

CLACSO
#57

RED DE POSGRADOS
DOCUMENTOS DE TRABAJO

Jóvenes indígenas
y cultura política.
Una etnografía de prácticas
escolares y urbanas

María Claudia Villarreal

2015

Consejo Latinoamericano
de Ciencias Sociales



Conselho Latino-americano
de Ciências Sociais

Villarreal, María Claudia

Jóvenes indígenas y cultura política, una etnografía de prácticas escolares y urbanas /
María Claudia Villarreal. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : CLACSO, 2015.
Libro digital, PDF - (Red CLACSO de posgrados / Pablo Gentili ; Fernanda Saforcada)

Archivo Digital: descarga
ISBN 978-987-722-110-7

1. Juventud. 2. Acción Política. I. Título.
CDD 306.2

CLACSO

Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - Conselho Latino-americano de Ciências Sociais

Secretario Ejecutivo de CLACSO Pablo Gentili

Directora Académica Fernanda Saforcada

Estados Unidos 1168 | C1101AAX Ciudad de Buenos Aires, Argentina
Tel. [54 11] 4304 9145 | Fax [54 11] 4305 0875 |
<clacsoinst@clacso.edu.ar> | <www.clacso.org>



Colección Red CLACSO de Posgrados en Ciencias Sociales

Directores

Pablo Gentili y Fernanda Saforcada

Red de Posgrados en Ciencias Sociales

Coordinador

Nicolás Arata

Asistentes

Inés Gómez, Denis Rojas, Alejandro Gambina

Área de Acceso Abierto al Conocimiento y Difusión

Coordinador Editorial

Lucas Sablich

Coordinador de Arte

Marcelo Giardino

Este artículo es producto de la Tercera Escuela Internacional de la Red de Posgrado en Infancia y Juventud “Democracia, derechos humanos y ciudadanía: infancias y juventudes en América Latina” (CLACSO/ CAEUOEI) y constituye un avance del Proyecto de Investigación denominado “DE IDENTIDADES, SIGNIFICACIONES COTIDIANAS Y PRÁCTICAS ESCOLARES: JÓVENES QOM EN LA CIUDAD DE ROSARIO”, presentada por el autor para optar al título de Magíster en Antropología Social, FLACSO (Buenos Aires), 2010-2013.

Las opiniones vertidas en este documento son exclusiva responsabilidad del autor y no necesariamente expresan la posición de CLACSO.

© Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales

Red de Posgrados

ISBN 978-987-722-110-7

Patrocinado por



Resumen

El presente artículo explora las modalidades que adquiere la cultura política en colectivos indígenas que habitan en la ciudad de Rosario (Santa Fe, Argentina). Se indagan las percepciones y sentidos que, desde el discurso y las prácticas cotidianas, jóvenes pertenecientes a la comunidad toba (*qom*) tienen acerca del poder y lo político, las formas que adquieren su relacionarse con los adultos del barrio, su participación –desde su condición de juvenil– en los asuntos de la comunidad y en el espacio público mayor en el cual se encuentran insertos.

Palabras clave: jóvenes indígenas, identidad, cultura política, escuela, contexto urbano.

1. Introducción

La relación juventud/política en colectivos indígenas forma parte del tema de la Tesis Final de Maestría, titulada: “DE IDENTIDADES, SIGNIFICACIONES COTIDIANAS Y PRÁCTICAS ESCOLARES: JÓVENES QOM EN LA CIUDAD DE ROSARIO”, dirigido por Elena Achilli (UNR). El objetivo general que orienta esta investigación pretende explorar la vida de los jóvenes indígenas -integrantes de la comunidad toba (*qom*) de un barrio de la ciudad de Rosario, Argentina- que cursan la educación secundaria. Particularmente, se presta atención a las experiencias educativas y las interacciones sociales y políticas que los mismos desarrollan en el espacio urbano.

El trabajo supone el seguimiento de un grupo de jóvenes durante cuatro años (desde octubre de 2009 a setiembre de 2013) en sus experiencias de escolarización y prácticas urbanas.

Considero que, para comprender la vida en la ciudad de jóvenes tobas (*qom*), es necesario indagar los modos en que viven su estar en la escuela, sus formas de interacción entre pares, con sus familias y comunidad. Planteo, a modo de anticipación hipotética que, en los procesos de interacciones socio-culturales en los que se van implicando los jóvenes indígenas en la vida urbana, *la escuela* y el *agrupamiento juvenil* se constituyen en dos campos relevantes mediante los cuales los jóvenes configuran y (re)configuran procesos identitarios indígenas. En el entramado de estos procesos, los jóvenes, van desplegando prácticas y relaciones *etnopolíticas* en tanto expresan particulares modalidades de resistencia y de lucha por el reconocimiento de sus derechos, la conquista de espacios de visibilización y poder en la escuela, en el barrio y en la ciudad en

su conjunto. En este sentido, tal como lo afirma (Bucholtz, 2002) el abordar las problemáticas indígenas en la ciudad me lleva a explorar sobre posibles nuevas identidades que ponen en movimiento diferencias y contradicciones internas y en la relación con la sociedad en general. De ahí que, en este artículo focalizo mi atención en aquellas prácticas que los jóvenes despliegan en el espacio comunitario y urbano en el que se configuran estos procesos etnopolíticos y que dan lugar a una determinada *cultura política*. Explorar la complejidad que supone estos procesos, puede resultar un aporte para conocer las experiencias urbanas de jóvenes indígenas. Más aún, teniendo en cuenta que, en Argentina, son escasas las investigaciones etnográficas que aborden la cotidianeidad de jóvenes indígenas que completaron su escolaridad primaria y transitan la escuela secundaria o analicen las experiencias de jóvenes en el nivel superior. Si bien, en los últimos años, se puede observar una creciente producción teórica-em-pírica de las problemáticas étnicas en general, así como también las referidas a la educación para niños y niñas indígenas, no se ha incursionado de la misma manera en aquellas referidas a los jóvenes.

Pensar la complejidad que significa este “pasar por la escuela” (Czarny, 2008) particularmente a nivel de la escuela secundaria y superior, y “vivir en la ciudad” (Achilli, 2005) para estos jóvenes contemporáneos abre una fuerte desafío al proceso de investigación. Me refiero a jóvenes, atravesados por tres dimensiones que se imbrican y a su vez relacionan dialécticamente: *jóvenes*, que son *indígenas*, y también *urbanos*.

Las reflexiones y aportes de este trabajo, espero puedan contribuir a favorecer una dinámica de revisión, crítica y (re) formulación de prácticas y saberes escolares y de las políticas públicas. Asimismo, que el mismo se constituya en una contribución a los estudios socio-antropológicos en el campo de las cuestiones étnicas en general, y, en especial, a las problemáticas de la juventud indígena y sus experiencias escolares en contextos urbanos.

