

Categorías étnicas. Un estudio con niños y niñas de un barrio indígena*

ANA CAROLINA HECHT**

Docente de la materia “Elementos de Lingüística y Semiótica” y “Lingüística Intercultural” de la Facultad de Filosofía y Letras (Universidad de Buenos Aires).

MARIANA GARCÍA***

Profesora en la Escuela de Capacitación Docente, CePA, del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

Primera versión recibida octubre 14 de 2009; versión final aceptada junio 10 de 2010 (Eds.)

• **Resumen:** En este artículo reflexionamos sobre las categorías de identificación utilizadas por los niños y niñas que viven en un “barrio toba (qom)” en la periferia de Buenos Aires (Argentina). Está organizado en tres partes: primeramente expondremos la articulación entre diversas herramientas metodológicas para reconstruir las perspectivas de los niños y niñas. Allí explicitaremos cómo concebimos teóricamente a los niños y niñas y de qué manera fuimos incorporándolos en nuestras investigaciones. Luego, desarrollaremos las disputas acerca de la adscripción étnica de y entre los niños y niñas, considerando que en el barrio se identifican a sí mismos y a los demás principalmente como “toba” y/o “no-toba”, pero también como “criollo”, “descendientes de toba” y/o “mestizo”. Por último, presentaremos las principales conclusiones a las que arribamos.

Palabras clave: niños y niñas indígenas, identificaciones étnicas, investigación, herramientas metodológicas.

Categorías étnicas.

Um estudo com meninos e meninas num bairro indígena

• **Resumo:** Neste artigo refletimos sobre as categorias de identificação utilizadas por meninos e meninas que moram num bairro toba (qom), na periferia de Buenos Aires (Argentina). Este estudo está organizado em três partes: primeiramente apresentaremos a articulação entre diferentes ferramentas metodológicas para reconstruir as perspectivas dos meninos e das meninas. Explicitaremos como concebemos teoricamente os meninos e as meninas, como também de que maneira os incorporamos nas nossas pesquisas. Depois, desenvolveremos as disputas sobre a adscrição étnica de e entre os meninos e as meninas, considerando que no bairro identificam-se eles mesmos e identificam os outros principalmente como “toba” e/o “não-toba”, mas também como “crioulo”, “descendentes de toba” e/o “mestiço”. Por último, apresentaremos as principais conclusões às quais temos chegado.

Palavras-chave: As crianças indígenas, identificação étnica, a pesquisa, as ferramentas metodológicas.

* Este artículo se basa en una investigación conjunta realizada en el marco del Proyecto de Investigación UBACyT F141 “Cultura y Educación. Representaciones sociales en contextos escolares interculturales” del Departamento de Ciencias Antropológicas de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Dicho proyecto está dirigido por la Dra. Gabriela Novaro y ha financiado la investigación colectiva entre los años 2004 y 2008. Una primera versión de este artículo fue presentada en el Panel “Niños y jóvenes indígenas: ¿Nuevos actores para la antropología?” de las Primeras Jornadas *Diversidad en la niñez, pluralidad de escenarios y abordajes. Aportes académicos a la acción política* (1-3 de julio de 2009), Universidad Nacional de La Plata, Buenos Aires, Argentina.

** Doctora en Antropología por la Facultad de Filosofía y Letras (Universidad de Buenos Aires). Becaria Posdoctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet). Es investigadora del Proyecto UBACyT del Instituto de Ciencias Antropológicas “Niños indígenas y migrantes: procesos de identificación y experiencias formativas” (dirigido por Gabriela Novaro y codirigido por Ana Padawer) y del Proyecto UBACyT del Instituto de Lingüística “Lenguas indígenas del Gran Chaco (toba, toba-pilagá, maká y chorote). Estudios en Lingüística Antropológica” (dirigido por Cristina Messineo). Codirige los proyectos “La investigación etnográfica sobre y con niños y niñas: Revisión y exploración” y “Educación Intercultural Bilingüe” (Programa de Reconocimiento Institucional de Equipos de Investigación de la FFyL, UBA). Ha publicado capítulos de libros y artículos en revistas especializadas nacionales y extranjeras en lingüística, educación y antropología. También es autora de materiales didácticos y de lectura para escuelas con matrícula indígena de Formosa y Salta.

*** Licenciada y profesora en Antropología por la Facultad de Filosofía y Letras (Universidad de Buenos Aires). Becaria doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet). Es investigadora del Proyecto UBACyT del Instituto de Ciencias Antropológicas “Niños indígenas y migrantes: procesos de identificación y experiencias formativas” (dirigido por Gabriela Novaro y codirigido por Ana Padawer) y del Proyecto UBACyT del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación “Significación teórica de las investigaciones empíricas sobre conocimientos de dominio social” (dirigido por José Antonio Castorina).

Ethnic categories.

A study with boys and girls in an indigenous district

• **Abstract:** *The aim of this paper is to reconstruct children's perspectives on ethnic identifications. We base our studies in a particular case of collaborative research project with Toba (an Argentinean indigenous group) children, in an urban setting near Buenos Aires. In doing so, we present our consideration on the ways children participate actively on social life and articulate their own perspectives on social processes that involve them. Firstly, we argue that our field work techniques became fundamental strategies of approaching to children voices. Secondly, we explore children's agreements, negotiations and disagreements on ethnic identifications, while we regard their social relationships.*

Keywords: indigenous children, ethnic identification, research, field work techniques.

-1. Presentación. -2. Una aproximación antropológica a los puntos de vista de los niños y las niñas. -3. Las disputas acerca de la adscripción étnica de y entre los niños y las niñas. -4. Comentarios finales: la diversidad en la niñez. -Lista de referencias.

1. Presentación

Los pueblos indígenas de Argentina históricamente han estado invisibilizados detrás de un modelo de ciudadanía homogéneo, unificado tras una bandera, una lengua y un territorio. Ahora bien, esta construcción idealizada se enfrenta con los actuales procesos migratorios que viven dichos pueblos indígenas, enfrentándonos a una Argentina pluriétnica y multilingüe. Es decir, el solapamiento de las identidades étnicas estaba en parte propiciado por las distancias que mediaban entre los lugares de origen de las comunidades indígenas, generalmente en las periferias del territorio, y los centros urbanos poco permeables a dar un espacio al abanico de la diversidad, ya que son los lugares de poder y concentración socio-económica y política.

Aún con la migración de familias indígenas hacia las ciudades, especialmente hacia Buenos Aires, siguió acrecentándose su invisibilización, ya que las identidades indígenas se encontraban “escondidas” tras otras categorías y estereotipos peyorativos —tales como “villeros”, “cabecitas negras”, “paraguas” o “bolitas”— que los englobaban junto con otros colectivos sociales con los que comparten similares condiciones socioeconómicas de pobreza y exclusión. Sin embargo, en estos nuevos escenarios también se evidencian procesos contrarios de reivindicación étnica y reafirmación identitaria. Es decir, se producen procesos contrarios entre el ocultamiento y la exposición étnica, convirtiéndose ambos en prolíferos escenarios para las investigaciones en ciencias sociales.

