

# “Ser del interior” y estudiar en la educación superior urbana

Resignificaciones identitarias en jóvenes indígenas y/o rurales de Salta, Argentina

GONZALO VÍCTOR HUMBERTO SORIANO\*

Este artículo problematiza las resignificaciones identitarias de jóvenes indígenas y rurales que cursan una carrera de grado en la Universidad Nacional de Salta, Argentina. El objetivo es ahondar en los procesos de desigualdad, materiales y simbólicos, que este sector poblacional atraviesa en el nivel superior a través de discursos y prácticas que intentan forjar patrones identitarios, así como de comportamiento que se corresponden con características urbanas y occidentales. Para ello, con base en la etnografía como horizonte investigativo, se recuperan voces de cinco estudiantes que adscriben una identidad indígena y/o rural y se desplazan territorialmente para continuar sus estudios. De este modo, desde una perspectiva interpretativa, descriptiva y colaborativa, se concluye que estos/as jóvenes transitan por tramas complejas de resignificación identitaria al encontrarse en escenarios donde lo “propio” es tensionado con lo cultural de unos/as poco/as.

*This article expands upon the issues found in the resignification of identity for indigenous and rural youth enrolled in a bachelor's degree in the Universidad Nacional de Salta (National University of Salta) in Argentina. I aimed to delve into the processes of material and symbolic inequality experienced by this sector of the population enrolled in higher education. This can be observed in the discourse and practices they employ to attempt to create patterns of identity and behavior corresponding to urban and western characteristics. I take ethnography as my research basis to recover the voices of five students who identify as indigenous and/or rural and who have had to move to continue studying. Thus, from an interpretational, descriptive and collaborative perspective, I conclude these young people traverse complex networks of resignification of identity when they find themselves in scenarios that pit the idea of what is “proper” vs. the culture of the few.*

## Palabras clave

Jóvenes indígenas  
Jóvenes rurales  
Educación superior  
Resignificación identitaria  
Desigualdad

## Keywords

Indigenous youth  
Rural youth  
Higher education  
Resignification of identity  
Inequality

Recepción: 8 de septiembre de 2022 | Aceptación: 25 de abril de 2023

<https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2023.182.61009>

- \* Docente regular de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Salta, Argentina. Doctorando en Ciencias de la Educación. Línea de investigación: experiencias formativas y construcciones de sentido sobre estudiar en la educación superior universitaria por parte de jóvenes rurales y/o indígenas. Publicaciones recientes: (2023), “Etnografías educativas en el estudio de/con juventudes indígenas”, *Revista IRICE*, vol. 44, pp. 21-36; (2023), “Experiencias escolares de jóvenes indígenas en un colegio secundario rural: discusiones teóricas y metodológicas en torno a la igualdad en el campo pedagógico”, *Revista de Educación*, núm. 28.2, pp. 273-282. CE: [gvhsoriano@gmail.com](mailto:gvhsoriano@gmail.com). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0076-453X>

## INTRODUCCIÓN

El ingreso y la permanencia en la educación superior trae aparejado un sinnúmero de experiencias que impactan en los sujetos. A esto se le suma el hecho de si los/as jóvenes provienen de zonas alejadas de los centros universitarios, adscriben una identidad indígena y/o rural y deben desplazarse territorialmente para continuar sus estudios. El presente artículo busca problematizar algunos procesos de resignificación identitaria que se producen durante el cursado de una carrera de grado en la Facultad de Humanidades y Ciencias Naturales de la Universidad Nacional de Salta (UNSA) que realizan jóvenes indígenas y rurales del departamento de San Carlos, Salta, Argentina. El traslado del lugar de origen para incursionar en otro da cuenta del modo en que estas personas se ven modificadas en distintos planos. Adentrarnos en las singularidades que los/as jóvenes atribuyen a su tránsito por la educación superior (que es el caso de las universidades), nos permite analizar las reconfiguraciones identitarias por las que transitan durante su estadía en la institución educativa.

Las categorías analíticas que mencionamos a lo largo del trabajo han sido elaboradas desde y con los/as estudiantes con quienes hemos mantenido contacto durante los años 2015 y 2016. Durante esos años, las interacciones fueron realizadas en diversos escenarios de la UNSA a través de encuentros ocasionales y otros acordados previamente. Retomamos entrevistas realizadas a cinco alumnos/as provenientes de distintas localidades del departamento de San Carlos, quienes se trasladaron hacia la capital salteña para continuar sus estudios en el nivel superior universitario. Algunos/as de ellos/as se reconocen como parte del pueblo indígena diaguita calchaquí, mientras que otros/as asumen ser “del interior”, “del campo”, en referencia al ámbito rural. La elección de trabajar con estos/as jóvenes se debe al vínculo de quien escribe el presente artículo con la población bajo estudio en términos

identitarios y culturales. Nuestro interés es reconstruir las experiencias y las miradas que ellos/as tienen sobre sí y sobre este entorno durante su estancia formativa.

En definitiva, pretendemos recuperar las voces y las prácticas de cinco jóvenes que estudian una carrera de grado en distintas facultades de la Universidad Nacional de Salta. Se procura ahondar en sus experiencias durante su ingreso y permanencia en dicho establecimiento. Puntualmente, retomamos las prácticas y las vivencias ligadas a la adscripción identitaria que estos sujetos realizan impulsados/as por discursos y *praxis* que operan en la academia y que denotan relaciones de desigualdad.

## MIRADAS EN EL ESTUDIO DE LAS JUVENTUDES INDÍGENAS Y RURALES

Los estudios acerca de las juventudes indígenas y rurales se han complejizado desde finales del siglo XX y principios del XXI (Urteaga y García Álvarez, 2015). Con anterioridad, prevalecían corrientes teóricas antropológicas, psicológicas y sociológicas gestadas, particularmente, en Europa y Estados Unidos (Pérez Islas, 2008), que analizaban la cuestión juvenil a partir de concepciones biologicistas, individualistas y/o demográficas. De acuerdo con esto, es posible caracterizar, a lo largo de la historia, diferentes aportes acerca del lugar y el carácter que asumen los/as jóvenes indígenas y rurales en las ciencias sociales.

Hasta mediados del siglo XX, los estudios acerca de la juventud en el contexto internacional demarcaban un segmento poblacional unívoco, fruto de la modernidad, el capitalismo y la urbanización, con características “naturales” como la edad y el sexo (González Cangas, 2003). Como característica particular, las personas transitaban casi de manera simultánea el paso de la niñez a la etapa adulta (Pérez Islas, 2008). Con ello, la ideología que imperaba en la época denota como actor protagónico el campesino, hombre y adulto

(González Cangas, 2003). En América Latina, la mayoría de las investigaciones ligadas a la vida social y cultural se centraban en la esfera productiva del campesino o de la familia. Es decir, “como unidad básica de producción y reproducción económica” (González Cangas, 2003: 156) en el medio rural. Se da por hecho, por tanto, una presunta inexistencia de juventudes indígenas rurales debido a la incorporación temprana de este sector poblacional a la mano de obra agrícola migratoria y a la de una sociedad altamente industrializada. De esta forma, la juventud indígena rural se encontraba invisibilizada ante las miradas teóricas y/o los enfoques de diversos investigadores latinoamericanos.

A finales del siglo XX y principios del XXI comienza a visibilizarse el hecho de que las ciencias sociales han estudiado poco a las juventudes rurales e indígenas, de manera que los constructos teóricos sobre la condición juvenil indígena rural focalizan el análisis en el desarrollo organizacional al interior del mundo rural. Si bien, esto significó una ruptura en los estudios de esta población, en las trayectorias investigativas de la época predominó un sesgo teórico al subsumir las categorías indígenas dentro de la categoría “joven rural”. Así también, se planteó como problemática conceptual la comparación y estandarización de poblaciones metropolitanas y urbanizantes, de manera que parecía asumirse que los/as jóvenes indígenas enfrentaban problemas similares a la juventud rural, y los/as jóvenes indígenas y rurales a la juventud urbana en general.

De esta forma, emergieron nuevos estudios donde el conocimiento histórico y cultural sobre estos actores y sus diversas modalidades expresivas cobraron sentido de acuerdo a las diversas posiciones que ocupan en distintos escenarios. Es así que, las discusiones contemporáneas recuperan la presencia y la implicación de la juventud indígena y rural en contextos múltiples donde “se mueven, viven, conocen, interiorizan, producen, reproducen, deciden y actúan” (Pérez Ruiz y Valladares,

2014: 11). En esa variedad de espacios, la disputa se centra en las condiciones y las relaciones de poder simbólico y político de aquellos/as jóvenes (Pérez Ruiz y Valladares, 2014).

