



LUCIA RABELLO DE CASTRO

Organizadora



INFÂNCIAS DO SUL GLOBAL

Experiências, pesquisa e teoria
desde a Argentina e o Brasil



Será possível olhar a experiência de crianças indígenas, trabalhadoras, filhas de presidiárias, moradoras de favelas, alunas de uma escola pública ou participantes de uma ocupação e ver mais do que aquilo que lhes falta? Haveria lentes capazes de enxergar suas vivências como produtoras de infância, em vez de fatores que a limitam? A leitura de *Infâncias do Sul Global: experiências, pesquisa e teoria desde a Argentina e o Brasil* indica que sim. O livro é um empreendimento teórico robusto de 25 pesquisadoras e pesquisadores dos dois países. Seu teor não consiste de uma oposição entre as teorias da infância produzidas no Norte Global e no Sul, e sim objetiva vencer justamente dicotomias historicamente estabelecidas entre centro e periferia, entre metrópole e colônia. Não se trata, ainda, de prescindir de conceitos e teorias sedimentados nos estudos das infâncias oriundos do Norte. O que se vê é um exercício profícuo de tensioná-los, esticá-los e pressioná-los, desafiando, assim, não só os saberes vigentes, mas o modo como são produzidos. O livro, desse modo, torna relevantes outras agendas de pesquisa, na medida em que não restringe as experiências diversas de crianças argentinas e brasileiras a constatações empíricas de teorias consolidadas. De outro modo, assume tais contribuições singulares como potência criadora de saberes novos e urgentes para esse campo de investigação.

Renata Tomaz

Doutora em Comunicação e Cultura,
Pesquisadora no Programa de Pós-graduação
em Mídia e Cotidiano da Universidade Federal
Fluminense (UFF)

INFÂNCIAS DO SUL GLOBAL

**EXPERIÊNCIAS, PESQUISA E
TEORIA DESDE A ARGENTINA E O BRASIL**

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

Reitor

João Carlos Salles Pires da Silva

Vice-reitor

Paulo Cesar Miguez de Oliveira



EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

Diretora

Flávia Goulart Mota Garcia Rosa

Conselho Editorial

Alberto Brum Novaes

Angelo Szaniecki Perret Serpa

Caiuby Alves da Costa

Charbel Niño El-Hani

Cleise Furtado Mendes

Evelina de Carvalho Sá Hoisel

Maria do Carmo Soares Freitas

Maria Vidal de Negreiros Camargo



LUCIA RABELLO DE CASTRO

Organizadora

INFÂNCIAS DO SUL GLOBAL

**EXPERIÊNCIAS, PESQUISA E
TEORIA DESDE A ARGENTINA E O BRASIL**

Salvador
Edufba
2021

2021, autores.
Direitos desta edição cedidos à Edufba.
Feito o Depósito Legal

Grafia atualizada conforme o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de 1990,
em vigor no Brasil desde 2009.

Coordenação editorial
Susane Santos Barros

Capa e projeto gráfico
Rodrigo Oyarzábal Schlabit

Coordenação gráfica
Edson Nascimento Sales

Foto de capa
pxhere.com

Coordenação de produção
Gabriela Nascimento

Revisão
Alana Oliveira da Silva

Normalização
Quezia Rodrigues de Oliveira

Sistema de Bibliotecas – SIBI/UFBA

Infâncias do sul global: experiências, pesquisa e teoria desde a Argentina e o Brasil /
Lucia Rabello de Castro, organizadora. – Salvador : EDUFBA, 2021.
547 p.

Contém biografia
ISBN: 978-65-5630-237-9

1. Infância e juventude – Brasil. 2. Infância e juventude – Argentina. 3. Assistência
a menores. 4. Educação e Globalização. 5. Exclusão social. I. Castro, Lucia Rabello.

CDD – 360

Elaborada por Jamilli Quaresma / CRB-5: BA-001608/O

Editora afiliada à



Editora da UFBA

Rua Barão de Jeremoabo, s/n – *Campus* de Ondina
40170-115 – Salvador, Bahia. Tel.: +55 71 3283-6164
www.edufba.ufba.br / edufba@ufba.br

AGRADECIMENTOS

À FAPERJ, Fundação Carlos Chagas de Apoio à Pesquisa no Estado do Rio de Janeiro, que viabilizou recursos para a publicação deste livro.

À EDUFBA, e sobretudo à sua Diretora Flavia Goulart Roza, pela confiança e aposta nesta publicação em um momento tão difícil para a pesquisa, a educação e a Universidade pública.

SUMÁRIO

- 13 **PREFÁCIO**
SHARMLA RAMA
- 17 **FOREWORD**
SHARMLA RAMA
- 21 **APRESENTAÇÃO**
ANDREA SZULC, CONCEIÇÃO FIRMINA SEIXAS SILVA, EUGENIA RAUSKY,
FLAVIA FERREIRA PIRES, FLORENCIA PAZ LANDEIRA, JULIANA SIQUEIRA
DE LARA, LUCIA RABELLO DE CASTRO, VALERIA LLOBET
- PARTE I
- POR UMA PRODUÇÃO CONCEITUAL
DA INFÂNCIA DESDE O SUL GLOBAL
- 41 **OS UNIVERSALISMOS NO ESTUDO DA INFÂNCIA: A CRIANÇA
EM DESENVOLVIMENTO E A CRIANÇA GLOBAL**
LUCIA RABELLO DE CASTRO
- 61 **TEORIZAR SOBRE A INFÂNCIA DESDE UMA PERSPECTIVA
DESCOLONIAL**
LUCIA RABELLO DE CASTRO
- 79 **MÁS ALLÁ DE LA AGENCIA Y LAS CULTURAS INFANTILES:
REFLEXIONES TEÓRICAS A PARTIR DE UNA INVESTIGACIÓN
ANTROPOLÓGICA CON NIÑOS Y NIÑAS MAPUCHE EN Y A
PARTIR DEL SUR**
ANDREA SZULC

PARTE II

**AS CRIANÇAS NAS E DAS FAVELAS: BRINCADEIRAS,
PARTICIPAÇÃO, RESPONSABILIDADE E LOCALIDADE**

95 **DUELO, AFRONTA, RESISTÊNCIA E AMIZADES NAS BATALHAS
DE RIMA DE CRIANÇAS DA FAVELA DA MARÉ NO RIO DE
JANEIRO**

ADELAIDE REZENDE DE SOUZA
LUCIA RABELLO DE CASTRO

109 **“FAZER PARTE DE TUDO E TRANSFORMAR O MUNDO”: O
QUE FALAM AS CRIANÇAS DA FAVELA SANTA MARTA SOBRE
SUA PARTICIPAÇÃO E RELAÇÃO COM OS ADULTOS**

BEATRIZ CORSINO PÉREZ
CONCEIÇÃO FIRMINA SEIXAS SILVA

131 **“EU CUIDO DELA COMO SE ELA TIVESSE SAÍDO DE DENTRO
MIM”: A RESPONSABILIDADE PELO OUTRO NO COTIDIANO
DE CRIANÇAS MORADORAS DE UMA FAVELA DO RIO DE
JANEIRO**

JULIANA SIQUEIRA DE LARA

149 **A RUA COMO CAMINHO: RELIGAÇÕES NO CAMPO DA
INFÂNCIA**

PAULA UGLIONE

PARTE III

INFÂNCIAS EM CONTEXTOS DE DISPUTA:
QUANDO A LUTA TAMBÉM É DAS CRIANÇAS

- 173 **“QUEREMOS NUESTRO ESPACIO”:** HACIA UN ANÁLISIS NO
BINARIO DE LA ACCIÓN POLÍTICA INFANTIL EN UNA CASA
TOMADA DE BUENOS AIRES
PAULA NURIT SHABEL
- 195 **LUCHAS EN TENSIÓN:** UNA MIRADA AVA-GUARANÍ SOBRE
EL PROBLEMA DE LA DESNUTRICIÓN INFANTIL EN LA
PROVINCIA DE SALTA
PÍA LEAVY
- 219 **CRIANÇAS E JOVENS QUILOMBOLAS:** A PARTICIPAÇÃO NA
FAMÍLIA, NA IGREJA E NA VIDA COMUNITÁRIA
BEATRIZ CORSINO PÉREZ
ESTEFANI PEIXINHO DE SOUZA
- 241 **A INFÂNCIA EM CONTEXTOS DE LUTA E COLETIVIZAÇÃO NO
BRASIL:** A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS SEM TERRINHA NO
MST
LIS ALBUQUERQUE MELO
LUCIA RABELLO DE CASTRO
- 269 **“NOSOTROS SOMOS DE LA CLASE DE LOS TOBAS”:**
PROCESOS DE APROPIACIÓN E IDENTIFICACIÓN EN LAS
EXPERIENCIAS INTERCULTURALES DE VIDA DENIÑOS, NIÑAS
Y JÓVENES DE UN BARRIO TOBA/QOM DE BUENOS AIRES
MARIANA GARCÍA PALACIOS

PARTE IV

**CRIANÇAS E JOVENS FACE À PRECARIIDADE SOCIAL
E ÀS DESIGUALDADES RACIAIS**

295 **EXERCÍCIOS DE LOCALIZAÇÃO: SOBRE MAFALDA E MINOSSE
OU O QUE PODEMOS APRENDER QUANDO FINCAMOS PÉS E
CABELOS NO CHÃO**

