



# Sentirse parte de la lucha: participación juvenil y procesos de reivindicación de la comunidad indígena Las Cuevas pueblo Tastil

*Elisa Martina de los Ángeles Sulca*

Universidad Nacional de Salta, Consejo de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina

<https://orcid.org/0000-0003-0405-0729>

## Introducción

Las y los jóvenes indígenas contemporáneos agencian procesos colectivos de reorganización y resistencia al interior de sus comunidades. Estos sujetos políticos contribuyen al fortalecimiento y reivindicación de la identidad indígena y a la revitalización y resignificación de la cultura del pueblo Tastil mediante diversas formas de participación. A través de las experiencias formativas que tienen lugar en el contexto escolar y comunitario (PADAWER; RODRÍGUEZ, 2015) se apropian de múltiples recursos culturales a partir de los cuales configuran un modo particular de ser y hacer.

En este artículo se analiza la participación juvenil en los procesos de reorganización y reivindicación de la comunidad indígena Las Cuevas pueblo Tastil en la provincia de Salta, Argentina. Los datos empíricos fueron recolectados en el marco de un estudio socioeducativo que indagó las experiencias escolares que construyen estudiantes indígenas en una escuela secundaria albergue rural de gestión privada confesional.

La primera parte del texto describe el contexto socio-geográfico en el que se desarrolló la investigación, así como el abordaje metodológico por el que se optó. El segundo apartado comenta sucintamente el proceso histórico de negación, exclusión y afirmación del pueblo Tastil en general y de la comunidad indígena Las Cuevas en particular. La tercera parte ofrece un análisis de las experiencias escolares y comunitarias a partir de la interpretación de los testimonios estudiantiles y de las observaciones participantes referidas a la participación juvenil en los procesos de lucha y reconocimiento de la cultura e identidad de su comunidad. Finalmente, la última sección brinda algunas reflexiones vinculadas a las redes intergeneracionales que se construyen al interior de la comunidad con la finalidad de proyectar la lucha colectiva por el acceso a los derechos fundamentales y el lugar que ocupa en ella la escuela secundaria.

## Sobre el contexto de estudio y el abordaje metodológico

Este artículo se enmarca en una investigación cualitativa de carácter exploratorio que se llevó a cabo entre el año 2017 y 2018. El propósito fue comprender las experiencias escolares que construyen las y los jóvenes de la comunidad indígena Las Cuevas pueblo Tastil en una escuela secundaria albergue rural de gestión privada confesional situada en la comunidad El Alfarcito.

El Alfarcito se ubica sobre la ruta Nacional N°51, es una de las comunidades intermedias respecto a otras 23 que la rodean, de las cuales 18 cuentan con escuelas primarias plurigrado. Asisten a esta institución, única en la zona de nivel secundario, jóvenes con edades de 13 a 18 años. Algunos se autoperceben indígenas y otros criollos. La escuela posee un albergue estudiantil donde las y los estudiantes conviven de lunes a viernes. Aquellos que viven a la vera de la ruta regresan a sus hogares el fin de semana ya que cuentan con medios de transporte público para trasladarse, mientras que quienes poseen hogares alejados de la ruta permanecen en la institución por periodos prolongados.

Se llevó a cabo un estudio de caso único (STAKE, 1998) de tipo cualitativo. Siguiendo los argumentos de Elías (2003) en este tipo de estudio se puede identificar e interpretar aspectos de una figuración universal a partir de la selección de una pequeña unidad que impone ciertos límites obvios a la investigación, pero también presenta ventajas pues el análisis minucioso de un “paradigma empírico” (ELIAS, 2013, p. 221) puede arrojar luz sobre el macrocosmos de sociedades más amplias y viceversa. El estudio socioeducativo se realizó con 16 estudiantes de la comunidad indígena Las Cuevas pueblo Tastil que cursan de primero a quinto año del nivel secundario. La selección se debe a que son un grupo mayoritario dentro de la institución

que se autorreconocen indígenas y regresan a sus hogares el fin de semana. Esta particularidad permitió contactarlos en la escuela y en la comunidad de origen. La recolección de los datos se realizó mediante un cuestionario semiestructurado, entrevistas en profundidad y observaciones participantes.