2. Jóvenes qom en la ciudad

Los qom (toba) ocupaban, originariamente, un amplio hábitat que se extendía del norte de la provincia de Santa Fe, en Argentina, hasta el Paraguay, y desde la línea formada por los ríos Paraguay y Paraná hasta los primeros contrafuertes de la Pre-cordillera salteña. A fines del siglo XIX y principios del XX, las campañas militares exterminaron gran parte de esas poblaciones y, las que sobrevivieron, fueron arrinconados en las márgenes menos productivas del país y debieron incorporarse como mano de obra temporaria, en relaciones salariales de explotación. Como señalan Vázquez, Bigot y Rodríguez (1992), hacia 1911, el proyecto de alienación e incorporación de los aborígenes como mano de obra barata se consolida en Argentina trayendo como consecuencia la incorporación de los miembros de esta comunidad a un sistema de producción de subsistencia: cultivo de la tierra, explotación forestal, changas, etc. A partir de la década del sesenta, debido a la crisis de las economías regionales comienza la migración de poblaciones indígenas a conglomerados urbanos grandes, desplazamientos que continuaron en la década del setenta y dan un salto cuantitativo en los ochenta.

Tal como refiere Achilli (2010) los procesos migratorios de las familias indígenas desde el Chaco a la ciudad, significó configurar/se también en un nomadismo de la pobreza aún presente en la vida urbana de los des-poseídos, ingresando en esa cotidianeidad de la pobreza estructural de la ciudad.

Actualmente, en la ciudad de Rosario habitan alrededor de 5 mil familias distribuidas en tres asentamientos grandes. El más antiguo es el de Travesía y Almafuerite, conocido como Travesía o El Piso que tiene sus orígenes en los años setenta, con una migración que hace eclosión en el año 1986 con la más grande

inundación de Chaco. A mediados del año 2010 comienza la construcción de viviendas para la comunidad por parte de la Fundación Madres de Plaza de Mayo, proyecto que se interrumpe por varios meses en el año siguiente debido a una crisis en la Fundación. Actualmente, el proyecto es continuado por parte de la Municipalidad de Rosario con fondos del Estado nacional. De la última migración interna emerge el barrio Los Pumitas (calle Ibarra y el Arroyo Ludueña).

En el presente, los niños y jóvenes qom que viven en Rosario, en su gran mayoría nacieron en la ciudad. Tal como lo explica Achilli (2010), en la experiencia de la vida urbana y escolar, estos jóvenes son atravesados por complejos procesos de identificación. Sus condiciones de vida urbana entran en disputa con procesos socioculturales que remiten a otros de re- configuración de su identidad personal y colectiva: su pertenencia a la “comunidad toba”, que pueden asimismo entrar en conflicto con algunos de los presupuestos del modelo hegemónico educativo. En este sentido, dentro del espacio urbano la escuela se constituye en un ámbito donde pueden manifestarse en la cotidianeidad problemáticas vinculadas con los complejos procesos de construcción de identidades sociales que atraviesan estos jóvenes (Achilli; 2010)

En la Provincia de Santa Fe, durante la década de los noventa, se crean tres escuelas bilingües: dos destinadas a la población toba en Rosario y una para la población mocoví en la ciudad de Recreo¹ Es decir, en la ciudad de Rosario hay actualmente dos escuelas con modalidad bilingüe en el nivel primario. La mayoría de los jóvenes indígenas que completan su escolaridad primaria en ambas escuelas, ingresan a escuelas secundarias comunes que funcionan en los mismos edificios en diferentes turnos, debido a que aún no está implementada la modalidad en el nivel secundario en la Provincia de Santa Fe.

3. Metodología

El trabajo general de esta Tesis se inscribe en el campo de la Antropología y Educación, continuando las líneas de investigación teóricas- metodológicas construidas en el seno de la etnografía educativa, fundamentalmente de la tradición latinoamericana de las autoras Elsie Rockwell (1987; 1991; 2001; 2009) María Rosa Neufeld (2000; 2001; 2010), Elena Achilli (1996; 2002; 2005; 2010) y Graciela Batallán (1988; 1992; 1993; 1998; 2002; 2006; 2008; 2010). Desde un enfoque relacional que, metodológicamente, implica además de la implementación de distintas estrategias para la construcción de información primaria, supone el prestar atención a procesos de otras escalas temporales y espaciales que posibiliten entramar contextualmente las diversas prácticas, experiencias, procesos que se pretenden comprender.

He centrado el trabajo etnográfico en un grupo de jóvenes indígenas que estaban en la escuela secundaria y que, a su vez conformaron en el ámbito comunitario en donde residen un grupo juvenil que se autonominaron Qarma' (“Nuestra Casa”). Dicho grupo ha desarrollado talleres de apoyo y otras experiencias formativas destinadas a niños y jóvenes de la comunidad, y con quienes he desplegado tareas de coparticipación durante el trabajo de campo en la

1 En 1990, se creó una escuela bilingüe como Escuela N° 1333 que, luego, en 1993, por Decreto del Ministerio de Educación y Cultura de la provincia, comenzaron a funcionar como dos escuelas independientes. Por un lado, la Escuela Provincial N° 1333 en el barrio toba y, por otro, la que se creó por Decreto de 1993 como Escuela Provincial N° 1334 en Avda. Sabín (ex -Travesía y Juan B. Justo). Por otro lado en la localidad de Recreo –cercana a la ciudad capital de la provincia- con familias de indígenas mocovíes se creó, en mayo de 1992, también una escuela “bilingüe” mocoví: la Escuela Provincial N° 1338. Se trató de una experiencia ligada a las migraciones en búsqueda de trabajo de familias mocovíes a la zona de Recreo. En 1990 se organizaron a través de la Asociación Civil “Khom-Kahíá” (Somos Hermanos), comenzando una lucha por sus derechos, entre ellos el de la educación, lucha que se concretó con la creación de la escuela que llevó el mismo nombre de la Asociación.

presente investigación². Si bien el trabajo etnográfico se centró en estos jóvenes, se chequeó con otros jóvenes indígenas tanto a nivel escolar como barrial.

En cuanto a las estrategias para el acceso a la información, se realizó el seguimiento de un grupo escolar de jóvenes en su vida diaria. Se llevaron a cabo observaciones participantes y no participantes en el contexto escolar, familiar y comunitario. Se realizaron entrevistas en profundidad y semi-estructuradas a jóvenes de 15 a 22 años, a docentes, a directivos, a padres y referentes de la comunidad. A su vez, se escribieron historias de vida y observación en conmemoraciones escolares, encuentros deportivos, fiestas de la comunidad y eventos religiosos.