JAILEILA DE ARAÚJO MENEZES
KEISE BARBOSA DA SILVA

317 **TRANSITAMOS DA ESCOLA AO TRABALHO? CONSIDERAÇÕES
SOBRE O TRABALHO INFANTO-JUVENIL NO SUL GLOBAL**

FELIPE SALVADOR GRISOLIA

339 **OPORTUNIDADES DE VIDA E MOBILIDADES DE JOVENS
DO SUL GLOBAL: UM OLHAR CRÍTICO SOBRE A NOÇÃO DE
PROJETO DE VIDA**

SABRINA DAL ONGARO SAVEGNAGO

363 **CASTIGAR A MÃE É CASTIGAR A CRIANÇA: ETNOGRAFANDO
UM PRESÍDIO FEMININO NO DIA DE VISITA**

NÚBIA GUEDES DE BARROS FERREIRA
FLÁVIA FERREIRA PIRES

PARTE V

**POLÍTICAS SOCIAIS DA INFÂNCIA SOB ANÁLISE:
CUIDADO, PROTEÇÃO, TRABALHO INFANTIL E MALTRATO**

- 389 **ENTRE LA OFICINA ESTATAL, EL BARRIO Y LAS CASAS:
FRONTERAS INESTABLES Y SENTIDOS EN TENSIÓN EN
TORNO A LA “BUENA CRIANZA” EN UNA POLÍTICA DE
PRIMERA INFANCIA**
FLORENCIA PAZ LANDEIRA
- 415 **PENSAR EL TRABAJO INFANTIL DESDE EL SUR: CLAVES
ANALÍTICAS PARA SU ABORDAJE**
MARÍA EUGENIA RAUSKY
- 433 **LAS REGULACIONES DEL CUIDADO Y LOS DERECHOS DE
NIÑOS Y NIÑAS: UN DEBATE SITUADO**
VALERIA LLOBET
- 461 **A PROTEÇÃO DA INFÂNCIA É UM VALOR PARA OS ADULTOS?
PROBLEMATIZANDO A POLÍTICA INTERNACIONAL DE
PROTEÇÃO EM CONTEXTOS URBANOS NO BRASIL**
SUZANA SANTOS LIBARDI
- 481 **EL “MALTRATO INFANTIL” EN PERSPECTIVA: REFLEXIONES
SOBRE LA TEMATIZACIÓN Y TRATAMIENTO DE LAS
VIOLENCIAS HACIA LOS NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES EN
LA ARGENTINA**
JULIETA GRINBERG

PARTE VI

RELAÇÕES INTERGERACIONAIS: IMPASSES E CRIAÇÕES
NO CONVÍVIO ENTRE GERAÇÕES

- 505 **“NÃO DÁ PARA LEVAR VOCÊS A SÉRIO!”: (IM)POSSIBILIDADES
DA TRANSMISSÃO INTERGERACIONAL NA ESCOLA
BRASILEIRA HOJE**
PAULA PIMENTEL TUMOLO
- 523 **A BRINCADEIRA “FORA DE HORA” COMO AÇÃO CRIATIVA E
SEUS IMPASSES EM ESCOLAS DO RIO DE JANEIRO**
ISA KAPLAN VIEIRA
- 541 **MINIBIOGRAFIAS DOS AUTORES**

“NOSOTROS SOMOS DE LA CLASE DE LOS TOBAS”

PROCESOS DE APROPIACIÓN E IDENTIFICACIÓN EN LAS EXPERIENCIAS INTERCULTURALES DE VIDA DE NIÑOS, NIÑAS Y JÓVENES DE UN BARRIO TOBA/QOM DE BUENOS AIRES

MARIANA GARCÍA PALACIOS

INTRODUCCIÓN

En el capítulo, se analizarán las apropiaciones que los niños, niñas y jóvenes de un barrio toba/*qom* de Buenos Aires realizan en sus experiencias interculturales de vida. Para ello, y en tanto considero necesario entender las etapas de la vida como construcciones sociales en contexto, me basaré en la investigación histórico-etnográfica realizada desde 2006 en el barrio,¹ la cual permite reconstruir las experiencias formativas en las que participan los niños, niñas y jóvenes en su vida cotidiana y los sentidos que construyen acerca del mundo social. Parto de interrogantes individuales y otros compartidos a lo largo de los años con colegas de los equipos de investigación de los que formo parte,² y recojo algunas de las

- 1 Los grupos *qom* forman parte del grupo lingüístico guaycurú que incluye también a los mocovíes, pilagás, kadiwéos o caduveos. El barrio del Gran Buenos Aires al que se hace referencia fue construido en 1995 por familias, provenientes originariamente de comunidades tobas/*qom* de Chaco y Formosa – noreste argentino. Allí llevé a cabo trabajo de campo etnográfico desde 2006, realizando observaciones en los espacios barriales – iglesias, casas y espacios comunes – y en la escuela, entrevistas formales e informales con adultos y niños(as), y talleres con niños(as) y jóvenes en 2007, 2009 y 2018. Esto posibilita la realización de estudios a lo largo del tiempo que se expresan aquí en los fragmentos que referencian a una misma persona en diferentes momentos de su vida. Por último, en un diálogo entre la antropología y la psicología preocupadas por el estudio de la construcción de conocimiento, también realicé entrevistas guiadas por el método clínico-crítico piagetiano en 2011. Los nombres que aparecen han sido cambiados para mantener el anonimato de las personas.
- 2 Me refiero a mi participación en los proyectos UBACyT del Programa de Antropología y Educación (PAE), y al Equipo Niñez Plural, todos radicados en el Instituto de Ciencias Antropológicas, de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Se irán citando las reflexiones colectivas a las que se haga referencia, así como se identificarán las autorías de los registros de campo, tanto individuales como colectivas.

reflexiones construidas, aquí revisitadas en pos de dar cuenta de cómo los niños, niñas y jóvenes dan sentido a la “identidad y cultura toba”. Específicamente, aludiré, en primer lugar, a las identificaciones étnicas de y entre los niños y niñas, en relación con diferentes contextos – barrio-escuela, Chaco-Buenos Aires, etc. En vinculación con esto, en segundo lugar, haré foco en sus (re)creaciones culturales, tales como participar en grupos de danzistas, hacer y vender artesanías tradicionales *qom* y componer rap originario.

El análisis me permitirá discutir con concepciones que subyacen a ciertos enfoques teóricos. En primer lugar, con aquellas que presentan las culturas indígenas como entidades cerradas y coherentes, más allá de la historia y la acción humana. Entiendo la cultura como un proceso activo de construcción de significados y de debate sobre su definición. De este modo, se enfatiza el papel fundamental de los agentes sociales en la producción de cultura, pero también la inclusión de las prácticas de los niños y niñas en las relaciones de poder intergeneracionales e interculturales. Veremos que, en sus experiencias interculturales, ellos y ellas constituyen significados culturales, apropiándose también de los ya existentes. La idea de apropiación (ROCKWELL, 1997) se presenta como contrapeso al concepto de socialización, al prestar atención a la propia actividad de los sujetos, lo que pone en duda la verticalidad implicada en el concepto de socialización. Además, la apropiación es un proceso constante en la existencia humana.

Por otro lado, se discutirá con las concepciones que presentan la etnicidad y las condiciones socioeconómicas de clase como cuestiones de órdenes incompatibles, y con la asociación entre pueblos indígenas y vida rural siguiendo “pautas tradicionales”. Este dualismo en torno a la “autenticidad” de ciertas prácticas culturales también interpela a los niños, niñas y jóvenes, quienes se apropian de la imagen de “indígena ideal”, pero para utilizarla en diversos sentidos, muchas veces contrapuestos. En relación con esto, al dar cuenta de los modos en que los estados, las organizaciones sociales, las ciencias sociales y los propios sujetos interpelados utilizan las categorías, se hacen visibles las relaciones de poder que atraviesan esas construcciones, lo que destaca la necesidad de contextualizarlas en el marco de los procesos históricos, socioeconómicos y políticos en los que tienen lugar. Estas discusiones pondrán de manifiesto que muchas veces la “etnicidad” y la “cultura indígena” se dan por sentadas, convirtiéndose en categorías explicativas de la diversidad, más que en categorías a ser explicadas a través de la investigación social. Así, si bien es usual que se postule la existencia de diversas infancias a nivel global, no siempre se analiza, desde investigaciones concretas, los modos en que distintas prácticas y sujetos inmersos en relaciones de poder intervienen en la construcción de estas categorías.