A través del cuestionario autoadministrado se recolectaron datos sociodemográficos tales como edad, sexo, estado civil, lugar de nacimiento, lugar de residencia, composiciones familiares, fuentes de ingreso económico, participación en actividades culturales comunitarias, entre otros, que permitieron la caracterización del grupo de estudiantes. La entrevista en profundidad se desarrolló a partir de una guía semiestructurada de preguntas organizadas en función de las siguientes dimensiones: convivencia, creencias de inferioridad/superioridad, imágenes y autoimágenes, participación en la comunidad y estigmas. Las observaciones se realizaron en la escuela (recreos, talleres, actos escolares, espacios físicos) y en la comunidad (asambleas comunitarias, rituales de la pachamama, celebración del carnaval y festividades religiosas).

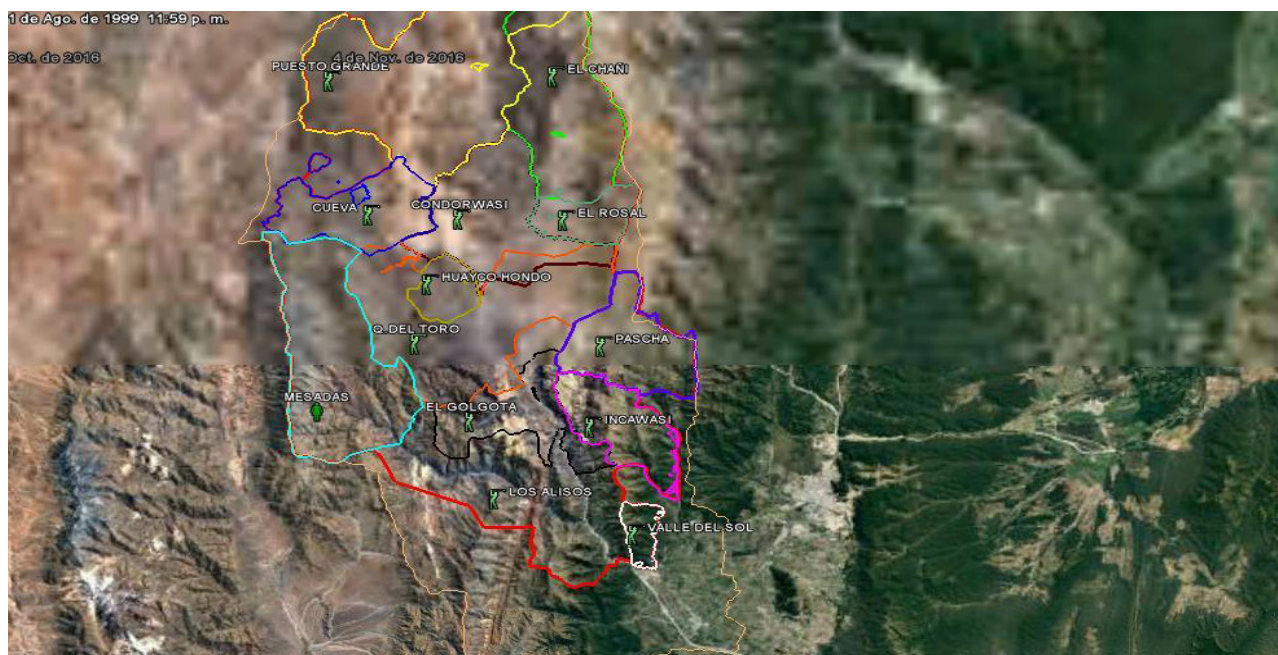
Actualmente en la provincia de Salta habitan 15 pueblos indígenas (RODRÍGUEZ; SULCA, 2020) dispersos en todo su territorio, aunque se ha intentado identificarlos como “unidades socioterritoriales herméticas” (MILANA; OSSOLA; SABIO COLLADO, 2015, p. 198) despojándolos de las posibilidades de movilidad humana, de su agenciamiento histórico y de sus identidades auto-percibidas localizándolos en regiones socio-geográficas identificadas como tierras altas (Altiplano) y tierras bajas (monte chaqueño).

Milana, Ossola y Sabio Collado (2015) sostienen que en “este mapa de alteridades ciertas regiones (las tierras bajas) aparecen como locus de indios mientras que otras (las tierras altas) como espacios de mestizos, de campesinos con raíces indígenas o directamente como tierras sin indios” (MILANA; OSSOLA; SABIO COLLADO, 2015, p. 198). En este marco el pueblo Tastil (que habita en las tierras altas) ubicado en la Quebrada del Toro<sup>1</sup> departamento Rosario de Lerma, batalla por el reconocimiento de su identidad y el cumplimiento de los derechos que como pueblo indígena le corresponde. Este pueblo está integrado por 13 comunidades rurales que se encuentran representadas en el mapa N°1.