Desde mitad del año 2009 hasta setiembre de 2012 realicé trabajo de campo en la comunidad. Mis primeros contactos se produjeron en mayo de ese año a través de la escuela primaria del barrio, con el objeto de solicitar autorización para asistir al Acto del 12 de octubre y convocar a alumnos de la primaria para que tomen fotografías el día del evento. Me contacté con miembros del Consejo de Ancianos, al poco tiempo visité “el piso” (como denominan al barrio) y conocí al referente de la comunidad y al presidente de la Cooperativa de Trabajo. De aquellas iniciales conversaciones me interpelearon sus preocupaciones respecto a los niños y jóvenes. Y en este punto pensé en un *taller de apoyo escolar y literario* para desarrollarse en el barrio. Durante el 2010, desplegamos tareas de coparticipación con mis alumnas de quinto Año desde la materia “Proyecto de Investigación e Intervención socio-comunitaria” que continúan hasta el presente.

Algunos conceptos

Siguiendo las propuestas de la “teoría crítica” y los aportes de la línea de estudios de Antropología y Educación (Elsie Rockwell (1987; 1991; 2001; 2009); María Rosa Neufeld (2000; 2001; 2010); Elena Achilli (1996; 2002; 2005; 2010) y Graciela Batallán (1988; 1992; 1993; 1998; 2002; 2006; 2008; 2010) para incursionar en las problemáticas que se presentan en la presente investigación, adhiero a la idea de *enfoque antropológico* en tanto construcción teórico-metodológica relacional del objeto de estudio. Este enfoque supone el relacionar y articular las distintas dimensiones en que se inscriben las problemáticas a investigar. Me refiero al contexto socio-histórico general, las políticas educativas de la época, el contexto local e institucional, las biografías de los sujetos implicados en las prácticas, relaciones y procesos que se analizan preservando así las posibles reducciones que pudieran producirse. Asimismo, en cuanto a las etapas de la investigación, desde este enfoque prefiero hablar de *anticipaciones de sentido* que orientan la investigación, más que de hipótesis, alejándome de posiciones positivistas, y pueden reformularse en el mismo proceso de investigación. A su vez, considero la *centralidad del antropólogo* en el sentido de su involucramiento en la experiencia concreta de la observación participante y continua, su reflexividad que lo obliga a reflexionar sobre el proceso de investigación, tensionando sus teorías y estando atento a las complejas situaciones que se van dando en los otros y en él mismo, con su incorporación como observador. La experiencia antropológica modifica, de esta manera, la tradicional polaridad sujeto-objeto, en la que el investigador se ubica como un observador absoluto y externo, transformándola en una relación sujeto-objeto, la que adquiere una singular importancia por lo que de dialécticamente condicionante la misma tiene. (Achilli, 2005)

Categorías claves que guían conceptual y metodológicamente la investigación, son los conceptos de *cotidianidad escolar* entendiendo ésta al “campo de

2 El grupo Qarma’ está integrado por jóvenes que viven en el barrio Travesía, situado en un predio marginal de la zona noroeste de la ciudad de Rosario (Santa Fe, Argentina).

mediación en el que se configuran los procesos socioeducativos permeados por procesos sociourbanos y procesos sociopolíticos” (Achilli, 2010:23) los cuales remiten en un sentido amplio “a distintas escalas y niveles contextuales –mayor o menor generalidad estructural– y, por otro lado, a distintas dimensiones constitutivas –tanto las que refieren a las condiciones y límites sociohistóricos como a la construcción de significaciones sociales” (Achilli, 2010:23). La autora, continuando la línea de Rockwell (1996) considera que esos procesos de co-construcción cotidiana de las prácticas y relaciones escolares constituyen procesos de interacción que implican procesos de construcción de las identidades de los sujetos escolares, a través de la captación de los movimientos, los cambios, la mutabilidad con que se producen las identificaciones. La escuela, las prácticas docentes y la educación en general se constituyen y construyen en el entramado de las interacciones socio-culturales, al mismo tiempo que influyen en la formación de los sujetos, objetos de sus prácticas. Teniendo en cuenta la perspectiva de Pierre Bourdieu (1994) sobre la conformación de los campos, como sistemas de fuerzas y en donde se establecen mecanismos de poder, en el campo de la educación, las representaciones juegan el rol de sistema de valores, creencias, prácticas, esquemas, hábitos, que posibilita la comprensión, comunicación, y dominio del contexto de interacción, asegurando el re-encuadre de las conductas en el interior de dicho campo. Estas representaciones cobran características diferentes sean estas, de los alumnos hacia los docentes, de los docentes hacia los alumnos, de los docentes hacia ellos mismos, de los alumnos hacia la institución, de los alumnos hacia los saberes, etc. Este tejido de representaciones que incluyen necesariamente a las expectativas, generan múltiples respuestas que orientan la vida escolar.

A su vez, recupero la noción de *vida cotidiana* para captar el movimiento heterogéneo, conflictivo y contradictorio de los procesos de la vida social. Desde esta perspectiva, los trabajos de Agnes Heller llaman la atención respecto a la unión inmediata entre el pensamiento y la acción que los sujetos desarrollan en la misma (Heller, 1972). Esta unión se hace visible en las decisiones y elecciones que, implícita o explícitamente, inciden en el curso de sus trayectorias de vida, integradas a un contexto histórico particular. Otra categoría es la de *dimensión sociocultural* (Achilli; 2010), en tanto el conjunto de relaciones y procesos que construyen los sujetos escolares en el entramado de las significaciones sociales y las condiciones sociohistóricas en que se inscriben. La autora, continuando la línea de Rockwell (1996), considera que esos procesos de “co-construcción cotidiana” de las prácticas y relaciones escolares constituyen procesos de interacción que implican procesos de construcción de las identidades de los sujetos escolares, a través de la captación de los movimientos, los cambios, la mutabilidad con que se producen las identificaciones. Para Elena Achilli, este entramado implica procesos heterogéneos y contradictorios en los que se van entrecruzando prácticas, relaciones y situaciones concretas con las transposiciones simbólicas generadas en la interacción entre la propia representación y la de los otros, poniendo en escena las contradicciones, conflictos, negociaciones generadas en las luchas entre los diferentes intereses, significaciones y legitimaciones en juego (Achilli, 2010)

La escuela, las prácticas docentes y la educación en general se constituyen y construyen en el seno de las interacciones socio-culturales, al mismo tiempo que influyen en la formación de los sujetos, objetos de sus prácticas. Teniendo en cuenta la perspectiva de Pierre Bourdieu (1994) sobre la conformación de los campos, como sistemas de fuerzas y en donde se establecen mecanismos de poder, en el campo de la educación, las representaciones juegan el rol de sistema de valores, creencias, prácticas, esquemas, hábitos, que posibilita la comprensión, comunicación, y dominio del contexto de interacción, asegurando el reencuadre de las conductas en el interior de dicho campo. Estas

representaciones cobran características diferentes sean estas, de los alumnos hacia los docentes, de los docentes hacia los alumnos, de los docentes hacia ellos mismos, de los alumnos hacia la institución, de los alumnos hacia los saberes, etc. Este tejido de representaciones que incluyen necesariamente a las expectativas, generan múltiples respuestas que orientan la vida escolar.

