

ARTÍCULO

Nacach, Gabriela (2015). “Los mensajes de la capacitación: Un posible abordaje de la Educación Sexual Integral en contextos indígenas”, *Etnografías Contemporáneas* 1 (1), pp. 116-136.

RESUMEN

La Ley 26.150 instituye la Educación Sexual Integral (ESI) como un derecho que el Estado debe garantizar. La escuela es un espacio privilegiado en la construcción de subjetividades que toman decisiones respecto del cuidado del propio cuerpo, el cuerpo de los otros, el ejercicio de la sexualidad y los derechos sexo-genéricos. Este artículo aborda las potencialidades y limitaciones que tiene el abordaje de la ESI en contextos indígenas, a partir del análisis de los discursos, las representaciones y tensiones que se produjeron al interior del Estado en el Chaco y Salta.

Palabras clave: *Educación Sexual Integral, Educación Intercultural Bilingüe, Estado, alteridad, construcción del conocimiento.*

ABSTRACT “Messages in Training: A possible approach to Comprehensive Sexuality Education in indigenous contexts”

The Law 26150 establishes Comprehensive Sexual Education as a right that the State must ensure. Schools are a privileged space in building critical subjectivities which enable decision making regarding care of the body, the body of the others, sexuality and sex-generic rights. The paper explores the outreach, potentiality and limitations of sexual education in indigenous contexts in the provinces of Chaco and Salta.

Key words: *Comprehensive Sex Education, State, alterity, construction of knowledge.*

RESUMO “Os mensagens da capacitação: uma abordagem possível da Educação Sexual Integral entre os indígenas”

A Lei argentina 26.150 estabelece a Educação Sexual Integral (ESI) como direito a garantir pelo Estado. A escola converte-se num espaço privilegiado da construção das subjetividades críticas capazes de levar decisões do cuidado do próprio corpo, do corpo dos outros, do exercício da sexualidade e os direitos sexo-genéricos num sentido amplo. O artigo pesquisa as potencialidades e limites da ESI nos contextos indígenas no análise dos discursos, as representações no interior do Estado nas províncias de Chaco e Salta.

Palavras chave: *Educação Sexual Integral, Estado, alteridade, construção do conhecimento.*

• Recibido: 1 de febrero de 2015 • Aceptado: 27 de mayo de 2015.

Los mensajes de la capacitación

Un posible abordaje de la Educación Sexual Integral en contextos indígenas



por **Gabriela Nacach**¹

Contexto de enunciación

Desde el año 2013, trabajo como Profesional Pedagógico en la Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en el Ministerio de Educación de la Nación. Formo parte del equipo técnico-pedagógico de la Modalidad nacional de EIB y creo poseer una doble condición: antropóloga/investigadora, debido a mi formación de grado y posgrado, y miembro de una instancia de toma de decisiones al interior del Estado.² Es desde esta doble *pertenencia* que me interrogo no solo por

1 Doctora en Antropología por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Integrante de la Red de Estudios sobre Genocidio y Política Indígena en Argentina. Modalidad Educación Intercultural Bilingüe, Ministerio de Educación de la Nación. Contacto: gnacach@gmail.com.

2 Desde este lugar, mis intervenciones como profesional deben ser comprendidas en tanto formo parte de un espacio de toma de decisiones que no es modelado según mi voluntad. En este contexto, las reflexiones que pueda hacer respecto de la práctica no tendrán necesariamente su correlato en las decisiones posteriores. Los aportes que este trabajo intenta hacer, incipientes por cierto dado que mi abordaje a la temática es más bien reciente, se enmarcan en una concepción del quehacer antropológico dentro de los espacios públicos que se asume como responsable y comprometido con la realidad con la que trabaja cotidianamente. Este análisis no trata de cerrar el debate, sino más bien de abrirlo y nutrirlo con los aportes y lecturas que los y las colegas que vienen trabajando en la temática puedan realizar. Me inscribo entonces como académica que busca contribuir significativamente con las comunidades más allá de la academia (por ejemplo, Hale, s/f), sabiendo desde el principio cuáles son mis limitaciones pero también conociendo, por haber transitado los espacios universitarios, las limitaciones de la estructura académica y los académicos a la hora de conocer, valorar y validar ciertas prácticas cuando no se tienen presente las dinámicas propias del campo estatal y las posibilidades reales de intervenir sobre los procesos sociales (aun cuando también se trate de agentes del Estado).

las condiciones sociohistóricas en que se inscriben los pueblos indígenas en esta renovada matriz estatal republicana,³ sino también por las formas en que las narrativas hegemónicas parecen imponer su legitimidad posicionándose como conciencia superior frente a otras (Segato, 2004).⁴

El análisis que se realiza en este trabajo parte de una de las capacitaciones masivas que realizó el Programa Nacional de ESI en la provincia del Chaco, que tuvo la particularidad de contar en su interior con un taller que se diferenciaba del resto por la adscripción étnica de sus participantes –se trataba de docentes qom– y dos mesas de gestión política en la provincia de Salta.

Dos aclaraciones respecto de las instancias de trabajo propuestas. Si bien en el espacio de la capacitación (“Taller EIB”) había diferentes y disímiles figuras indígenas –Auxiliares Docentes Aborígenes de Nivel Inicial y Primario, Maestros y Profesores Bilingües Interculturales egresados del Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborígen (CIFMA) a cargo de un área y/o docentes que dictan contenidos vinculados a la Cultura Aborígen Toba [sic] y trabajan en pareja pedagógica con los maestros criollos–, durante todo el trabajo haré referencia a ellos como *docentes*. Como una nota relevante por lo menos para pensar en temáticas vinculadas a talleres que reflexionen sobre lo propio y teniendo presente que esta metodología de trabajo surgió de mesas de discusión entre la Modalidad de EIB y el Programa de ESI en el Ministerio nacional, resultó sugestivo escuchar a los docentes. Ellos demandaron una explicación sobre la decisión al poner sobre la mesa que bajo el principio de la igualdad no tenían por qué estar en un aula diferenciada de sus colegas o parejas pedagógicas. Con la explicación pertinente y luego de casi tres días de trabajo, los docentes contabilizaron el espacio como un momento positivo en que pudieron encontrarse para debatir sobre “sus cosas”.

En cuanto a las mesas políticas, es importante conocer que la Propuesta Nacional de Capacitación Docente 2012-2015 *Educación Sexual Integral, es parte de la vida, es parte de la Escuela* viene implementándose progresivamente en las diferentes jurisdicciones del país. A partir de 2014, se inscribe dentro del Componente 2 de las acciones

3 Con esta idea, remito a una concepción actual del papel del Estado, sobre todo desde una perspectiva de Derecho que se distancia –al menos discursivamente– de la construcción neoliberal y multicultural del sujeto político indígena. En este sentido el Estado asiste a una paradoja: intenta desprenderse de su génesis y desarrollo y al mismo tiempo lleva consigo sus propias contradicciones históricas. En este marco se inscriben las relaciones entre el Estado y los pueblos indígenas y los desafíos con los que el primero se enfrenta –que trascienden el ámbito educativo– desde el momento en que las leyes vigentes renuevan y plantean nuevos compromisos.