“QUIERO QUE ME DIGAN POR MI NOMBRE”: IDENTIFICACIONES EN CONTEXTO

Numerosos trabajos latinoamericanos retomaron críticamente los estudios de Barth (1969) acerca de la identificación étnica para dar cuenta de los modos en que la etnicidad instrumentaliza acciones comunalizadoras en oposición con un grupo dominante. (BRIONES, 1998; TAMAGNO, 2001; DIETZ, 2003; CARDOSO DE OLIVEIRA, 2006; GORDILLO; HIRSCH, 2010) El foco del análisis pasó a ser la coproducción de las identidades étnicas en vinculación con otros grupos y con el Estado Nación. Dietz (2003) propone definir el concepto de etnicidad como la forma de organización de grupos sociales que, en la interacción con otros grupos, despliegan mecanismos de delimitación que sus miembros definen a partir de rasgos distintivos de las culturas que interactúan y que suelen presentarse con un sesgo biologizante, recurriendo, por ejemplo, a la terminología de ascendencia y parentesco. Así, las investigaciones sobre las identificaciones étnicas que aquí retomamos, suponen que la etnicidad fusiona un aspecto organizativo – la formación de grupos sociales y su interacción mutua, y en este sentido, debe situarse en el campo de las relaciones sociales –, con otro aspecto semántico-simbólico que se expresa como un sentimiento de pertenencia a un “nosotros”. (DIETZ, 2003)

Por otro lado, muchas de las investigaciones mencionadas también hacen hincapié en la necesaria articulación de la etnicidad con las desigualdades en términos de clase, aspecto que muchas veces tiende a ser dejado de lado. En este sentido, Tamagno (1998) sostiene que “... las categorías étnicas no sólo tienen existencia real en la sociedad – entendidas quede claro como categorías no como grupos en sí – sino que son portadoras de *contenidos comunicacionales, cognitivos y simbólicos* que no son ajenos al espectro de poder de la sociedad, expresando a veces y de modo aparentemente contradictorio las relaciones de dominación/subordinación” (190, subrayado en el original). Se sitúa, entonces, a la identidad en el campo de las relaciones de poder, de las luchas simbólicas, de las negociaciones y de la lucha por los espacios. (TAMAGNO, 1998)

Pero aunque las “identidades étnicas” suelen sustancializar y naturalizar ciertos atributos, a los cuales las personas hacen referencia como si los lazos étnicos fueran nítidos y definidos, las “etiquetas étnicas” son, cuanto menos, “porosas’ en su aplicación”. (TAMBIAH, 1989, p. 39) Es decir que las denominaciones categóricas de grupo – aún aquellas institucionalizadas – no pueden servir de indicadores de la existencia concreta de grupos “reales” o “identidades” fuertes (BRUBAKER; COOPER, 2001), sino que cabe preguntarse de qué modos estas categorizaciones intervienen sobre la construcción de las propias identificaciones de las personas. En otras palabras, teniendo en cuenta que existen múltiples dimensiones involucradas en el proceso de formación de las identidades

como una experiencia en las interacciones cotidianas (HALL, 1995), podemos preguntarnos cómo los niños y niñas se apropian de las distintas apelaciones que están en juego en los diferentes contextos – las familias, las escuelas, las iglesias, etc. – a sentirse identificados con determinados grupos y en qué prácticas ponen en acción estas identificaciones.

En un trabajo anterior (HECHT; GARCÍA PALACIOS, 2010), hemos analizado los modos en que los niños y las niñas refieren al barrio en sus identificaciones y hemos establecido que éste se presenta como un espacio en vinculación con el cual se construye la identificación como “toba”:

[Durante una entrevista con una niña conversábamos sobre el nuevo barrio que se construyó colindando con éste]

Mariana: ¿Y te parece que es parecido a este barrio o que es distinto?

Noelia: Sí, es parecido... pero no tiene nombre ese barrio.

Mariana: ¿No tiene nombre?

Noelia: No...

Mariana: ¿Y éste?

Noelia: Sí.

Mariana: ¿Cómo se llama?

Noelia: ‘Barrio toba’ (Noelia, a los 9 años, registro de García Palacios y Hecht)

El barrio fue construido en 1995 como la culminación de un proceso iniciado con la organización de una cooperativa de artesanos, que había comenzado la lucha por la tierra, articulando ambas cuestiones alrededor de su identificación étnica. Antes de la conformación del barrio, las familias se hallaban dispersas en distintos asentamientos marginales de la Ciudad de Buenos Aires y del conurbano bonaerense. Así, la identificación étnica aparece como una condición previa para conformar el barrio, pero, simultáneamente, el barrio se convierte en un espacio para la materialización, la actualización y el fortalecimiento de esta construcción étnica, por lo que el territorio pasó así a ser considerado y conocido como “barrio toba”.³ Ahora bien, como vimos en el fragmento de registro, en palabras de los niños y las niñas, el barrio con su mismo “nombre” denomina a la pertenencia étnica, a través de una inversión del isomorfismo que se establece entre el grupo y su territorio: “Yo creo que nosotros nos sentimos tobas, porque vivimos en el barrio toba”. (Matías, 12 años)

3 En este punto cabe hacer una aclaración importante: uno de nuestros objetivos ha sido relativizar ciertos supuestos sobre la naturaleza “cartográfica” de la identidad (WRIGHT, 2001); es decir, más allá de la común definición del barrio como “barrio toba”, nos interesó ahondar en sus perspectivas sobre su identificación, para registrar cuáles categorías de identificación tenían o no un espacio en sus formas de ver el mundo. (HECHT; GARCÍA PALACIOS, 2010)

Es decir que se presenta como un espacio “marcado” como “étnico” y, por nacer y crecer en él, las personas adquirirían su marca y comenzarían a sentirse tobas: Alba comenta que ella es “mestiza”, porque “*mi mamá es toba y mi papá mocoví [...], algunas veces me siento toba... me siento por el barrio*”. Vale aclarar aquí que el nombre del barrio no es “barrio toba” y que el nuevo barrio vecino también posee un nombre, pero que se supone que supuestamente no vincula el espacio con una “identidad étnica” específica. (HECHT; GARCÍA PALACIOS, 2010) El hecho de que uno de los barrios aparezca como “marcado” y el otro como “desmarcado”, pareciera responder a complejos procesos de alterización, ya que se invisibiliza la especificidad de algunos – se ve como “universal” – mientras se acentúa la de otros – como “particular”. (BRIONES, 1998)

El barrio está unido con otros barrios tobas del país por los lazos familiares, sobre los que muchas veces se apoya también la circulación de algunos recursos y bienes. Así, las personas del barrio suelen llevar ropa y otros bienes desde Buenos Aires y volver con materia prima para hacer artesanías o con artesanías ya manufacturadas para vender. Veamos a continuación la redacción que Laura, una niña de 12 años realizó “sobre el barrio”:

La historia del Chaco. El Chaco es una provincia lejana a Buenos Aires; el Chaco es distinto a Buenos Aires; en el Chaco es aburrido porque no hay muchas cosas pero igual [aunque] sea visito a mis parientes, abuelos, tíos, sobrinas y primas; en el Chaco tengo muchas amigas [...] yo siempre llevo una mochila de juguetes para mis primas y primos; mi papá le gusta visitar el Chaco porque tiene muchos amigos y mi mamá tiene muchos parientes conocidos [...] lo que me gusta del Chaco es que me puedo encontrar con los seres queridos...

“¡¡Rosario [Provincia de Santa Fe]: por primera vez se muestra!! Mi papá tiene parientes en Rosario y mamá en el Chaco; vamos en ambas partes a la vez; a mí me gusta ir a visitar a mi abuela y abuelo [...] a mí siempre me gustó Chaco y Rosario... (Laura, a los 12 años, registro de García Palacios, Vivaldi, Dante y Avellana)

Es importante señalar que ambas redacciones fueron realizadas para contar acerca de “el barrio”, lo que evidencia que la relación entre éste y el Chaco no sólo no se ha perdido con las migraciones, sino que es constantemente actualizada: se realizan ayudas económicas mutuas, algunas personas viajan para atenderse con un *pi'oxonaq* o por acontecimientos religiosos y muchos encuentran así pareja. Es más, algunos niños y niñas son enviados allí con sus familiares para aprender *la idioma* o si consideran que necesitan alejarlos de juntas no deseadas. La presencia del Chaco en la vida cotidiana de los niños y niñas es tal que encontramos referencias a él en conversaciones, en relatos escritos “sobre el barrio” – como vimos más arriba –, en dibujos y en juegos espontáneos.

Entonces, el barrio aparece en una línea de continuidad con el Chaco, y la etnicidad así construida posibilita la diferenciación respecto de otros estereotipos, como los de “villeros” o “cabecitas”,⁴ que “marcaban” a las familias que, antes de mudarse al barrio, vivían en asentamientos marginales de Buenos Aires. (HECHT, 2010) Como en estos asentamientos nacieron muchos de los niños, niñas y jóvenes, aquella vieja marcación adquiere vigencia cuando se establece una categorización diferencial entre “los que nacieron o viven en el barrio” y “los que nacieron o viven en el Chaco”:

[Durante la actividad de un taller surgió el siguiente intercambio]

Gastón: [En la escuela] me dicen que yo soy toba yo les dije que no soy toba (...) [Y refiriéndose a Federico, agrega] él es toba, yo no soy toba.

Carolina: ¿Y cómo te das cuenta? ¿Cómo sabés?

Gastón: Porque no nació acá [Gastón nació en un asentamiento].

Federico: Yo sí nació acá.

Gastón [superpuesto]: Él nació en el Chaco.

Mariana: ¿[Federico], vos dónde naciste?

Federico: Y... acá.

Gastón: Nooo. Vos naciste en el Chaco (...) Cuando estaba por nacer, la mamá del [Federico] se fue al Chaco y ahí lo tuvo.

Mariana: ¿Y cómo es eso que vos decís? ¿Vos decís que los que nacen en el barrio son tobas y los que nacen en otro lado no; así es?