En particular, en este artículo nos proponemos reflexionar sobre nuestras trayectorias de investigación con un grupo de niños y niñas que viven en un barrio indígena (toba o *qom*) ubicado en la periferia de la ciudad de Buenos Aires (Argentina). Este barrio se construyó en el año 1995 por treinta y dos familias migrantes, que provenían originariamente de comunidades tobas rurales y semiurbanas de las provincias del Chaco y Formosa¹. De este modo, este espacio no está exento de las tensiones mencionadas en los párrafos iniciales. Más aún, en el barrio conviven niños y niñas que se identifican a sí mismos y a los demás como “toba”, “no-toba”, “criollo”, “descendiente de toba” y/o “mestizo”, por lo que nos propusimos analizar cómo son construidas cada una de estas categorías identitarias y qué sentidos les son otorgados, así como las posibles relaciones sociales y dimensiones involucradas en ellas.

Este artículo se organiza en tres partes: en primer lugar, partiendo de la pregunta ¿cómo desde la antropología se puede trabajar con el punto de vista de los niños y niñas?, expondremos la articulación efectuada entre diversas herramientas metodológicas para reconstruir las diferentes perspectivas de los niños y niñas (talleres, entrevistas, historias de vida, etc.). Con ese fin, explicitaremos cómo

¹ Los tobas, cuyo etnónimo es *qom*, forman parte del grupo étnico y lingüístico denominado Guaycurú, que comprende también a los mocovíes, a los pilagás, a los kadiwéos (o caduveos) y a los ya desaparecidos abipones, mabyás y payaguás (Messineo, 2003). Según los datos más actuales provenientes de la Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas realizada por el Instituto Nacional de Estadística y Censos (Indec) en 2004 y 2005, puede calcularse que en Argentina viven un total estimado de 69.452 personas que se reconocen como pertenecientes y/o descendientes en primera generación de tobas.

concebimos teóricamente a los niños y niñas, y de qué manera fuimos incorporándolos en nuestras investigaciones². Luego, desarrollaremos una cuestión que atraviesa ambas investigaciones: las disputas acerca de la adscripción étnica de y entre los niños y las niñas. Este análisis nos permitirá ir presentando las principales conclusiones a las que hemos arribado conjuntamente.

2. Una aproximación antropológica a los puntos de vista de los niños y las niñas

Actualmente, en las ciencias sociales es posible hallar muchas investigaciones sobre infancia y niñez, y con niños y niñas (Hardman, 1973; Caputo, 1995; Nunes, 1999; Hirschfeld, 2002; Cohn, 2005a y b; Szulc, 2006; Enriz, 2006; entre otros). Desde nuestra perspectiva teórico-metodológica, consideramos a los niños y niñas como agentes sociales que participan y otorgan sentidos a los procesos en los que están involucrados, y su análisis es válido y necesario para la investigación social. En consecuencia, uno de los mayores desafíos que actualmente se vislumbra refiere a cómo volver a los niños y niñas interlocutores en el proceso de investigación (Cohn, 2005a; García, 2005; James, 2007; Hecht, 2007a y b; García & Castorina, 2010). En este sentido, cuando nos propusimos investigar con niños y niñas, se hizo necesaria la reflexión acerca de qué metodologías poner en práctica con el fin de aprehender sus diferentes puntos de vista. Diversos investigadores e investigadoras han reflexionado sobre el uso de distintas técnicas con el fin de tomar al niño o niña como informante y así construir una mirada exhaustiva sobre la sociedad (Goodman, 1960; Toren, 1993; Szulc, 2006). Consideramos que la aproximación etnográfica es un marco muy importante para acercarnos a los puntos de vista de los niños y niñas, ya que a través de una de sus técnicas principales —la observación participante— es posible acceder a múltiples situaciones de interacción de los niños

y niñas entre sí, con los sujetos adultos y con el mundo social. Sin embargo, existen otros medios a los que diversas investigaciones han apelado para la expresión de los niños y niñas: entrevistas (charlas coloquiales y semiestructuradas), uso de dibujos (como un fin en sí mismo, y también como un medio para trabajarlos en las entrevistas), juegos, el pedido a los niños y niñas de textos escritos específicos, y el uso de medios audiovisuales.

Teniendo en cuenta estas consideraciones, Hecht (desde 2002) y García Palacios (desde 2006) desarrollamos un extenso trabajo de campo etnográfico en el “barrio toba (*qom*)”, a través del cual pudimos reconstruir situaciones de interacción muy diversas de los niños y niñas entre sí y con las personas adultas. A su vez, otra de las estrategias diseñadas para nuestra investigación con los niños y niñas consistió en una experiencia de taller que llevamos a cabo en el año 2007. Nuestra principal intención era generar un espacio de confianza con los niños y niñas, exento de la mirada de las personas adultas del barrio para desplegar sus perspectivas y expresar sus opiniones de manera independiente. Como la mayoría de las personas que visitan el barrio recurren a los sujetos adultos a la hora de recavar información sobre sus prácticas, la pertenencia étnica, la vida en la ciudad y el proceso migratorio, nos interesaba propiciar un espacio que valore el rol de los niños y niñas como agentes sociales que otorgan sentidos a sus propias historias y al mundo que los rodea.

La propuesta específica del taller era reconstruir la historia del barrio, de sus vidas y de sus familias, así como las actividades cotidianas de todos sus habitantes. Se les propuso a los participantes y a las participantes, de entre 3 y 15 años de edad, un objetivo transversal a todas las actividades: a través de distintos medios plásticos, gráficos y filmicos, contarles a las demás personas —tanto al resto de los habitantes del barrio como a otros de diferentes lugares— cómo es el barrio desde la mirada de los chicos y las chicas. Esta experiencia nos permitió dar cuenta de sus propias perspectivas sobre los distintos procesos sociales en los que participan (García & Hecht, 2010).