4 Remito a Hale (s/f) y Rappaport (2011), entre otros, para estudios que abordan las relaciones entre investigación e intervención.

del Programa Nacional de Formación Permanente. Dichas capacitaciones se llevan a cabo en Jornadas de tres días en la que dos o tres docentes por escuela (enviados por los directores) reciben formación específica en ESI (ver bibliográficas) y se comprometen a transmitir los saberes y gestionar los materiales recibidos en sus instituciones educativas. Como la implementación de la ESI no es sencilla y su transversalidad requiere de un fuerte trabajo y compromiso político, el Programa Nacional de ESI implementó, a partir de 2014, una acción sistemática poscapacitación: mesas de gestión intra e interministeriales, tanto nacional como jurisdiccional, de media jornada de trabajo, para involucrar a referentes de los distintos niveles y modalidades del sistema educativo. El análisis etnográfico propuesto, entonces, se enmarca en espacios de trabajo bastante acotados mediados por mi rol articulador entre la MEIB y el Programa Nacional de ESI que es, como mi ingreso a la temática, reciente.

Para preservar las identidades de los participantes y proteger su privacidad, decidí recurrir al anonimato de las personas en cuyas voces entrecomilladas asiento parte del trabajo, teniendo siempre presente que han ayudado a proyectar la propuesta de abordaje que aquí se explicita.

El territorio nacional argentino: breve historia de un proyecto moderno

El proyecto político-científico de la modernidad estuvo caracterizado por una serie de presupuestos y una deliberada obsesión: la verdad estaba dada de antemano. No cabía en la Historia, única, irrepetible y progresiva, lugar alguno para las historias *otras*. Su espíritu arrasó con todas las formas de sociabilidad y racionalidad anteriores a ella. Como único lugar posible, reemplazó y negó los saberes populares/ancestrales relegando su estudio a la mitología, a cargo por supuesto, del saber autorizado que emanaba de la ciencia (Bourdieu y Darbel, 1969; Foucault, 2000). El auge de la medicina, la psiquiatría, la biología y las ciencias sociales dieron sustento legítimo a políticas que fueron construyendo, a lo largo de los siglos XVIII y XIX, cuerpos dóciles, subalternos y disciplinados para el trabajo (Foucault, 1975). Occidente –y Europa en su afán de glorificación eterna, *iluminada* por sí sola al desligarse de sus múltiples mestizajes– se creó a su imagen y semejanza: Europa era capitalista, liberal, colonizadora y hombre (Pratt, 1997).

A partir de las campañas militares de anexión territorial que se dieron cita hacia fines del siglo XIX, nuestro país fue constituyéndose, hacia adentro y hacia fuera, de cara a la inmigración, en un país *desindianizado* y con

tierras aptas para su producción. Concomitantemente con la construcción político-científica que contribuyó con el proceso de invisibilización de los pueblos indígenas soberanos, se fue debatiendo el lugar que ocuparían los sobrevivientes. El progresivo proceso de individualización y el descazamiento de los principales caciques⁵ implicó, en el plano material, el avasallamiento de derechos territoriales, políticos, económicos, sociales y culturales que los pueblos indígenas ejercían en tanto naciones y la ruptura de las políticas de frontera; y en el plano simbólico, el borramiento de las identidades indígenas previas a la conquista (Nacach, 2013). La pérdida de soberanía transformará a los indígenas en *grupo étnico* durante el período posterior a la ocupación militar, conjugándose el proceso de expropiación e incorporación con la invisibilización de la etnicidad aborigen como parte de la articulación de un determinado tipo de hegemonía provincial/nacional (Escolar, 2008; Lenton, 2005; Bechis, 1992). En su masiva incorporación no étnica en el resto de la sociedad (Escolar, 2008), los debates se centraron en torno a cómo poner en práctica la maquinaria de inclusión diferenciada de estos grupos. Las diversas prácticas estuvieron asociadas al proceso de construcción material y simbólica del Estado nacional, y admitieron que ese Estado, una vez consolidado, delimitara lo que debería quedar adentro (pueblo-nación) y afuera (*otros internos; ajenos exteriores*), recurriendo a una homogeneización de sujetos y territorios en un sentido positivo; esto es, bajo el imperativo de la civilidad.⁶

En un doble proceso que pareció abrirse en forma dialéctica: invisibilización (étnica) y clasificación (étnica-subalterna-clasista),⁷ el indio sobreviviente y sometido fue condenado, en la mayoría de los casos, a la pauperización y pobreza (Nacach, 2011). La *otredad* y sus formas de ser y estar en el mundo –su cultura– devino en extrañeza, en incompreensión, en peligro. El mundo moderno del Uno (Segato, 2011), fundante de la matriz cognitiva moderna, no pudo *traducir* estos elementos disruptores y múltiples. “Depurados de su diferencia o exhibiendo una diferencia

5 Hacia 1884 en Patagonia norte, Inacayal y Foyel caen prisioneros. Valentín Sayhueque, último líder en someterse a las autoridades nacionales se entregó el 1º de enero de 1885 con 3000 hombres. Los tres caciques se destinan a Martín García y son *rescatados* y llevados al Museo Nacional de La Plata por Moreno en 1885. En la región del Chaco, “en un lapso de 33 años (1862-1895) los principales caciques son aniquilados a través de tres vías: la muerte en combate, la ejecución y la rendición o presentación” (Sarasola, 1992: 527, cit. por Trincherro, 2007: 203).

6 He desarrollado la aplicabilidad de la categoría de genocidio para pensar en este proceso, que supuso claras consecuencias en la memoria social a partir de los modos de *narrar* la historia, en Nacach (2012).

7 Dialéctica a la que, con nuevas lecturas y en tiempo presente, debe añadirse el enfoque de la interseccionalidad, que supone analizar las maneras en que el género se cruza y tensa con otras diferencias identitarias y cómo “se intersecciona con modalidades raciales, de clase, étnicas, sexuales, y regionales de identidades constituidas discursivamente” (Butler, 1997: 4). La vida de las mujeres indígenas hoy, insertas en sus culturas específicas y en una sociedad de clases envolvente, entraña una doble discriminación: racial y de género (Gómez, 2013); triple si agregamos la condición de clase en la que viven muchas de ellas.

conmensurabilizada en términos de identidad reconocible dentro del patrón global” (Segato, 2011: 40), los indígenas serían incorporados a la ciudadanía en condiciones de subalternidad. Y aunque se instalara en el debate finisecular la necesidad de tratarlos como ciudadanos argentinos –sobre la base del principio de *ius soli*–,⁸ la lógica del discurso seguirá escindiendo a estos grupos de la *raza nacional*. Aún bajo un principio republicano establecido por ley, *los indios, para ser ciudadanos, deberían dejar de ser indios* (Nacach, 2011, resaltado en el original).