---

1 La Quebrada del Toro se ubica casi en su totalidad en el departamento de Rosario de Lerma, provincia de Salta, Argentina, está incluida dentro del ámbito llamado “pre-puna”, en la región de la cordillera oriental de la provincia y el borde oriental del altiplano puneño (RAFFINO, 1972). En la Quebrada del Toro se distribuyen 23 comunidades rurales dispersas.

## Figura 1: Comunidades que integran el pueblo Tastil



Fuente: Equipo de Relevamiento del Consejo del pueblo Tastil (2016)

La historia de este pueblo está marcada por desplazamientos y situaciones de marginación y subordinación que fueron introduciendo cambios en su cultura y complejizando las relaciones interétnicas con otros grupos indígenas de la zona como los Kolla. Estos procesos se inscriben en un tejido sociohistórico más amplio que le dan sentido que a continuación se procura exponer sucintamente.

Hacia fines del siglo XIV las comunidades de Tastil constituían un importante centro de producción, intercambio y distribución de los productos agrícolas y ganaderos elaborados en la región que les permitió alcanzar un proceso de complejización social por el incremento de la densidad poblacional y el crecimiento económico (CIGLIANO, 1973). En las primeras décadas del siglo XV con la llegada de los Incas inicia un proceso de desestructuración espacio-territorial que desplaza a las comunidades de su territorio y de sus actividades productivas. Los estudios arqueológicos de Cigliano (1973) dan cuenta de que “todos los poblados fueron desarticulados por los Incas y puestos a su servicio, es decir, “inkaizaron” el paisaje según una estrategia de dominación territorial y simbólica” (CIGLIANO, 1973, p.32). En este contexto los pobladores fueron despojados de sus propios territorios y subsistieron mediante el trabajo agrícola y pastoril. A partir del periodo de conquista y colonización española se impone una nueva estructura de control territorial para el usufructo de los recursos. Los indígenas de esta región fueron sometidos a sistemas de trabajo conocido como encomienda (trabajo en la agricultura y ganadería) y mita (trabajo en minas). A fines del siglo XIX y principio del siglo XX con la formación del Estado nacional se expande un modelo civilizatorio basado en políticas de exterminio y expropiación de territorios indígenas acompañado de un discurso de negación y desvalorización (KAPLAN; SULCA, 2021; NÚÑEZ; CÓRDOBA, 2019; NOVARO; HECHT, 2017). Luego deviene un proceso de integración subordinada de los pueblos indígenas al esquema nacional, particularmente en el sistema educativo y productivo. En este último caso, la expansión del ferrocarril entre 1857 y 1914 en todo el territorio argentino significó la incorporación masiva de la mano de obra indígena, sobre todo, de las comunidades de la región puna de Salta.

Con la obra ferroviaria que recibió el nombre de Huaytiquina<sup>2</sup>, se edificaron iglesias, escuelas y centros de salud en las estaciones de trenes que impactaron fuertemente en el desarrollo de la economía regional (BENEDETTI, 2005). En las últimas décadas del siglo XX se produce el declive del ferrocarril Huaytiquina, lo que significó el desmantelamiento de una organización socio-territorial y supuso el éxodo de gran parte de la población por el cierre de las distintas instituciones (TACACHO et al., 2013). En la década de los 80 y, fundamentalmente, de los 90, el Estado argentino manifiesta un respaldo visible a los pueblos indígenas, sobre todo, a nivel jurídico (SULCA; KAPLAN, 2022), estableciendo el derecho a la educación, a la autopercepción y a la propiedad de la tierra. Entre las normativas más relevantes que promulga se encuentra la Ley Nacional 23.302 de Política indígena y apoyo a las comunidades aborígenes (1985), la Reforma Constitucional (1994), el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) ratificado por el Estado argentino (2000), la Ley 26.160 de Relevamiento Territorial de Comunidades Indígenas (2006) y la Ley de Educación Nacional 26.206 (2006).

Mombello (2002) sostiene que esta proliferación de normativas que apelan a los derechos fundamentales para los pueblos indígenas más que mérito del Estado son concesiones ante las exigencias de los pueblos. Por su parte, Mato (2015) indica que si bien estos instrumentos legales representan avances significativos aún no se evidencia un correlato en sus aplicaciones al interior de las diversas instituciones. En términos de Falaschi (1998), la normativa existente funciona como una declaración de principios del deber ser, más que como una base operativa para acciones consecuentes.