Yanko González Cangas (2003) plantea que la categoría juventud no puede ser entendida como esencialmente urbana, ni ser abordada según las características sancionadas por la cultura occidental porque esta visión liga a estas poblaciones, por un lado, con un periodo de tiempo en el que se postergó la asunción de roles adultos diferenciales y, por el otro, al consumo cultural de bienes simbólicos generados por un mercado que responde a lo juvenil. Por el contrario, sostiene el autor, es fundamental concebirla como alteridad. En atención a este posicionamiento resulta necesario considerar los contextos particulares al momento de reflexionar sobre la constitución identitaria de este sector poblacional. Así, concebimos dicha noción como una que cambia de una sociedad a otra, de generación en generación, de género a género, etc. Y que, a partir de ello, postula nuevas y diversas formas de ser joven.

Desde la perspectiva sociohistórica, las juventudes indígenas y las rurales deben ser pensadas considerando la multiplicidad de dimensiones por las que atraviesan los sujetos, es decir, según las variaciones sociales, históricas, geográficas y culturales dentro de las que devienen las sociedades. Por lo tanto, resulta impensable homologar a estos individuos bajo una única condición social y cultural. En las concepciones antropológicas contemporáneas, dichas categorías analíticas son comprendidas como construcciones sociales y dan cuenta de un entramado complejo y heterogéneo de experiencias (Beiras del Carril *et al.*, 2019). Este abordaje, entonces, nos invita a enfrentarnos con el desafío de caracterizar, describir y comprender estas poblaciones a partir de los escenarios donde se encuentran inmersas. En suma, los conocimientos construidos alrededor de los/as jóvenes indígenas y/o rurales nos muestran que resulta oportuno pensarlos/as desde múltiples e intrincados

modos de construcción identitaria asociados a una multirreferencialidad social y cultural (Urteaga, 2019).

En Argentina, el estudio acerca de las juventudes indígenas y/o rurales vinculado al campo de la educación superior universitaria es reciente (Guaymas, 2018). Las investigaciones sobre dicha temática son abordadas, mayormente, desde el campo de la antropología. En ellas se analiza el ingreso y la permanencia de dichos sujetos en los espacios educativos, la apropiación que hacen de los escenarios por donde transitan y las representaciones y las demandas que existen en torno a la educación superior por parte de esta población.

A partir de ello, recuperamos algunas indagaciones etnográficas promovidas, particularmente, desde la antropología de la educación. Macarena Ossola (2015) y Gloria Mancinelli (2020) profundizan el estudio de las trayectorias escolares del pueblo wichí y para ello se sitúan en los procesos y las dinámicas de participación, producción y apropiación de sentidos de la educación superior. En la misma línea, Macarena Ossola *et al.* (2019) problematizan las prácticas, los dilemas y las expectativas por los que atraviesan los/as jóvenes wichí y toba/-qom en relación a su condición etaria, étnica y escolar. Yamila Núñez (2017), por su parte, ahonda en las perspectivas de los/as estudiantes del pueblo indígena guaraní y los condicionantes que enfrentan en el acceso al sistema educativo superior. En esa misma línea, Laura Rosso *et al.* (2018) indagan sobre las significaciones que los/as jóvenes moquí y qom le atribuyen a su ingreso y permanencia en la Universidad Nacional del Nordeste. A estas investigaciones se suma la de Laura Kropff (2011), quien desarrolla un estudio etnográfico con jóvenes de la periferia urbana de la provincia de Río Negro que pertenecen al pueblo mapuche. La autora se centra en la etnicidad y la edad en relación con los procesos de territorialización; trabaja junto con los/as jóvenes mapuches desde el acompañamiento a los procesos de activismo por los espacios sociales y

geográficos. Estas investigaciones, junto con otras producciones académicas, abonan el espacio para debatir y deconstruir las concepciones generalizadas y arraigadas que prevalecen en la educación superior en torno a los/as jóvenes indígenas y/o rurales.

## LA ETNOGRAFÍA COMO HORIZONTE INVESTIGATIVO

Para indagar sobre las experiencias de las juventudes indígenas y/o rurales que asisten a la UNSa, el enfoque etnográfico brinda un aporte significativo para registrar, comprender y analizar las posiciones de estos sujetos. Los procesos investigativos que adoptan esta perspectiva producen saberes que emergen de la interacción interiorizada entre los/as investigadores/as y las personas implicadas. Al respecto, Maritza Urteaga (2019) afirma que la construcción de conocimiento debe ser alcanzada:

...con el otro y no sobre el otro, en un diálogo en el que el(la) investigador(a) debe abrir y crear las condiciones de igualdad con el otro, necesarias para que ambos aporten lo que conocen y producir ambos conocimientos nuevos (Urteaga, 2019: 74).

En cierto sentido, la estrategia que presenta la autora, y a la cual adherimos, nos permite comprenderla, además, como una perspectiva y una metodología colaborativa, horizontal y/o dialógica (Paladino *et al.*, 2020). Según esta propuesta, quien investiga se adentra en un marco reflexivo, dialógico y de reciprocidad en el campo. El/la investigador/a se encuentra implicado/a y no puede ser separado/a del contexto donde se producen las situaciones de estudio. Al encontrarse en circunstancias de trabajo en campo, se busca atender cómo se plantean los problemas de investigación y la pregunta por la alteridad. Es decir, el investigador debe dejar de lado cualquier tipo de preconcepto para dar cuenta de las

interacciones en las que indaga. Así, la particularidad de este enfoque contribuye a “abonar a la reflexión sobre un tema compartido y a mostrar la complejidad y las diferentes visiones y posibilidades de pensar el fenómeno estudiado” (Paladino *et al.*, 2020: 80).

En esta línea, el trabajo etnográfico que presentamos fue llevado a cabo en diversos escenarios de la UNSa durante los años 2015 y 2016. Como unidad de análisis, se trabajó con cinco estudiantes inscritos/as en carreras de grado de la Facultad de Humanidades y Ciencias Naturales. Este acercamiento fue posible dado el vínculo que comparte quien escribe el presente texto con la población bajo estudio en términos identitarios y culturales. Esto posibilitó una mayor aproximación a lo que piensan, sienten, dicen y hacen los/as jóvenes en/desde el escenario universitario. En este sentido, durante el trabajo investigativo, la reflexividad cobró sentido en tanto ubica al investigador/a y los/as interlocutores/as en un proceso de interacción y reciprocidad constante con el objetivo de lograr una comprensión de los mundos a partir de las expresiones que los/as propios/as interlocutores/as realizan desde sus contextos (Colabella, 2014).

Es así que se concibe a los/as jóvenes indígenas y/o rurales no como aquéllos/as de los/as que sólo se puede obtener y/o extraer información, sino como seres reflexivos capaces de comprender su experiencia y la de otros sujetos. De esta manera, las categorías analíticas que presentamos en este texto emergen

del proceso de resignificación que acontece en el campo a partir de las emergencias que suceden en el contexto. “Estando allí” es posible comprender las resignificaciones identitarias de estos/as jóvenes a partir de la posición que ocupan en la universidad de acuerdo a las fronteras socioculturales, construidas por desplazarse territorialmente.

## DESCRIPCIÓN Y CONTEXTUALIZACIÓN DE LOS/AS JÓVENES

Dado que realizamos un trabajo con distintos individuos, consideramos necesario realizar una breve caracterización de cada uno/a: Ana, Graciela, Elsa, Marcos y Liliana, así como de los espacios de donde provienen. Los/as estudiantes con los/as que trabajamos durante los años 2015 y 2016 nacieron y se criaron en distintas localidades del departamento de San Carlos: Angastaco, San Rafael, San Carlos y Animaná.<sup>1</sup> Todos se encuentran en los Valles Calchaquíes<sup>2</sup> de la provincia de Salta. Los/as habitantes del departamento se caracterizan por realizar actividades económicas relacionadas con el cultivo de la tierra, entre las que destacan especies como el pimiento, hortalizas y la vid.

En cuanto a la caracterización de este territorio, podemos decir que presenta algunas particularidades<sup>3</sup> relacionadas con la concentración demográfica y el acceso de las personas a determinados bienes y servicios: agua potable, red de luz eléctrica, educación, salud,

<sup>1</sup> La distancia entre los pueblos oscila entre los diez y los sesenta kilómetros, aproximadamente.

<sup>2</sup> Los Valles Calchaquíes abarcan la región noreste de Argentina. En la provincia de Salta se extienden por los departamentos de Cachi, La Poma, Molinos, San Carlos y Cafayate. Esta zona es recorrida, con una extensión territorial aproximada de 200 km, por el río Calchaquí y el río Santa María. Carolina Remorini *et al.* sostienen que la región vallista se caracteriza por “la producción agrícola que consiste en el cultivo de maíz, pimiento, alfalfa, cebolla, vid, frutales y aromáticas. El consumo doméstico y el intercambio es la prioridad de las familias de los sectores altos y bajos del valle. La cría de ganado se vincula asimismo con la producción artesanal de tejidos, la cual representa una fuente de ingresos importante. La cría se hace a escala familiar y de modo extensivo, lo que desplaza los rebaños de vacas, cabras, ovejas y llamas por extensas zonas de pastos naturales” (Remorini *et al.*, 2019: 297).