Los pueblos indígenas, subsumidos en la naciente argentinidad, vieron sus sociedades fracturadas, desestructuradas, repartidas, educadas y evangelizadas. El mundo indígena intervenido por la colonial modernidad encontró debilitadas sus autonomías, rasgados sus tejidos comunitarios y profundizadas las jerarquías que formaban parte del *orden comunitario pre-intrusión* (Segato, 2011: 27-28, resaltado en el original).⁹ Capturada y cristalizada, la cultura indígena se concibió como esencia inmutable, deshistorizada, y los usos y costumbres de los otrora soberanos fueron rechazados bajo el velo del estatismo y la barbarie. Distante de toda lectura simplificada de este proceso, los tipos de alteridad creados y recreados habilitaron o disputaron “modos diferenciados de explotación económica y de incorporación política e ideológica de una fuerza de trabajo –no menos que de una ciudadanía– de diversos contingentes”, y también produjeron “representaciones localizadas sobre el Estado-como-idea y sobre la política, administrando a su vez sus propias formaciones locales de alteridad” (Briones, 2005: 19, 21). En este contexto de producción y organización de la diferencia cultural, “lejos de haberse congelado de una vez y para siempre, se han ido resignificando en y a través de relaciones sociales y contextos históricos cambiantes” (Briones, 2004: 74).¹⁰

8 El *ius soli*, criterio generalmente usado por los Estados objeto de fuertes flujos inmigratorios, trata del principio que aboga por integrar a los hijos de los inmigrantes a sus comunidades nacionales. En este marco, la ciudadanía se atribuye a todas las personas que nacen en el territorio del Estado, cualquiera sea la ciudadanía de sus progenitores. La ley argentina prevé, de esta forma, que son ciudadanos argentinos todas las personas nacidas en el territorio de la República. A partir de este modelo, se ponía por delante de toda consideración del indígena como una clase o raza aparte, su carácter de ciudadanos argentinos.

9 Si bien los conceptos vertidos por Segato proveen un andamiaje teórico interesante para pensar en la intrusión del Estado en las sociedades indígenas, existe una larga lista de autores/as y trabajos que dan cuenta de la enorme complejidad existente y las relaciones, por momentos fluidas y por momentos conflictivas, entre las sociedades indígenas y la sociedad no indígena (Tamagnini y Pérez Zabala, 2002; Navarro Flórida y Nacach, 2004; Roulet, 2006 y otros), así como de los tipos de agencia indígena desplegada en el contexto previo y posterior a campañas militares de anexión territorial (Delrio, 2005; Briones *et al.*, 2005). Varios de estos trabajos problematizan un escenario que muchas veces observamos se simplifica en *antes* y *después*; y esgrimen argumentos sobre la continuidad de la situación (neo)colonial de los pueblos indígenas luego de las campañas militares, las políticas aplicadas a lo largo del siglo XX.

10 Sostengo que estas formaciones locales, si bien entran en contradicción con la idea de Estado homogéneo, no obstaculizan su construcción. Briones sigue a Yúdice para afirmar que

En términos de sexualidad, la estructuración de otra *ética religiosa* reemplazó los sistemas religiosos-étnicos y promovió el ocultamiento y el rechazo de prácticas que antiguamente estaban totalmente naturalizadas (Gómez, 2004).¹¹ La agencia política de los hombres fue potenciada por las diferentes agencias estatales y no estatales al tiempo que las mujeres eran confinadas al espacio doméstico. Trascender esos espacios supuso un compromiso con subjetividades que ponían en tensión los propios discursos reivindicativos de las comunidades indígenas. Las exigencias de las mujeres y los discursos hacia lo que consideraban violencia parecían resquebrajar el orden comunitario y la supervivencia identitaria y no dejaban paso a la continuidad cultural y la supervivencia del grupo (Gómez, 2013). La matriz punitiva de la modernidad y las presiones impuestas por el colonizador introdujeron prejuicios, costumbres y tradiciones que, en la misma complejidad del proceso histórico, fueron percibidos por muchas comunidades indígenas como parte de la *costumbre* y la *tradición* (Segato, 2011).

A partir de aquí, el género y las sexualidades adquirieron determinados y determinantes significados, contruyéndose los lugares de subalternidad en relación con los cuerpos (Felitti y Queirolo, 2009). La construcción cultural del género se inscribió en amplias tramas de dominación social e ingresó en las subjetividades a partir de estructuras de pensamiento binarias signadas por la clasificación, la taxonomización jerárquica y los criterios históricamente situados de *normalidad* (por ejemplo, Foucault, 1996).

El análisis que se desprende en los apartados subsiguientes aspira a recuperar historicidad y a complejizar un escenario actual que, lejos de ser universal en lo que a ESI se refiere, nos *cuestiona* desde múltiples dimensiones y nos invita a pensar en nuevas propuestas y estrategias de trabajo contextualizadas.

“todo entorno nacional se halla constituido por diferencias, que son constitutivas de la manera como se invoca y se practica la cultura” (Yúdice, 2002: 61, cit. por Briones, 2005: 24).

11 Es casi imposible indagar en el rol de la ESI así como de otros programas del Estado sin tener presente cómo la mayoría de las comunidades indígenas del Chaco argentino están atravesados por *El evangelio*. Discusión sin duda interesante que permea estas realidades, que ya ha sido planteada por gran cantidad de investigadores (entre otros, Wright, 2002) y que choca con los presupuestos laicos de la ESI. Sin embargo, y en esta etapa inicial, es importante comenzar a desandar caminos coloniales que aún perviven en las subjetividades del Estado, sin dejar de tener presente que esta es una discusión que es necesario.

“La naturaleza se revela en forma de catástrofe”¹²

En su afán por deconstruir la historicidad del sistema capitalista liberal normalizador, el contexto actual de las políticas públicas en materia de ESI y su institucionalización supone, paradójicamente, un Estado que regule, administre y legitime los derechos amparados por ley

desde una hegemonía que propende al ejercicio de la ciudadanía sexual y de género basada en principios democráticos, de autodeterminación, libertad e integridad en el marco de los DDHH's (...) concebidos en el contexto de las sociedades modernas occidentales (Elizalde, 2014).¹³

En tanto *narrativa maestra de la nación* (Segato, 2004: 6), el texto de la ley establece:

el poder nominador del Derecho, entronizado por el estado como palabra autorizada [capaz] no sólo de regular sino también de crear, de dar estatus de realidad a las entidades cuyos derechos garantiza, instituyendo su existencia a partir del mero acto de nominación (Bourdieu, 1989: 238, cit. por Segato, 2004: 6).

La moral social hegemónica parece volver a elevarse con la fuerza de la legitimidad y, desde un estatuto de nueva superioridad, no reconoce, ni dialoga, ni negocia con el resto de las comunidades morales que habitan la nación.