3. Las disputas acerca de la adscripción étnica de y entre los niños y las niñas

Uno de los objetivos de nuestras investigaciones

² En particular, la investigación doctoral de Ana Carolina Hecht se concentró en abordar los procesos de socialización lingüística de los niños y niñas de dicho barrio, con el fin de comprender la cotidianeidad del proceso de cambio lingüístico —reemplazo de la lengua toba por el español— ahondando sobre el rol que las prácticas lingüísticas tienen en la autoadscripción étnica de aquellos niños y niñas que no hablan la misma lengua que sus padres y madres (Cf. Hecht, 2009); mientras que la investigación doctoral de Mariana García Palacios, aún en curso, tiene por objetivo analizar las identificaciones religiosas de los niños y niñas del barrio, teniendo en cuenta las múltiples prácticas sociales en las que participan (dentro del barrio, prácticas relacionadas con las concepciones del *Evangelio* y, en la escuela, otras vinculadas a la religión católica) (Cf. García, *etp*).

conjuntas, que intentaremos analizar en este trabajo, se articuló alrededor de la pregunta acerca de cuáles eran las categorías a las que los niños y las niñas del barrio apelaban para identificarse a sí mismos y a los otros. En este punto cabe hacer una aclaración importante: uno de nuestros recaudos metodológicos a la hora de desarrollar el taller había sido presentarlo siempre como un espacio para reconstruir las diversas historias “del barrio”, sin mencionarlo como “barrio toba”, tal como es comúnmente conocido. Si bien podemos decir que los niños y las niñas nos conocían y en cierto modo sabían de nuestros intereses, ya que concurríamos desde hacía tiempo al barrio, consideramos que era necesario intentar construir un espacio en el que ellos y ellas pudieran desplegar los sentidos que otorgaban a los procesos que se encontraban viviendo, estando atentas a condicionarlos lo menos posible con nuestra propuesta. Así, nuestro objetivo 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 las perspectivas de los niños y niñas sobre su identificación, para registrar si las categorías de adscripciones étnicas tenían o no un espacio en su imaginario.

A lo largo de los encuentros del taller, trabajamos junto con los niños y niñas acerca de cuáles espacios, dentro y fuera del barrio, frecuentan, con quiénes interactúan, qué actividades realizan y, fundamentalmente, cómo conciben ellos y ellas estas cuestiones, qué sentido les otorgan a las interpelaciones que reciben de esos espacios, personas y actividades. Como el taller ya concedía cierto marco temático específico (el barrio y sus historias) y en este sentido era un espacio más “controlado” que las actividades cotidianas observadas en el barrio, las consignas (dibujar, escribir relatos, construir maquetas, armar mapas y secuencias de actividades diarias) estaban guiadas por la intención de dar cuenta de esta problemática que podemos considerar como amplia (por ejemplo, “lo que más me gusta del barrio”, “lo más importante del barrio”, “mi familia”). Así, los temas, aún cuando eran escogidos por nosotras, pueden ser considerados como abiertos, ya que según las propuestas de los chicos y chicas íbamos modificando las consignas. Como estrategia metodológica, el taller estaba complementado

con la observación participante que, como mencionamos anteriormente, realizamos en las diversas actividades cotidianas que se desarrollan en el barrio y en las que participan los niños y niñas (para un análisis del taller como estrategia de investigación etnográfica, ver García & Hecht, 2010).

Así, con respecto a nuestro interrogante, durante nuestras investigaciones pudimos registrar que en el barrio conviven niños y niñas que se identifican a sí mismos y a los demás principalmente como “toba/no-toba”, pero también como “criollo”, “porteño”, “descendientes de toba” y/o “mestizo”. A su vez, pudimos registrar que de acuerdo con diferentes contextos (barrio-escuela, Chaco-Buenos Aires) los niños y niñas apelaban a diferentes categorías de identificación. Por lo tanto nos propusimos analizar en qué contextos son construidas y utilizadas cada una de estas categorías de identificación, y las posibles relaciones y dimensiones involucradas en ellas.

Consideramos que las denominaciones categóricas de grupo —aún las profundamente institucionalizadas— (como “toba”, “criollo”, etc.) no pueden servir de indicadores de grupos ‘reales’ o ‘identidades’ fuertes (Brubaker & Cooper, 2001). De hecho, una pregunta interesante para formular es de qué modos estas categorizaciones y nominaciones institucionales intervienen sobre las autocomprensiones de las personas. Así, según Díaz (2007), las relaciones interétnicas se comprenden como una *comunicación* constante en diversas escalas de práctica; por lo tanto es importante reflexionar sobre los órdenes de vida social que confieren *realidad* a esas escalas mostrando cómo se articulan en distintos niveles:

En su vinculación biográfica, y por tanto vivida, con determinados sistemas expertos, y en particular con las instituciones escolares y políticas; y en su formación en las esferas de pertenencia íntimas, como la familia o la amistad; los agentes construyen sus particulares relatos de coherencia, y, en función de estos relatos, apelan eventualmente a sus derechos a la ‘identidad’. Nuestra tarea como antropólogos es, en este caso, comprender analíticamente cómo se forman esos relatos de coherencia en las diversas escalas articuladas de la acción y qué formas diversas del ser alumbran (Díaz, 2007, p. 35).

Nuestro interés por deconstruir las mencionadas categorías de identificación como indicadores de grupos se enmarca en las reflexiones compartidas con el equipo de investigación de la Universidad de Buenos Aires, del que formamos parte, donde colectivamente revisamos los estudios sobre los procesos de identificación étnica. Según una sistematización teórica compartida (Borton *et al.*, 2009), entendemos la etnicidad como un instrumento para crear relaciones alternativas u oposicionales con la cultura dominante, que a su vez posee un carácter ambiguo en tanto instrumento clasificatorio de dominación y de resistencia en el contexto de las desigualdades de clase. En otras palabras,

(...) 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. Se sitúa la identidad en el campo de las relaciones sociales, de las relaciones de poder, de las luchas simbólicas, de las negociaciones y de la lucha por los espacios... (Tamagno, 1998, p. 190).

Las investigaciones que intentan dar cuenta de en qué contextos y apelando a qué dimensiones los niños y niñas construyen sus particulares categorías de identificación, sólo recientemente han comenzado a adquirir mayor visibilidad en las investigaciones en nuestro país. Tal como sistematizamos en un artículo previo (Enriz, García & Hecht, 2007) los estudios etnográficos sobre la niñez indígena en nuestro país han mostrado escaso interés por las experiencias, actividades e ideas de los niños y niñas respecto de sí mismos y de su contexto. Con el fin de suplir esta carencia, en nuestras investigaciones nos proponemos comenzar a desentrañar las múltiples dimensiones involucradas en el proceso de formación de las identidades, como una experiencia en las interacciones cotidianas (Hall, 1995). Es decir, nuestro análisis colectivo se guía por la pregunta acerca de cuáles son los modos en que los niños y niñas se apropian de las distintas apelaciones —presentes en diferentes contextos (en nuestro caso, la escuela católica a la que asisten,

las familias, las iglesias del *Evangelio* que se hallan en el barrio, el Chaco, etc.)— que los llevan a sentirse identificados con determinados grupos, y en qué prácticas y contextos ponen en acción estas identificaciones (Díaz, 2007). Partiendo de estos postulados teóricos, pueden ser visualizadas las formas en que los niños y niñas manifiestan, ocultan, negocian, producen y recrean distintas identificaciones en relación con —entre otras cosas—, el contexto de sus prácticas.

Mencionábamos que en el barrio conviven niños y niñas que se identifican a sí mismos y a los demás a través de determinadas categorías. En este trabajo nos proponemos mostrar que cada una de las categorías de identificación étnica se vincula con un complejo entramado de relaciones que involucra diversos espacios, instituciones, prácticas y sujetos. A continuación, nos detendremos particularmente en los entrecruzamientos que se producen entre estas instancias, en una dimensión que creemos se corresponde con la materialización de las identidades en lo espacial³.