En esta oportunidad, y luego de haber presentado las anteriores referencias conceptuales, voy a enfocar la exposición en los jóvenes qom y su relación con la política.

4. Jóvenes qom y cultura política

SEAMOS CAPACES. Ojalá que todos los argentinos, más allá de nuestras herencias de sangre seamos capaces de participar de esta recuperación de las identidades indígenas que nos constituyen y que se expresan como nación y como pueblo, todas sus dimensiones históricas y simbólicas en estos objetos que hablan a través de una estética propias de un arte surgida de lo más hondo de la cosmovisión ORIGINARIOS (R. S.)

Estas palabras (y deseos) de un joven de la comunidad qom, suponen un discurso de defensa de sus derechos históricos y simbólicos, significando una afirmación existencial colectiva, que apela a una identidad compartida producto de la pertenencia (Bartolomé, 2004). Coincido con Bartolomé en entender a las *identidades étnicas* en tanto construcciones ideológicas derivadas del contraste entre grupos cultural y socialmente diferenciados, a las que no se puede entender de manera independiente de los contextos estatales e interétnicos en los que se desarrollan (Bartolomé, 2006). En tales procesos de configuración étnica, los actores luchan por el reconocimiento de su identidad, en una participación que lejos de interpretarse como un nacimiento a la vida política de las comunidades étnicas, se constituye en una dinámica en proceso de redefinición y reestructuración de experiencias previas. En este sentido, la recuperación de una noción de colectividad política, a partir de una de la actualización y dinamización de la identidad étnica (Bartolomé, 2004).

Para aproximarme a la relación cultura política/ jóvenes indígenas retomo la anticipación hipotética presentada en la introducción del trabajo a modo de hilo argumental del artículo. Es así que considero que, en los procesos de interacciones socioculturales en los que se van implicando los jóvenes indígenas en la vida urbana, *la escuela* y el *agrupamiento juvenil* se constituyen en dos campos relevantes mediante los cuales los jóvenes configuran y (re)configuran procesos identitarios indígenas. Desde esta perspectiva, mi mirada intenta explorar el entramado de las relaciones sociales y políticas que se imbrican en la cotidianeidad de un grupo de jóvenes pertenecientes a la comunidad qom de la ciudad de Rosario y que se relaciona a las disputas por la apropiación de espacios de influencia y control.

Parto de concebir a las prácticas políticas en tanto prácticas -entendidas como “el ejercicio de cualquier arte facultad, conforme a sus reglas; uso continuado, costumbre o estilo” (de Certeau, 1989: 173 citado por Isla; 2002) como también en tanto campos de simbolización e identificación relacionados a expresiones de poder conscientes y/o no conscientes de los actores y dirigidas a la acumulación de poder (Isla; 2002). Alejandro Isla, en su interesante trabajo “Los usos políticos de la identidad” *Indigenismo y Estado* (2002) en el que muestra el complejo entramado de las relaciones sociales y políticas que se entretienen en

una comunidad de los Andes argentinos, nos llama la atención en cuanto a que los aportes de Antonio Gramsci en torno al *concepto de hegemonía* “pueden y deben, tener una lectura en las prácticas mismas de los actores” (Isla; 2002) ya que para el autor, la misma forma parte de las prácticas y de las relaciones sociales. En este sentido, la hegemonía y las respuestas a ella, se expresan en los valores y las normas que impregnan la vida cotidiana en una cultura determinada o sociedad. Es por esto que considera que la hegemonía no puede ser pensada como un conjunto homogéneo de valores y nociones que nutren la ideología asignada a los sectores de clase dominante, sino que entiende una pluralidad de hegemonías, muchas de ellas en disputa en tanto son “rémoras del pasado que han sobrevivido en el sentido común de los habitantes de un determinado lugar y que entran en conflicto con los cambios que introducen los nuevos tiempos en las instituciones, en las ideas, en las leyes”(Isla; 2002). En lo que respecta a la ideología, Isla aclara que de los textos de Gramsci se puede distinguir *ideología* del *sentido común*. Ideología, como concepción del mundo en su fase inicial de predominio que lucha con otras en términos discursivos y de las prácticas con el fin de imponerse y alcanzar su predominio; y sentido común, en tanto un conjunto de valores, concepciones estéticas, normas de vida que trata de ser impregnado y remodelado por aquélla. Tal “aparato hegemónico”, continua, crea un nuevo terreno ideológico que constituye una nueva concepción del mundo y un nuevo sentido común. Lo más interesante es que se produce una lucha permanente por ampliar o reducir la hegemonía en el sentido común, una lucha cultural donde el triunfo o la hegemonía nunca será completa y donde siempre se producirán resistencias (Isla; 2002). Jean y John Comaroff (1991) por su parte utilizan los conceptos de dominación y hegemonía para caracterizar las relaciones de poder. Para ellos, el poder no es una fuerza o simplemente una imposición de voluntad, ni una articulación jerárquica de partes contrapuestas, sino hegemonía (el modelo explícito es Gramsci), la capacidad del dominador de enfrentar conflictos sociales globales articulando significados. No es tampoco un proceso de dominación total, dado que los significados dominados no son eliminados, sino reproducidos junto con la reproducción de la estructura. Consecuentemente, la dominación (hegemonía) no es total, sino siempre incompleta. La identificación del poder y la dominación con la imposición y hegemonía (entendida como articulación de la visión del mundo) no cierra con una visión del poder como algo que exista previamente y que se imponga a los otros. Éste es tratado como un encuentro en que ambas fuerzas se transforman. Entonces, los análisis de los Comaroff (1991) oponen en su interpretación, los conceptos de ideología y hegemonía. Para ellos la hegemonía está formada por los signos y prácticas, relaciones y distinciones, imágenes y saberes –inscriptos en un campo cultural situado históricamente que es concebido como una imagen dada y naturalizada, del mundo y de los habitantes del mismo. Isla, prefiere llamar “sentido común”, prácticas rutinarias, hábitos enmarcados en la tradición. Explicitan que la hegemonía es un hábito conformado, y por esta razón es raramente contestada directamente, sin embargo para Isla, en estas luchas de contestación y resistencia se retienen oposiciones simbólicas, prácticas iconoclastias que son producidas cuando tensiones dentro de la hegemonía exigen una inmediata resolución. Las *identidades étnicas* por otra parte, se elaboran a partir de la situación intersubjetiva de la interacción social, son resultado de posicionamientos en campos de interacción social, donde se dirimen jerarquías y entonces particulares distribuciones de poder. (Barth; 1976). Sin embargo, si las identidades se asumen en las prácticas, discursivas o no, en campos de interacción con “Otros”, es necesario analizar esas prácticas desde su lado político. Para construir la idea de actor, es decir conferir responsabilidad (o intencionalidad) a cierto individuo o agrupamiento social, se debe realizar revalorizando la centralidad de lo político.