<sup>3</sup> En este sector de los Valles Calchaquíes, la cuestión territorial se encuentra en permanente disputa. Liz Rivadeneira (2014) sostiene que gran parte de este territorio es posesión de unas pocas familias terratenientes. En estas tierras habitan muchas familias que, al encontrarse en “propiedades privadas”, padecen de malos tratos y amenazas constantes de desalojos. En los últimos años, la comunidad diaguita calchaquí lleva adelante luchas por el derecho a la posesión territorial comunitaria.

Figura 1. Ubicación de las localidades del Departamento San Carlos, Salta, mencionadas en el texto



Fuente: Google Maps.

etc.<sup>4</sup> Mientras que el pueblo, concebido como centro, es el lugar donde se desarrollan las distintas actuaciones administrativas, comerciales y de servicios; las zonas alejadas, que se encuentran situadas en áreas periféricas, son asimiladas como fincas o parajes (Remorini y Palermo, 2016). Las investigadoras Remorini y Palermo plantean que estas diferenciaciones responden a:

...variaciones de localización, altitud y disponibilidad de recursos naturales *como así* también a factores económicos, sociales e históricos que resultan en diferencias en las organización social y espacial, en las estrategias de subsistencia, en el acceso a recursos educativos, sanitarios y de comunicación, así como en las prácticas relacionadas con el cuidado de

la salud y crianza de los niños (subrayado propio) (Remorini y Palermo, 2016: 88).

Lo anterior da cuenta de que la combinación de la producción agropecuaria y artesanal como modos de subsistencia, junto con las variaciones en la disposición y el acceso a ciertos recursos y servicios constituye lo característico de la región de los Valles Calchaquíes en tanto sector rural. Es por ello que, en estas zonas, prevalecen distintas significaciones sobre el ordenamiento territorial. Los grupos jóvenes, situados en territorios determinados, posibilitan la configuración de una diversidad de juventudes (Rosales, 2021). En estos espacios sociales rurales es posible encontrar tramas identitarias ligadas a lo indígena, rural o campesino que cobran sentido al interior de

<sup>4</sup> En materia de salud, el departamento de San Carlos cuenta con dos hospitales ubicados en las localidades de Angastaco y San Carlos; también se ofrecen, de manera dispersa, servicios de atención ambulatoria a través de puestos sanitarios. En lo que se refiere al sistema educativo, en dicho departamento encontramos establecimientos que pertenecen a los distintos niveles educativos: inicial-primario, con un total de 21 escuelas (1 en ámbito urbano, 13 en rural disperso y 7 en rural aglomerado). En el nivel secundario, en sus tres modalidades: común, técnica y jóvenes y adultos, cuenta con 6 establecimientos educativos (3 en ámbito urbano, 1 en ámbito rural disperso y 2 en rural aglomerado). En lo que se refiere a la educación superior, se registra una sola institución en ámbito urbano. Según los datos consignados por la Dirección General de Educación Superior de Salta, en el pueblo de San Carlos funciona una institución de educación superior no universitaria donde se ofrece la Tecnicatura Superior en Bromatología; pero, de acuerdo con esta investigación, la oferta educativa cuenta con una mayor presencia en las zonas rurales.

las diferenciaciones y desigualdades existentes en estos espacios.

En este escenario, existen poblaciones que asumen su identidad indígena, principalmente al pueblo nación Diaguita Calchaquí. Su adscripción es el resultado de procesos de resignificación ancestral y se vincula con la forma de cuidar y cultivar la tierra, la comunicación entre pares y las prácticas culturales milenarias, entre otros aspectos. Desde los años noventa, estas comunidades reclaman el cumplimiento efectivo de sus derechos (Sabio, 2013). Anteriormente, sus miembros silenciaron su autoidentificación debido a marcas generadas por la violencia, el racismo y la invisibilización provenientes de miradas occidentales hegemónicas. Sin embargo, en la actualidad, varios actores reivindican su identidad indígena “restituyendo el trazo con la ancestría diaguita para luego hacer expresa su indigenidad, ingresando en los espacios político institucionales” (Sabio, 2013: 24). Así lo expresa la Unión de los Pueblos de la Nación Diaguita Salta (UPNDS):<sup>5</sup>

Hoy GRITAMOS a los cuatro vientos que SOMOS y seremos DIAGUITAS, con territorio, cosmovisión, cultura e identidad propia. Desde cada espacio territorial hermanos y hermanas Diaguitas vamos asumiendo el legado ancestral, ejerciendo el derecho a nuestra identidad, superando la vergüenza étnica y el miedo al autorreconocimiento por temor al racismo, discriminación, persecución o xenofobia.<sup>6</sup>

De esta manera, el ideario de la UPNDS se identifica con la revalorización identitaria y desde esta reivindicación ingresa en distintos

escenarios políticos e institucionales y genera espacios de lucha, autonomía y resistencia cultural.

Por su parte, quienes no adscriben a una identidad diaguita calchaquí se reconocen como “vallistas” o “gente de pueblo”. La primera denominación es atribuida por el reconocimiento a la pertenencia de un sistema de valles y montañas del noroeste de argentino: los Valles Calchaquíes; la segunda emerge de la comparación que realizan con poblaciones que habitan espacios urbanos. En ambos casos, estas identificaciones reivindican ciertas prácticas y las formas de vincularse con éstas, así como con las personas que mantienen viva la cultura diaguita (Rivadeneira, 2014).

Ana, primera estudiante que caracterizamos, es la única de los/as jóvenes con los que interactuamos que se reconoce como perteneciente al pueblo diaguita. Es oriunda de Angastaco, el cual queda a 250 kilómetros de la ciudad de Salta. En el año 2009, luego de finalizar los estudios del nivel medio, ingresó a la licenciatura en Ciencias de la Comunicación en la Facultad de Humanidades. Cuando tomamos contacto con ella contaba con 25 años y se encontraba cursando diversas materias consignadas en el plan de estudio. También formaba parte de un grupo de estudiantes denominado Comunidad de Estudiantes Universitarios de Pueblos Originarios (CEUPO).<sup>7</sup> Esta agrupación estudiantil se conforma por estudiantes de distintas carreras de grado que “[luchan] por el reconocimiento y el respeto a la diversidad cultural”<sup>8</sup> en los escenarios universitarios.

Graciela y Elsa también se inscribieron en la Facultad de Humanidades. Graciela proviene

<sup>5</sup> La Unión de los Pueblos de la Nación Diaguita Salta es una organización comunitaria que, en los últimos tiempos, lleva adelante luchas y resistencias por el derecho territorial ancestral y el reconocimiento cultural e identitario como pueblo indígena.

<sup>6</sup> Fragmento extraído de la página oficial de la Unión de los Pueblos de la Nación Diaguita Salta: <http://upndsalta.blogspot.com/> (consulta: 19 de noviembre de 2021).

<sup>7</sup> De acuerdo con Nuria Rodríguez (2020), el CEUPO es creado en el año 2012 como un espacio que alberga a estudiantes indígenas de diversas carreras de grados y facultades de la UNSa.

<sup>8</sup> Fragmento del lema con el que dicho grupo se presenta y caracteriza. Información extraída de: <http://fsalud.unsa.edu.ar/postgrado/index.php/extencion-al-medio/servicio-de-orientacion-y-tutoria/ceupo> (consulta: 19 de noviembre de 2021).

del paraje San Rafael, un área habitada por pobladores dispersos, es decir, que residen en sectores abiertos, alejados entre sí. Ella ingresó a la misma carrera que Ana en 2014, después de haber cursado enfermería durante un año en otra facultad de la misma universidad. Al momento de vincularnos tenía 22 años de edad. En la actualidad sigue cursando la licenciatura en Ciencias de la Comunicación. Por su parte, Elsa estudiaba desde el 2010 el Profesorado en Letras y, al momento de entrevistarla, se encontraba en el tramo final, con 24 años. Su lugar de procedencia es San Carlos, pueblo cabecera del departamento homónimo. A diferencia de Graciela, Elsa proviene de una zona más urbanizada que cuenta con varias ofertas educativas, recreativas, culturales, etc.

**Figura 2. Recorrido que realizan los/as estudiantes para llegar a la universidad y para volver a su lugar de origen**



Fuente: elaboración propia.