En trabajos previos (Cf. Hecht, 2006 y 2009) hemos revisado el proceso de conformación de este barrio a la luz del concepto de etnogénesis. La categoría de etnogénesis se utiliza para remitirse a las diferentes formas de definición identitaria de un grupo en el tiempo, gracias a su potencial capacidad de creación, fisión-fusión e incorporación de elementos diversos. En el caso del pueblo toba, se debe contextualizar este proceso considerando la migración del Gran Chaco hacia distintas regiones del país, particularmente hacia zonas urbanas donde muchas familias aisladas en las ciudades se organizaron conformando los denominados “barrios toba”. En ese sentido, creemos que el proceso de etnogénesis se entiende tanto como condición previa, como producto de la conformación del barrio, ya que, como hemos mencionado, a partir del mismo el barrio se presenta como un espacio para —y donde— materializar, actualizar y fortalecer nuevos modos de presentarse del “ser toba”. Asimismo, este proceso sólo se comprende en el marco de otras dos instancias: la re-territorialización que dio origen al agrupamiento y conformación del barrio en Buenos Aires, y la

³ Otra dimensión que hemos tenido en cuenta para nuestros análisis, pero que aquí no abordaremos por cuestiones de espacio, se relaciona con lo que podríamos considerar la materialización de la identidad en lo corporal. Sin embargo, la distinción es meramente analítica, pues en la práctica ambas dimensiones (y los sujetos, instituciones y relaciones que involucran) se hallan intrincadas.

autoafirmación de la identidad étnica a partir de las estrategias de subsistencia que se asocian con la vida en este nuevo contexto. Con respecto a la primera instancia, se evidenció una actualización del “ser toba” que propició una estrategia de marcación de la identidad en contraste con los “villeros” o “cabecitas”. Con respecto a la segunda, se basa en una estrategia de exaltación de la pertenencia étnica, apelando a discursos esencializadores sobre su “origen indígena” (Cf. Hecht, 2006 y 2009).

En ese contexto, los niños y niñas no se encuentran al margen de los significados que se condensan en torno del espacio barrial, sino que se apropiaron y resisten muchos de esos sentidos:

[Durante una entrevista con una niña conversábamos sobre el nuevo barrio que se construyó colindando con éste. Mariana, una de las coordinadoras del taller y entrevistadora, le preguntó al respecto a una niña]

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 (...) hay gente que es toba y que habla ese idioma, es otro idioma pero así de los tobas... por eso le dicen barrio toba” (Noelia, 9 años, 9/IX/07).

“Yo creo que nosotros nos sentimos tobas porque vivimos en el barrio toba” (Esteban, 12 años, 9/IX/07).

“Antes, cuando era más chica, no sabía que era toba, lo que era toba, qué se yo... no, no sabía, recién cuando vine acá... los chicos... bah, cuando nos vinimos a vivir acá con mi mamá, cuando nos trajeron para acá recién conocí lo que era toba, porque antes no sabía yo lo que era” (Violeta, 15 años, 14/IV/08).

En palabras de los mismos niños, en una primera instancia el barrio se presenta como el espacio a través del cual aflora la identificación como “toba”.

No obstante, como abordaremos más adelante, esos sentidos no son tan unívocos como aparentan. Más allá de todo, pareciera que el barrio con su mismo nombre denomina a la pertenencia étnica, por el isomorfismo que se establece entre el barrio y sus pobladores y pobladoras. En este sentido, el barrio aparece como un espacio “marcado” (“*tiene nombre*”) como “étnico”, y por nacer y crecer en él las personas adquirirían su marca. Vale aclarar aquí que el nombre del barrio no es “barrio toba”, si bien así es comúnmente conocido en la zona. Su nombre real es una palabra en lengua toba (según algunos de los jóvenes dirigentes, coincide con el nombre de la organización civil, y según otros, con el nombre de la cooperativa de artesanías, ambas creadas contemporáneamente al barrio). Asimismo, el nuevo barrio vecino también posee un nombre, pero que no vincula el espacio con una “identidad étnica” específica. 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, en palabras de Briones, la dinámica de desmarcación “*invisibiliza como ‘universal’ la especificidad de algunos al acentuar la de ciertos otros como ‘particular’*” (1998, p. 131).

No obstante, no es apelando sólo al espacio físico que se construyen estas categorizaciones, sino que se basan en otras cuestiones que se potenciaron a partir de esa espacialidad. En otras palabras, el espacio del barrio propicia que afloren distintas dimensiones atribuidas a la identificación étnica (y que adquieran características particulares), tales como una construcción idealizada acerca de las “costumbres tobas” (englobando artesanías, actividades cotidianas, el culto correspondiente al *Evangelio*, la lengua toba, la producción de artesanías, etc.).

Teniendo en cuenta estas apreciaciones acerca del espacio barrial y de lo que éste posibilita, en nuestro análisis sobre las categorías de identificación étnica utilizadas por los niños y las niñas, también encontramos que los chicos y chicas construían esquemas duales en los que discursivamente oponían al barrio con “el afuera”. Este contraste, como vimos en el primer fragmento de entrevista citado, remite tanto a los barrios vecinos catalogados como no-indígenas como a los asentamientos “tobas” no radicados en la provincia de Buenos Aires, más específicamente a los del Chaco. Retomando palabras de Dietz (2003),

la etnicidad articula un aspecto organizativo, la conformación de grupos sociales y su interacción mutua, con otro aspecto simbólico: la creación de “identidades” y “pertenencias”. El primer aspecto se expresa de forma colectiva y genera la conciencia de un “nosotros” incluyente frente a un “ellos” excluyente. En ese sentido, los procesos de identificación deben ser situados, por lo tanto, en las relaciones sociales, atravesadas por las relaciones de poder (Tamagno, 1998). En la construcción de estas oposiciones entre un “nosotros” incluyente frente a un “ellos” excluyente, los chicos y chicas apelan a múltiples dimensiones (lengua, religión, modos de vida, etc.). Si no, veamos el siguiente testimonio de una joven:

“Digamos que los de allá [refiriéndose al barrio vecino] tienen una enseñanza y los de acá [refiriéndose al barrio] tienen otra enseñanza, los tobas tienen una enseñanza y los... por ahí la gente criolla no es la misma enseñanza que los tobas le dan a cada uno de sus hijos y por ahí no se llevan, entonces hacen como un barrio así, aparte, donde hay tobas nomás” (Violeta, 15 años, 22/XI/07).