Gastón: Los que nacen acá y en el Chaco son tobas (Gastón, 11 años y Federico, 8 años, registro de García Palacios y Hecht)

En este fragmento, vemos cómo, según Gastón, el nacer antes de la llegada al barrio, lo convierte en “no-toba”, mientras que nacer en el barrio garantiza la identidad toba. Más aún, para reforzar esta última, Gastón sostiene que Federico ha nacido en el Chaco cuando en realidad nació en el barrio. (HECHT; GARCÍA PALACIOS, 2010) Aquí, nuevamente el Chaco, a la vez que aparece en continuidad con el barrio –“*Los que nacen acá y en el Chaco son tobas*”–, se presenta como “más auténticamente toba”. En este sentido, el Chaco también pareciera servir de parámetro para evaluar la “autenticidad étnica” de quienes nacen

4 Como señala Guber (1998), los términos “cabecita negra” y “descamisado” fueron mote despectivos acuñados por las familias “tradicionales” de Buenos Aires – pretendidamente descendientes de europeos – para designar a los primeros contingentes importantes de migrantes internos, de las provincias alejadas del puerto central (“mestizos”). La utilización del término “cabecita negra” fue paralelo a un proceso de silenciamiento del componente indígena y mestizo de la Argentina. (GORDILLO; HIRSCH, 2010) Por otro lado, el mote “villero”, según Guber (1998), cobra fuerza posteriormente, “designando” al habitante de asentamientos urbanos precarios originalmente considerados como transitorios –“villas miseria” o “villas de emergencia”.

y/o viven en el barrio. Lejos de ver una continuidad en la transformación (TAMAGNO, 2001), la “devaluación” que resulta de la comparación entre una imagen estereotipada del “indígena rural” que vive en el Chaco y quienes migraron para ser “indígenas en la ciudad” subyace en algunos dichos de nuestros(as) interlocutores – sea en el barrio, la escuela o el Chaco. Así, como si hablar de “comunidad indígena en Buenos Aires” fuera una contradicción, algunos(as) reservan el término “comunidad” para referirse a los asentamientos tobas urbanos del Chaco, y “barrio” para referirse al espacio en Buenos Aires. (HECHT; GARCÍA PALACIOS, 2010)

En la escuela, ámbito de fuerte interpelación identitaria hacia los niños y niñas, también se apela simultáneamente a esas imágenes contrapuestas sobre “los tobas”: una que haría referencia a los “auténticos”, los que vivieron en el Chaco – y, por ende, son “más lejanos” – y otra que incluiría a quienes pasaron por los asentamientos marginales en Buenos Aires:

Capaz que si uno les cuenta, los introduce un poco en lo que es esta sociedad a la que se tienen que adaptar, porque lamentablemente es lo que tienen ahora. Estaría buenísimo que estén donde tengan que estar, pero no están donde tienen que estar, entonces estaba bueno ayudarlos a que se adapten (...) Y creo que mi conclusión no es que sean unos vagos, no es que no quieren, pero creo que están muy dañados, creo que es una comunidad muy lastimada, la verdad es que creo que todo este desarraigo y todo este traspaso de villa en villa, creo que hizo que perdieran mucho de lo que es su cultura y de lo que tiene que ver con sus elecciones, por ahí, o con sus parámetros. Me parece que eso está, lo vi como muy devastado y como que no se sabía bien quiénes eran, o sea no tenían esto de la identidad del indio toba... (Silvina, integrante del Equipo de Orientación Escolar, registro de García Palacios)

Si el “toba auténtico” es aquel que vive en el Chaco, el que habita en Buenos Aires está, cuanto menos, en un territorio “ajeno”. El fragmento nos trae con crudeza la imagen construida en torno a la distinción económica y política fundante de la Argentina, entre Buenos Aires – representando “esta sociedad” en el discurso – y aquellos “otros lugares”, el “desierto”, donde están o “donde tienen que estar” “los indios”. (WRIGHT, 2001) Da muestras de su actualidad. (GARCÍA PALACIOS, 2018)

Así, la experiencia de vida – previa a la conformación del barrio – en zonas carenciadas o “villas” de la ciudad impacta en las representaciones que los otros construyen sobre los habitantes del barrio: “los atributos étnicos y la posición de clase se caracterizan como fenómenos de distinto orden e incluso incompatibles, como si uno anulara o sustituyera al otro” (NOVARO et al., 2008, p. 184), mirada que se sostiene, a su vez, en una subyacente asociación estática entre la aboriginalidad y la vida rural “tradicional”, y que, al anclar de manera rígida a los grupos en geografías delimitadas, invisibiliza la presencia indígena en las ciudades. (SZULC, 2006; GORDILLO; HIRSCH, 2010)

En la escuela a la que asiste o asistió la mayoría, muchas veces la etnicidad aparece directamente negada. La apelación al pasado es una de las marcas más claras de la negación de la contemporaneidad y actualidad de “lo indígena”. Así, se idealiza el pasado y se crea una visión estática y estereotipada de la cultura que deja de lado tanto las características dinámicas del cambio cultural, como el atravesamiento de las condiciones sociales desiguales, tal como se desprendía en el último registro. De este modo, el corolario de esa mirada de la escuela sobre la cultura termina por naturalizarla, deshistorizarla y folklorizarla, ya que se deja de lado toda característica dinámica, sin apreciar que es una construcción humana histórica, inmersa en múltiples condiciones y usos sociales y políticos. Finalmente, la consecuencia de este tipo de abordajes recae sobre los y las estudiantes ya que indirectamente se podría estar deslegitimando la identidad actual del niño indígena porque se le empuja a identificarse más con una cultura que pertenece a generaciones anteriores, pudiéndose descuidar valores, aspiraciones y prácticas actuales porque se desvían de esa cultura. (BORTON et al., 2010) Así, muchos niños y niñas se sienten interpelados e impugnados como “tobas” por distintas razones, como por su elemental competencia en la lengua indígena (HECHT, 2010) o por sus identificaciones religiosas, etc. Es decir, como se apela a un modelo de “indígena rural”, “monolingüe en la lengua indígena” y “creyente de las tradiciones de sus ancestros”, los niños y niñas del barrio parecen ser una imagen siempre corrompida y alejada de ese ideal:

Un día, al llegar a la escuela veo que Malena, de 10 años, está yendo y viniendo del patio en busca de algo. Llevaba en la mano unos papeles. Al rato, vuelve con Benjamín, un hombre mayor del barrio, a quien había mandado a llamar porque en la escuela la vicedirectora le había pedido a ella que traduzca unas palabras del toba al castellano. Como apesadumbrada, me dice ‘yo le dije que no sabía.’ (registro de García Palacios)

Los niños y niñas no se muestran pasivos frente a las interpelaciones acerca de qué es lo indígena para la escuela, sino que participan activamente en estas disputas de sentidos, como podemos observar en el siguiente fragmento:

Manuel: Yo estaba en la escuela dando una lección el año pasado [...] y había unos chicos que tenían que dar tobas, y ahí, ‘el que tuviera alguna duda que levante la mano’ dijeron. Los otros empezaron a explicar, y entonces yo levanté la mano: ‘¿Por qué vivían?’ [hace referencia a que sus compañeros hablaban de los tobas en pasado] y les empecé a explicar... ‘Porque siguen viviendo de la misma forma’ y eran cosas de las que yo no estaba de acuerdo cuando hablaban los pibes (Manuel, a los 15 años, registro de García Palacios y Hecht)

También en otro encuentro de taller, Martín manifestó: “no me gusta que me digan toba en la escuela”. Otro de los jóvenes que allí estaba, le respondió “pero si sos toba”, y

Martín finalizó el diálogo diciendo “sí, bueno, pero no me gusta que me digan toba. Quiero que me digan por mi nombre”. (Martín y Matías, 14 años) Si Martín se considera toba, es posible que también se considere jugador de su club de fútbol, estudiante y muchas otras cosas. En este sentido, su nombre tendría la capacidad de englobar la “multidimensionalidad de su identidad”. (FRANZÉ MUDANÓ, 1999) Contrariamente, la escuela se presenta como un espacio en donde suele recortarse a los sujetos de un modo determinado y, en ocasiones, en pos de una “reinvindicación de la diversidad” se cristalizan las identidades de los niños en torno a una única categoría de identificación, interpelándolos desde una “visión unitaria del yo”, lo que representa una “reducción extrema del sujeto”. (HOWELL, 2004; DÍAZ DE RADA, 2005) Lo dicho por Martín es indisociable del hecho de que en la escuela las interpelaciones sobre su “etnicidad”, lejos de ser una valorización, suelen ser vividas, como analiza Franzé Mudanó (1999, p. 11), “[...] como una forma de señalamiento que les recuerda una y otra vez que son diferentes – y no diversos – y tiende a encerrarlos en la parcialidad de alguno de sus atributos – el étnico, en este caso”.

Claramente en estos usos de la pertenencia étnica vemos cómo los niños y niñas pueden apropiarse o negar estas categorías de identificación, según el particular contexto por el que estén transitando. El hecho de que de acuerdo con diferentes espacios – en este caso, el barrio y la escuela – los niños y niñas apelen a diferentes categorías de identificación, nos demuestra que ellos y ellas no son simples espectadores de las interpelaciones que reciben en los diversos ámbitos, sino verdaderos productores de significados articulados según sus evaluaciones de las situaciones vividas.

PROCESOS DE IDENTIFICACIÓN Y (RE)CREACIÓN CULTURAL

A continuación, me detendré en las (re)creaciones culturales de los niños, niñas y jóvenes, tales como aquellas que producen al participar en grupos *de dancistas*, *hacer* y vender artesanías tradicionales *qom*, y componer rap originario.