Por último, Marcos y Liliana son oriundos de Animaná, un pueblo que se caracteriza por la producción agrícola de la vid y por la de tejidos y alfarería. Marcos ingresó en 2008 a la Universidad Nacional de Salta para estudiar el Profesorado en Historia luego de haber cursado un año de la carrera de abogacía

en un instituto a distancia. En ese momento contaba con 19 años. Durante las charlas él expresó haber participado activamente en agrupaciones de militancia estudiantil durante su proceso formativo. Nos comentó que ya había cursado todas las materias del plan de estudio y que sólo le faltaba rendir los exámenes finales para acceder a la titulación. Por esta razón decidió volver a su pueblo y viajar a la capital salteña para las mesas examinadoras. Por su parte, Liliana estudiaba Ingeniería Agronómica en la Facultad de Ciencias Naturales. Ingresó a la carrera en el 2010 y al momento de contactarnos tenía 25 años. En ese entonces cursaba asignaturas de tercero y cuarto año. A diferencia de Ana, Graciela y Marcos, no participaba en ninguna actividad extracurricular; consideraba que, de hacerlo, se tardaría en cumplir su objetivo: recibirse pronto.

#### FACTORES ECONÓMICOS Y SIMBÓLICOS Y LA DECISIÓN DE ESTUDIAR

El desplazamiento de jóvenes indígenas y rurales hacia los centros urbanos es un fenómeno social complejo atravesado por aspectos particulares. La búsqueda de recursos, herramientas y lugares propicios para una posible expansión territorial, económica y/o política (Coronel, 2013) da cuenta de la diferencia social y la falta de oportunidades por la que atraviesa este segmento poblacional en los lugares de origen. Las condiciones de desigualdad y las diversas situaciones en la que viven impulsa a estos jóvenes a proyectar “nuevas y variadas vidas posibles para sí y los otros en la ciudad” (Urteaga, 2010: 37).

Según Ricardo Cuenca (2012), es posible encontrar dos sentidos a la hora de abordar el desplazamiento humano: “de un lado están los cambios de residencia de los sujetos con relación al lugar donde viven sus padres y, de otro, los del campo a la ciudad o los de una ciudad pequeña a una más grande” (Cuenca, 2012: 99). En lo que respecta al presente estudio, en los Valles Calchaquíes de la provincia de Salta es

posible encontrar jóvenes que viven en aglomerados rurales urbanos y se trasladan a los pueblos más cercanos; éste es el caso de Ana y Graciela. También se encuentran quienes viven en pueblos, como Lucía, Marcos y Liliana, cuya movilización es a espacios más urbanos, por ejemplo, la ciudad de Salta. Todos ellos estudiaron sus carreras de grado en la sede central de la UNSa ubicada en la ciudad de Salta. Coinciden en que la causa de su desplazamiento es la falta de oferta educativa, laboral y recreativa en el lugar de origen.

Los/as cinco estudiantes del departamento de San Carlos dan diversos testimonios sobre las situaciones por las que atraviesan durante su estadía en la universidad. Entre ellos, el factor económico constituye un elemento clave que puede interrumpir su trayectoria. Así lo demuestra Liliana al exponer: “llegó un momento que yo decía ‘me vuelvo, no doy más’. Estaba súper flaquita... iba a pedir a las esquinas si tenían verduras que no les andaban, no les sirvan y me daban...” (Liliana, 18 de noviembre de 2016). Además, afirma que “aguantar” esas situaciones le permitió continuar con la formación de grado; de otra forma hubiera tenido que retornar a su pueblo, donde es consciente que estaría en iguales o peores condiciones que las que tenía antes de ingresar a la universidad:

...y me la aguanté y me la aguanté, porque seguro que si yo le decía a mi mamá que no podía ella me iba a decir que me vuelva y me iba a mandar a trabajar al campo. Y voy a ir a trabajar al campo, pero voy a ganar bien, nadie me va a trapear. Yo no quiero que me trapeen<sup>9</sup> (Liliana, 18 de noviembre de 2016).

De esta manera, ella enuncia la posibilidad de volver a su lugar de origen, pero desde otra posición, no para pasar por situaciones de vulnerabilidad. Y es que, antes de ingresar a

estudiar en la UNSa, tuvo que trabajar a la par de su madre y hermanos/as en el cultivo y la cosecha de uvas para poder subsistir. Liliana manifiesta esto a partir de las experiencias pasadas, que están más presentes que nunca. En ellas se encuentra en una relación de desigualdad, opresión y subordinación. Es aquí donde se puede advertir el sentido que le otorga al estudio en la universidad, como el “trampolín” que le permitirá acceder a otros espacios y llevar adelante acciones diferentes a las que realizaba.

Aquí también expresa otro significado de por qué elige continuar estudiando en la universidad, que tiene que ver con la imagen que quiere mostrar en su familia y en su pueblo:

...quiero volver y que ellos me vean diferente a mí. Quiero volver y que vean que una mujer pudo. Que una mujer de Animaná, de la nada, que todos decían que vengo de la nada... incluso mis hermanos, hasta el día de hoy, me dicen que una mujer no es nada. Quiero que me vean como otra cosa. Mira, soy una mujer, tengo 26 años, no tengo hijos, quiero seguir creciendo (Liliana, 18 de noviembre de 2016).

En estas expresiones Liliana da cuenta de las posibilidades que le brinda la educación universitaria para habilitar otras formas de estar en su pueblo de origen. En este aspecto, para esta estudiante, la casa de altos estudios es un espacio socialmente valorado que le brindará la opción de despojarse de ideas peyorativas sobre su condición de mujer, pobre y rural. Esto revela que algunas mujeres transitan por diversos estados de avasallamiento por su condición de género, etnia y clase. Construir una imagen propia le posibilita a Liliana fortalecer ciertas autonomías sobre su presencia en la academia a fin de forjar un “futuro mejor”. Esto es, acceder a ciertos conocimientos académicos y a ser reconocida socialmente.

<sup>9</sup> Al hacer uso de este término, la joven se refiere al trabajo en el campo que, desde su experiencia, se caracteriza por condiciones de inestabilidad, vulnerabilidad y subordinación, lo que desencadena vivencias de violencias y maltratos de tipo económico, cultural y simbólico.

De esta forma, “la universidad condensa así, en el imaginario social, la ilusión del progreso y el deseo de una vida mejor” (Tubino, 2012: 118). Esta mirada se encuentra impregnada en los relatos de los/as estudiantes, puesto que es recurrente la aspiración de permanecer en ese espacio para acceder a una titulación y, de esa manera, tener una “vida mejor”. Sin embargo, alcanzar dicha idealización trae consigo experiencias que sitúan a los/as jóvenes indígenas y/o rurales en posiciones periféricas y excluyentes que se encuentran atravesadas por sentimientos de ajenidad (Ossola, 2015).

Respecto a esto último, podemos ver que provenir de una clase social desfavorecida —y reconocer ese estado, en oposición a otras realidades estudiantiles que cuentan con ciertos beneficios y condición financiera— conduce a las personas a transitar por situaciones de confrontación con un espacio escolar más elitista, como es la universidad, junto con ciertos/as profesores/as y compañeros/as. Esta instancia los/as lleva a tomar conciencia de su propia condición y desarrollar un proceso de reflexividad que, probablemente, no lo tendrían si se hubieran quedado en sus lugares de origen: “La amiga de una de mis amigas es de otra clase social y la señora me quiere como hija. Me compra vitaminas, por ahí me pregunta si tengo para comer” (Liliana, 18 de noviembre de 2016). Entonces, se edifican relaciones asimétricas entre los grupos estudiantiles mediadas por la condición, en este caso, monetaria. Frente a estas circunstancias, los/as estudiantes reconocen las situaciones de vulnerabilidad que traen consigo desde el lugar de origen y conviven en su cotidianidad como universitarios/as. Al respecto, Elsa expresa que “hay chicos [del pueblo] que se deciden volver porque económicamente no les alcanza” (Elsa, 4 de noviembre de 2016). En este sentido, el factor económico constituye un elemento representativo para tener continuidad o no en los espacios universitarios.

Elsa expresa que este condicionante opera sobre los/as estudiantes que se movilizan espacialmente y conlleva a generar procesos de “autoexclusión”, es decir, a considerar que asistir a la universidad puede tornarse inaccesible para cierto grupo social.

Si bien la Universidad Nacional de Salta ofrece becas de tipo económico y ayuda alimentaria, éstas no son compatibles. Quienes quieren concursar para una beca deben optar por una de las dos opciones y generar estrategias de subsistencia para la obtención de alimentos o algún ingreso monetario. Ante esta situación, ellos/as deciden insertarse en ámbitos laborales ajenos a la formación de grado. Liliana y Ana expresan: “yo sí trabajo, pero no es algo para siempre. Hago changuitas<sup>10</sup> por día, por ahí trabajo de moza, de promotora” (Liliana, 18 de noviembre de 2016); “trabajo, a veces cuidando una señora de edad, de moza, niñera” (Ana, 8 de noviembre de 2016). Para ellas, trabajar para costear sus estudios y permanecer en la universidad no es una opción, sino que deben hacerlo casi de forma obligada. Podemos ver que las experiencias de estas jóvenes son dispares si las ponemos en relación con las de otras personas que poseen mejores medios económicos y que por lo mismo cuentan con otras posibilidades de vivir sus experiencias sin tantas penurias (Pérez Ruiz, 2002).