Esta oposición muestra, justamente, que la categorización de “lo toba” aparece en contraste con algo exterior (“lo criollo” en este caso) y conlleva muchas veces cierta homogeneización en la caracterización de ambos colectivos. Sin embargo, dentro de cada uno de ellos se pueden apreciar gradientes interesantes. Como veremos más adelante, tal es el caso de las identificaciones como “toba”, “mestizo”, etc., señaladas por los niños y niñas para sí y para los otros niños y niñas, cuando no se trata de contraponerse con un “afuera”. Volviendo a la operación de contraste, podemos sostener que implica un contenido positivo y otro negativo, en tanto se unifican como colectivo con características compartidas y se oponen a otro grupo con el que mantienen disputas, muchas veces vinculadas a tensas relaciones de poder y prestigio en términos socio-económicos. La misma joven explica la tensión vivida con sus vecinos y vecinas:

“los chicos de allá discriminaban a los chicos de acá, decían ‘yo no me voy a juntar nunca con esos tobas porque son sucios, porque esto, porque aquello...’ (...) nosotros cuando éramos chicos jugábamos todos juntos, no nos importaba si tenía

zapatillas, no nos importaba si no teníamos ropa, si no teníamos para comer nada... nosotros todos reunidos, gente junta, pero como allá... ellos tienen otra... si vos no estás bien vestido vos no podés hacer amigos, si vos no tenés, no hablás bien, no podés hacer amigos... Como los chicos antes de acá algunas veces venían los chicos de allá y venían llorando porque le decían ‘vos sos toba, vos sos sucio, esto o aquello...’ pero ahora como venden artesanías y reciben donaciones y ahí los chicos... digamos como ellos ya no... digamos la gente ya no estamos más, estamos diferente y parece que ahí recién ellos se amigaron con nosotros” (Violeta, 15 años, 22/XI/07).

Estas palabras reflejan una cuestión muy compleja que se vive en el barrio. Nos referimos a la capacidad de movilizar recursos a partir de los “etiquetamientos étnicos”. Justamente, este barrio al ser catalogado como indígena, accedió a privilegios y exenciones especiales frente a los otros aledaños que no están marcados como “indígenas”. Esto se refleja en las visitas del Hospital móvil *Ronald McDonald*, entrevistas de medios masivos de comunicación, colectas y donaciones de vestimenta y alimentos no perecederos, etc. De este modo, aunque compartan estereotipos con otros colectivos de las clases socioeconómicas más desfavorecidas y excluidas, logran diferenciarse de éstos privilegiando en su construcción identitaria su raigambre indígena, lo que posibilita el sostenimiento de reclamos y reivindicaciones para acceder a ciertos derechos diferenciales (Novaro *et al.*, 2008).

Esta diferenciación con los vecinos y vecinas acarrea para los niños y niñas muchas tensiones en otros espacios por los que transitan conjuntamente a diario, como el escolar. En la escuela, como hemos analizado en otro trabajo (Borton *et al.*, e/p) se pone de manifiesto la conflictiva articulación que se da tanto entre las familias del barrio y la de los otros barrios, como entre todas estas y las autoridades de la institución. En este sentido, las personas de los barrios cercanos manifiestan cierta incomodidad por los derechos diferenciales a los que accede el barrio toba en tanto “comunidad aborígen”, muchas veces en referencia con la obtención de becas para la matrícula y cuotas mensuales, financiadas tanto por la propia institución escolar como por otras

fundaciones.

Durante nuestras interacciones con los niños y niñas, estas tensiones en el ámbito escolar con respecto a sus identificaciones fueron recurrentes en sus relatos. Un día, mientras discutíamos acerca de quiénes estaban de acuerdo con mostrar el material producido durante el taller en la escuela, Martín explicó que estaba en desacuerdo, y argumentó que “no me gusta que me digan toba en la escuela”. Matías le refutó “pero si sos toba”, a lo cual Martín respondió: “sí, bueno, pero no me gusta que me digan toba. Quiero que me digan por mi nombre” (Martín y Matías, 14 años, 3/IX/07). La referencia hecha por este chico es indisoluble del hecho de que en la escuela se suele usar el gentilicio “toba” de un modo peyorativo, como si fuese un insulto. Claramente en estos usos de la pertenencia étnica vemos cómo los niños y niñas pueden apropiarse o negar estas categorías, 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. Del mismo modo, los niños y niñas no son indiferentes acerca de qué es lo indígena para la escuela, sino que, por el contrario, participan activamente en estas disputas de sentidos, como se puede observar en el siguiente fragmento de una entrevista con dos alumnos:

[Durante una entrevista con un chico, Carolina, una de las coordinadoras del taller y entrevistadora, le preguntó respecto de sus experiencias en las charlas en las escuelas y éste respondió]

Manuel: (...) cuando fuimos a una escuela con mi papá [a vender artesanías] y llegamos, estaban todos los dibujos, los tobas vivían de esta forma, ¿Por qué vivían? ¿Qué ya no existimos más?’ dijo [su papá]... y sí, esa forma de ver sigue siendo la misma, aunque uno no lo crea...

Carolina: Y cuando en la escuela dicen así, como le pasó a tu papá con el ‘cómo vivían’ y todo eso... ¿a vos también te pasó de ver cosas así en tu escuela?

Manuel: Sí...

Carolina: Que te digan ‘así vivían...’

Manuel: Eso, lo mismo, lo mismo me pasó. Yo estaba en la escuela dando una lección el año pasado, de los mapuches me tocó a mí, no, el anteaño pasado... y después, el año pasado, me tocó de los tobas, sí... porque estuvimos con distintos profesores y nos tomaron el mismo tema y dieron el tema este... y había unos chicos que tenían que dar tobas, y ahí, ‘el que tuviera alguna duda que levante la mano’ dijeron y los otros empezaron a explicar, y entonces yo levanté la mano: ‘¿Por qué vivían?’ [hace referencia a que sus compañeros hablan 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, 15 años, 8/X/2007).

Quisiéramos detenernos y ampliar este último testimonio, ya que según avanzó la entrevista este mismo chico nos comentó que junto a varias familias del barrio estaba organizando una obra de teatro con motivo de unos eventos escolares para la venta de artesanías, por la conmemoración del 12 de octubre. Nos explicó que iban a usar “arcos verdaderos” que les traían sus familiares del Chaco y que se iban a vestir con “taparrabos de cuero de caballo”. A través de estos ejemplos notamos cómo el mismo chico que critica a la escuela a la que asiste porque cosifica a la identidad toba como parte del pasado, apela a estrategias de reificación en este otro contexto escolar donde escenifica su identidad para otros niños y niñas y para otras personas adultas. Esta aparente contradicción en lo planteado por Manuel, se comprende si tenemos en cuenta que, como se desprendía del fragmento de conversación citado anteriormente, los niños y niñas transitan el sistema escolar no sólo como alumnos y alumnas, sino que además suelen acompañar a sus padres y madres a las charlas en las escuelas para la venta de artesanías, en donde ya no se presentan como alumnos y alumnas sino como “indígenas”. Cabe explicitar que las familias subsisten con base en un campo económico ligado a los subsidios del Estado y a otro tipo de actividades, tales como los trabajos esporádicos en relación de dependencia —albañilería, vigilancia, “changas”, servicio doméstico— o independiente —producción y venta de artesanías (cerámica, tejido, madera y hojas de

palma), organización de charlas para la difusión de la lengua y la cultura toba (cuyas temáticas suelen ser: vocabulario en toba, relatos míticos, música, cantos y presentación del “significado cultural” de las artesanías como si fuesen amuletos) en escuelas de la Ciudad de Buenos Aires y del Conurbano Bonaerense—. Actualmente, esta última opción económica independiente es la principal fuente de ingresos monetarios, a pesar de que tiene un origen reciente, ya que surge en los primeros momentos de la migración a Buenos Aires con la creación de una cooperativa de artesanías (Cf. Hecht, 2006).