El análisis de los lineamientos curriculares para la Educación Sexual Integral de ESI nos ayuda a pensar en cómo, por un lado, la misma *letra de la ley* sustenta contradicciones y habilita posibilidades. Por el otro, cómo se va configurando el carácter de las prácticas implementadas. De esta manera, si bien aparece claramente la necesidad de construir una “identidad nacional plural y respetuosa de la diversidad cultural”, de asumir actitudes flexibles y respetuosas “en relación con los modos

12 Este título es parte de una expresión que escuché a un docente qom en la capacitación masiva a la que asistí en Chaco. Con esta afirmación el docente aludía a lo que podía suceder si las niñas y jóvenes indígenas acudían a la escuela en momentos en que estaban menstruando. Es importante destacar que dicha frase se explica en el contexto de la discusión del taller. Todas las voces entrecomilladas de este apartado son parte de ese espacio de trabajo y de los debates generados en su interior. Está presente –y para continuar con la reflexión– el hecho de que los capacitadores/as pueden no conocer estas dinámicas culturales e incluso pueden negarlas conciente o inconcientemente como posibilidad previo al dictado del taller. Quizás sea interesante pensar en espacios de formación de formadores previos a las instancias de capacitación en territorio, ya que contamos con amplios estudios e incluso experiencias de los mismos docentes aborígenes que plantean para toda la región del Gran Chaco y de diferentes maneras, cómo la interacción con el mundo no humano debe estar regulada porque los dueños son excesivos, anómalos y están fuera de toda sociabilidad ordinaria. Seguir los órdenes de la tradición tiene que ver con el pacto que debe establecerse con el mundo no humano, fecundo pero al mismo tiempo peligroso, inmoderado, voraz y superabundante (López, s/f).

13 Comunicación personal.

de vida, creencias, intereses y particularidades culturales y étnicas –y que– la valoración de lo propio no signifique la negación de los otros” (Ministerio de Educación de la Nación, 2008: 34), en la práctica muchos discursos, representaciones e imaginarios de la alteridad acuden a restituir las esencias ancestrales, primigenias y primordiales.¹⁴ Asimismo, el enunciado que asume que los objetivos de los aprendizajes comunes y obligatorios que deberán ser incorporados a cada escuela están respaldados por el conocimiento científico (Ministerio de Educación de la Nación, 2008: 16) parecería contradecir el argumento anterior. Tal punto de vista parte del supuesto de la existencia de un conocimiento legítimo –el conocimiento científico–, que se presenta a sí mismo como extraterritorial y obtura la posibilidad de otras formas de construcción del conocimiento en materia de cuerpo y sexualidad.

De esta manera, por ejemplo, se ignoran las significaciones y prácticas respecto de la corporalidad qom y cómo estas son recreadas en distintos contextos y circuntancias. Un ejemplo lo constituyen las prácticas rituales de la primera menstruación, temática que surgió fuertemente en la capacitación (ver nota 12). Las prohibiciones establecidas para los hombres y la reclusión de las mujeres expresan el modo en que es pensada la persona en momentos específicos de transformación de su cuerpo: la mujer “se vuelve un espacio de transición abierta a otros seres humanos y no humanos” (Tola, 2012: 147). Desde la dimensión ontológica, el ritual de la pubertad –que por otra parte no es lineal y supone lugares de dinamismo discursivo, fracturas y contradicciones, vinculados a los contextos y los sujetos– nos permite comprender cómo los qom conciben los regímenes de corporalidad. Siguiendo a Tola (2012: 151): “El cuerpo es un cuerpo humano y sexuado –o más precisamente, la persona corporizada adopta regímenes de corporalidad ligados a la condición de humanidad y a la condición sexuada– mediante las intervenciones graduales, colectivas, de humanos y no humanos”.¹⁵

La necesidad de “modificar determinadas prácticas”, afirmación taxativa que impide pensar que “cambio no necesariamente implica

14 Esto es algo que también ocurre en las organizaciones indígenas y en muchos espacios de participación indígena que he presenciado; incluso de dirigentes que comienzan a formar parte de los estamentos del Estado en educación, como es el caso de la provincia de Chaco. Suelen escucharse frases que remiten a la *pureza* indígena, a momentos de un tiempo pasado siempre idílico respecto de un presente que en muchas ocasiones se constituye como tal con la Conquista de América o la consolidación del Estado, hacia fines del siglo XIX. Símbolos de opresión histórica más allá de los sujetos que trabajan en el presente, estas formas de inscribir su propia alteridad frente al Estado tiene que ver también, con la necesidad de reafirmar una identidad por oposición.

15 Son muchos los trabajos que exploran las regulaciones pasadas y presentes en torno a la primera menstruación en grupos del Chaco, especialmente qom. Entre otros, Gómez (2006); Citro (2008); Gómez C. (2010).

pérdida”, aparece en un escenario donde la construcción del conocimiento indígena y su dimensión ontológica se inscriben dentro del “pensamiento mágico” y el ámbito de las “supersticiones” y “creencias”. Las expresiones citadas refieren a un momento puntual vinculado a una tensión implícita, entre el derecho a la escolaridad y el derecho a la identidad, en los momentos en que las estudiantes qom se ausentan de la escuela durante el tiempo que dura la menstruación. Al margen de otro interrogante que surge, que tiene que ver con hasta dónde las jóvenes indígenas hoy conciben las normas como propias (el “siempre fue así” que exponen algunos docentes), lo que se observa son dos posturas –la segunda tratando de matizar la primera por el énfasis otorgado a ciertas prácticas como irracionales y causantes de la vulneración de derechos establecidos por ley–. Esta situación concreta provee un marco interesante para pensar cómo, si bien en materia de derechos es cierto que la sociedad ha alcanzado ciertos consensos, también lo es que, en los ámbitos microscópicos vinculados a la escuela y en el espacio macropolítico de la gestión, hay saberes *autorizados* y saberes *desautorizados*. O, para decirlo con otras palabras, hay saberes más autorizados que otros. Para Foucault (2000: 21), los *saberes sometidos* refieren a “toda una serie de saberes que estaban descalificados como saberes no conceptuales, como saberes insuficientemente elaborados: saberes ingenuos, saberes jerárquicamente inferiores, saberes por debajo del nivel del conocimiento o de la científicidad exigidos”. Como finalmente es una extraña paradoja querer agrupar los *saberes sometidos* con los contenidos del conocimiento meticuloso, erudito, exacto, técnico, de lo que se trata es de “poner en juego unos saberes locales, discontinuos, descalificados, no legitimados, contra la instancia teórica unitaria que pretende filtrarlos, jerarquizarlos, ordenarlos en nombre de un conocimiento verdadero, en nombre de los derechos de una ciencia que algunos poseerían” (Foucault, 2000: 22).

