

# **“ME DA MIEDO CUANDO GRITA” INDÍGENAS QOM EN ESCUELAS URBANAS. La Plata – Argentina.**

---

**Stella Maris García**

**Facultad de Ciencias Naturales y Museo – FCNYM  
Universidad Nacional de La Plata/Argentina**

## **Resumen**

En 1991 Indígenas Qom – migrantes años antes de sus tierras de origen en el Chaco argentino- conformaron la Asociación Civil Ntaunaq Nam Qom para gestionar y lograr de forma inédita, la autoconstrucción de 36 viviendas en el conurbano de La Plata, capital de la provincia de Buenos Aires, Argentina. Estos grupos domésticos se han ocupado de la escolarización de sus niños sin embargo la institución escolar no responde de forma acorde a los derechos que ellos reclaman y a los derechos que las leyes propugnan. En este trabajo se contrasta la hipótesis de que el tipo de articulación docente/ alumno que se construye en las escuelas urbanas no sólo dificultan la visibilización de las adscripciones étnicas de los niños/as sino que favorecen su ocultamiento y negación. Las prácticas escolares cotidianas recrean una lógica pedagógica basada en el disciplinamiento de sujetos ‘sin historia’ y en la transmisión de contenidos abstractos.

**Palabras Claves:** Niños Qom – Escuelas urbanas - Prácticas escolares – Educación Intercultural

## **Abstract**

In 1991, Qom (Indigenous people coming from the Argentinean Chaco) formed a Ntaunaq Nam Qom civil association to control construct by themselves 36 houses in La Plata, the capital of the important province of Buenos Aires, Argentina. These domestic groups engage in their children schooling, and the scholar institution do not respond in tune with rights they claim for and rights under the laws. This paper takes the hypothesis that student/teacher articulations shaped in urban schools not only make it harder for Qom children’s ethnical and cultural characteristics to become visible, but also make these characteristics to become more hidden and denied. Daily school practices recreate a teaching logic that is based on disciplining ‘history-less’ subjects and transmitting abstract linear contents.

**Keywords:** Qom children – Urban schools – School practices – Intercultural education

## **Presentación**

En este artículo presento el complejo escenario de escuelas urbanas que deben responder a los derechos de escolarización de niños y jóvenes de origen qom instalados en La Plata, capital de la provincia de Buenos Aires (Argentina). El proceso de radicación de grupos domésticos indígenas en los últimos quince años en la zona oeste de esta ciudad, ha dejado al descubierto contradicciones claves respecto al lugar que la escuela da a la presencia indígena en los establecimientos educativos públicos de la región. La investigación etnográfica está revelando que la diversidad en las aulas queda encubierta, oculta, cuando los niños/as asumen el rol de ‘alumnos’ y son clasificados según sexo, edad y nacionalidad. La condición de “alumno” y la priorización de esa clasificación finalmente redundan enmascarando prácticas discriminatorias e inhibiendo relaciones socioculturales que podrían activar aprendizajes significativos. Podemos señalar que la respuesta a los reclamos por los derechos a una educación intercultural efectiva no se trata de voluntad ni de la vigencia de leyes bien formuladas sino de construir profundas transformaciones a nivel de las relaciones sociales que logren derribar el racismo, romper los estereotipos, educar para una existencia cultural alterna. (Quijano, 1988)

Este trabajo sintetiza información etnográfica producida en el marco del proyecto de investigación: “Prácticas Escolares-Memoria-Ambiente. Etnografía de los procesos de escolarización”<sup>1</sup> que la autora dirige, y se enmarca en el proceso de acompañamiento a las actividades que realiza la Asociación Civil Ntaunaq Nam Qom desde su llegada a esta ciudad mediante los proyectos de investigación/extensión implementados en el Laboratorio de Investigaciones en Antropología Social (LIAS), Universidad Nacional de La Plata, con la dirección de la Dra Liliana Tamagno.