Los grupos de dancistas: “estar en el evangelio”

El *Evangelio* es un movimiento socio-religioso al que adscriben mayoritariamente los grupos *qom*, que articula elementos del pentecostalismo – las nociones de sanación espiritual, “don de lenguas” y la prédica sobre una experiencia religiosa individualizada, entre otros –, con otros considerados tradicionales entre los *qom*, ligados al chamanismo. (WRIGHT, 2008; CERIANI; CITRO, 2005)

En los comienzos del *Evangelio*, la continuidad de las iglesias se habría visto amenazada porque la participación de los y las jóvenes era escasa. (CITRO, 2009) Pero luego fueron

sumándose, y con ellos y ellas, se sumaron nuevos géneros musicales, en general expresiones de la música popular (HADDAD; BEIRAS; ENRIZ; GARCÍA PALACIOS, 2019). Así, Citro (2009) analiza la interacción de los(as) jóvenes a partir del espacio de sociabilidad que proveen los cultos del *Evangelio* con su incorporación como cancionistas o dancistas. Según la autora, los jóvenes cancionistas, en su performance, pueden mostrarse a las jóvenes solteras, continuando – aunque no sin fricciones y con una performance por momentos diferente– con uno de los principales propósitos de los cantos-danzas circulares tradicionales llamados *nmi*, en los que encontraban pareja “los antiguos”. Esta continuidad entre las danzas evangélicas y los bailes nocturnos de “los antiguos” posee un carácter controversial entre los propios creyentes: algunos(as) las valoran y otros(as) se muestran muy críticos de las danzas en los cultos, disminuyendo su frecuencia y aumentando la importancia de la predicación.

En el barrio, la participación en las iglesias es cotidiana para niños, niñas, jóvenes y adultos: hay quienes cantan y quienes también danzan. Han conformado grupos de dancistas, que poseen sus propios atuendos característicos. Sin embargo, los sentidos que construyen a partir de dicha participación no son los mismos. En trabajos previos (GARCÍA PALACIOS, 2014), he analizado estos sentidos que se construyen a lo largo del tiempo sobre “ir a la iglesia”, y hallé que existe una asociación inicial del ir a la iglesia únicamente con danzar y cantar. Sobre esta primera asociación se construye a lo largo del tiempo todo el cuerpo de creencias propio del *Evangelio* y de allí la importancia de los cantos y la danza. Veamos algunas referencias a ello:

Imagen 1 - Dibujo de Noelia



Fuente: colección personal.

Lo que puede leerse es: “Esta es la iglesia de mi abuela Mirta. Yo voy los domingos a la mañana. Yo escucho al pastor, canto, danzo, con otras chicas. Me pongo una pollera larga. A la iglesia vienen personas de otra parte y del barrio también” (Noelia, a los 11 años, registro de García Palacios, Dante, Avellana y Vivaldi).

Mercedes: Sí, a mí me gustaba [ir a la iglesia], cantaba, todo... me hice la ropa, me compré la tela. Mi mamá me diseñó la ropa, todo... y yo empecé primero a ir a la iglesia y yo la llevé a mi hermana (...) Y eso le gustó, todo lo que es la iglesia de escuchar la palabra de Dios, todo... Y después se animó a dar unas charlas, todo y después entró al grupo mío [de dancistas]...Y yo fui porque... iban todas las chicas. Y para entenderme con ellas, porque vos estás en el mundo⁵, es otra cosa y no te podés entender con nadie si no vas a la iglesia, porque piensan de otra manera... Por eso... (Mercedes, a los 17 años, registro de García Palacios)

En los cultos, tras varias horas de práctica musical, movimientos corporales y altos volúmenes de música, y como consecuencia de la interacción grupal, espiritual y religiosa, se produciría una intensificación de un estado particular vinculado fuertemente a las emociones (Haddad, Beiras, Enriz y García Palacios, 2019): se trata del gozo, un estado de gran conexión con el “Espíritu del Señor” (Ceriani, 2008).

A raíz de su participación en un culto al que había ido acompañando a un familiar, Laura, ahora de 21 años comenta:

Yo estaba ahí sentada y pensé ‘ay, yo me quiero ir a mi casa’. Y después cuando veo a todas las nenitas ahí y danzan con toda la ropita. Estoy ahí sentada y primero no las quería mirar, porque yo sabía que iba a llorar, porque me da cosa, porque vos antes hacías eso. Fijate que yo estaba ahí y me quería parar y no podía, y me quería ir afuera y no podía. Y yo dije ‘uh, no, mal ahí, ¿para qué entré?’ [Se ríe] [...] Y veía a las nenas ahí y se me cayó una lágrima y después yo me acordé cuando nosotras hacíamos eso, porque yo conocía, yo conocía a Dios, dije, ‘¿por qué hice eso, por qué salí?’ [...] Y bueno, después yo me reconcilié [...] te arrepentís de haberte salido del camino... (Laura, a los 21 años, registro de García Palacios)

Este nuevo relato de Laura devela la importancia de la danza y su apelación emocional. Ella, luego de “haberse apartado”, había “vuelto a la iglesia” tras volver a tener la experiencia de participación en el culto.

5 “Estar en el mundo” es una expresión utilizada por los creyentes para referirse a la realización de prácticas que deben ser abandonadas cuando la persona entra al *Evangelio*; éstas son, entre otras, tomar alcohol, ir a bailar, estar “de joda” e, inclusive, tener “malos pensamientos”. Al “entregarse”, la persona deja de “estar en el mundo” y pasa a “estar en el Evangelio”. La misma diferenciación se establece respecto de la danza: como pertenece a la esfera de lo sagrado, se diferencia la “danza del Evangelio” de los “bailes del mundo”.

La producción y venta de artesanías en las charlas sobre “la cultura toba”

Las fuentes de subsistencia principales de las familias del barrio consisten en la producción y venta de artesanías, y la organización de charlas para la “difusión de la cultura toba” en escuelas de la Ciudad y de Gran Buenos Aires; los trabajos esporádicos informales y en relación de dependencia –“changas”, trabajos de albañilería, etc. –; y los planes y subsidios del Estado. Las charlas en las escuelas se originaron con la creación de la cooperativa de artesanías en Buenos Aires y constituyen una fuente de ingresos monetarios muy importante. Estas charlas suelen promocionarse con diversos folletos y se desarrollan, por iniciativa de los *qom* o por solicitud de los oyentes, alrededor de ciertos vocablos en lengua toba/*qom*, de algunos relatos míticos, de las creencias ancestrales, de los cantos e instrumentos tobas, y de la explicación de los “significados culturales de las artesanías” que se presentan:

Folleto: Despertar/ Grupo de Arte y Cultura/ Qom/ Promotores/ [Nombres y Apellidos]/ Somos un pueblo originario (Qom-Toba)/ Ofrecemos nuestra actividad cultural en diferentes formas: /Charlas-Costumbres/ Mitos-Leyendas-Cuentos/ Prehistoria-Canto-Danza (Autóctona)/ Lengua autóctona (Toba)/ Creencia ancestral/ Taller de cerámica- Telar/ Cestería/ Visitamos colegios desde Jardín, Primaria y Secundaria (Estatad o privados) Centros de jubilados/ Para mayor información Comunicarse: [Nº tel], dirección: Comunidad Toba, Casa Nº, [dirección] (Folleto de Eduardo, a los 50 años y Mariel, a los 35 años, registro de García Palacios)

Martínez (2005) ha señalado que la auto-exotización y la esencialización por parte de los tobas constituyen recursos simbólicos fundamentales que, complementados con la iconografía en las artesanías, sirven para obtener recursos económicos. Sin embargo, tal como el mismo autor advierte, el texto del folleto y los que se enuncian oralmente no sólo conjugan una retórica para la venta, en tanto modo urbano de subsistencia, sino que conforman formas particulares de reafirmación de la identidad cultural toba, de la continuidad y la reivindicación de prácticas culturales previas a su relocalización. Así, resulta tan reduccionista interpretar el fenómeno de la producción artesanal indígena en la ciudad únicamente como un artificio para la venta, como relegar su explicación a pautas culturales particulares intrínsecas al grupo étnico. En definitiva, siendo el fenómeno en gran medida cultural, no es inteligible sin enmarcarlo en la lógica del sistema capitalista de mercado, en la que los grupos aborígenes participan así de forma activa, pero desigual. (MARTÍNEZ, 2005)

La venta de artesanías a través de las charlas escolares posibilita, a su vez, que las personas del barrio reciban donaciones que los(as) alumnos(as) de las escuelas y sus familias

recolectan para la ocasión de la charla. En una conversación con unas niñas, dijeron que de grandes quieren hacer artesanías para ganar dinero y porque, además, cuando van a venderlas a las escuelas y los locales “te dan ropa y mercadería [en referencia a alimentos no perecederos]”. Veamos también otra redacción de Laura:

El barrio Toba es una población muy conocida en Capital Federal y en otros lugares; mi papá deja en cada uno de sus negocios un número de Teléfono con un libro que representa al barrio. Una vez que viene la persona ya ve las cosas que vendemos nosotros y encima esa misma persona ya avisa a sus amigos o parientes y así va corriendo (...) la voz en cada una de las personas y así es como el barrio va teniendo “ÉXITO” cada vez más y a veces las personas pueden y ayudan con bolsas de ropas y bolsas y cajas de juguetes, zapatillas, juguetes, y a veces mi papá le regala una caja de artesanías o canastos. En el Barrio cuando viene gente y para en una casa y esa persona quiere repartirlas [se refiere a repartir entre la gente del barrio las cosas que trajo la persona de visita] llaman por casa (...) y ahí dan la misma cantidad de cosas. Nosotros nos vestimos en forma rara por ejemplo una campera verde con un short rojo... (Laura, a los 12 años, registro de García Palacios, Vivaldi, Dante y Avellana)

Puede observarse en la redacción que el barrio logra reunir ciertos recursos a partir de ser catalogado como “barrio indígena”, a diferencia de lo que sucede con los barrios vecinos, con los que mantienen desde el inicio tensas relaciones en términos socio-económicos. El presidente del barrio se convierte así en una figura que es observada de cerca por grandes y chicos, con el fin de determinar si logra canalizar y distribuir los diversos recursos para todo el barrio:

Mariana: ¿Y te gustaría a vos [ser presidente del barrio]?