Desde esta lectura, los procesos identitarios se despliegan en el campo del poder en tanto se discuten significados, contenidos simbólicos y el status mismo de las personas. En ese espacio de interpelación se discute, se estigmatiza o se confiere (a tal status) legitimidad a partir del reconocimiento, por parte del Otro. De aquí que las prácticas políticas constitutivas de las relaciones sociales, son parte decisiva de la capacidad del agente de combinar distintos tipos de capitales, de acumularlos, a veces simbólicamente, en el espacio familiar. Considero teóricamente productiva la distinción que elaboraron los Comaroff, agregando que los permanentes procesos de contestación y resistencia además de reproducir generan transformaciones, e inercias. Sin embargo, para Isla, hegemonía será el proceso de inscripción y conformación de los hábitos, proceso que se enriquece con las luchas en su interior. Habla de “sentido común”, en vez de hegemonía, reservando este término, para una situación más dinámica, de disputas, de proceso de imposición de prácticas y sentidos, como de su resistencia. Entonces la hegemonía es algo nunca terminado, donde partes se contestan o resisten a la subordinación, otras se consensuan, otras se ignoran.

Los ejes de trabajo que, desde las experiencias de los jóvenes analizo en el presente artículo, exploran las características de procesos etnopolíticos. Acuerdo con Bartolomé para quien las diversas movilizaciones de las sociedades nativas, se orientan a buscar tanto la inclusión de los integrantes de un mismo grupo etnolingüístico, como a desarrollar alianzas interétnicas intentando generar un incremento de su presencia y fuerza políticas ante el estado (Bartolomé, 2006).

En este artículo centro mi atención en la descripción de *tres ámbitos socioculturales* que permiten analizar prácticas juveniles en las que se ponen en juego determinada cultura política. En tales dinámicas de participativas, los jóvenes van desplegando identidades étnicas y configurando una cultura política en dos sentidos: en la relación con el estado por un lado, y, por otro, en la lucha interna con los adultos de su propia comunidad. A continuación describo cada uno de ellos.

Talleres

Desde el año 2008, un grupo pequeño de jóvenes de la comunidad qom, quienes estaban cursando el secundario en la escuela del barrio, comenzaron a reunirse primero durante los recreos en el patio de la escuela, y pronto en la iglesia con la intención de “moverse” (G. N. Reg. N° 3; 6/11)³, de “trabajar en el barrio” (G. N. Reg. N° 3; 6/11)⁴.

En aquellas iniciales conversaciones intercambiaban ideas en relación al que podían hacer, como jóvenes, por los niños y jóvenes de la comunidad. Les preocupaba principalmente la permanencia de niños y jóvenes de la comunidad durante muchas horas en las calles y pasillos “sin hacer nada” (G. N. Reg. N° 3; 6/11)⁵. Para ellos, esta situación era peligrosa ya que podía constituir riesgos tales como el acercamiento al alcohol, a la drogas y a la delincuencia. Decidieron organizarse y poner en marcha distintas propuestas de actividades para los niños y otros jóvenes de la comunidad. Me refiero a que comenzaron a desplegar un conjunto de talleres a los cuales invitan a otros jóvenes, la mayoría de los cuales fuera del sistema escolar. Entre ellos, destaco:

El *Taller de Derechos Indígenas* (2008), desarrollado en las instalaciones de la escuela durante el año 2008, institución educativa que facilitó un salón para tal actividad. Este taller surgió a partir de la inquietud del grupo en relación

3 Refiere al registro de trabajo de campo con indicación de la joven que habla y a la fecha en que el mismo se llevó a cabo.

4 *Ibid.* 3.

5 *Ibid.* 3.

al deseo de que los jóvenes de la comunidad pudieran conocer la existencia y reconocimiento constitucional de los derechos humanos, y los de los derechos indígenas específicamente:

“que esos derechos están dentro de la Constitución Nacional, porque sabiendo de sus derechos, estando informados podrán protegerse de los abusos, que cualquiera no los puede levantar, que estas cosas pasan siempre, por ser pobres, por ser indígenas y vivir acá, nos pasa todo el tiempo” (L. B. Reg. N° 3; 6/11)⁶

En el año 2011 el grupo Qarma' coordinó un *Ciclo de cine-debate* en “la posta”⁷. El mismo surgió a partir de preguntas que se hicieron en el grupo: “¿Cómo hacemos para juntar a los pibes, cómo llamarles la atención?” (G. N. Reg. N° 6; 8/11)⁸. Entonces pensaron en el cine: la proyección de películas y debate posterior, aprovechando aquellas que permitieran el intercambio y dialogo. Gran asistencia de jóvenes del barrio produjo la invitación para la proyección de la película argentina “Iluminados por el fuego” (Bauer; 2005), que, a su vez, a través de un contacto del barrio, lograron que los visitara un ex-soldado combatiente de la Guerra de Malvinas, quien dio un testimonio personal en el debate, y en el cual muchos jóvenes de los jóvenes asistentes se animaron a preguntar y participar.

El *Taller de revista*, iniciado en 2012 y que continúa en el presente, convocó a los participantes a aprender a elaborar noticias periodísticas que se relacionaban con problemáticas propias de la comunidad, se hicieron entrevistas a abuelos del barrio con el objetivo de recuperar leyendas e historias ancestrales.

Durante el 2012, realizaron un *Taller de cine, imagen y video*, a través de la Fundación KINE⁹ participando como grupo expositor en el Festival Iberoamericano de Cortos “Imágenes Jóvenes en la Diversidad Cultural” en donde llevaron y expusieron un par de cortometrajes de su autoría.