La variable económica es el principal obstáculo para acceder a la universidad, indistintamente del lugar de residencia: urbano o rural (Ossola *et al.*, 2019). Esto se intensifica para quienes provienen de áreas rurales y no cuentan con redes familiares o de amigos en la ciudad. Los ingresos presupuestarios proporcionan el acceso a determinados factores generadores de cambio socioeconómico cultural. En definitiva, y tal como evidenciamos a través de las voces de los/as estudiantes, la razón monetaria constituye una de las circunstancias que mantiene a este sector poblacional en los márgenes de la educación superior.

<sup>10</sup> En el noroeste argentino, este término es utilizado para aludir al trabajo informal que se caracteriza por ser ocasional y permite a la persona subsistir realizando una actividad que no le asegura ningún tipo de estabilidad.

## EL TRÁNSITO POR LAS AULAS DE LA UNIVERSIDAD

Consideramos necesario indagar acerca del ingreso y la estadía de los/as jóvenes indígenas y/o rurales a partir de las condiciones que operan al interior de la academia. En este marco, los aspectos pedagógicos y culturales resultan fundamentales para profundizar sobre las circunstancias por las que transitan los/as estudiantes de los Valles Calchaquíes en la UNSa. Ellos y ellas se dan cuenta de que la universidad impone ciertas competencias educativas y prácticas culturales y lingüísticas que se ponen en tensión con las de su lugar de origen. En la mayoría de los casos, estas situaciones desembocan en procesos de autoexclusión; son las lógicas que imperan en la academia las que les niegan la oportunidad de concluir sus estudios.

Los/as jóvenes afirman que no haber accedido a ciertos saberes en el nivel secundario los/as enfrenta a situaciones de dificultad o desventaja cuando ingresan y permanecen en las carreras que han elegido. Reconocen y ponen en cuestionamiento la formación escolarizada recibida. Así lo expresa Ana (8 de noviembre de 2016):

...no fue muy buena la enseñanza [del nivel secundario] porque vine acá y me costó bastante y me sigue costando horrores... A veces tiene desventaja un colegio rural en el cual algunas profesoras no tienen ese espíritu de enseñar, porque no enseñan nada; el interior no tiene una buena base educativa desde el colegio y entonces es como que vienen con muchas falencias.

En su testimonio resalta su experiencia en la institución secundaria de la que egresó y pone el acento en las prácticas pedagógicas

de sus profesoras y en los conocimientos impartidos. Estas situaciones nos permiten problematizar cómo, pese a que el nivel secundario en Argentina hoy en día tiene alcance a las poblaciones históricamente excluidas<sup>11</sup> —como las que se sitúan en zonas alejadas a las urbes—, imperan en ellas mecanismos de segregación que conducen a obstaculizar instancias de aprendizaje y a truncar oportunidades de continuar los estudios superiores.

Marcos, por su parte, afirma que el ingreso a la universidad “fue abrupto por el tema de agarrar una práctica que no tenía, sobre todo el de lectura. Imagínate, toda una secundaria sin hacer nada en mi vida” (Marcos, 15 de noviembre de 2016). En este aspecto, el éxito o el fracaso en el nivel superior, una vez más, se atribuye a la base de conocimiento aprendido y construido en la instancia educativa anterior. Para estos/as estudiantes, llegar a la universidad y enfrentarse a ciertas lógicas de lectura y/o estudio les obliga a reconocer la situación de desventaja en la que se encuentran.

Ante esta coyuntura, los/as estudiantes afirman que no reciben ningún tipo de acompañamiento pedagógico en la universidad, es decir, de instancias de orientación, apoyo o asistencia en lo que se refiere al estudio. Por el contrario, advierten que el nivel superior universitario se encuentra regido por lógicas y prácticas educativas que desencadenan procesos de exclusión. Marcos y Liliana reflexionan al respecto: “no hay acompañamiento de ningún tipo acá... los profesores no fomentan que vos te quedes en las aulas, fomentan para que te vas” (Marcos, 15 de noviembre de 2016); “los profesores, en un principio, buscan millones de formas para ir quitando alumnos, para ir eliminando y quedándose con pocos” (Liliana, 18 de noviembre de 2016). A estas voces se suma la de Ana, la estudiante que forma parte del CEUPO; ella sostiene lo siguiente: “es como que

<sup>11</sup> A través de la Ley de Educación Nacional N° 26.206, sancionada en el año 2006, la escolarización en Argentina es obligatoria hasta el nivel secundario. El incremento de escuelas primarias y secundarias en zonas rurales permite que sus habitantes concluyan estos niveles y puedan continuar sus estudios superiores.

supuestamente venís acá, aprendés como podés y si aprendiste, bien, si no *lola*<sup>12</sup>... no creo que haya un acompañamiento pedagógico, hace falta” (Ana, 8 de noviembre de 2016). Los aportes recuperan el papel de los/as docentes universitarios/as y cómo a través de sus prácticas se legitiman relaciones de desigualdad. A partir de allí se perpetúa un ordenamiento social que afecta a quienes no tuvieron oportunidades o posibilidades de acceder a ciertas competencias educativas por ser o vivir en determinados contextos sociales y geográficos (Corica, 2012).

A su vez, sobre el lugar de procedencia existe un cúmulo de aspectos por los que los estudiantes indígenas y/o rurales atraviesan durante el proceso de formación. Este factor cristaliza o profundiza las relaciones de disparidad a partir de las configuraciones identitarias y de las posiciones que se le otorgan en el espacio universitario. La estudiante de Agronomía expresa dos situaciones por las que atravesaba:

...son re mal vistos [haciendo alusión a los/as estudiantes que provienen “del interior”]. Yo siento así, porque yo lo pasé. Vas a exponer y todos se te ríen. Y no sé con qué necesidad... eso a mí me dañó mucho... con qué necesidad si yo no conocía a nadie. O al menos respetar a las personas, escuchar. Pero sí, siento que somos muy mal vistos. Incluso ya lo veo como muy común, yo tengo a mi grupito que todos somos del interior y nos jodemos: “cuándo no los de Quebrachal hablando así”, y ya, bromas así (Liliana, 18 de noviembre de 2016).

En este fragmento podemos analizar, por un lado, que la pertenencia a un lugar de origen que no sea la ciudad conduce a las personas a transitar por situaciones de desigualdad y discriminación. El ingreso y la estadía de los/as jóvenes “del interior” en la educación

superior desencadena diversas miradas de la misma comunidad educativa. Las imágenes y las concepciones sobre esta población se refieren mayoritariamente a una visión dual, donde la marca étnica y el lugar de residencia actúan para delimitar pertenencias y diferenciaciones. Así, los y las estudiantes “del interior” son tipificados como rurales, pertenecientes a un grupo subalterno o sub-cultura (Ossola, 2015). Entonces, se pone de manifiesto uno de los condicionantes que opera sobre el alumnado que se moviliza espacialmente, el cual consiste en “procesos de autoexclusión que conducen a *estos miembros* a considerar este tipo de educación inaccesible y correspondiente a un grupo social y una forma de conocimientos que le son ajenos” (subrayado propio) (Ossola, 2010: 98).

Por otro lado, Liliana expresa ver como algo frecuente lo que transitó en su momento. Se apropia de esa situación y la traslada a su grupo de compañeros/as que comparten algo en común: “ser del interior”. Allí la connotación no es peyorativa, no daña, porque quien lo dice no es alguien que se posiciona en una relación de jerarquía y/o superioridad con el afán de legitimar diferenciaciones. Los/as jóvenes “del interior” se encuentran vinculados por redes de relaciones intensas. Con esto queremos significar que ellos/as establecen vínculos por las posiciones sociales que los atraviesan y que, a su vez, adquieren otros matices en los escenarios por donde transitan. Es decir, los unen las marcas de desigualdad que traen consigo y otras que adquieren en el lugar de llegada.

A partir de lo desarrollado hasta aquí podemos sostener que, en la UNSa, prevalece un modelo hegemónico de formación profesional (Rodríguez, 2020) que impone e invisibiliza formas de ser, sentir y estar por parte de los/as estudiantes indígenas y/o rurales, lo que incrementa la desigualdad de oportunidades. Con base en ello, resulta pertinente

<sup>12</sup> *Lola* es un modismo regional que resume “lo lamento” e implica una expresión de indiferencia. En este caso, la estudiante menciona que la universidad postula lógicas de trabajo que exigen ser aprendidas para no quedar fuera de ese ámbito.

problematizar el ingreso y la permanencia de grupos minoritarios a la educación superior universitaria no sólo desde cuestiones económicas, sino también a partir de los aspectos culturales y subjetivos que suceden al interior de las instituciones de altos estudios.