En este punto tenemos que tener presente que, aún en un marco de ampliación de derechos y de grandes conquistas en materia educativa, todos somos herederos de lo instituido. Las estructuras del Estado son también fruto de la historia. De una historia hecha por sujetos. El desenlace de las políticas públicas son, finalmente, resultado de decisiones de hombres y mujeres que llevan consigo sus propios esquemas de percepción, sus propias categorías cognitivas, sus propios intereses y anhelos. En este sentido, la apertura de espacios de articulación y trabajo colectivo depende de una multiplicidad de factores, imposibles de concebir sin una perspectiva multicausal. Por eso considero imprescindible restituir un análisis microscópico de las redes que el poder instituye y a través de las cuales circula (como Foucault, 2000), que de alguna manera nos ayudará a no *indignarnos*

y frustrarnos rápidamente al constatar que las cosas que son no nos parecen adecuadas.¹⁶

Estas concepciones recrean el espacio de la capacitación como un espacio de poder, en la medida en que el/los tallerista/s se instituyen y son instituidos como voces legítimas en la temática. Así, permeado muchas veces por un imaginario acerca de la presencia de “la Nación” en territorio y los mitos que se construyen respecto de su presencia y la importancia que al parecer detenta para los actores locales como ámbito magno de legitimidad, los docentes indígenas comienzan a autoconvencerse de la importancia de la ESI y, en el relato, va perdiéndose la posibilidad de interpelar la ESI desde la etnicidad. El miedo a “invadir nuestra cultura”, la necesidad de “consultar con los ancianos” y “pedir permiso a la comunidad” se convierte en un inconveniente a resolver por los propios docentes cuando vuelven a las escuelas en sus comunidades. El hecho de que “estamos dentro del sistema, la ESI es ley y hay que darla” o, en otros casos, “es algo que baja de Nación y es así”, parecería atentar contra las propias necesidades comunitarias. Se deja entrever “el reconocimiento de la legitimidad de la cultura dominante” y al mismo tiempo “la ilegitimidad de [la] propia cultura” a partir de la interiorización de “disciplinas y censuras que cuando adquieren la forma de autodisciplina o autocensura sirven mejor a los intereses, materiales o simbólicos, de los grupos o clases dominantes” (Bourdieu y Passeron, 1970: 56).

Queda casi como una nota al pie el hecho de que “dentro de nuestra cultura también tenemos conocimientos” y el discurso ve sus fisuras. Si por un lado, el tema de la naturaleza revelada ante las mujeres que salen de sus casas cuando menstrúan “es parte de las creencias de nuestros ancestros” y por lo tanto “de nuestra cosmovisión”; por el otro, esa cosmovisión que debe conservarse en tanto parte de la identidad qom “a nosotros nos hizo mucho mal”. Y aunque las escuelas a las que asisten estos docentes han *resuelto* momentáneamente este tema: a las chicas no se les pasan las faltas y se envían trabajos que deben ser entregados a la vuelta al colegio, la mirada del Estado continúa siendo la de la vulneración de un derecho y la de una práctica escindida de la única epistemología posible: el conocimiento científico, ya que “la ESI es ciencia” y “en los cuadernitos está todo”.¹⁷

16 Tenti Fanfani (2014). Comunicación personal.

17 Lejos de esto, algunas metodologías de acercamiento a la temática han puesto en relieve, a través de los aportes de mujeres wichí del Departamento Ramón Lista de la provincia de Formosa, cómo puede llegarse “a una confluencia de los saberes propios de los distintos universos conceptuales que coexisten de manera sincrética y dinámica, tanto de la cultura tradicional wichí, como de la visión cristiana protestante y de los conocimientos de la medicina occidental” (Menna et al., 2014:13). En este proceso de reflexión, “tratábamos de entendernos. En algunas ocasiones no podíamos porque entraban en conflicto estas distintas visiones y las diversas miradas quedaban planteadas. Pero se lograba atravesar esta etapa entendiéndola

“Educación Intercultural Bilingüe. Problemas para abordar la ESI”¹⁸

En función de lo analizado en los apartados anteriores, me detengo ahora en cómo estas tensiones o situaciones asociadas al abordaje de la ESI en las escuelas donde asisten niñas/os y jóvenes indígenas, se reproducen en ámbitos de gestión política. Curiosamente, o no, en el actual proceso de reemergencias étnicas, los indígenas vuelven a quedar vinculados a las ideas de *barbarie*. La temática que atañe a estos pueblos, en muchas ocasiones inscritos en los sentidos sociales como alteridad política, termina sin abordarse. Por desconocimiento, por miedo, por extrañeza, por ajenidad. Un ejemplo: en la provincia de Salta, ante un complejo escenario de paros docentes a lo largo de 2014, supervisoras de Nivel Primario decidieron enviar una encuesta a los directivos de las escuelas para que respondieran de qué manera se abordaba la ESI en cada uno de los establecimientos. De entre las respuestas enviadas por correo electrónico, aparecieron afirmaciones como estas: “Hay dificultades en el abordaje de la ESI por la cultura de la zona” (Santa Victoria Oeste), “A pesar de la cultura, se observó cierta fluidez en los niños” (San Antonio de los Cobres), “Comentan los directivos que hay lindos proyectos de ESI, pero se ven dificultados por la cultura” (Tartagal). Las localidades de Santa Victoria Oeste y San Antonio de los Cobres corresponden al pueblo kolla y en Tartagal hay comunidades y/o miembros del pueblo wichi, chorote, guaraní y quechua.

Parece asumirse que los argumentos culturalistas/particularistas que consagra cierta antropología son la norma de las prácticas de los indígenas. La *pauta cultural* supondría, *prima facie*, que toda práctica –en este caso las vinculadas a la sexualidad, específicamente referidas a la iniciación sexual– “porque es cultural, está permitida” y que “por pauta cultural [los indígenas] justifican cualquier cosa”. Tales afirmaciones, además de desconocer la pluralidad de situaciones y dimensiones sociohistóricas

como una riqueza más que una división entre las mujeres. Tratábamos de evidenciar la legitimidad de cualquier pensamiento y el derecho a existir y ser respetado” (Menna *et al.*, 2014:13).

¹⁸ Esta afirmación forma parte del registro de una mesa nacional de ESI realizada en la provincia de Salta. Lo interesante que aparece aquí es cómo una discusión mucho más amplia que giró en torno a una práctica de iniciación conocida como la *rameada*, práctica que aún subsiste en algunas comunidades kolla de la región y que consiste en la decisión de los hombres de elegir e iniciar sexualmente a las jóvenes sin necesario consentimiento y a menudo de manera violenta, se incorpora en el registro con una sola frase que identifica o la imposibilidad o la negación para tratar determinadas prácticas guiadas por el consentimiento de la *costumbre*. Incluso cuando, como fue este caso, la discusión sobre esos consentimientos “de antes” había sido deconstruido desde la misma comunidad a partir de una producción audiovisual que se proyectó en dicha mesa de trabajo.

que deben tenerse en cuenta a la hora de analizar las prácticas, convalidan una moral social hegemónica totalizadora atravesada por una idea de cultura como patrimonio fijo e inmutable, como totalidad abstracta, cosificada, detenida en el tiempo y generalizada a partir de temáticas muy puntuales y de ninguna manera universalizables.¹⁹ Comienza a caer por su propio peso que los indígenas son, una vez más, la máxima alteridad de un Estado de Derecho.²⁰

Se restituye así la dimensión del diferente; un eterno retorno al esencialismo se apodera del espacio nacional y local, y no nos permite ir más allá en el análisis y la praxis de ESI. El *otro* parece interpelarnos desde una disidencia enigmática y negadora del movimiento universal de los DD. HH., cuestionando las bases de nuestra propia moral para rediseñarnos. Y si bien existe en la actualidad un giro hacia la visibilidad indígena por distintos actores estatales y no estatales, también hay nuevas formas de imaginarla y representarla que pocas veces tienen en cuenta que las subjetividades indígenas no son homogéneas y tienen que ver con distintos recorridos históricos, políticos y culturales (por ejemplo, Gómez, 2013).