El neoliberalismo de los 90 trae aparejado transformaciones estructurales que redefinen las intervenciones del Estado en lo económico, social y educativo, como así también en las políticas que adquieren características asistencialistas y son aplicadas de manera descentralizada. Los programas y proyectos sociales en educación, salud y agroganadería diseñados y aplicados por el Poder Ejecutivo Nacional en los contextos rurales ante las lógicas de transferencia se disuelven, solo permanece el Programa Social Agropecuario (PSA) dirigido a pequeños productores minifundistas con el objetivo de brindar asistencia financiera y apoyo para la comercialización y capacitación en la agricultura, la ganadería y la pesca para el sostenimiento de las condiciones mínimas de vida.

En las comunidades de la Quebrada del Toro el PSA se ejecuta en el año 2002 y conlleva la realización de asambleas zonales a la que concurren representantes de las distintas comunidades para exponer problemáticas tales como la falta de acceso al agua, las dificultades de producción y comercialización de los productos agrícolas, ganaderos y artesanales, la necesidad de acceder a la propiedad de la tierra ya que hasta ese entonces la ocupaban en condición de arrendatarios, entre otros (TACACHO et al., 2013). Los espacios de intercambio generados por el programa incentivaron a la reorganización de las comunidades auto-percibidas como pertenecientes o descendientes del pueblo Tastil, que si bien el Estado las reconocía como indígenas las encapsulaba como parte del pueblo Kolla. En el año 2006 se constituye el Consejo indígena del pueblo de Tastil conformado por representantes elegidos democráticamente en cada comunidad. En el año 2008 el Consejo Indígena del pueblo de Tastil adquiere personería jurídica y es diferenciado del pueblo Kolla en el Registro Nacional de Comunidades Indígenas (ReNaCI) realizado por el Instituto Nacional de Asuntos Indígenas (INAI).

---

2 La obra del ferrocarril que conectó a las ciudades de Salta-Argentina y Antofagasta-Chile recibió varias denominaciones: Huaytiquina, Ferrocarril a Socompa, Ferrocarril Salta-Antofagasta, Trasadino del Norte, Ramal C-14 y, actualmente, Tren a las Nubes (BENEDETTI, 2005).



No obstante, en el Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas realizado en el año 2010 este pueblo no se encuentra mencionado en la encuesta censal. Hasta la actualidad el Instituto Provincial de Pueblos Indígenas de Salta (IPPIS) no lo reconoce como tal y por tanto no cuenta con un representante en dicho organismo (RODRÍGUEZ; SULCA, 2018; TACACHO et al., 2013).

Es preciso destacar que las comunidades que actualmente integran el pueblo Tastil tuvieron un desenvolvimiento organizativo diferente para ser reconocidas como pertenecientes o descendientes de dicho pueblo. La comunidad indígena Las Cuevas obtuvo personalidad jurídica en el año 2009 mediante la Res. 279/09 del Ministerio de Gobierno de la Provincia de Salta que, en el Art. 2, reconoce “la ocupación actual, tradicional y pública”. Su ubicación es en el departamento Rosario de Lerma, al oeste de la capital de Salta. El mapa N°2 representa su ubicación.

**Figura 2: Comunidad indígena Las Cuevas**



Fuente: Instituto Nacional de Asuntos Indígenas (2017)

La organización política de esta comunidad indígena se basa en la conformación de una comisión integrada por una cacique, un presidente (representante en el Consejo del pueblo Tastil), un vicepresidente, una secretaria, una tesorera y dos vocales. La cacique tiene permanencia vitalicia y es la máxima autoridad, mientras que los demás representantes se eligen democráticamente cada dos años. La comisión es la encargada de coordinar las asambleas comunitarias que en general se desarrollan una vez al mes de las que participa toda la comunidad.

Las actividades culturales más relevantes son las señaladas (consiste en un corte en la oreja de los animales), el ritual de la pachamama (ofrendas de diversos alimentos y bebidas a la tierra), el día de las almas (preparación de alimentos y bebidas que son ofrendados simbólicamente a los difuntos) y el carnaval. En estas actividades culturales se visibiliza la coexistencia de elementos de la cultura indígena y de la religión católica. Esto es, símbolos como el rosario son colocados junto a las apachetas (montículo de piedras con banderas de lana de colores) en las señaladas, como también el rezo antes de ofrendar a la pachamama, por ejemplo.