Claudio: No (...) Porque es mucho trabajo...

Mariana: ¿Qué tiene que hacer un presidente?

Claudio: Tiene que... tiene casi... seis trabajos tiene, porque uno tiene que escribir como cartas para la Fundación [que financia las matrículas escolares], después tiene que... cómo se llama... tiene que pedir las cosas que necesitan para el comedor... (Claudio, a los 14 años, registro de García Palacios y Hecht)

Los niños, niñas y jóvenes son partícipes de los conflictos generados por la distribución de los recursos que se obtienen y muchas veces cuestionan abiertamente a quienes “usan el nombre de la comunidad para recibir cosas” que luego usufructúan solos. En este cuestionamiento, y anticipando lo que muchas veces perciben de aquellos otros que hacen las “donaciones” al barrio, suelen, con ironía, intercambiar entre ellos frases como “a estos tobas no se les puede dar nada” o “estos indios son unos vagos”.

Como los niños, niñas y jóvenes también ayudan con algunas tareas domésticas, es usual que colaboren con la realización de las artesanías, participando cada vez con mayor responsabilidad. En una conversación, algunas de las niñas establecieron que “portarse bien” era “*hacer la tarea, hacerle caso a tu mamá, limpiar la casa con ella, cuidar a tu hermano*” y “portarse mal”, “*contestar a los mayores, hacer algo que no corresponde, tirar las artesanías de la casa, mezclar las pinturas de las artesanías*” (registro de García Palacios y Hecht). Aun así, si están haciendo estos quehaceres, pero sienten ganas de hacer otra cosa, pueden dejar su trabajo inconcluso. De este modo, y en concordancia con lo señalado por Tassinari (2007) para los niños *karipuna* de Brasil, la posibilidad que los niños y niñas tienen, a diferencia de los adultos, de dejar un trabajo sin terminar, indicaría que aun cuando colaboran con muchos quehaceres, estos no representan una obligación infantil.

En las charlas para la venta de artesanías que se realizan en distintas escuelas, suele hablarse sobre el vocabulario en lengua qom/toba, los relatos míticos, la música, las creencias ancestrales y la presentación del significado cultural de las artesanías. Mencionamos que distintas investigaciones señalan que el *Evangelio* fusiona elementos tradicionales nativos con el pentecostalismo. Algunos de estos elementos adquieren un lugar especial en dichas charlas, pues suele exacerbarse todo aquello que puede ser visto como “auténticamente toba”:

Y esto lo hacemos desde chiquitos, para nosotros es un trabajo esto. (...) Muchos chicos me dicen ‘¿sos indio?’ No soy indio, soy argentino; los indios viven en la india, yo tengo mi propio pueblo que se llama qom, más conocido en la historia como los tobas; yo tengo mi propio idioma, tengo mi propia cultura, tengo mi propia música, yo toco folklore, toco, hago mis propios instrumentos y (...) hago artesanías (...) Somos cuatro [en el grupo musical], pero vinimos dos y bueno, para que ustedes sepan cómo cantamos, cómo es el violín toba. Y vamos a tocar una canción que todavía mantenemos desde los papás de mi papá y así hasta ahora. A pesar de que estamos cerca, en el Gran Buenos Aires, seguimos haciendo estas cosas (Juan, 41 años e Ignacio, 61 años. Escuela pública en CABA, registro de García Palacios)

Bueno, mi nombre es Eduardo, yo soy de lejos, de los tobas, nosotros llegamos acá en el año 1995 (...) Hace poco estuve en el Chaco, cambió todo, ya no hay cacería; ahora algunos trabajan, los chicos, así como ustedes van a la escuela, algunos trabajan de maestros bilingües (...) Las creencias de los pueblos originarios son importantes por qué, porque nosotros creemos en el sol como dios padre, eterno creador y hacedor de la vida. Y después vienen el agua, el aire que usamos y la madre tierra, ¿sí? Porque ella nos da de comer... (Eduardo, Escuela católica frente al barrio, registro de García Palacios)

Considero junto con Dietz (2003) que la etnicidad es un epifenómeno del contacto intercultural en tanto estructura la interacción a través de la selección de “emblemas de

contraste”. Sin embargo, es necesario tener en cuenta que “A lo largo del proceso intercultural, la etnicidad (...) también modifica las estructuras intraculturales, ‘objetivando’ determinados elementos culturales e instrumentalizándolos como ‘marcadores étnicos’”. (DIETZ, 2003, p. 105) La etnicidad adquiere un lugar central en estas charlas en las escuelas, señala Wright (1999) para el caso de uno de los adultos del barrio, que en ellas ha encontrado un nuevo espacio de intercambio cultural. Así, en la interacción intergrupala, se objetivizan determinadas prácticas culturales y se las resignifica de acuerdo con la dicotomía de lo propio versus lo ajeno. A través de este tipo de discursos esencializadores, también se crean nuevas identidades que se articulan dentro de conflictivas relaciones sociales y se legitima un papel particular dentro de la sociedad moderna, reinventándose como “indígenas en la ciudad”. (TAMAGNO, 2001; HECHT, 2010)

Muchos de los niños, niñas y jóvenes del barrio acompañan a sus padres y madres a estas charlas:

Carolina: ¿Y alguna vez fueron a esas charlas que dan los grandes?

Alba: Yo sí

Carolina: ¿y qué hacen?

Alba: Hablan de la comunidad y después hablan del significado de las cosas

Carolina: ¿Qué dicen por ejemplo?

Alba: Cómo nos alimentamos, cómo tenemos las cosas de la casa.

Mariana: ¿Y por qué les parece que les preguntan todas esas cosas en las escuelas?

Alba: Para saber más, así cuando le preguntan así ya saben la respuesta [...] a mí se me hace porque ellos quieren saber un poco la vida de nosotros [...] Porque nosotros somos distintos a ellos...

Cecilia: Porque ellos son de otra clase y nosotros somos de la clase de los tobas

(Alba, a los 11 años y Cecilia, a los 7 años, registro de García Palacios y Hecht)

Como puede verse y, tal como señala Hecht (2010), los discursos que se construyen en esos eventos resultan fundamentales para la re-elaboración identitaria y por tanto, forman parte importante de los procesos de identificación de niños, niñas y jóvenes del barrio.

“Esto no es solamente un poema”: el rap originario

Pese a la variabilidad que hallamos, la representación del “indígena auténtico e ideal” continúa interpelando a los niños, niñas y jóvenes cotidianamente. Así, por ejemplo, la siguiente imagen los(as) convocaba a participar de un encuentro de jóvenes originarios:

Imagen 2 - Dibujo que ilustra un encuentro de jóvenes originarios.



Fuente: Colección personal

En la imagen, puede verse un joven indígena que mira su reflejo en el agua. El reflejo le devuelve a este joven indígena con bermudas y gorra, la imagen de un joven indígena con taparrabos y vincha con pluma. Es que, para dar cuenta de una continuidad cultural e ilustrar la idea de que ese joven es indígena, se recurre a una imagen que lejos de dar cuenta de lo histórico y dinámico de las identidades, vuelve a contrastar a los jóvenes que son con lo que se espera que sean: el mensaje final es “(en el fondo o en esencia) ese joven es indígena, aunque no lo parezca”, y no lo parece porque no luce y no es como se espera que luzca y sea.

Los niños, niñas y jóvenes se apropian de estas imágenes y hacen uso de ella de diversas maneras. Algunos, entre bromas, muestran la distancia que los separa de ella, como varios de los jóvenes que, en un encuentro de taller, nos propusieron filmar mientras ellos contaban “*la vida en el barrio*” y al prenderse la cámara, uno de ellos hizo la siguiente presentación:

Acá está [Sebastián] ‘capo’, transmitiendo desde el barrio [en vez de nombrar al barrio con algún nombre, hace un sonido con la boca “o-o-o-o” mientras la cubre con la palma de su mano como suele escucharse en las ‘películas de indios’. Se escuchan risas de fondo]. (Sebastián, 15 años, registro de García Palacios y Hecht)

En cambio, otros chicos por momentos parecen reforzar la representación del “auténtico aborígen” rural, con arco y flecha, lo que nuevamente nos revela, como hemos analizado en otro trabajo (HECHT; GARCÍA PALACIOS, 2010), la multiplicidad de sentidos contenida en una misma categoría de identificación. Por ejemplo, Manuel, el joven que en un apartado anterior veíamos que cuestionaba a la escuela por presentar a lo toba como parte de un pasado lejano, contó que para el 12 de octubre realizaría con otras familias del barrio

una muestra teatral en una de las charlas para la difusión de la cultura toba y comentó que todos ellos utilizarían “arcos verdaderos” que habían traído del Chaco y “*taparrabos de cuero de caballo*” (Manuel, a los 15 años, registro de García Palacios y Hecht). Así, Manuel se apropia de algunos de estos marcadores étnicos cuando, en el contexto de las charlas, él se presenta como “auténtico indígena” y ya no como “alumno”.