Mención especial merece el *Taller de Apoyo escolar y literario* que, desde el 2010 vienen coordinando este grupo de jóvenes y que continúa¹⁰.

Si bien gran parte del tiempo que duraba cada encuentro se destinaba a las tareas diarias solicitadas por los docentes de las escuelas a los alumnos (explicaciones sobre temas, contenidos específicos de las distintas áreas), las inquietudes que más demandaban los jóvenes de la comunidad eran los que se referían a la lectura y a la escritura¹¹. El primer año el Taller se desarrolló en

6 Refiere al registro de trabajo de campo con indicación de la joven que habla y a la fecha en que el mismo se llevó a cabo.

7 “La posta” es una construcción de material que incluye tres salones (solo uno de ellos está habilitado) ubicado dentro del barrio, inicialmente fue un sitio que se utilizaba de galpón para la realización de talleres de herrería, corte y confección. Posteriormente es el único lugar en donde se realizan actividades en el barrio, es el sitio en donde se hacen las asambleas de vecinos de la comunidad.

8 *Ibid.* 3 pág. 9.

9 La Fundación Kine, Cultural y Educativa, es una Organización No Gubernamental creada en 2003 en Argentina para promover la inclusión social, cultural y educativa de las y los jóvenes, utilizando el lenguaje audiovisual como herramienta expresiva).

10 El Taller de Apoyo escolar y literario surge como una propuesta concreta que me hacen los jóvenes del grupo juvenil. Participo de varias reuniones en las cuales los jóvenes manifiestan inquietudes respecto al “mejorar la lectura oral y la escritura de los chicos” (G. N. Reg. N° 2; 6/10). A su vez, como docente del Espacio Curricular “Proyecto de Investigación e Intervención socio-comunitaria” correspondiente al último año de una escuela secundaria de la ciudad de Rosario, propongo a esas alumnas realizar tareas de apoyo escolar con la comunidad toba, invitación por la que se sienten interpeladas y dispuestas desde el primer momento. Se realizan varias reuniones en la iglesia que funciona en el barrio, en las cuales se intercambian ideas y se definen estrategias iniciales para comenzar el taller. Se confeccionan carteles de invitación que se distribuyen en distintos lugares del asentamiento, y se visitan las escuelas del barrio para hacerlas en forma personal en los distintos grados.

11 La problemática de la lectura y escritura en contextos de diversidad cultural la he abordado en otro trabajo anterior: María Claudia Villarreal 2011 “HABÍA UNA VEZ UN TALLER DE APOYO

la Sede de la Cooperativa de Trabajo de la comunidad¹². Al año siguiente, debido a la imposibilidad de continuar la tarea en la cooperativa debido a que ese lugar comenzó a ser utilizado como albergue transitorio por familias toba que llegaban a la ciudad para visitar a sus parientes, la mayoría del Chaco, provocó que se debieron trasladar las actividades del taller a la iglesia en el 2011, sitio que debió abandonarse nuevamente en el 2012 por el hecho que fue demolido para permitir la construcción de viviendas y se debió buscar y encontrar un nuevo lugar dentro del barrio, situación que no fue nada fácil, porque el único lugar posible para desarrollar el taller era la posta, lugar compartido por otras actividades que se realizaban en el barrio, y no había seguridad que al llegar a la posta cada día, no estuviera ocupado y por lo tanto, imposibilitados para realizar el taller. De hecho esto sucedió en varias oportunidades, sumado a que en un primer momento sólo una persona era la que tenía la llave del lugar. Es decir, cada vez se debía pedir la llave, y solía ocurrir que la persona no estaba en el barrio y por lo tanto se encontraban sin aviso alguno imposibilitados de entrar al lugar y desarrollar las tareas del taller. En esos casos, si el tiempo lo permitía, se trabajaba directamente sobre la explanada de material adyacente a la construcción, y si hacía mucho frío, calor, o llovía, los niños debían volverse a sus viviendas. Con el tiempo y a fuerza de “meter presión, estar presente” (Reg. N° 6; 8/11)¹³, fueron apropiándose del espacio de la posta los días en que había talleres, presionando a los referentes de la comunidad para que tengan en cuenta de “no organizar otras actividades los días del taller” (Reg. N° 6; 8/11)¹⁴. Su presencia y lucha logró que la llave pase a cuidado de una familia cuya vivienda se encontraba frente a la posta, asegurando de esta manera el uso del sitio cuando fuera necesario.

Las elecciones

Cada dos años se realizan *elecciones de referentes* en la comunidad para renovar las autoridades que integrarán la Comisión Directiva del barrio. Los referentes comunitarios son elegidos en forma directa por todos los miembros de la comunidad, en asambleas que duran de uno a varios días. En las últimas dos elecciones (2010 y 2012), y a diferencia de las anteriores, se presentaron tres listas. Una de ellas en ambas oportunidades estuvieron integradas en su mayoría por los integrantes de la comisión saliente; otra por integrantes adscriptos a una agrupación política y sindical de alcance nacional; y la tercera lista compuesta totalmente por jóvenes. Según una candidata por esta última: “esta lista estaba en contra de la comisión anterior, porque a los jóvenes no se los tenía en cuenta” (M. S Reg. N° 2; 8/12)¹⁵. Si bien los resultados, en ambas elecciones, dieron el triunfo a la comisión saliente, lo que rescataron los jóvenes del grupo fue su permanencia, a pesar de no haber sido ganadores en las elecciones, insistían en que participando los llevaría un día a “tener un espacio, en el segundo año se insistió, en un momento vamos a llegar” (G. N. Reg. N° 6; 8/11)¹⁶.

Lo que se pone en juego en torno a su presencia activa en las elecciones de autoridades comunitarias por parte de los jóvenes indígenas, es su interés de poder participar en los espacios de toma de decisión e incidencia, esto es, en la vida política de la comunidad. Pretenden que sus voces sean escuchadas, se visibilicen sus realidades, y puedan generar propuestas creativas e innovadoras en la solución de las problemáticas de la comunidad.

ESCOLAR EN EL BARRIO TOBA... Algunas reflexiones”. Ponencia presentada en el X Congreso Argentino de Antropología Social (CAAS), del 29 de noviembre al 2 de diciembre.

¹² Desde setiembre de 2010, los días lunes y jueves, en el horario de 14 a 16 horas, con una asistencia media diaria de 15 niños y adolescentes.

¹³ *Ibid.* 3 pág. 9.

¹⁴ *Ibid.* 3 pág. 9.

¹⁵ Refiere al registro de trabajo de campo realizado con indicación de la joven que habla y a la fecha en que el mismo se llevó a cabo.

¹⁶ *Ibid.* 3 pág. 9.