## **Indígenas qom en la ciudad de la Plata**

El pueblo qom<sup>2</sup> (más conocido como indígenas toba) fue tradicionalmente cazador recolector, su hábitat se circunscribía a la parte central y meridional del Gran Chaco americano. A fines del siglo XIX y comienzos del siguiente, la conquista militar y el avance del capital agropecuario con la colonización del Chaco argentino, implicaron en primer lugar la desestructuración del modo de producción cazador- recolector y su transformación en una forma doméstica de producción, es decir un sistema productivo, inserto en el mercado, basado en el trabajo familiar, en la unión de los productores directos con sus medios de producción y la reproducción simple como criterio mínimo de eficiencia. (Gordillo, 2006:101). Así los grupos domésticos qom se vieron obligados a llevar una existencia cada vez más sedentaria al perder el acceso al territorio donde estaban acostumbrados a moverse estacionalmente. En el proceso de colonización, sobre todo durante la consolidación del Estado argentino hasta el presente sus tierras fueron apropiadas por grandes estancieros, compañías agrícolas, forestales, ingenios azucareros, etc y quedaron confinados a vivir en sitios reducidos, estériles, inundables. (Miller, 1979) La

lucha por las condiciones de existencia anima los procesos de migración a los centros urbanos, reto que muchos enfrentan no atraídos por lo que allí se ofrece sino para sobrevivir al despojo. La presencia de indígenas en las ciudades, en tanto nacidos y criados en territorio argentino, se ha dado desde los inicios mismos de la organización urbana (Tamagno, 2001; Achilli, 2005) Pero cabe subrayar que esa presencia ha tenido, en las relaciones sociales, un denominador común a lo largo de la historia de la Nación Argentina: la forma de doble negación, tanto por el mismo indio como por el no indio. Los procesos de conquista y colonización (Bartolomé, 1987) organizaron socialmente el lugar de las poblaciones originarias minimizando y hasta negando su existencia cultural alterna, bajo las categorías de “salvajes”, “bárbaros”, “infieles”, “paisanos”, “campesinos”, “peones”, “arrieros”, “cabecita negra”, etcétera. (Martínez Sarasola, 1992)

A fines del siglo XIX, ante la conminación a organizar el Estado Argentino, se institucionaliza con la escuela el disciplinamiento de toda la población desde la más tierna infancia, de forma obligatoria y en términos de “igualdad”, una igualdad ficticia, “civilizatoria” y centrada en valores de modernidad. (Juliano, 1987). Como expresión de esos valores y del progreso pregonado en esa época se funda, planificada meticulosamente, la ciudad de La Plata; hoy habitada por población étnicamente diversa y con profundas desigualdades sociales. En ese proceso, la alteridad construida por el Estado Argentino se caracteriza por neutralizar las diferencias dejándolas subsumidas bajo la categoría “ser argentino”.<sup>3</sup>

A partir del año 1991, grupos domésticos qom diseminados en el conurbano bonaerense protagonizaron una experiencia inédita (Tamagno, L. 2001; Ibáñez Caselli, 2007), al organizarse en una Asociación Civil Toba que llamaron *Ntaunac Nam Qom* (Todos trabajando juntos) para gestionar y conseguir tierra y vivienda en el conurbano de la ciudad de La Plata, provincia de Buenos Aires, Argentina; lograron terrenos aptos para la construcción de 36 viviendas con un centro de manzana a compartir comunitariamente. Se trata de indígenas adscriptos al pueblo qom que migraron en distintos momentos desde localidades de la provincia del Chaco y que diversas circunstancias contribuyeron a que se encuentren ya en la provincia de Buenos Aires y comiencen a gestar este proceso sociocultural del cual afirman que “*está logrando abrir puertas para que las generaciones que vienen las atraviesen y se fortalezcan*”<sup>4</sup>. A pesar de las tensiones internas este proceso fue tomando fuerza y pasados cinco años desde su inicio estaba en marcha la autoconstrucción de la totalidad de las 36 viviendas y con ella quienes completarian el plan acordado con el gobierno provincial. Sus peculiaridades fueron la predisposición para buscar salidas a los conflictos, la tenacidad para resolver los problemas (desde la falta de alimentos hasta la disponibilidad de herramientas), la fuerza de la adscripción a la misma etnia, la seguridad de que si lograban la vivienda inauguraban una experiencia ejemplar *para sus hermanos* del Chaco –como decían- y conseguían *abrir el camino para sus hijos*. La organización para el trabajo y para conseguir los alimentos mínimos para el día a día se nuclea en la conformación de la Asociación Civil lo que implica una carta de presentación como nucleamiento indígena qom (toba). Esta pertenencia y la adscripción de varios de los miembros a la Iglesia Evangélica Unida, algunos en calidad de pastores de esa iglesia otros