Tales charlas en las escuelas no sólo son el principal lugar para la comercialización, sino que los discursos que se construyen en esos eventos comunicativos son centrales para la re-elaboración identitaria, y por ello funcionan como eventos formativos y socializadores para los niños y niñas del barrio (Cf. Hecht, 2009). Ahora bien, en esos espacios muchos niños y niñas se sienten interpelados e impugnados como “tobas” por distintas razones, como por su elemental competencia en la lengua (Hecht, 2009) o por sus identificaciones religiosas (Borton *et al.*, 2009 y García Palacios, e/p). Es decir, en tanto se apela a un modelo de “indígena rural”, “monolingüe en la lengua indígena” y “fiel creyente de las costumbres de sus ancestros”, los niños y niñas de este barrio parecen ser una imagen siempre corrompida y alejada de ese ideal. También, en este mismo sentido, previamente mencionábamos que antes de la conformación del barrio, estas familias se hallaban dispersas en distintos asentamientos marginales de la Ciudad de Buenos Aires y del conurbano bonaerense. Allí nacieron muchos de los niños, niñas y jóvenes que hoy viven en el barrio. En esos momentos, la “identidad toba” de las familias se encontraba “escondida” tras otras categorías y estereotipos, como por ejemplo la de “villeros”. Hoy en día esta categorización adquiere vigencia cuando se establecen diferenciaciones entre “los que viven en el barrio” y “los que viven en el Chaco”. Así, la experiencia de vida —previa a la conformación del barrio— en zonas carenciadas o “villas” de la ciudad dejó sus marcas en las representaciones que los otros construyen sobre los habitantes del barrio (Novaro *et al.*, 2008). Volviendo a la importancia del espacio escolar en tanto ámbito de interpelación identitaria hacia los niños, pareciera que esta migración ha provocado la conformación de dos imágenes contrapuestas: una,

la de “los buenos tobas”, “los auténticos tobas”, referida a quienes vivieron o viven en el Chaco; y la otra, más compleja, incluye a todos aquellos que pasaron por una experiencia de desestructuración y violencia en Buenos Aires:

(...) ellos socialmente no son tobas, los abuelos de los chicos sí, pero ellos no. Ellos como que no son sólo tobas, sino que son tobas pero a eso hay que sumarle todo lo que fue la vida que tuvieron en Fuerte Apache y Ciudad Oculta” (Registro de Hecht, 2004).

Así, la etnicidad y las condiciones socioeconómicas de clase parecieran concebirse como cuestiones de órdenes incompatibles y esto, a su vez, se sostiene en una subyacente asociación entre la aboriginalidad y la vida rural de acuerdo con “pautas tradicionales” (Novaro *et al.*, 2008).

Este dualismo construido en torno a la “autenticidad” también interpela a los niños y niñas en sus viajes y visitas al Chaco, como puede observarse en el siguiente fragmento:

[Al regresar de un viaje al Chaco, uno de los chicos les comentó a Mariana y Carolina (coordinadoras del taller) cómo se había sentido con los chicos de allá]

Carolina: ¿Te hiciste amigos de otros lados?

Milton: Yo sí, la primera vez que fui allá [al Chaco] (...) Y yo y [Sebastián] [otro chico del barrio] primero nos juntamos con unos que se llamaban [menciona los nombres de chicos del Chaco] después con esos nos empezamos a juntar, pero hablaban todo en la idioma (...) A mí me decían “porteño”... a mí y a [Sebastián] nos decían “porteños”...

Mariana: ¿Y ustedes les decían a ellos de algún modo?

Milton: No.

Mariana: ¿Y cómo te caía que te dijeran “porteño”?

Milton: Y no... yo después les dije que me digan Milton y bueno, me empezaron a decir Milton...

(Milton, 14 años, 29/X/07)

Los niños se apropian de la diferenciación entre “los del Chaco” y “los del barrio” y de la “marca diferencial” generada por el paso por los asentamientos marginales, tal como puede verse en el siguiente intercambio entre algunos niños del

barrio y las coordinadoras del taller:

“[Durante una actividad del taller surgió el siguiente debate entre unos niños y Mariana y Carolina, las coordinadoras del taller]

Gastón: [En la escuela] *me dicen que yo soy toba yo les dije que no soy toba.*

(Superpuesto) *Esteban:* *yo sí.*

Mariana: *¿vos sí?*

Esteban: *sí.*

Gastón: *... y después me gritan cosas...*

Carolina: *¿cómo te dicen? No escuché...*

Gastón: *toba.*

Esteban: *A mí también me dicen toba.*

Carolina a Gastón: *¿Y vos le decís que no sos toba?*

Gastón: *y si me siguen cargando después a la salida la señorita me tiene que parar porque...*

Carolina: *¿Y a vos también [Esteban] decís que te dicen toba?*

Esteban: *Sí, me dicen toba.*

Carolina: *¿Y vos qué les decís?*

Esteban: *Nada, porque sí...*

Carolina: *Ah, vos le decís que no [a Gastón] y vos les decís que sí [a Esteban]...*

Esteban: *Sí.*

Gastón: *Pero él es toba, yo no soy toba.*

Carolina: *¿y cómo te das cuenta? ¿cómo sabés?*

Gastón: *porque no nací acá [Gastón nació en Ciudadela].*

Esteban: *Yo sí nací acá.*

Gastón: *Él nació en el Chaco.*

Mariana: *¿[Esteban] vos dónde naciste?*

Esteban: *Y acá.*

Gastón: *Nooo. Vos naciste en el Chaco(...) Cuando estaba por nacer, la mamá del [Esteban] 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.*

Carolina: *¿Y tu hermanita? [por Yanina] Ella nació acá, ¿entonces ella es toba?*

Gastón: *Ella [por Luna] y mi hermanita nacieron acá.*

Carolina: *¿Entonces ellas son tobas?*

Gastón: *Sí.*

Yanina: *Noo, mentira.*

(...)

Esteban: *yo soy toba porque soy negro.*

(Yanina 8 años; Gastón, 11 años;

Esteban, 8 años 4/X/2007).