También ha sabido utilizar creativamente algunos de estos marcadores al expresarse mediante lo que concibe como “rap originario”. A los 15 años, compuso y compartió con nosotras las siguientes rimas:

Raíces desterradas

*El origen mío, el origen de la tierra,
aborígenes de las selvas y también desde las sierras,
por mis venas, corre la sangre de Aborígen,
nunca lo oculté, es mi verdadero origen,
indígena y de Raza toba desde el Chaco,
para discutir somos débiles, [para] enseñar, somos fuertes como el quebracho,
el aborígen, el primero que caminaba en los suelos.*

*Y hoy nos preguntamos cómo pudimos llegar a nuestro destierro,
si nosotros caminábamos más de 500 años, hasta que llegaron
barcos y lloraron los niños y los abuelos, los más sabios,
esas lágrimas que siguen cayendo hasta hoy, también sufrí,
indígena es lo que soy, disculpen mi expresión, es que no entiendo,
¿por qué despacharon a nuestra Raza, mientras nosotros los
invitamos hacia nuestras casas, por qué esto es tan injusto?
Llegará la integración, eso es lo que busco.*

*Esto no es solamente un poema, en esta escritura vuelco mis
verdaderas penas. Yo no puedo parar la lágrima de mi gente,
y hoy en este presente, le pedimos ayuda al gobierno y al presidente.
¿Cómo llegamos al destierro? ¿Por qué nos echaron hacia el estero?
¡¡¡¿Por qué nunca respetaron a la raza de los primeros?!!!*

(Manuel, a los 15 años, registro de García Palacios y Hecht)

Tal como analizamos en otro trabajo (HADDAD; BEIRAS; ENRIZ; GARCÍA PALACIOS, 2019), los jóvenes del barrio hacen confluír elementos considerados “propios” de

los *qom* con otros “ajenos” y definen esa estrategia como “*fresstyle rap con un toque de cultura*” o “*mezcla entre el hip hop y el aborigen*”. (registro de Haddad) En esa “mezcla” puede observarse la idea de una pertenencia étnica, la participación en una memoria colectiva, que ellos llaman “sus raíces”: “*por mis venas, corre la sangre de Aborigen, nunca lo oculté, es mi verdadero origen...*”

Haddad (2018) sostiene que el “*rap originario*” entre los jóvenes y niños del barrio es una práctica musical que supone una confluencia de músicas, una combinación de elementos –tradicionales y occidentales–, y una reapropiación creativa de la lengua nativa y del *nviqwe* –violín toba/*qom*. Con respecto a la apropiación de la lengua, siguiendo a Beiras y Cúneo (2019), destacamos un uso particular del repertorio lingüístico en lengua *qom* que poseen estos jóvenes. Si bien no son hablantes fluidos de la lengua – que ha sido desplazada en gran medida por el español como primera lengua (HECHT, 2010) –, muchas de las letras que crean, poseen elementos del léxico cotidiano, juegos de palabras, órdenes domésticos, canciones de cuna y bromas entre pares emitidas en *qom l'aqtaqa* – lengua *qom*. Estos usos son performativos, puesto que, de acuerdo con las mismas autoras, señalan sentimientos de pertenencia e identidad étnica y etaria. Es interesante notar que ponen en tensión la relación entre lengua e identidad, porque evidencian que ésta no es unívoca ni unilineal: complejiza la noción de lengua “pura” como marcador identitario, que interpela a los jóvenes tanto por parte de la sociedad hegemónica como de la generación de adultos tobas/*qom*. (BEIRAS; CÚNEO, 2019)

Otra expresión de continuidad en la transformación en el rap que hemos analizado es la incorporación del *nviqwe* para las bases o pistas de las rimas. A partir de un proceso creativo, los jóvenes unen el *nviqwe*, que remite a las “músicas de los antiguos”, con las rimas de los jóvenes, que remiten a las “músicas nuevas”. (HADDAD, 2018) El sonido del *nviqwe* tiene un significado cultural que evoca la participación dentro del grupo pues funciona como símbolo de conexión directa con las prácticas culturales de los *qom*, tanto para la mirada de los no indígenas como para el mismo grupo. (HADDAD; BEIRAS DEL CARRIL; ENRIZ; GARCÍA PALACIOS, 2019) Con las rimas, tal como veíamos en las escritas por Manuel, los jóvenes denuncian la complejidad del entramado de desigualdades que viven y lo hacen fusionando influencias de diferentes procedencias.

ALGUNAS CONCLUSIONES: NIÑEZ, CULTURA Y RELACIONES DE PODER

Como cierre, me interesa resaltar la importancia de desarmar estereotipos sobre los niños, niñas y jóvenes indígenas, pues obturan la comprensión de la complejidad de los procesos de apropiación e identificación étnica en el contexto contemporáneo. Al respecto,

es fundamental cuestionar la asociación entre cambio y degradación: los cambios son parte de las nuevas coyunturas de los niños, niñas y jóvenes indígenas que viven, crecen y construyen sentidos en nuevos ámbitos, sujetos a las múltiples tensiones propias de la urbanidad. (ENRIZ; HECHT; GARCÍA PALACIOS, 2020) En la investigación en estos contextos, y tal como sostiene Rockwell (1997), no se trata de señalar la pluralidad de culturas con las que se identifican en sus vidas cotidianas, sino más bien de caracterizar cuáles son los múltiples circuitos y los elementos culturales que han sido articulados desde el ordenamiento social atravesado por relaciones de poder. Es que el uso social y político de los elementos culturales crea, recrea y refuerza identidades, propiciando la coherencia cultural relativa que parecen adquirir los grupos con el correr de su historia. Algunos esquemas y prácticas culturales son utilizados para mantener cohesión mientras que otros generan conflictos; algunos son hegemónicos y otros expresan resistencia. (ROCKWELL, 1997) Los niños, niñas y jóvenes participan de la producción cultural, se apropian de algunos de estos elementos y hacen uso de ellos de manera creativa, siempre en el contexto de sus relaciones con otros.

Entonces, es necesario tener en cuenta que la cultura no consiste de un todo cerrado y coherente, ni un conjunto delimitado de elementos provenientes del pasado que existe más allá de la acción humana. En términos generales, es posible entenderla como una multiplicidad de prácticas que comportan significados en constante redefinición y cambio; un proceso activo de construcción de significados y de disputa acerca de su definición; y, en este sentido, las personas, al estar posicionadas en relaciones sociales, utilizarán los recursos que disponen para imponer una definición de cultura y desautorizar otras definiciones posibles. (WRIGHT, 2004) Aquí, por lo tanto, se pone de relieve el rol fundamental de los agentes sociales en la producción cultural siempre dentro del entramado de relaciones sociales. Cuando sostenemos que los niños, niñas y jóvenes se apropian de los elementos culturales entendemos a esa apropiación, siguiendo a Rockwell (1997) como un proceso que vincula la cultura tanto a la reproducción del sujeto como a la reproducción social, y que implica una selección, reelaboración y producción colectiva de los recursos culturales: “A diferencia del concepto de socialización, que supone una acción homogénea de la sociedad sobre el individuo, con la resultante internalización de normas de existencia a priori, la ‘apropiación’ nos permite dar cuenta de una acción recíproca entre sujetos individuales o colectivos y diversas instituciones o integraciones sociales”. (ROCKWELL; EZPELETA, 1983, p. 13)

Así, el análisis se centra en la relación activa entre el sujeto particular y la multiplicidad de recursos y usos culturales objetivados en los ámbitos heterogéneos que caracterizan a la vida cotidiana. En este capítulo, se ha hecho referencia a las apropiaciones que los niños,

niñas y jóvenes del barrio producen respecto de los recursos culturales con los que se vinculan en su vida cotidiana: en el barrio, en las prácticas del *Evangelio*, en la escuela, en las charlas sobre la cultura toba. Sin embargo, no concebimos estas apropiaciones en términos de “culturas infantiles” puesto que esta concepción de que existen culturas infantiles y culturas adultas deja entrever cierta pretensión de delimitar unidades discretas, cerradas y coherentes, y de aislar analíticamente a los(as) niños(as) de las prácticas sociales de las que participan, ahora como resultado de una producción totalmente autónoma de sentidos sobre el mundo. (PIRES, 2011; GARCÍA PALACIOS, 2014)

De este modo, “[...] la idea de una cultura infantil constituye una nueva esencialización que oscurece el carácter relacional de la dimensión sociocultural y, en particular, la inserción de las prácticas y representaciones infantiles en relaciones de poder intergeneracionales”. (SZULC, 2006, p. 39) Una perspectiva relacional, advierte, a su vez, que hablar de “los niños” como si fueran un conjunto homogéneo implica desconocer que están también atravesados por las relaciones de clase, género o etnia. Siguiendo a Qvortrup (1999), podemos sostener que no es suficiente indagar solamente la especificidad de las prácticas culturales de niños y niñas, ya que si bien las personas hacen su propia historia, tal como Marx señaló claramente, lo hacen bajo las circunstancias que ellas no eligen.