Actualmente habitan aproximadamente 24 familias. Mediante el cuestionario realizado se relevaron datos sociodemográficos tales como composiciones familiares, origen de los ingresos económicos y nivel de educación alcanzado por quien identifican como el principal sostén del hogar. Ante la consulta acerca sobre con quien comparten el hogar, 12 de 16 encuestadas/os señalaron que comparten el hogar con la madre, padre, hermanas/os sobrinas/os y cuñadas/os. Otras/as mencionan además a abuelas/os tías/os y primas/os. Los padres, madres, hermanas/os mayores y abuelas/os son quienes realizan aportes económicos al hogar. Los ingresos provienen de la agricultura (producción y venta de papas, habas, choclo, arveja, maíz), la ganadería (cría y venta de ovejas y vacas) y la artesanía (tejidos con lana de oveja y llama y la elaboración de carpintería en madera de cardón); 3 estudiantes mencionan que los ingresos provienen de changas (actividades independientes y espontáneas) como el pastoreo de ovejas y vacas, riegos de sembradíos y construcción de viviendas; 2 estudiantes añaden el trabajo en las minas. Otras fuentes de ingreso aludidas son la pensión no contributiva para madres de 7 hijos<sup>3</sup> y la Asignación Universal por Hijo (AUH)<sup>4</sup>. Además, 13 estudiantes señalan que contribuye económicamente a su hogar. El origen de los ingresos proviene de las becas que perciben como estudiantes indígenas<sup>5</sup> y del trabajo como peón de ovejas los fines de semana. Respecto al nivel educativo alcanzado por la madre y el padre, 11 jóvenes indican que alcanzaron la primaria completa, 3 señalan que no han culminado la primaria y 2 responden que sus padres no fueron a la escuela y no sabe leer ni escribir. El nivel secundario y superior no fue alcanzado por ninguno de los sujetos en cuestión. Las y los jóvenes que asisten a la escuela secundaria son la primera generación en su historia familiar que alcanza este nivel de educación.

## Experiencias escolares y comunitarias

En la comunidad las experiencias se construyen en la participación de las actividades cotidianas como el pastoreo de animales, la realización de tejidos y, con ello, la preparación de la lana y el hilo, la siembra, riego y cosecha de los productos agrícolas, el arreglo de viviendas, corrales, como así también la asistencia a las asambleas comunitarias. Tales saberes pertenecen a la comunidad y en ella cobran significado y valor. En la escuela se adquieren conocimientos legitimados, se aprenden comportamientos y modos de hablar validados socialmente. Las experiencias formativas de la comunidad no adquieren el mismo valor en la escuela, en muchos casos son deslegitimadas o se las integra de manera subordinada (NOVARO; PADAWER, 2013). No obstante, las y los estudiantes indígenas ven en la escuela la posibilidad para apropiarse de “herramientas occidentales” (OSSOLA, 2013, p. 557) que pueden ser útiles a los intereses individuales y comunitarios.

---

3 Mediante la Ley N°23.746 sancionada en 1989 y reglamentada en 1990 se instituye para las madres que tuviesen siete o más hijos, cualquiera fuese la edad y estado civil, el derecho a percibir una pensión mensual, de carácter inembargable y vitalicia cuyo monto será igual al de la pensión mínima a cargo de la Caja Nacional de Previsión para Trabajadores Autónomos.

4 La AUH es una política nacional que consiste en el pago de un monto de dinero mensual por hijo. Está destinada a desocupados y monotributistas sociales, trabajadores no registrados y de servicio doméstico que ganen igual o menos del salario mínimo, vital y móvil.

5 Desde el año 2004 se implementa el “Programa de Apoyo a la Educación Intercultural Aborigen” gestionado por Instituto Nacional de Asuntos Indígenas (INAI) que otorgaron becas económicas a estudiantes indígenas de nivel secundario y terciario.

La escuela sirve para saber otras cosas, para conocer más y de lo que uno no conocer, yo creo que me sirve no solo para conseguir un trabajo o seguir estudiando, sino también para que nosotros podamos después estar al frente de la lucha porque podemos aprender y conocer nuestros derechos, está bien... la escuela no enseña los derechos de nuestro pueblo pero enseña a comprender, a leer, a buscar y por ahí nuestros abuelos o madres por más que venga un abogado y explique muy sencillo no comprenden y nosotros sí y es porque tenemos esa posibilidad de ir a la escuela y que ellos no tuvieron, entonces ahí sacamos provecho (Luis<sup>6</sup>, entrevista, noviembre de 2017).

El valor de asistir a la escuela radica en la apropiación y uso creativo, reflexivo y estratégico de las herramientas culturales que ofrece, en este caso para conocer e interpretar los derechos que poseen como integrantes de un pueblo indígena y exigir que se cumplan. De allí que la educación formal es vista como un “puente” para acceder a saberes de la sociedad mayoritaria y para “hacerse valer como indígenas”, según expresa la madre de un estudiante.