## ESTUDIAR PARA ¿SER?

Fidel Tubino (2012) afirma que el acceso a la educación superior universitaria se encuentra atravesada por el mito de que posibilita la oportunidad de que jóvenes y familias puedan “abrirse a un futuro promisorio en medio de una sociedad de restringidas oportunidades” (Tubino, 2012: 117). La búsqueda de una mejora socioeducativa es lo que alimenta y sustenta este ensueño social. La presencia de estudiantes indígenas y/o rurales en la UNSa es una expresión de ello. La apuesta por revertir condiciones económicas y sociales a nivel individual y para su comunidad los/as lleva a experimentar reconfiguraciones identitarias tanto en el escenario educativo como en sus lugares de origen. Su identidad se presenta de manera escindida según los espacios por donde transitan: urbano o rural. Es en estos contextos donde emergen “otras” formas de ser joven que entran en tensión en los contextos por donde se mueven.

A partir de las interacciones con Ana, Graciela, Elsa, Marcos y Liliana podemos sostener que ellas y ellos asumen una forma de ser y estar en el espacio universitario que se diferencia de la que tienen en su pueblo. Esto sucede por las miradas que coexisten tanto del escenario rural como urbano. Respecto a lo último, el desplazamiento que las y los jóvenes realizan hacia la ciudad para continuar sus estudios es percibido por miembros de su comunidad como un acto que no todos se animan a hacer. Así lo afirma Graciela: “muchos compañeros que se quedaron ahí no más... no se animaron a venir a Salta. No pudieron, no tenían esa cosa de decir: ‘bueno, me voy de Cafayate’, ‘me alejo de mis padres’,

‘no veo a mi familia’” (Graciela, 4 de noviembre de 2016).

Este testimonio contempla una mirada respecto de por qué algunos/as jóvenes optan por quedarse en su lugar de origen. Afirma que la decisión es individual y le atribuye algunas de las particularidades por las que atraviesa un/a joven fuera de su hogar. Sin embargo, después asevera que muchas de estas decisiones son fruto de las imágenes construidas que predominan en el pueblo acerca del escenario universitario. Los/as jóvenes entrevistados/as afirman que la educación en la universidad es concebida por los/as habitantes de los Valles Calchaquíes como una práctica social ajena y dificultosa. Los siguientes extractos dan cuenta de esto: “ellos [familiares y personas conocidas] lo ven como algo imposible. Una de mis hermanas intentó estudiar acá y a ella le fue muy difícil” (Liliana, 18 de noviembre de 2016); “la universidad allá es vista como algo súper difícil, que sólo van los que tienen promedio diez” (Graciela, 4 de noviembre de 2016); “...a la universidad se la ve como una inversión demasiado larga de tiempo para familias que no pueden costear eso” (Marcos, 15 de noviembre de 2016); “el que estudia en la universidad no se recibe en corto tiempo. En cambio, estudiar para policía, en un año ya estás con el uniforme y en dos años ya estás otra vez en el pueblo, trabajando” (Ana, 8 de noviembre de 2016). Como podemos observar, en estas declaraciones aparecen múltiples sentidos diversos respecto al ámbito universitario. Sobresalen, entre ellos, las experiencias de personas que han asistido a la universidad y su estadía no fue la esperada por distintas situaciones, particularmente por la competencia educativa que “exige” esta institución. Una de las aristas que se desprende de estos fragmentos se relaciona con los factores que inciden en la elección de las carreras, los cuales se encuentran delimitados por condiciones materiales o, principalmente, simbólicas.

De esta manera, la opción por una carrera específica se vincularía con los entramados

contextuales que ligan lo económico con lo sociocultural. Consideramos esto porque, en primera instancia, se opta por una formación en el nivel superior en atención a la disponibilidad de ciertos fondos monetarios y según el rédito económico que ella aportaría; en segundo lugar, la elección brinda u otorga un estado que permite a los sujetos correrse, en cierto sentido, del lugar en el que se hallaban anteriormente. Es así que, según Pierre Bourdieu (2006), el grado de libertad se modifica de manera considerable en tanto las potencialidades objetivas son definidas por el estatuto social y por sus condiciones materiales de existencia.

Este primer movimiento —la elección de una carrera— se vincula con otras decisiones, fundamentalmente con la continuidad o permanencia en el nivel superior. Por lo tanto, quienes han decidido continuar con sus estudios debieron enfrentarse con aquel primer dilema. Estudiar en la universidad se encuentra atravesada por ideas previas y expectativas que se esperan alcanzar, así como por la incertidumbre de no poder hacerlo en su totalidad. Estas proyecciones, según Corica (2012: 75) “no se dan en el vacío, los jóvenes no están aislados del contexto en el cual desarrollan sus expectativas. Los condicionantes sociales influyen en la mirada del futuro”. Es decir, las posibilidades de que los/as jóvenes indígenas y/o rurales puedan cumplir sus expectativas están restringidas en función del contexto en el cual se desenvuelven y en donde se encuentren situados.

En este marco, ser estudiante de la universidad implica formar parte de una minoría de jóvenes privilegiados/as que se beneficia de un conjunto de seguridades que refiere al presente y al porvenir (Corica, 2012). Marcos, estudiante de Historia, expresa lo siguiente:

La universidad tiene todavía ese estatus social de privilegio, digamos. Vos, si sos universitario, sin ni siquiera recibirte, ya tenés un estatus social un poquito más arriba. Eso sí se ve. Por ahí, vos cuando decís que estás estudiando en

la universidad, es como que ya sacás chapa, digamos; por lo menos me pasa a mí. Tenés ese estatus puesto, digamos... En la universidad aprendes y ves cosas que allá no existen, de entrada, es positivo. Te da un estatus y un privilegio. Yo siempre dije que la universidad sigue siendo un espacio de privilegio, porque la mayoría todavía no tiene acceso a esto (Marcos, 15 de noviembre de 2016).

La estadía de Marcos en la universidad hizo que reconociera ciertos posicionamientos identitarios y sociales sobre sí mismo por el hecho de habitar este escenario. Toma en referencia el acceso de conocimientos que le brinda la institución que le permite pensar y actuar de otro modo y los cuales se encuentran ausentes en su pueblo. El significado que él le otorga a estudiar en la universidad quiebra ciertas miradas individualistas y meritocráticas sobre la manera de alcanzar la “esperada” movilidad social.

En oposición, ve que las posibilidades que tiene, como estudiante universitario, son distintas a las de otros sujetos. A partir de ello, los escenarios educativos universitarios no sólo promueven otras maneras de ser y de vivir en ciertos contextos sociales y geográficos, sino que también ubican a los sujetos en una red de interacciones marcadas por la desigualdad de oportunidades. En esta situación, Marcos reflexiona sobre su lugar en el pueblo y sustenta sus percepciones a partir de una conciencia y un discurso acerca de la exclusión social, la igualdad o la desigualdad de oportunidades (Cuenca, 2012) que opera en los Valles Calchaquíes. De este modo, quienes estudian en la universidad comienzan a ser percibidos de manera distinta y empiezan a ocupar nuevas posiciones en las comunidades de origen. Esto genera tensiones y reagrupaciones de los espacios que los/as diferencian de jóvenes que no acceden a estos sitios.

Por su parte, los procesos identitarios de los/as estudiantes indígenas y/o rurales en el espacio educativo urbano se encuentran

redefinidos según las prácticas culturales del pueblo al que pertenecen, en contraste con las distintas relaciones globales contemporáneas que influyen en la vida de los sujetos (López Guerrero y García Álvarez, 2016). Ellos y ellas atraviesan instancias de confrontación y negociación en dicho proceso bajo determinadas dinámicas que son cambiantes y complejas. Respecto a esto, Liliana cuenta que, desde el momento que ingresó a la universidad, tuvo que transitar por diversas variaciones sociales y culturales:

Cuando yo vine acá era demasiada coya.<sup>13</sup> Hablaba muy feo, imagínate, me crié con mi abuela. Había términos que eran horribles y lo usaba. Acá llegué y me acuerdo patente, nunca me voy a olvidar que cuando tuve que exponer por primera vez en la UNSa, expuse y toda un aula se rio de mí por como yo hablaba. Te juro por Dios que se rieron de mí. Y yo bajaba la cabeza y ese trauma me duró mucho, todo ese año. No quería hablar con el profesor, le escribía en un papel expresándome. Y después tuve compañeros, amigos que me decían que no podía hacer eso y me comenzaron a educar (Liliana, 18 de noviembre de 2016).