Cruzando travesía

En este último núcleo de espacios socioculturales, menciono un conjunto de actividades y participaciones de estos jóvenes en actividades que significaron ir “un más allá” de los límites del barrio. Con el objetivo de “integrar a los jóvenes de los pumas”¹⁷(L.N. Reg. N° 4; 8/12), se iniciaron reuniones de trabajo con jóvenes del barrio los pumitas en torno a la revista y al taller de cine, imagen y video que en apartado anterior describí. Si bien fue una experiencia que no se sostuvo en el tiempo, sí representa un primer esfuerzo del grupo “por abrirse” más allá de las fronteras del barrio, hacia los otros jóvenes qom del barrio cercano.

Asimismo, participaron de convocatorias, marchas, encuentros, jornadas, que fueron solventadas económicamente (los pasajes y comida) con “lo que nos queda todavía para el grupo desde el proyecto que ganamos en el 2011 ‘Nuestro Lugar’” (G. N. Reg. N° 12; 7/12)¹⁸. Para “que los vean”, “para que oigan nuestra voz” (G. N. Reg. N° 12; 7/12.)¹⁹, explicó una integrante del grupo en relación a la participación del mismo en eventos fuera de los límites del barrio, “cruzando Travesía”. En este sentido, por cuarto año participaron del Encuentro de Jóvenes por los derechos, organizados por la Fundación SES en Chapadmalal.²⁰

Esta exploración me permitió comprender que los jóvenes indígenas son sujetos políticos con diversos modos de participación en lo social, en tanto se constituyen por su trabajo en el barrio en protagonistas de la modificación de situaciones colectivas de estigma y exclusión social que son compartidas con la mayoría de los jóvenes tobas que viven en el barrio.

Estos jóvenes indígenas, que le pusieron un nombre: QARMÁ (Nuestra Casa) a su grupo, a través de sus iniciativas, proponen y organizan espacios de reflexión y participación. Entienden que su forma de pensar y actuar, es distinta de la de los adultos del barrio. Ciertamente, en la experiencia de la vida urbana, se producen en estos jóvenes un conjunto de transformaciones y resignificaciones de las prácticas, creencias, valores, códigos relacionales que suponen la vida en la ciudad y que difiere de los relatos de los abuelos respecto “al monte”. Es decir, un movimiento de transiciones, mutaciones y permanentes cruces que se van configurando en los procesos de relaciones socioculturales en los que se implican. Asimismo, un movimiento que envuelve los distintos procesos de configuración de un “nosotros” como parte, también, de estas nuevas situaciones relacionales.

Los jóvenes, en los contextos escolares y barrial, despliegan formas instituyentes frente a la naturalización de esquemas incorporados en los imaginarios y en las prácticas de injusticia, y frente a la normalización de violencias sociales, económicas, políticas y culturales. A su vez, se produce ambivalencia con los adultos los cuales oscilan entre sentimientos de admiración y de desconfianza

17 Se refiere a los jóvenes qom que residen en el barrio cercano al de Travesía, conocido como “los pumitas” ubicado en calle Ibarra y el Arroyo Ludueña de Rosario, Santa Fe, Argentina.

18 Nuestro lugar, Programa dependiente del Ministerio de Desarrollo Social de la Nación, consiste en un concurso que busca promover la inclusión y la participación de los y las adolescentes de entre 14 y 18 años a través de la creación, el diseño y la ejecución de proyectos que sean de su interés. Los jóvenes son invitados a diseñar e implementar iniciativas solidarias, educativas, deportivas y culturales, en base a cuatro categorías: Ciencia y tecnología; Imagen y sonido; Deportes y recreación; y Educación social. Desde su puesta en marcha en 2009, “Nuestro Lugar” promueve la creatividad y el pensamiento crítico a través de iniciativas que fortalecen la autonomía en las y los adolescentes. Considerado como una instancia de aprendizaje, el concurso busca construir herramientas que permita a los jóvenes enfrentar diferentes situaciones de su vida cotidiana, accediendo y disfrutando de los recursos sociales, económicos, culturales, políticos y simbólicos de sus propias comunidades. Fuente: <http://www.desarrollosocial.gov.ar/nuestrolugar/456>.

19 *Ibid.* 3 pág. 9.

20 Fundación SES es una organización social que se dedica a la promoción y al desarrollo de diferentes estrategias para la inclusión de los adolescentes y jóvenes con menos oportunidades trabajando desde la perspectiva de los derechos de los jóvenes. La sigla que da nombre a nuestra organización (SES), responde a tres valores fundantes de la institución: Sustentabilidad: por su compromiso con las generaciones futuras; Educación: entendida como motor del desarrollo y Solidaridad: elemento básico de la integración social. Fuente: <http://www.fundses.org.ar/somos.html>.

en relación con los sujetos jóvenes, pues éstos reflejan la pérdida de fronteras entre ser víctimas, victimarios, protagonistas, actores y espectadores o espectadoras del orden existente (Botero, 2011, p. 63).

Esta diferencia con los adultos en el enfoque hacia los problemas, les hace sentir muchas veces que no hay apertura hacia sus propuestas ni apoyo concreto por parte de las autoridades o los mismos mayores.

Por otra parte, se sienten parte de las demandas que los pueblos indígenas mantienen ante el Estado, participando en los procesos de afirmación y re-inención de identidades que les permiten valorarse a sí mismos como pertenecientes a una comunidad diferente. En este sentido, sus principales preocupaciones son: “que se mantenga el idioma, lo que contaban los abuelos, el respecto a la naturaleza”. (G. N. Reg. N° 12; 7/12.)²¹

Sin embargo, observe ciertas tensiones generacionales entre adultos/ancianos y jóvenes, que se relacionan a las diferentes percepciones y expectativas que tienen los primeros sobre la participación de los jóvenes en el ámbito comunitario y social. Si bien por un lado los perciben como promesa de continuidad de existencia y desarrollo para la comunidad pero, por el otro, como actores del cambio, y en este sentido temen que sean “contaminados por los males de la ciudad” (droga, alcohol, delincuencia).

Para finalizar, no quiero dejar de mencionar la participación y el uso, por parte de integrantes del grupo juvenil, de las redes sociales (Facebook, Twitter). Si bien el acceso a internet se dificulta en su mayoría ya que deben acceder a través de un “ciber”, estos jóvenes utilizan estos sitios para subir material de las actividades que realizan, se conectan con otros jóvenes y con parientes, es decir, participan de las nuevas maneras de comunicarse, hacerse sentir y estar presentes en distintos ámbitos (incluso virtuales) en los cuales expresan sus deseos, proyectos, opiniones y exigen sus derechos, construyendo así también nuevas prácticas políticas y formas de construir la ciudadanía.