Los saberes no-propios son considerados como herramientas útiles y que permiten redefinir procesos organizativos comunitarios desde las bases del saber indígena propio. Al estar conectados con las bases del saber del territorio, es posible la apropiación de lo no-propio con un sentido legítimo y coherente sin distorsionar los principios fundamentales de la cultura (ACHICUE, 2014).

En este sentido y desde la perspectiva de los adultos de la comunidad la escuela secundaria es necesaria e importante no solo para continuar una carrera de nivel superior, insertarse en el campo laboral y acceder a mejores condiciones de vida, sino también para la formación de sujetos empoderados y comprometidos con la defensa de su territorio y de su cosmovisión. En palabras de entrevistada:

Hacer la secundaria es importante, eso siempre le digo a mis hijos que estudian en el colegio y ya que ellos tienen esa posibilidad la tiene que aprovechar porque les va a servir, con la escuela secundaria van a poder seguir estudiando, salir a trabajar porque hoy en día para cualquier trabajo piden el secundario completo [...] yo creo que también sirve para que sigan en la lucha de nuestra comunidad, para que tomen conciencia de que ellos son el futuro de esta lucha y se comprometan, lo hagan, ellos van a poder defender el territorio conociendo las leyes y sabiendo que es lo que nos corresponde, por ahí nosotros que no tenemos estudios no entendemos eso (Lucía, entrevista, octubre de 2017).

Este testimonio deja en evidencia la distancia entre las generaciones al interior de la comunidad en términos de acceso a los bienes simbólicos impartidos por la escuela (KAPLAN, 2017) tales como la lectura e interpretación de los códigos escritos (OSSOLA, 2013), las habilidades de comunicarse en términos legales, políticos y administrativos (ACHICUE, 2014) que da la posibilidad de “poder defender el territorio conociendo las leyes”, como manifiesta Lucía.

Es preciso destacar que los procesos de involucramiento y el compromiso con las luchas de la comunidad tienen lugar a partir de las diversas formas de participación de los y las jóvenes en las asambleas comunitarias, fundamentalmente.

---

6 En virtud del resguardo de la identidad de los y las participantes de la investigación, todos los nombres fueron modificados.



Participo de las reuniones de la comunidad porque mi mamá no puede, es bueno porque ahí uno se da cuenta que es importante luchar por los derechos, a valorar los saberes de nuestros abuelos y estar orgullosos de eso [...] por ahí yo no participo mucho, es decir, escucho, no hablo ni opino porque son los mayores los que deciden, pero aprendo y después le cuento a mi mamá (Juana, entrevista, octubre de 2017).

Yo voy a las reuniones a hacer las actas y para mí es importante porque apporto, ayudo a los mayores que por ahí no se animan y nos dan esa tarea, pero también opino porque soy parte de la comunidad y como dicen ellos somos quienes vamos a estar después al frente de la lucha de nuestra comunidad y tenemos que estar preparados (Susana, entrevista, noviembre de 2017).

En los relatos se advierten dos formas de participación. La primera se vincula a la escucha y a la redacción de actas que consiste en el registro de los temas abordados y los compromisos asumidos en las asambleas y, la segunda está ligada a la intervención en las discusiones acontecidas, ambas formas son consideradas necesarias pues las jóvenes manifiestan que a futuro van a estar “al frente de la lucha”. Una cuestión para destacar es la construcción de redes intergeneracionales como estrategia para la revitalización de la cultura y la defensa del territorio primordialmente, en tanto las comunidades del pueblo Tastil están bajo el amparo de la Ley 26.160 de Relevamiento Territorial de Comunidades Indígenas y de sus respectivas prorrogas en los años 2009, 2013 y 2017 que protege de los inminentes desalojos, pero aún no accedieron a los títulos de propiedad de la tierra que ocupan.

La participación de los y las estudiantes en las actividades culturales es un eje vertebrador para la proyección identitaria de la comunidad desde el punto de vista de los adultos. Esto es notable por ejemplo en el ritual de la pachamama donde un joven junto a un adulto inician el ofrendamiento a la tierra. Además de simbolizar el papel asignado a las nuevas generaciones en la producción y reproducción de la cultura, da cuenta de un vínculo intergeneracional que podría ser interpretado como simétrico o al menos más equilibrado respecto de otros momentos históricos. En este aspecto, una estudiante expresa lo siguiente:

En todo lo que tiene que ver con la comunidad nosotros sí podemos ir y participar, aprender o preguntar porque siempre los mayores nos dicen que tenemos que estar ahí, que tenemos que ir a las reuniones porque somos de la comunidad y que todo lo que nosotros propongamos es válido y eso hace que uno se sienta parte importante y quiera estar en las reuniones y también saber porque ahí nos enteramos de los problemas de los vecinos, vemos que se puede hacer y eso es lindo porque es comprometerse (Elva, entrevista, marzo de 2018).