REFERENCIAS

- BARTH, F. Introducción. In: BARTH, F. (comp.). *Los grupos étnicos y sus fronteras. La organización social de las diferencias culturales*. México: Fondo de cultura económica, 1976.
- BEIRAS DEL CARRIL, V.; CÚNEO, P. En qom te lo conté. El cambio de código como índice social en el rap qom/toba. *Lengua y migración*, Madrid, v. 11, n. 1, p. 51-72, 2019.
- BORTON, L.; ENRIZ, N.; GARCÍA PALACIOS, M.; HECHT, A. C. Una aproximación a las representaciones escolares sobre el niño indígena como sujeto de aprendizaje. In: HIRSCH, S.; SERRUDO, A. (comp.). *La Educación Intercultural Bilingüe en Argentina: Análisis antropológicos de experiencias en comunidades indígenas*. Buenos Aires: Biblos, 2010.
- BRIONES, C. *La alteridad del ‘Cuarto mundo’. Una deconstrucción antropológica de la diferencia*. Buenos Aires: Ediciones del sol, 1998.
- BRUBAKER, R.; COOPER, F. ‘Beyond ‘identity’. *Theory and Society*, [Los Angeles], n. 29, p. 1-47, 2001.
- CARDOSO DE OLIVEIRA, R. *Caminhos da identidade. Ensaio sobre etnicidade e multiculturalismo*. São Paulo: UNESP Editora, 2006.
- CERIANI CERNADAS, C. *Nuestros Hermanos Lamanitas: indios y fronteras de la imaginación mormona*. Buenos Aires: Editorial Biblos. 2008.

CERIANI CERNADAS, C.; CITRO, S. El movimiento del evangelio entre los Toba del Chaco argentino. *Una revisión histórica y etnográfica*. In: GUERRERO, B. et al. *De Indio a Hermano. Pentecostalismo indígena en América Latina*. Chile: Campus, 2005.

CITRO, S. *Cuerpos Significantes. Travesías de una etnografía dialéctica*. Buenos Aires: Biblos. 2009.

DÍAZ DE RADA, Á. ¿Qué obstáculos encuentra la etnografía cuando se practica en las instituciones escolares? In: FRANZÉ, A.; JOCILES RUBIO M. I.; MARTÍN, B.; POVEDA, D.; SAMA S. (ed.). *ACTAS DE LA PRIMERA REUNIÓN CIENTÍFICA INTERNACIONAL DE ETNOGRAFÍA Y EDUCACIÓN*, 1., 2004. Valencia: [s. n.], 2005.

DIETZ, G. Por una antropología de la interculturalidad. In: DIETZ, G. *Multiculturalismo, interculturalidad y educación: una aproximación antropológica*. Granada: Universidad de Granada, 2003. p. 79-127.

ENRIZ, N.; HECHT, A. C.; GARCÍA PALACIOS, M. Niñas y niños indígenas, entre derechos universales y particulares. In: ISACOVICH, P.; GRINGBERG, J. (ed.). *Políticas públicas a 30 años de la Convención sobre los Derechos del Niño, Alcances, obstáculos y desafíos entre la ampliación de derechos y el deterioro de las condiciones de vida*. Buenos Aires: Editorial UnPaz. 2020. p. 215-242.

FRANZÉ MUDANÓ, A. A la sombra del origen: lengua, cultura e identidad en los fundamentos de la ELCO. In: FRANZÉ MUDANÓ, A. (ed.). *Lengua y cultura de origen: niños marroquíes en la escuela española*. Madrid: Ediciones del Oriente y del Mediterráneo. 1999.

GARCÍA PALACIOS, M. La escuela (católica) cotidiana. Una aproximación etnográfica a las experiencias formativas escolares de los niños y niñas de un barrio toba/qom de Buenos Aires. *Revista Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano*, [Buenos Aires], v. 27, n. 1, 2018.

GARCÍA PALACIOS, M. Going to the churches of the *Evangelio*: Children's Perspectives on Religion in an Indigenous Urban Setting in Buenos Aires. *Childhood's Todays*, [Rio de Janeiro], v. 8, n. 1, p. 1-25, 2014.

GORDILLO, G.; HIRSCH, S. 'Presentación' y 'La presencia ausente: invisibilizaciones, políticas estatales y emergencias indígenas en la Argentina'. In: GORDILLO, G.; HIRSCH, S. (comp.). *Movilizaciones indígenas e identificaciones en disputa en la Argentina*. Buenos Aires: La Crujía Ediciones, 2010.

GUBER, R. 'Identidad social villera'. In: BOIVIN, M.; ROSATO, A.; ARRIBAS, V. *Constructores de Otriedad. Una introducción a la antropología social y cultural*. Buenos Aires: Ed. Antropofagia, 1998.

HADDAD, M. del R. El 'rap originario' como práctica cultural entre jóvenes y niños qom. *Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano*, [Buenos Aires], v. 27, n. 1, p. 17-31, 2018.

- HADDAD, M. del R.; BEIRAS DEL CARRIL V.; ENRIZ, N.; GARCÍA PALACIOS, M. 'Experiencias musicales juveniles. Las prácticas musicales religiosas y el rap entre jóvenes toba/qom y mbyá guaraní'. In: HECHT, A. C.; GARCÍA PALACIOS, M.; ENRIZ, N. (comp.). *Experiencias formativas interculturales de jóvenes toba/qom, wichí y mbyá-guaraní de Argentina*. Buenos Aires: Grupo Editor Universitario, 2019. p. 37-50.
- HALL, K. 'There's a Time to Act English and a Time to Act Indian: The Politics of Identity among British-Sikh Teenagers. In: STEPHENS, S. (ed.). *Children and the Politics of Culture*. Princeton: Princeton University Press, 1995. p. 243-264.
- HECHT, A. C. *Todavía no se hallaron hablar en idioma. Procesos de socialización lingüística de los niños en el barrio toba de Derqui, Argentina*. Munich: Lincom Europa Academic Publication, 2010.
- HECHT, A. C.; GARCIA PALACIOS, M. Categorías étnicas en el entramado social. Un estudio con niños y niñas de un barrio indígena. *Revista Latinoamericana en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. [Buenos Aires], v. 8, n. 2, p. 981-993, 2010.
- HOWELL, S. ¿Quién soy, entonces? Perspectivas de los adoptados transnacionales acerca de la identidad y la etnia. In: MARRE, D.; BESTARD, J. (ed.). *La adopción y el acogimiento: Presente y perspectivas*. Barcelona: Universitat de Barcelona, 2004.
- MARTINEZ, G. La brecha discursiva entre políticas públicas y estrategias locales como problema antropológico y epistemológico. In: *Cuadernos de Epistemología de las Ciencias Sociales*. OPFyL: Universidad de Buenos Aires, n. 8, 2005.
- NOVARO, G.; BORTON, L.; DIEZ, M. L.; HECHT, A. C. Sonidos del silencio, voces silenciadas. Niños indígenas y migrantes en escuelas de Buenos Aires. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, México, v. 13, n. 36, 2008.
- PIRES, F. F. *Quem tem medo de mal-assombro? religião e infância no semiárido nordestino*. Rio de Janeiro: E-papers; Joao Pessoa: UFPB, 2011.
- ROCKWELL, E. *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós, 2009.
- ROCKWELL, E. La dinámica cultural en la escuela. In: ÁLVAREZ, A. (ed.). *Hacia un currículum cultural. La vigencia de Vygotski en la educación*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje, 1997. p. 21-38.
- ROCKWELL, E.; EZPELETA, J. *La escuela: Relato de un proceso de construcción teórica*. CLACSO, São Paulo, 1983
- QVORTRUP, J. Childhood and societal macrostructures. childhood exclusion by Default. In: GULDBERG, J.; MOURITSEN, F.; KURE MARKER, T. (ed.). *Child and youth culture*. Odense: Odense University Press, 1999. p. 1-39.
- SZULC, A. Antropología y Niñez: de la omisión a las 'culturas infantiles'. In: WILDE, G.; SCHAMBER, P. (Ed.). *Cultura, comunidades y procesos contemporáneos*. Buenos Aires: Editorial SB, 2006.

- TAMAGNO, L. *Nam qom hueta'a na doqshi lma'. Los tobas en la casa del hombre blanco. Identidad, memoria y utopía*. La Plata: Ediciones Al Margen, 2001.
- TAMAGNO, L. La construcción de la identidad étnica en un grupo indígena en la ciudad. *Identidades y Utopías*. In: BAYARDO, R.; LACARRIEU, M. (comp.). *Globalización e identidad cultural*. Buenos Aires: Ediciones Siccus, 1998.
- TAMBIAH, S. J. Ethnic conflict in the world today. *American Ethnologist*, [s. l.], v. 16, n. 2, 1989, p. 335-349.
- TASSINARI, A. Concepções indígenas de infancia no Brasil. *Tellus*, [Campo Grande], v. 13, n. 7, p. 11-25. 2007.
- WRIGHT, S. La politización de la 'cultura'. In: BOIVIN, M.; ROSATO, A.; ARRIBAS, V. (Comp.). *Constructores de otredad: Una introducción a la antropología social y cultural*. Buenos Aires: Editorial Antropofagia. 2004. p. 7-15.
- WRIGHT, P. *Ser en el sueño. Crónicas de historia y vida toba*. Buenos Aires: Editorial Biblos, 2008.
- WRIGHT, P. El Chaco en Buenos Aires. Entre la identidad y el desplazamiento. *Revista Relaciones de la Sociedad Argentina de Antropología*, [Campo Grande], n. 26, p. 97-106, 2001.
- WRIGHT, P. Histories of Buenos Aires. In: MILLER, E. (ed.). *Peoples of the Chaco*. Westport, Connecticut and London: Bergin & Garvey, 1999, p. 137-157.