Además de las alusiones a la utilización en la escuela del gentilicio como insulto —que ya hemos analizado previamente—, en este fragmento vemos cómo el nacer fuera del barrio, en una de las “villas”, convertiría a Gastón, según él mismo, en “no-toba”, mientras que nacer en el barrio garantizaría la identidad toba. Más aún, para reforzar esta última, Gastón asume que Esteban ha nacido en el Chaco cuando en realidad ha nacido en el barrio. Nuevamente aquí el Chaco aparece como lo “más auténticamente toba”.⁴ También en una conversación con Violeta, ella utilizaba el término “comunidad” para referirse a los asentamientos tobas urbanos del Chaco, y “barrio” para referirse al espacio en el que ella vive.

Los niños y niñas se apropian de esta imagen del “indígena ideal”, pero la utilizan en diversos sentidos. Mientras que algunos parecen reforzar esta representación, otros la resignifican, mostrando la distancia que los separa de ella. Tal es el caso de algunos de los chicos y chicas más grandes que, en un encuentro del taller, nos propusieron filmar mientras ellos contaban “la vida en el barrio”. Al prenderse la cámara, comienza: “*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]*” (Taller sobre las historias del barrio, Sebastián, 15 años, 03/IX/07). Aquí puede verse una apropiación muy crítica de la imagen que los otros tienen de lo que es “ser toba”, lo que nos revela la multiplicidad de sentidos contenida en una misma categoría de identificación.

Por último, también en relación con el contraste establecido entre la gente del Chaco y la de Buenos Aires, una chica en una entrevista planteó que “[en

⁴ Cabe señalar que Esteban se refiere a su color de piel como una marca de su identidad toba. No hacemos referencia a este punto, ya que nos llevaría a un extenso análisis sobre los criterios de identificación que hemos observado que vinculan la identidad étnica con lo corporal (color de la piel, “la sangre”, la ropa, etc.). Sin embargo, no podíamos dejar de mencionarlo, sobre todo para dar cuenta nuevamente de lo intrincadas que se encuentran las dimensiones que hemos delineado y analizado separadamente por cuestiones analíticas.

el Chaco] *no están entreverados entre los criollos*” (Taller sobre las historias del barrio, Violeta, 15 años, 22/XI/07). Es interesante detenerse en esta mirada de los niños y niñas sobre el “entrevero” entre “tobas” y “no-tobas”, ya que una categoría a la que varios niños y niñas apelan para auto-identificarse e identificar a otros es la de “mestizo”. Un niño se definió *“yo tengo mamá toba y papá criollo, soy mestizo”* (Tomás, 12 años, 3/IX/07). En general, la definición que predomina de esta categoría remite a que uno de los dos (padre o madre) se reconoce como toba mientras que el otro se identifica como “no-indígena”, “blanco” o “criollo”. Ahora bien, curiosamente una niña también se definió como “mestiza” diciendo *“mi mamá es toba y mi papá mocoví”* (Taller sobre las historias del barrio, Alba, 11 años, 1/XI/07).

En síntesis, las distintas categorías de identificación analizadas en este apartado construyen un entramado en el cual los niños y niñas van tomando posicionamiento respecto de sí mismos y los otros. Este entramado es sumamente complejo y cambiante según las apropiaciones y recreaciones de las categorías de identificación a las que apelan los sujetos.

4. Comentarios finales: la diversidad en la niñez

En este artículo abordamos los puntos de vista de los niños y las niñas acerca de su identificación étnica. Sostuvimos que en el barrio conviven niños y niñas que se identifican a sí mismos y a los demás como “toba”, “no-toba”, “criollo” y/o “mestizo”. Asimismo, presentamos qué relación guardan entre sí estas categorías identitarias y los sentidos que les son otorgados, según sus interacciones contextuales, así como las posibles relaciones y dimensiones involucradas en ellas. A partir del entrecruzamiento entre categorías, dimensiones y relaciones sociales en los procesos de identificación que se ponen en juego en distintas prácticas, avanzamos en la comprensión de los complejos procesos de identificación que atraviesan los niños y niñas de este barrio.

Las distintas situaciones presentadas aquí a través de las voces de los niños y las niñas dan cuenta de que la manera en la que cada persona se identifica y la manera en la que es identificada por otros, puede variar mucho de un contexto a otro,

y de una situación a otra (Cf. Brubaker & Cooper, 2001). Si consideramos que la etnicidad fusiona un aspecto organizativo (la formación de grupos sociales y su interacción mutua) con otro semántico-simbólico que se expresa como un sentimiento de pertenencia al ‘nosotros’ (Dietz, 2003), el análisis de las identificaciones debe recuperar ambos aspectos por igual. La red de relaciones establecidas en el mundo social se manifiesta en cada persona y por ello existen múltiples dimensiones involucradas en el proceso de formación de las identidades como experiencia en las interacciones cotidianas (Toren, 1993; Hall, 1995). A los niños y las niñas del barrio los entrecruzan simultáneamente fuerzas centrípetas y centrífugas que los atraen y repelen con respecto a “lo toba”, según el posicionamiento que esté en juego en cada contexto; por ello *“... es importante para analizar la confluencia, en un mismo actor social, de distintos niveles de etnicidad, que a menudo están integrados en ‘jerarquías segmentarias’* (Dietz, 2003, p. 85).

En este mismo sentido, consideramos que no puede hablarse de “los niños tobas” homogeneizadamente y, por ello, a través de este escrito creemos haber dado un contenido empírico, fruto de nuestras investigaciones, a la usual afirmación sobre la diversidad en la niñez. Hemos desplegado una notable diversidad en los modos de identificarse que tienen los niños y niñas sobre sí mismos y sobre los otros, y en relación con otras variables como procesos sociales que viven (educación, migraciones, viajes, etc.) y dimensiones de su vida cotidiana (la lengua, la religión, las relaciones familiares). Según nuestro posicionamiento teórico, son fundamentales los análisis que deconstruyen las categorías indicadoras de grupo, para así tomar distancia de concepciones esencializadoras sobre la identidad. En otras palabras, es importante cuestionar el supuesto de que las denominaciones categóricas de grupo, como “toba” o “mestizo”, sirven como indicadores de grupos o identidades palpables. De hecho, al analizar las perspectivas de los niños y las niñas sobre su identificación, puede observarse que la apropiación y recreación de las categorías de identificación que hemos analizado involucra necesariamente la agencia de los sujetos durante el desarrollo de su vida. Es decir, que las experiencias que los chicos y chicas transitan en el desarrollo de su vida condicionan —en el sentido de posibilitar

y restringir— sus particulares construcciones identitarias, pero es necesario comprender que ese condicionamiento encuentra su contrapeso en las apropiaciones y negociaciones guiadas por la agencia de los sujetos: aquí hemos mostrado que los niños y las niñas son activos agentes sociales que se apropian de diferentes categorías de identificación según los contextos en los que participan.