5. Conclusiones

El presente artículo, que forma parte de un trabajo mayor, y se constituye en un avance del mismo, pretendió explorar las modalidades que adquiere la cultura política en colectivos indígenas que habitan en la ciudad de Rosario (Santa Fe, Argentina).

Comprender la vida en la ciudad de jóvenes toba (qom), me llevó a considerar a los jóvenes como sujetos políticos. Los jóvenes hacen política y transforman “la política” en sus prácticas cotidianas en su entorno, en los espacios en los cuales interactúan fuera del barrio, como una manera de darle sentidos propios a sus vidas y de protagonizar nuevas maneras de construir comunidad diferenciada de la tradición de los adultos/antiguos del barrio. En este sentido, los jóvenes indígenas se constituyen en protagonistas de modificación de situaciones colectivas de injusticia, estigma y exclusión social.

Con la conciencia de formar parte de las demandas que los pueblos indígenas mantienen ante el Estado, participan en los procesos de afirmación y re-inención de identidades que les permiten valorarse a sí mismos como pertenecientes a una comunidad diferente. A su vez, en los procesos de interacciones socioculturales en los que se implican en la vida urbana, la *escuela* y el *agrupamiento juvenil* son campos relevantes mediante los cuales los jóvenes configuran y (re)configuran procesos identitarios indígenas. En este sentido, la descripción y análisis de tres ámbitos socioculturales (“TALLERES”, “LAS ELECCIONES” y “CRUZANDO TRAVESÍA”) que he explorado en el trabajo, me permitieron comprender características de sus prácticas políticas juveniles, las

21 *Ibid.* 3 pág. 9.

formas de relacionarse con los adultos del barrio, como así también las modalidades que adquiere su participación en el ámbito comunitario y en el contexto urbano, dinámicas que configuran una particular cultura política.

6. Bibliografía

- Achilli, Elena 1996 *Práctica docente y Diversidad cultural* (Rosario; Argentina: Homo Sapiens).
- Achilli, Elena 2000 "Contexto y cotidianeidad escolar" en *Cuadernos de Antropología Social* (Buenos Aires; Argentina: Facultad de Filosofía y Letras).
- Achilli, Elena 2001 "Antropología y políticas educativas interculturales" en *Claroscuro*, Revista del Cedcu (Rosario; Argentina: Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario).
- Achilli, Elena 2002 *Investigación y Formación docente* (Rosario, Argentina: Laborde Editor).
- Achilli, Elena 2005 *Investigar en Antropología social* (Rosario, Argentina: Laborde Editor).
- Achilli, Elena. 2005 "Hacer escuela en la ciudad. Reflexiones sobre escolarización y desigualdad social". En: *Vivir en la ciudad. Espacios urbanos en disputa* (Rosario: Laborde editor).
- Achilli, Elena 2006 "Escuela e interculturalidad. Notas sobre la "antropologización" escolar; en A. Ameigeiras y Elisa Jure (comp.) *Diversidad cultural e interculturalidad*, (Buenos Aires; Argentina: Prometeo Libros, Universidad Nacional General San Martín).
- Achilli, Elena 2010 *Escuela, Familia y desigualdad social. Una antropología en tiempos neoliberales* (Rosario: Laborde Editor).
- Barth, Frederic 1976 *Los grupos étnicos y sus fronteras* (México DF: Fondo de Cultura Económica).
- Bartolomé, Miguel 1987 "Afirmación estatal y negación nacional. El caso de las minorías nacionales en América Latina" en *Suplemento Antropológico*, vol. XXII, 2:7-43. Asunción.
- Bartolomé, Miguel Alberto 2004 "Movilizaciones étnicas y crítica civilizatoria. Un cuestionamiento a los proyectos estatales en América Latina". *Perfiles Latinoamericanos*, junio-Sin mes, 85-105.
- Bartolomé, Miguel 2006 *Procesos interculturales: antropología política del pluralismo cultural en América Latina* (México: Siglo XXI).
- Bigot, Margot; Rodríguez, Gloria y Vázquez, Héctor 1992 "Los asentamientos tobas en la ciudad de Rosario" en Radovich, J. C. y Balazote, A. "*La problemática indígena*" (Buenos Aires: CEAL).
- Botero, P., Vega, M. & Orozco, M. (2012). Relaciones intergeneracionales: implicaciones en procesos de formación política en jóvenes. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10 (2), pp. 897-911.
- Bourdieu, Pierre 1994 *Raisons pratiques – Sur la théorie de l'action*. (París: Seuil).
- Mary Bucholtz 2002 "Youth and Cultural Practice", *Annual Review of Anthropology*, Vol. 31 (2002).
- Caputo, Virginia 1995 "Anthropology's silent 'others': a consideration of some conceptual and methodological issues for the study of youth and children's cultures" en: *AMIT TALAI, V.; WULFF, H. (eds.) Youth Cultures. A Cross-Cultural Perspective*. (London: Routledge).
- Comaroff, Jean and John 1991 *Of Revelation and Revolution. Christianity, Colonialism, an Consciousness en South Africa*, (EU: The University of Chicago Press, EU) T.I.

-
- Comaroff, Jean and John 1991 *Ethnography and the Historical Imagination* (EU: Westview Press).
- Czarny, Gabriela 2008 *Pasar por la escuela. Indígenas y procesos de escolaridad en la ciudad de Mexico* (Mexico: Universidad Pedagógica Nacional).
- De Certeau, Michel. 1988 (1984) *The Practice of Everyday Life* (California: Univ. of California Press).
- Heller Agnes 1972 *Historia y vida cotidiana. Aportación a la sociología socialista*, (Grijalbo: Barcelona).
- Isla, Alejandro "Estado y Comunidad. Políticas de identidad", *Nuevo Mundo Mundos Nuevos* [En línea], Debates, Puesto en línea el 27 enero 2005, consultado el 25 marzo 2013. URL: <http://nuevomundo.revues.org/33> ; DOI : 10.4000/nuevomundo.33
- Isla, Alejandro (2002) "Los usos políticos de la identidad. Indigenismo y Estado" (Buenos Aires: De las Ciencias).
- Pino, Liliana 1996 "La Escuela Bilingüe Toba N° 1333 Dalagayg Quitag (Nueva Esperanza)" en L: Pino y F. Dalostto *Las escuelas bilingües toba y mocoví* (Rosario; Argentina: Ediciones AMSAFE).
- Rockwell, Elsie 1995 (coord.) *La escuela cotidiana*. (México: Fondo de Cultura Económica).
- Rockwell, Elsie 2009 *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. (Buenos Aires: Paidós).