Muchísimos cambios tuve que pasar: mi forma de hablar, mi forma de pensar. La forma de comer, porque te juro que no sabía comer como una persona decente... no sé, masticaba horrible, manejaba los cubiertos muy mal. Gracias a Dios y a la Virgen tengo mis amigos que son gay y me ayudaron muchísimo. Me decían que esto se maneja así y así, y la verdad que les agradezco un montón. Me gusta que me enseñen, por ahí me dicen “no se dice así, se dice así” y no me enojo por nada del mundo, por el contrario, me gusta. Era una cavernícola... Otro cambio fue en la forma de vestirme.

Antes andaba de alpargatitas, era bien paisana. Después comencé a cambiar, pero ya voy a volver a lo que yo era. La mayoría de mis amigas son bien copetonas, entonces yo iba así, toda sencillita y por ahí te discriminaban. Así que cambié, evolucioné (Liliana, 18 de noviembre de 2016).

Es posible problematizar cómo la joven enfrenta en el escenario universitario urbano lo que Jahel López Guerrero y Luis Fernando García Álvarez (2016) consideran “la paradoja de seguir reproduciendo sus grupos culturales, o abandonarlos ante la discriminación que enfrentan en la ciudad por su condición étnica” (López Guerrero y García Álvarez, 2016: 55). Esta situación es producto de los vínculos y las interacciones que pretenden “modelar” una forma de ser y actuar en las juventudes indígenas, pues ellos/ellas se relacionan con otros sujetos y espacios al desplazarse territorialmente. Sin embargo, abandonar las prácticas culturales de su comunidad no es una opción para Liliana. A partir de la apropiación de ciertos elementos culturales de la urbe, como la adquisición y el uso de cierta vestimenta y de las maneras de ser, pensar y actuar, podemos considerar que los/las jóvenes universitarios/as indígenas y/o rurales logran “camuflarse” dentro de las ciudades y la universidad. Estos modos de proceder les impiden ser marginados/as y excluidos/as, así como evitar procesos de discriminación y racismo (Llanos, 2019).

De este modo, esta población estudiantil lleva adelante prácticas de orden mixturizado que les permiten tener un anclaje de pertenencia en su lugar de origen y en el espacio urbano, lo que Llanos (2019) asume como prácticas de *rurbanidad* o de lo *rurbano*.<sup>14</sup> Estas identidades juveniles construyen nuevas

<sup>13</sup> Nuria Rodríguez sostiene que “hasta fines del siglo pasado, el término ‘coya’ o ‘kolla’ era utilizado en el noroeste argentino (NOA) como término despectivo, los kollas no sólo eran ‘indios’, sino que además eran ‘indios extranjeros’ de Bolivia (Álvarez Leguizamón, 2008). Estas ideas aún se encuentran vigentes en algunas expresiones empleadas por salteños y jujeños, tales como: ‘no seas coya’ o ‘es duro el coya’, aludiendo a terquedad o timidez como forma peyorativa” (Rodríguez, 2020: 116-117).

<sup>14</sup> El autor propone esta categoría analítica para “el registro y estudio de las continuidades, cambios, rupturas y transformaciones que operan en el contexto de sociedades en las que la diferenciación —categorial y empírica— entre lo

significaciones al habitar estos entornos. Es así que resulta necesario pensarlos a partir de los sentidos sociales que ellos/as mismos/as producen, así como concebirlos en y entre los discursos que circulan en torno suyo, los cuales, por definición, se encuentran inherente-mente abiertos, cambiantes e indefinidos.

Otro análisis que podemos hacer a partir del fragmento de Liliana tiene que ver con los sentidos que expone en relación a las prácticas culturales de origen que, en la esfera universitaria, la sitúan en una posición inferior con respecto a otros/as estudiantes. Si bien, las atribuciones culturales que describe se encuentran permeadas por cargas negativas y peyorativas, éstas son construcciones que toma de perspectivas externas a ella. Esta acción constituye una suerte de enmascaramiento para sortear los “modos racializados de clasificación social” (Urteaga, 2019: 70) que se desenvuelven en los ámbitos de la vida universitaria urbana. Por consiguiente, es posible reconocer múltiples y variadas experiencias de los/as jóvenes indígenas y/o rurales como estrategias para permanecer en la educación superior.

En un plano similar, Fidel Tubino (2012) ofrece otro marco interpretativo sobre la situación analizada. El autor considera que las significaciones sociales por las que se encuentran emplazadas el mundo rural y el académico alimentan que los/as estudiantes desarrollen “identidades plurales diatópicas”. Con ello se refiere a las transformaciones que suelen aparecer en la imagen que los/as estudiantes manejan de sí mismos/as por las nuevas funciones y afiliaciones que emergen con su desplazamiento territorial. De ahí que la experiencia de discriminación que Liliana refiere influye en su autoimagen y en la manera en cómo reacciona. Durante su estadía en la universidad, ella “acepta” las reglas del juego, afirma estar de acuerdo en que le enseñen a cambiar marcas de su pueblo. Sin embargo, problematiza sus cambios y “camuflajes” sólo

cuando está con compañeros/as indígenas y rurales. Es decir, con compañeros/as que comparten las mismas marcas étnicas.

Una situación semejante ocurre cuando regresa a su comunidad y comenta lo siguiente: “me trato de comportar de forma atontada para que ellos digan ‘mi hermana es una normal’. Me admiran un montón” (Liliana, 18 de noviembre de 2016). Aquí la estudiante no se siente parte de su pueblo y lo mismo le hacen sentir sus familiares. De igual modo sucede en el escenario universitario: ella tampoco es contemplada en igualdad de condiciones. Esto evidencia que los/as jóvenes indígenas y/o rurales “desarrollan identidades no sólo plurales, sino también ‘entrecruzadas’. No son parte ni de su mundo de origen ni del nuevo mundo en el que se encuentran, sino del ‘entre’ de los dos mundos” (Tubino, 2012: 123).

Las experiencias de este sector poblacional nos desafían a problematizar las prácticas y los discursos que operan en la educación superior universitaria impregnados por relaciones de desigualdad, racismo y exclusión. La diversidad contextual que aparece en estos espacios no debe ser forzada a la homologación de un ser y estar en la universidad, sino que debe habilitar espacios de re-existencias, de reafirmaciones identitarias y de reconocimientos de derechos y luchas por otros mundos posibles.

## CONSIDERACIONES FINALES

A lo largo del escrito abordamos cómo los/as jóvenes indígenas y/o rurales atraviesan múltiples y complejas reconfiguraciones identitarias que dependen de los lugares donde estén situados y de las relaciones sociales que existen y se construyen en los mismos. Según el escenario, la manera de percibirse y cómo se manifiestan se encuentran signados por diversos condicionantes: económicos, sociales, culturales y simbólicos. Todos ellos operan

---

rural y lo urbano expresa mixturas, hibridaciones y abigarramientos espacio-temporales que configuran nuevas geografías físicas y sociales” (Llanos, 2019: 20).

a través de mecanismos de desigualdad y/o diferenciación que tienden a colocarlos/as en situaciones en las que llevan adelante diversas dinámicas y re-definiciones.

Las condiciones de desigualdad y las experiencias que viven impulsan a los/as estudiantes a imaginar alternativas y formas de intervenir, convivir y transitar la universidad y el lugar de procedencia. Ellos/as se encuentran enlazados por las trayectorias familiares y personales previas, así como por las redes de amistades y apoyo construidas a lo largo de los estudios universitarios. Entonces, mientras se producen procesos de exclusión, al mismo tiempo se tejen redes en las que estos estudiantes establecen vínculos y desarrollan estrategias para permanecer en la universidad. Estas instancias habilitan y fortalecen ciertos capitales sociales y culturales que hacen posible su tránsito por la universidad, a diferencia de muchos/as otros/as jóvenes rurales e indígenas que no cuentan con éstos.

De tal modo, es posible pensarlos/as como actores complejos que se posicionan de una manera protagónica en distintos niveles, a partir de las múltiples desigualdades que los atraviesan. Es necesario poner el foco en esto

para continuar apostando en dar sentido a la pregunta de qué significa ser joven, indígena y/o rural en los tiempos que corren y, específicamente, en la Universidad Nacional de Salta.

La presencia de este sector de la población en dicho espacio nos debe permitir profundizar la problematización de los procesos de inclusión y democratización de la educación superior y develar cómo en determinadas situaciones esto es obstaculizado por lógicas y discursos que operan en función de, por un lado, la “calidad” de la formación que brinda, y por el otro, el “tipo” de estudiantes que alberga, todo lo cual engrana concepciones acerca de lo propio y lo cultural de unos/as pocos/as.

En definitiva, las voces recuperadas en este trabajo ilustran la naturaleza de los procesos internos que suceden en los/as estudiantes que se desplazan para acceder a estudios superiores universitarios. Las diversas instancias por las que transcurren deben ser consideradas ya que, a partir de la experiencia, es posible generar auténticas políticas de reconocimiento con las que se abran nuevos espacios que se alejen cada vez más de prácticas que impactan en la identidad de forma negativa.