Lista de referencias

- Borton, L., Enriz, N., García, M. & Hecht, A. C. (En prensa). “Una aproximación a las representaciones escolares sobre el niño indígena como sujeto de aprendizaje”. En S. Hirsch, & A. Serrudo (Comp.) *La Educación Intercultural Bilingüe en Argentina: Protagonistas, identidades y lenguas*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Borton, L., Enriz, N., García, M. & Hecht, A. C., Novaro, G. & Padawer, A. (2009). “Experiencias formativas en contextos de interculturalidad. Un abordaje comparativo de prácticas protagonizadas por niños tobas, mbyá y migrantes bolivianos”. En *VIII Reunión de Antropología del Mercosur*, 29 de septiembre al 2 de octubre de 2009, Buenos Aires, Argentina.
- Briones, C. (1998). La alteridad del “Cuarto mundo”. Una deconstrucción antropológica de la diferencia. Buenos Aires: Ediciones del Sol.
- Brubaker, R. & Cooper, F. (2001). Beyond ‘identity’. *Theory and Society*, 29, pp. 1- 47.
- Caputo, V. (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, Vered & Helena Wulff (Eds.) *Youth Cultures. A cross cultural perspective*. Londres: Routledge.
- Cohn, C. (2005a). *Antropología da Criança*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Cohn, C. (2005b). O desenho das crianças e o antropólogo: reflexões a partir das crianças mebengokré-xikrin. En Reunión de antropología del Mercosur, VI. Montevideo: Universidad de la República, Uruguay, Actas.
- Díaz, Á. (2007). ¿Dónde está la frontera? Prejuicios de campo y problemas de escala en la estructuración de la etnicidad en Sápmi (Noruega). *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares* LXIII, 1, pp. 187-325.
- Dietz, G. (2003). “Por una antropología de la interculturalidad”. En *Multiculturalismo, interculturalidad y educación: una aproximación antropológica*, (pp.79-127). Granada: Universidad de Granada.
- Enriz, N. (2006). ¿De qué chicos hablamos? En Congreso Argentino de Antropología Social, VIII, 19-22, septiembre. Universidad Nacional de Salta, Argentina, Actas.
- Enriz, N., García, M. & Hecht, A. C. (2007). El lugar de los niños *gom* y *mbyá* en las etnografías. En Reunión de Antropología Mercosur, VII 23-26 julio 2007. Puerto Alegre, Brasil, Actas.
- García, M. (2005). ¿Qué puede decir la antropología acerca del punto de vista de los niños en un estudio sobre religión? En Congreso Latinoamericano de Antropología Social, I, julio, Rosario, Argentina, Actas.
- García, M. (2009). (e/p). Entre la escuela católica y las iglesias del *Evangelio*. Cómo abordar las identificaciones religiosas de los niños en un barrio indígena. Cuadernos (Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano).
- García, M. & Castorina, J. A. (2010). “Contribuciones de la etnografía y el método clínico-crítico para el estudio de los conocimientos sociales en los niños”. En J. A. Castorina, (Comp.) *Desarrollo del conocimiento social: prácticas, discursos y teoría*, (pp. 83-111). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- García, M. & Hecht, A. C. (2009). Los niños como interlocutores en la investigación antropológica. Consideraciones a partir de un taller de memorias con niños y niñas indígenas. *Revista Tellus*, 17.
- Goodman, M. (1960). Children as informants: The child’s-eye view of society and culture. *The American Catholic Sociological Review*, 2 (21), pp. 136-145.
- Hall, K. (1995). “There’s a Time to Act English and a Time to Act Indian: The Politics of Identity among British-Sikh Teenagers. En Stephens, Sh. (Ed.) *Children and the Politics of Culture*, (pp. 243-264). Princeton: Princeton University Press.
- Hardman, Ch. (1973). Can there be an Anthropology of Children? *Journal of the Anthropological Society of Oxford*, IV (2), pp. 85-99.
- Hecht, A. C. (2006). Procesos de etnogénesis y

- re-territorialización de un barrio indígena en el Gran Buenos Aires. En Congreso Argentino de Antropología Social, VIII, 19-22 septiembre, Universidad Nacional de Salta, Argentina, Actas.
- Hecht, A. C. (2007a). Reflexiones sobre una experiencia de investigación - acción con niños Indígenas. 'Napaxaguenaxaqui na qom llalaqpi da yiyiñi na l'aqtac'. Boletín de Lingüística, 28 (19), pp. 46-65.
- Hecht, A. C. (2007b). De la investigación sobre la investigación con. Reflexiones sobre el vínculo entre la producción de saberes y la intervención social. Revista Runa, 27, pp. 87-99.
- Hecht, A. C. (2009). "Todavía no se hallaron hablar en idioma". Procesos de socialización lingüística de los niños en el barrio toba de Derqui (Buenos Aires). Tesis (Doctorado en Filosofía y Letras, con mención en Antropología Social), Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Hirschfeld, L. (2002). Why don't anthropologist like children? American Anthropologist, 2, (104), pp. 611-627.
- James, A. (2007). Giving voice to children's voices: Practices and problems, pitfalls and potentials. American Anthropologist, 2 (109), pp. 261-272.
- Messineo, C. (2003). Lengua toba (guaycurú). Aspectos gramaticales y discursivos. Lincom Studies in Native American Linguistics 48. München: Lincom Europa Academic Publisher.
- Novaro, G., Borton, A., Diez, M. L. & Hecht, A. C. (2008). Sonidos del silencio, voces silenciadas. Niños indígenas y migrantes en escuelas de Buenos Aires. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 36, (XIII), pp. 173-201.
- Nunes, A. (1999). A sociedade das crianças A'uwë-Xavante. Por uma antropologia da criança. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, Ministério da Educação.
- Szulc, A. (2006). Antropología y Niñez: de la omisión a las culturas infantiles. En G. Wilde & P. Schamber (Eds.). Cultura, comunidades y procesos contemporáneos. Buenos Aires: Editorial SB.
- Tamagno, L. (1998). "La construcción de la identidad étnica en un grupo indígena en la ciudad. Identidades y Utopías". En R. Bayardo & M. Lacarrieu (Comp.): *Globalización e identidad cultural*. Buenos Aires: Ediciones Siccus.
- Toren, Ch. (1993). Making History: The significance of childhood cognition for a comparative anthropology of mind. Man, New Series, 3 (28), pp. 461-478.
- Wright, P. (2001). El Chaco en Buenos Aires. Entre la identidad y el desplazamiento. Revista Relaciones de la Sociedad Argentina de Antropología, 26, pp. 97-106.

Referencia:

Ana Carolina Hecht y Mariana García, "Categorías étnicas. Un estudio con niños y niñas de un barrio indígena", *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Manizales, Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el Cinde*, vol. 8, núm. 2, (julio-diciembre), 2010, pp. 981 - 993.
Se autoriza la reproducción del artículo, para fines no comerciales, citando la fuente y los créditos de los autores.