“Partir de lo propio”: Una propuesta

Comienza a instalarse un nuevo debate que atraviesa la discusión que se está dando en torno a la construcción de ciudadanía. Juan Pechín (2014) nos interroga en este sentido: ¿Desde qué trama de derechos se exploran los géneros, las sexualidades, los cuerpos y las maneras de presentarse y mostrarse a unx mismx frente a lxs demás? Si, siguiendo a Bidaseca (2014), todo análisis debe necesariamente situarse en la configuración local, regional y global de luchas y poderes, y es preciso orquestar, desde los bordes y con los pies puestos en las condiciones reales de nuestra existencia, operaciones teórico-discursivas que subviertan los “pactos de lectura hegemónica” y los desvíe hacia resignificaciones locales (Richard,

19 Mirada que cuenta, además, con la anuencia de algunos casos que han adquirido cierta notoriedad mediática y marketing antropológico. Requerimos de discusiones más serias en lo referente a la relación universalismo-particularismo así como en avanzar en mecanismos más abarcativos y verdaderamente genuinos en lo que respecta a las políticas públicas interculturales en donde, además de la educación, se involucren la salud y la justicia, por no mencionar la cuestión territorial.

20 Para un sugerente análisis sobre un término tan utilizado y tan ambiguo como el de identidad remito a Restrepo (2007). Es interesante ver cómo, finalmente, las marcaciones respecto de las identidades y alteridades descansan en una mirada decimonónica de cultura, que a su vez la reduce como sinónimo de identidad. Nos debemos amplios debates sobre cómo desandar estas clasificaciones y representaciones que reposan en un acto de “violencia epistémica” (Restrepo, 2007) y que no permiten entender la cultura así como las identidades como procesos en cuya base está el dinamismo.

2007), necesitamos cuestionar y desnaturalizar los sentidos sociales construidos históricamente respecto de la alteridad.

En esta dirección, se hace necesaria una propuesta pedagógica que reconozca y problematice, seguramente mediante dispositivos más pequeños de taller, tanto la inserción de los pueblos indígenas en la atmósfera colonial moderna (Segato, 2011) como los entramados de dominación en los cuales se inscriben las prácticas y discursos indígenas, atendiendo particularmente a los contextos sociales y culturales. Un abordaje de estas características, debería tender progresivamente a recuperar la historicidad de la propia sexualidad,²¹ indagar en las formas en que las narrativas están mediadas, condicionadas y reconfiguradas desde “el tiempo de los antiguos” hasta el presente (Gordillo, 2006; Gómez, 2012). Paralelamente, tal aproximación contribuiría a recepcionar las demandas y las necesidades comunitarias, propiciando una participación indígena en la capacitación y toma de decisiones respecto de cómo trabajar la ESI. Este podría ser el marco para establecer prioridades y de la mano, sentar las bases para acuerdos intersectoriales significativos que incluyan organismos de salud, universidades, etc.²² Desde este lugar el capacitador y/o el agente del Estado es un etnógrafo, un observador que habilita, en esa observación y escucha, la generación de espacios, la investigación propia sobre lo propio y la autonomía para poder discutir estas temáticas –con todas las dificultades y complejidades que conlleva y que exceden este análisis– en las propias comunidades. A partir de aquí la escuela se convierte en un espacio de sistematización de los conocimientos indígenas y se desacraliza, por lo mismo, el rol de los *especialistas* –en general, antropólogos– como únicos descriptores del saber de los *otros*.

Paralelamente, es necesario “abrir espacios de confianza”, pero también en la sociedad no indígena,²³ con el objetivo de desmitificar progresivamente las construcciones estereotipadas de la alteridad que aún persisten. En este mismo sentido, precisamos generar procesos de memoria y responsabilidad histórica, orientados a reconocer el valor de las experiencias para la construcción nacional, colectiva y personal.²⁴

21 La historicidad local supone que la unidad del grupo se re-negocia en función de las coyunturas específicas. Gómez (2014). Comunicación personal.

22 Por razones de espacio y de elaboración no me detendré aquí en los objetivos y en la estrategias específicas a desarrollar, que por otro lado ya han sido presentadas para su discusión en los espacios correspondientes. Queda planteada la necesidad de profundizar sobre este tópico en futuros trabajos.

23 En este sentido, coincido con Boaventura de Souza Santos (2002) para quien la conversación transcultural implica que cada pueblo esté dispuesto a exponerse a que el otro le muestre las debilidades de sus concepciones y le apunte las carencias de sus sistemas de valores.

24 Marieta Quintero (2014). Comunicación personal.

A modo de cierre

La alteridad ha irrumpido en el marco de los Estados de Derecho como una narrativa *otra* que interpela, inquietante y extraña, desde los márgenes. Paralelamente, ha sido y aún hoy es imaginada a partir de representaciones tejidas históricamente que han permeado los sentidos sociales que habitan también en el Estado y sus agentes.

La coyuntura actual de ampliación de derechos se encuentra ante un dilema respecto de los pueblos originarios: ¿Cómo llevar adelante propuestas verdaderamente significativas y situadas que tengan un impacto en la realidad local, resignando algunos *irrenunciables*?²⁵ ¿Cómo se presenta y se autorrepresenta un Estado que, volviendo a la idea de *orden pre-intrusión* expuesta por Rita Segato, fue responsable de un proyecto histórico que desestructuró las naciones indígenas, fracturó y destribilizó? ¿Cómo resuelve el Estado la ambivalencia de promover derechos universales al mismo tiempo que reconoce la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas argentinos? ¿Cómo dar un salto cualitativo para percibir, a partir de este reconocimiento, a los pueblos como vectores históricos de una historia en proceso? (Segato, 2011).

En este punto, coincido con Pechín en que el programa de ESI tiene como crucial desafío “reflexionar críticamente sobre las prácticas pedagógicas que, en tanto buscan la normalización compulsiva de las diferencias, continúan clasificando y estratificando anormalidades y anormales” (Pechín, 2014).²⁶

Si entendemos la ley como la imposición de los códigos hegemónicos de una época, su legitimidad dependerá, en última instancia, de un proceso de negociación y lucha por los significados que reconozca, en este contexto, la pluralidad de voces que la permean. Siguiendo el hilo de la argumentación, como el mismo Estado que introdujo el desorden no debe súbitamente retirarse deberá hacerse cargo de su propia reformulación. Asumir el pensamiento mestizo (Gruzinsky, 2002) supone concebarnos como lo que en realidad somos: sujetos que viven en tiempos de explosión identitaria. Fragmentos y desgarros que necesitan sanar, en términos de reparación, el tejido histórico en toda su dimensión.