Los procesos de vinculación e identificación con la comunidad llevan a construir sentidos de pertenencia, a comprometerse con las necesidades y deseos colectivos y a “sentirse parte importante” como señala Elva, asumiéndose, de esa manera, actores de la transformación de las condiciones materiales y simbólicas de vida y garantía de su existencia como pueblo indígena.

## A modo de cierre

Las redes intergeneracionales que se construyen al interior de la comunidad indígena Las Cuevas están sostenidas fundamentalmente por la necesidad común de acceder efectivamente al derecho de propiedad de la tierra que históricamente ocupan. La comunidad avizora una lucha a largo plazo y depositan en las nuevas generaciones la esperanza de continuidad, pues cuentan con herramientas culturales que les brinda la escuela secundaria y que les da la posibilidad de “estar más preparados” para reclamar lo que les corresponde, como testimonian integrantes de la comunidad. Sobre este aspecto, Dussel (2006) argumenta que solo en la posibilidad de lograr articulaciones entre las generaciones es asequible construir un proyecto político común que tenga como hilo conductor una memoria colectiva. Las y los jóvenes estudiantes, a partir de sus intervenciones en las actividades culturales y principalmente en las asambleas comunitarias van construyendo sentidos de pertenencia, se reconocen como parte de un nosotros en lo que respecta a la lucha política que lleva adelante su comunidad y en las que paulatinamente se van involucrando. Es en estos espacios que se autoafirman como indígenas, adjudican valor a los saberes y prácticas ancestrales y reconocen a la escuela como un espacio de posibilidades, desde el cual se proyectan como sujetos de derecho con una identidad indígena autovalorada, más allá de los procesos de discriminación e inferiorización que en múltiples ocasiones vivencian en su interior.

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACHICUE, J.C. Pensamiento indígena, tensiones y academia. **Tabula Rasa**, v. 20, p. 161-192, 2014.
- BENEDETTI, A. El ferrocarril Huaytiquina, entre el progreso y el fracaso: aproximaciones desde la geografía histórica del territorio de los Andes. **Revista Escuela de historia**, v. 4, p.1-32, 2005.
- CIGLIANO E. **Las ruinas arqueológicas en Tastil**: una ciudad preincaica Argentina. Buenos Aires: Ediciones Garbarón, 1973.
- DUSSEL, E. **20 tesis de política**. Ciudad del México: Siglo XXI, 2006.
- ELIAS, N. Ensayo acerca de las relaciones entre establecidos y forasteros. **Revista Española de Investigaciones Sociológicas**, v. 104, p. 219-251, 2003.
- FALASCHI, C. **El discurso de la educación bilingüe e intercultural en Argentina**. Actas de del III Congreso Chileno de Antropología, Universidad Católica de Temuco, 1998.
- HECHT, A. Pueblos indígenas y escuela: políticas homogeneizadoras y políticas focalizadas en la educación argentina. **Políticas Educativas, Campinas**, v.1, p. 183-194, 2007.
- KAPLAN, C. V.; SULCA, E. La inclusión educativa de los pueblos indígenas. Tensiones hacia un giro intercultural. **Revista F@ro**, v.33, p. 82-94, 2021.
- KAPLAN, C.V. **La vida en las escuelas**: esperanzas y desencantos de la convivencia escolar. Buenos Aires: Homo Sapiens, 2017.
- MATO, D. **Educación Superior indígenas en América Latina**: contextos y experiencias. Argentina: UNTREF, 2015.
- MILANA, P.; OSSOLA, M.; SABIO COLLADO, M. Antropología social y alteridades indígenas. Salta (1984-2014). **Papeles de Trabajo**, v. 9, n. 16, p. 192-226, 2015.
- MOMBELLO, L. Evolución de la política indigenista en Argentina en la década de los noventa. **Cuadernos del Instituto de Desarrollo Económico y Social**, v.35, n. 1, p. 1-27, 2002.