## REFERENCIAS

- BEIRAS del Carril, Verónica, Macarena Ossola, María Eugenia Taruselli y Ana Carolina Hecht (2019), “Un mapeo de las juventudes indígenas en Argentina”, en Ana Carolina Hecht, Mariana García Palacios y Noelia Enriz (comps.), *Experiencias formativas interculturales de jóvenes toba/qom, wichí y mbyá-guaraní de Argentina*, Buenos Aires, Grupo Editor Universitario, pp. 11-20.
- BOURDIEU, Pierre (2006), *La distinción: criterios y bases sociales del gusto*, Madrid, Taurus.
- COLABELLA, Laura (2014), “Te vamos a ir a buscar... Un caso de brujería en los límites de la observación participante”, en Roxana Guber (comp.), *Prácticas etnográficas*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Miño y Dávila, pp. 81-108.
- CORICA, Agustina (2012), “Las expectativas sobre el futuro educativo y laboral de jóvenes de la escuela secundaria: entre lo posible y lo deseable”, *Última Década*, vol. 20, núm. 36, pp. 71-95.
- CORONEL Berrios, Franz Harold (2013), “Efectos de la migración en el proceso de aprendizaje-enseñanza y su tratamiento desde la escuela”, *Revista Integra Educativa*, vol. 6, núm. 1, pp. 13-42.
- CUENCA, Ricardo (2012), “¿Una ‘otra’ movilidad social? Una mirada desde la exclusión”, en Ricardo Cuenca (comp.), *Educación superior, movilidad social e identidad*, Lima, Instituto de Estudios Peruanos, pp. 93-116.
- GONZÁLEZ Cangas, Yanko (2003), “Juventud rural: trayectorias teóricas y dilemas identitarios”, *Nueva Antropología*, vol. 19, núm. 63, pp. 153-175.

- GUAYMAS, Álvaro (2018), "Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en Argentina: logros, desafíos y recomendaciones", en Daniel Mato (coord.), *Educación superior, diversidad cultural e interculturalidad en América Latina*, Córdoba (Argentina), UNESCO-IESALC, pp. 37-62.
- KROPPF, Laura (2011), "Los jóvenes mapuches en Argentina: entre el circuito punk y las recuperaciones de tierras", *Alteridades*, vol. 21, núm. 42, pp. 77-89.
- LLANOS Erazo, Daniel (2019), "Transformaciones en las prácticas identitarias de jóvenes indígenas en la Sierra Central del Ecuador", *Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano*, vol. 28, núm. 2, pp. 19-29.
- LÓPEZ Guerrero, Jahel y Luis Fernando García Álvarez (2016), "La construcción de lo juvenil en las experiencias migratorias de mujeres y hombres indígenas en dos contextos metropolitanos en México", en Angélica García, Tania Cruz Salazar y Ramón Mena Farrera (coords.), *Género y juventudes*, México, El Colegio de la Frontera Sur, pp. 47-77.
- MANCINELLI, Gloria (2020), "Educación, plurilingüismo y territorialidad en las comunidades wichí del noreste salteño", *De Prácticas y Discursos. Cuadernos de Ciencias Sociales*, vol. 9, núm. 13, pp. 11-25. DOI: <https://doi.org/10.30972/dpd.913431>
- NÚÑEZ, Yamila (2017), "Estudiantes guaraníes, interculturalidad y educación superior en Misiones, Argentina", *Comparative Cultural Studies. European and Latin American Perspectives*, vol. 2, núm. 4, pp. 9-20.
- OSSOLA, María Macarena (2010), "Pueblos indígenas y educación superior: reflexiones a partir de una experiencia de jóvenes wichí en la Universidad Nacional de Salta (Salta, Argentina)", *ISEES. Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior*, núm. 8, pp. 87-105.
- OSSOLA, María Macarena (2015), *Aprender de las dos ciencias. Etnografía con jóvenes wichí en la educación superior de Salta*, Santiago del Estero, EDUNSE.
- OSSOLA, María Macarena, Gloria Mancianelli, Soledad Aliata y Ana Carolina Hecht (2019), "Experiencias de jóvenes wichí y toba/qom en la educación superior en Chaco y Salta", en Ana Carolina Hecht, Mariana García Palacios y Noelia Enriz (comps.), *Experiencias formativas interculturales de jóvenes toba/qom wichí y mbyá-guaraní de Argentina*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Grupo Editor Universitario, pp. 21-36.
- PALADINO, Mariana, Yasmani Santana Colín, Víctor Humberto Soriano Gonzalo y Elisa Martina de los Ángeles Sulca (2020), "Reflexiones y experiencias compartidas en el estudio con jóvenes indígenas desde perspectivas y metodologías colaborativas. Algunas miradas desde Argentina, Brasil y México", *Educación en la diversidad. Jóvenes indígenas, educación superior e interculturalidades*, *Boletín del Grupo de Trabajo Educación e Interculturalidad*, núm. 3, Buenos Aires, CLACSO, pp. 71-83.
- PÉREZ Islas, José (2008), "Juventud: un concepto en disputa", en José Pérez Islas, Mónica Valdez González y María Herlinda Suárez Zozaya (coords.), *Teorías sobre la juventud. Las miradas de los clásicos*, México, UNAM, pp. 9-33.
- PÉREZ Ruiz, Maya (2002) "Los jóvenes indígenas: ¿un nuevo campo de investigación?", *Diario de Campo*, núm. 43, pp. 44-48.
- PÉREZ Ruiz, Maya y Laura Valladares (2014), "Introducción. Historicidad y actualidad de las juventudes indígenas en América Latina", en Maya Pérez Ruiz y Laura Valladares (coords.), *Jóvenes indígenas. De hip hop y protesta social en América Latina*, México, Instituto Nacional de Antropología e Historia, pp. 9-33.
- REMORINI, Carolina y María Laura Palermo (2016), "Los míos... ¡todos asustados! Vulnerabilidad infantil y trayectorias de desarrollo en los Valles Calchaquíes Salteños", *Mitologías*, vol. 31, pp. 83-112.
- REMORINI, Carolina, Laura Teves, María Laura Palermo, Analía Jacob y Pilar Desperés (2019), "Acerca de la participación de niños y niñas en actividades de subsistencia. Estudio etnográfico en unidades domésticas rurales de Salta (Argentina)", *Runa*, vol. 40, núm. 2, pp. 293-312.
- RIVADENEIRA, Liz (2014), "Prácticas de jóvenes arrendatarios de la localidad de Angastaco", ponencia presentada en la IV Reunión Nacional de Investigadoras/es en Juventudes de Argentina: "Juventudes. Campos de saberes y campos de intervención. De los avances a la agenda aún pendiente", Villa Mercedes (Argentina), 4-6 de diciembre de 2014.
- RODRÍGUEZ, Nuria (2020), *Interculturalidad y universidad. Desarrollo, avances y perspectivas del proyecto de tutorías con estudiantes de pueblos originarios en la Universidad Nacional de Salta*, Tesis de Doctorado, Tucumán, Universidad Nacional de Tucumán (Argentina).
- ROSALES, Carla (2021), *Territorios juveniles rurales: resistencias y re-existencias*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Grupo Editor Universitario.
- ROSSO, Laura, Adriana Luján, Mirian Soto y Miguel Ángel Vilte (2018), "Ingreso y permanencia de estudiantes indígenas en una universidad argentina: un análisis desde los sentidos dados por los sujetos, las estrategias y las condiciones materiales diversas", ponencia presentada en el 56° Congreso Internacional de Americanistas, Salamanca (España), julio de 2018.

- SABIO Collado, María (2013), “La ancestría diaguita, una filiación restituida”, *Revista de Pueblos y Culturas Originarias: Diálogos de Multiplicidades*, vol. 2, pp. 22-39.
- TUBINO, Fidel (2012), “La universidad frente a los retos de la diversidad cultural en América Latina”, en Ricardo Cuenca (comp.), *Educación superior, movilidad social e identidad*, Lima, Instituto de Estudios Peruanos, pp. 117-132.
- URTEAGA Castro Pozo, Maritza (2010), “Género, clase y etnia. Los modos de ser joven”, en Rossana Reguillo (coord.), *Los jóvenes en México*, México, FCE, pp. 15-51.
- URTEAGA Castro Pozo, Maritza (2019), “Desplazamientos teóricos y metodológicos en el conocimiento de lo juvenil en lo ético contemporáneo en México”, *Anuario Antropológico*, vol. 44, núm. 2, pp. 51-82. DOI: <https://doi.org/10.4000/aa.3985>
- URTEAGA Castro Pozo, Maritza y Luis Fernando García Álvarez (2015), “Introducción”, *Cuicuilco*, vol. 22, núm. 62, Dossier: Juventudes étnicas contemporáneas en Latinoamérica, pp. 7-35.