Ahora bien, tampoco podemos negar que, a diferencia de otros países de Latinoamérica donde algunas discusiones han dado lugar a otros

25 Con este término no hago referencia a la existencia de cuestiones que no deben trabajarse. Muchas veces los *irrenunciables* tienen que ver con las resistencias, tabúes y prejuicios que parten de la sociedad no indígena. En todo caso, la introducción de la palabra se sustenta en el particular interés que tiene este escrito de generar espacios de trabajo colectivos para pensar en nuevas estrategias y metodologías de abordaje cuando, además, se trata de grupos atravesados por múltiples colonialidades que exceden los patrones de deconstrucción meramente occidental.

26 Comunicación personal.

sistemas normativos de resolución de conflictos al interior de los espacios comunitarios (Sierra, 2010), en Argentina aún estamos en los inicios de un debate complejo que tiene su génesis en la misma historia del Estado nación. Como intelectuales que trabajamos en ámbitos estatales –universitarios y no universitarios– tenemos la responsabilidad de que esos debates sucedan y que puedan exceder los espacios consagrados a la legitimidad científica que cuentan con sus propias formas de autovalidación, inclusión y exclusión. Tal vez se acerque el tiempo de complejizar la perspectiva del Derecho, en general, y los derechos sexuales y reproductivos, en particular, para poder pensar que, si bien las leyes cristalizan momentos y movimientos históricos de las sociedades, el acceso a los distintos, disímiles y propios lugares de enunciación (Bidaseca, 2010) será el que garantice verdaderas experiencias de interculturalidad. De aquí, considero necesario “construir un pensamiento que parta del borde entre la episteme occidental y las *epistemes de los pueblos colonizados*, e instale a América Latina y los llamados países del Tercer Mundo como lugares legítimos de enunciación no pretendidamente universales” (Bidaseca, 2010: 23, resaltado en el original).

En este sentido, habilitar la reflexión sobre la propia historicidad implica pensar también en la escena escolar como espacios intersticiales o *espacios de fuga* a partir de los cuales necesitamos crear las condiciones genuinas que potencien una democracia dialógica y la puesta en acto de un campo de interlocución (Elizalde, 2014).

Tensar la idea de lo universal y lo particular, entendiendo que la especificidad –en este caso la identidad étnica– no corroe la idea de lo común sino que aporta a la comprensión de la diversidad en tanto riqueza, nos permitirá dejar de ver a los *otros* (todos los *mundos otros*) como una incógnita o como extrañeza, como parte de algo incomprendible y por lo mismo inabordable. Restituir complejidad a los procesos sociohistóricos que atravesaron los pueblos indígenas y que marcan su identidad presente es algo que excede a la ESI pero que encuentra en ella una excusa más que interesante para indagar con ellos sobre los sentidos de las prácticas sociales históricamente situadas.

Agradecimientos

No quisiera dejar de mencionar a Mariana Gómez, Silvia Elizalde, Juan Pechín, Luis Fernando Cuji Llugna y Andrea Mastrángelo, cuyos aportes desinteresados han permitido complejizar aún más mi perspectiva de análisis y, quizás sin saberlo, me han alentado a enviar este trabajo, primera incursión en la temática. Y a todos aquellos quienes, en el anonimato, se han animado a decir; a hacer hablar a los discursos.

Bibliografía

Bechis, Marta (1992) [1984]. “Instrumentos para el estudio de las relaciones interétnicas en el período formativo y de consolidación de los estados nacionales”, en Hidalgo, L. Tamagno (comp.): *Etnicidad e Identidad*. Buenos Aires, CEAL, pp. 82-120.

Bidaseca, Karina (2010). *Perturbando el texto colonial. Los Estudios (Pos) coloniales en América Latina*. Buenos Aires, SB.

—(2014). *Legados genealogías y memorias poscoloniales. Escritos fronterizos desde el Sur*. Buenos Aires, Godot.

Boaventura de Souza, Santos (2002). “Toward a Multicultural Conception of Human Rights”, en Hernández-Truyol, Berta Esperanza (ed.): *Moral Imperialism. A Critical Anthology*. New York, New York University Press, pp. 39-60.

Bourdieu, Pierre y Darbel, Alain (1969). *El amor al arte*. Paris, Minuit.
Briones, Claudia (comp.) (2005). *Cartografías Argentinas: políticas indígenas y formaciones provinciales de alteridad*. Buenos Aires, Antropofagia.

Briones, Claudia (2005). “Formaciones de alteridad: contextos globales, procesos nacionales y provinciales”, en Briones, Claudia (comp.): *Cartografías Argentinas: políticas indígenas y formaciones provinciales de alteridad*. Buenos Aires, Antropofagia, pp 11-43.

Butler, Judith (1997). “Sujetos de sexo/género/deseo”, *Feminaria*, Año X, N° 19, pp. 1-20.

Bourdieu, Pierre y Passeron, J. C. (1970). *La reproduction*. Paris, Minuit.

Citro, Silvia (2008). “Creando una mujer. Ritos de iniciación femenina y matriz simbólica de los géneros entre los tobas *takshik*”, en Hirsch, Silvia (coord.): *Mujeres indígenas en la Argentina: cuerpo, trabajo y poder*. Buenos Aires, Biblos, pp. 27-58.

Delrio, Walter (2005). *Memorias de expropiación. Sometimiento e incorporación indígena en la Patagonia (1872-1943)*. Buenos Aires, Editorial de la Universidad Nacional de Quilmes.

Elizalde, Silvia (2014). “Aprendiendo a ser mujeres y varones jóvenes: prácticas de investimento de género y sexualidad en la institucionalidad

escolar”, *Revista Intersecciones en Comunicación*, Año 8, N° 8, UNICEN, pp. 33-52.

Escolar, Diego (2008). “El repartimiento de prisioneros indígenas en Mendoza y la teorización nativa del ‘criollo’, décadas de 1880-1940”. Ponencia presentada en las III Jornadas de Historia de la Patagonia. Bariloche, del 6 al 8 de noviembre.

Felitti, Karina y Queirolo, Graciela (2009). “Cuerpos, género y sexualidades a través del tiempo”, en Elizalde, Silvia; Felitti, Karina; Queirolo, Graciela (coords.): *Género y sexualidades en las tramas del saber. Revisiones y propuestas*. Buenos Aires, Libros del Zorzal, pp. 27-58.

Foucault, Michel (1975). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. México, Fondo de Cultura Económica.

—(1996). *La vida de los hombres infames*. La Plata, Editorial Altamira.

—(2000). *Defender la sociedad*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Gómez, Cecilia (2010). “La luna y la feminidad entre los tobas del oeste formoseño (Gran Chaco, Argentina)”, *Campos. Revista de Antropología Social*, Vol. 11, N° 1, pp. 47-64.