- NOVARO, G.; HECHT, C. Educación, diversidad y desigualdad en Argentina. Experiencias escolares de poblaciones indígenas y migrantes. **Revista Argumentos. Estudios Críticos de la Sociedad**, v. 30, n. 84, p. 57-76, 2017.
- NOVARO, G.; PADAWER, A. Identificaciones étnico nacionales y procesos de legitimación del saber en grupos indígenas y migrantes en argentina. **Revista de Ciencias Sociales**, v. 3, n.1, p. 10-38, 2013.
- NÚÑEZ, Y.; CASIMIRO, A. Educación Intercultural Bilingüe. Reflexiones acerca de los casos de Salta y Misiones (Argentina). **Revista Administración Pública y Sociedad**, p.178-197, 2019.
- OSSOLA, M. M. Jóvenes indígenas en la frontera: relaciones entre etnicidad, escolaridad y territorialidad. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, v. 11, n.2, p. 547-562, 2013.
- PADAWER, A., RODRÍGUEZ, L. Ser del monte, ser de la chacra: experiencias formativas e identificaciones étnicas de jóvenes rurales en el noreste argentino. **Cuicuilco**, v. 62, p. 265-286, 2015.
- RODRÍGUEZ, N., SULCA, E. El acceso a la educación y la inclusión socioeducativa de estudiantes indígenas. Provincia de salta-argentina. **Textura**, v. 22, n. 51, p. 194-218, 2020.
- STAKE, R. **Investigación con estudio de casos**. Colombia: Morata, 1998.
- SULCA, E. Epistemologías indígenas y escolaridad: relaciones y tensiones en el cotidiano escolar. **Revista Ciencia e Interculturalidad**, v. 27, n. 2, p. 68-78, 2020.
- SULCA, E.; KAPLAN, C.V. Políticas de reconocimiento y derecho a la educación de los pueblos originarios. **Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación**, v.15, p. 13-22, 2022.
- TACACHO, E. et al. **Procesos de reconocimiento de los pueblos Tastil, antiguas y nuevas estrategias**: educación, turismo rural y artesanías. Actas de las VII Jornadas Santiago Wallace de Investigación en Antropología Social, Instituto de Ciencias Antropológicas, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, 2013.

**RESUMEN** En este artículo se analiza la participación juvenil en los procesos de reorganización y reivindicación de la comunidad indígena Las Cuevas, pueblo Tastil en la provincia de Salta, Argentina. Los datos recogidos mediante entrevistas, cuestionarios y observaciones se realizaron en el marco de un estudio socioeducativo que indagó las experiencias escolares de jóvenes indígenas en una escuela secundaria albergue rural de gestión privada confesional. La trama de las experiencias formativas escolares y comunitarias permite a las y los jóvenes interactuar e involucrarse en los procesos de cambio y en las disputas políticas por el acceso a derechos fundamentales que afronta su comunidad.

**Palabras clave:** participación juvenil, experiencias formativas, escuela secundaria, procesos de reivindicación, pueblo Tastil.

**Feeling part of the fight:**

**youth participation and vindication processes of the Las Cuevas indigenous community Tastil town**

**ABSTRACT** This article analyzes youth participation in the processes of reorganization and vindication of the Las Cuevas indigenous community, Tastil people in the province of Salta, Argentina. The data collected through interviews, questionnaires and observations were carried out within the framework of a socio-educational study that investigated the school experiences of indigenous youth in a privately managed religious secondary rural hostel school. The fabric of school and community training experiences allows young people to interact and get involved in the processes of change and in the political disputes for access to fundamental rights that their community faces.

**Keywords:** juvenile participation, formative experiences, high school, assertion processes, Tastil town.

**Sentir-se parte da luta:**

**participação juvenil e processos de reivindicação da comunidade indígena Las Cuevas povo Tastil**

**RESUMO** Este artigo analisa a participação juvenil nos processos de reorganização e reivindicação da comunidade indígena Las Cuevas, povo Tastil, na província de Salta, Argentina. Os dados coletados por meio de entrevistas, questionários e observações foram realizados no âmbito de um estudo socioeducativo que investigou as experiências escolares de jovens indígenas em uma escola rural secundária religiosa de gestão privada. O tecido das experiências de formação escolar e comunitária permite que os jovens interajam e se envolvam nos processos de mudança e nas disputas políticas pelo acesso aos direitos fundamentais que sua comunidade enfrenta.

**Palavras-chave:** participação juvenil, experiências de formação, escola secundária, processos de justificativa, povo Tastil.

**FECHA DE RECEPCIÓN:** 30/05/2021

**FECHA DE APROBACIÓN:** 20/05/2022



**Elisa Martina de los Ángeles Sulca**

*Doctora en Educación por la Universidad Nacional de La Plata, Argentina. Profesora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Salta, Argentina. Becaria doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Docente regular de la Universidad Nacional de Salta.*

**E-mail:** [elysulca@gmail.com](mailto:elysulca@gmail.com)