Gómez, Mariana (2004). “La demanda de las mujeres Toba de métodos anticonceptivos. Un caso en la Provincia de Formosa”. Ponencia presentada en el VII Congreso Argentino de Antropología Social, Córdoba, Argentina, del 25 al 28 de mayo.

—(2006). “Representaciones y prácticas en torno a la menstruación y menarca entre mujeres tobas: entre la salud de las mujeres y la construcción social del género femenino”, *Papeles de Trabajo* N° 14, pp. 9-51.

—(2011). “Tensiones espaciales y ansiedades sexuales: memorias sobre la juventud de mujeres qom”, en Vázquez Laba, Vanesa (comp.): *Feminismos sexualidades y religiones en mujeres subalternas*. Buenos Aires, Colección Religión, Género y Sexualidad, pp. 113-148.

—(2013). “Mujeres indígenas en argentina: escenarios fugaces para nuevas prácticas políticas”. Ponencia en la X Reunión de Antropología del MERCOSUR, Córdoba, Argentina, del 10 al 13 de julio.

Gordillo, Gastón (2006). *En el Gran Chaco: Antropologías e historias*. Buenos Aires, Prometeo.

Gruzinsky (2002). *El pensamiento mestizo*. Barcelona, Paidós.

Hale, Charles (s/f). "In praise of 'Reckless minds': Making a case for activist anthropology", *Working Anthropology in the 21st Century*, Oxford Berg.

Lenton, Diana (2005). *De centauros a protegidos. La construcción del sujeto de la política indigenista argentina a través de los debates parlamentarios*. Tesis de Doctorado. Universidad de Buenos Aires. [en línea] Dirección URL: <http://corpusarchivos.revues.org/1290>, acceso 2 de enero de 2015.

López, Alejandro (s/f). "Las texturas del cielo. Una aproximación a las topologías *moqoit* del poder", s/f. [en línea] Dirección URL: <http://flacso.org.ar/wp-content/uploads/2014/05/Las-texturas-del-cielo.-Una-aproximaci%C3%B3n-a-las-topolog%C3%ADas-moqoit-del-poder-de-Alejandro-L%C3%B3pez.pdf>, acceso 13 de julio de 2014.

Menna, Fabiana; Kelly, Silvia María; Lizardi, Carina; Benítez, Liliana (comps.) (2014). *Derechos sexuales y reproductivos de las mujeres wichí*. Buenos Aires, CICCUS.

Nacach, Gabriela (2011). *La deriva de la alteridad entre las lógicas de raza y clase en la Patagonia: El censo de 1895 en el contexto del proceso de incorporación diferenciada de los indígenas*. Tesis de Doctorado, Universidad de Buenos Aires .

—(2012). "El *enigma* de 'Nuestra Señora de la Candelaria'. Tierra del fuego *libre de indios* en el relevamiento censal de 1895", *ATEK NA* N° 2, pp. 121-164.

—(2013). "La producción de imaginarios indígenas en el censo nacional de 1895: chaco y tierra del fuego en perspectiva comparada", *Memoria Americana*, Vol. 21, N° 2, pp. 165-201 [en línea] Dirección URL: <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/memoria-americana/article/view/2650/3391>, acceso 2 de enero de 2014.

Navarro Floria, Pedro y Nacach, Gabriela (2004). "El recinto vedado. La frontera pampeana en 1870 según Lucio V. Mansilla", *Fronteras de la Historia* (Instituto Colombiano de Antropología e Historia, Bogotá) 9, pp. 233-257.

Ministerio de Educación de la Nación (2008). *Lineamientos curriculares para la Educación Sexual Integral*. Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Ley Nacional no 26.150. [en línea] Dirección URL: <http://portal.educacion.gov.ar/files/2009/12/lineamientos-curriculares-ESI.pdf>, acceso 2 de mayo de 2014.

Pratt, Mary Louise (1997). *Ojos imperiales. Literatura de viajes y transculturación*. Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmes.

Pechín, Juan (2014). “Desafíos pedagógicos y educativos: la diversidad sexo-genérica en las aulas”, en Seminario *Género y sexualidades: debates y herramientas para una educación intercultural*, CAICYT-Centro REDES/ CONICET, julio.

Rappaport, Joane (2011). “Más allá de la observación participante: la etnografía colaborativa como innovación teórica”, en Leyva, Xochitl *et Al.: Conocimientos y prácticas políticas reflexiones desde nuestras prácticas de conocimiento situado*. México, CIESAS/UNICACH/ PDTG-PERÚ/ISS-HIVOS, pp. 327-369. [en línea] Dirección URL: <http://www.ceapedi.com.ar/imagenes/biblioteca/libros/320.pdf>, acceso 8 de abril de 2015.

Restrepo, Eduardo (2007). “Identidades: planteamientos teóricos y sugerencias metodológicas para su estudio”, *Jangwa Pana*, Vol. 5, pp. 24-35.

Roulet, Florencia (2006). “Fronteras de papel. El periplo semántico de una palabra en la documentación relativa a la frontera sur rioplatense de los siglos XVIII y XIX”, *TEFROS*, Vol. 4, N° 2. [en línea] Dirección URL: <http://www.unrc.edu.ar/publicar/tefros/revista/v4n2p06/paquetes/roulet.pdf>, acceso 19 de febrero de 2007.

Segato, Rita Laura (2004). “Antropología y Derechos Humanos: Alteridad y ética en el movimiento de los derechos universales”, *Serie Antropología* N° 356, pp. 1-25.

—(2011). “Género y colonialidad: en busca de claves de lectura y de un vocabulario estratégico decolonial”, en Qijano, Aníbal; Mejía Navarrete, Julio (eds.): *La cuestión descolonial*. Lima, Universidad Ricardo Palma, pp. 17-47.

Sierra, Teresa (2010). “Globalización legal, justicia indígena y reforma del Estado”, en Escobar Ohmestede, Antonio; Salmerón, Fernando; Valladares, Laura; Escamilla (coords): *Reformas del Estado, movimientos sociales y mundo rural en el siglo XX en América Latina*. México, UNAM, pp. 111-146.

Tamagnini, Marcela y Pérez Zavala, Graciana (2002). “El debilitamiento de los ranqueles: el tratado de paz de 1872 y los conflictos intraétnicos”, en Nacuzzi, Lidia (comp.): *Funcionarios, diplomáticos, guerreros. Miradas*

hacia el otro en las fronteras de pampa y patagonia (siglos XVIII y XIX). Buenos Aires, Publicaciones de la Sociedad Argentina de Antropología, pp. 119-157.

Tola, Florencia (2012). *Yo no estoy solo en mi cuerpo. Cuerpos-personas múltiples entre los gom (tobas) del Gran Chaco.* Buenos Aires, Biblos/Culturalia.

Trincherro, Hugo (2007). *Aromas de lo exótico (Retornos del objeto). Para una crítica del objeto antropológico y sus modos de reproducción.* Buenos Aires, Colección Complejidad Humana.

Wright, Pablo (2002). "Ser católico y ser evangelio: tiempo, historia y existencia en la religión toba", *Revista Antropológicas*, Vol. 13, N° 2, pp. 61-81.