con la voluntad de acción para relacionarse productivamente, potenció la formación de redes de relaciones connotadas desde el trabajo que redundaron en recursos alimenticios, vestimenta, artefactos, muebles, útiles escolares, pero fundamentalmente en espacios de comunión, reuniones y encuentros con otros *no tobas*, que los fue posicionando frente a otros grupos, a los agentes gubernamentales, a asociaciones civiles y a los movimientos sociales gestados en la región. Ese proceso de posicionamiento actuó como afirmación positiva hacia el afuera puesto que, en tanto indígenas habitantes de casas construidas por ellos mismos, les permitió formarse en un oficio del rubro de la construcción (electricista, plomero, oficial albañil) que fue reconocido en los nuevos proyectos de construcción que se dieron en el barrio. Hacia dentro del grupo revitaliza la identidad, la lengua qom, sus lazos e interrelaciones con los nucleamientos en otras zonas.

Hoy los hijos están sumados en esa lucha, también con contradicciones y tensiones, la mayoría de ellos ya conforman otro grupo doméstico y actúan como gestores de nuevos desafíos en el que sus propios hijos, nietos de la primera generación, activan un diálogo que posibilita recrear el lugar de los abuelos en la revitalización de relatos y de un universo simbólico que actúan como guía de valores culturalmente legitimados.

La situación que, desde su inicio, fuimos documentando, nos motiva a contextualizarla en la dinámica de los procesos sociales desarrollados en la sociedad global, escenario de la lucha y organización que están protagonizando los pueblos indígenas que habitan el territorio argentino por el reconocimiento y/o la consolidación de las identidades, construcción y actualización permanente, contra la discriminación, los prejuicios y la explotación de una sociedad nacional que ha preferido “borrar” a los pueblos indígenas de su historia. Los derechos sobre los que aferran su lucha, actualmente están incluidos en la Constitución Nacional Argentina<sup>5</sup> vigente desde 1994. En las últimas décadas, han adquirido mayor visibilidad, se organizan y actúan para lograr el pleno reconocimiento de su presencia actual e histórica como pueblo originario. Salen del anonimato cuando se enfrentan a los requerimientos de votos por parte de los políticos, luchan por sus derechos, indagan en su memoria e investigan los datos de una historia que ellos plantean escribir.

## **La escuela y los pueblos indígenas**

Si bien la Constitución vigente, la Ley Nacional y la Ley Provincial<sup>6</sup> afirman “...Garantizar el respeto a su identidad y el derecho a una educación bilingüe e intercultural”, los pueblos indígenas enfatizan diciendo “Exigimos educación intercultural y queremos activar el uso de la lengua con niños y jóvenes” Estos indígenas Qom reclaman educación intercultural, sabiendo que desde una mirada diacrónica del campo educativo argentino, se verifica el papel fundamental de esta institución en la construcción de imágenes estereotipadas, - “indio salvaje” “los niños indígenas son callados, son lentos, no les da” “los indios tienen creencias extrañas”; “si quieren tierra, que se vuelvan al Chaco”-, que se incorporan desde el aprendizaje de las primeras letras a toda la población escolar, se enseña la letra “i” del alfabeto castellano con la palabra “indio” acompañada de

un dibujo que caricaturiza una cara humana con vincha en la frente y una pluma; se homologa el comportamiento bullicioso, inquieto, de los niños o jóvenes con el de “salvajes”, aludiendo a un supuesto comportamiento de los “primitivos” habitantes de América; se alude a los pueblos que conquistaron y colonizaron los europeos a partir del siglo XV nombrándolos en los libros de lectura, en los manuales escolares con los términos genéricos de aborígenes, primitivos, indios, salvajes, incultos, nativos, bárbaros, indígenas, todos ellos términos pre-juiciosos aplicados de forma indiferenciada a la enorme riqueza cultural de los numerosos pueblos habitantes de las tierras americanas.(García-Paladino,2007). Esas imágenes forjadas a la luz de intereses hegemónicos, han modelado e instalado valores racistas que se naturalizan como si fueran indiscutibles e inherentes a todos, ya lo expresaba claramente Bourdieu

*“... la institución escolar impone, a menudo con una brutalidad psicológica muy grande, sus juicios tajantes y sus veredictos inapelables que colocan a todos los alumnos en una jerarquía única de formas de excelencia – dominada hoy en día por una disciplina, las matemáticas-. Los excluidos son condenados en nombre de un criterio colectivamente reconocido y aprobado, por lo tanto psicológicamente indiscutible e indiscutido, el de la inteligencia: con lo que a menudo no les queda otro remedio, para restaurar una identidad amenazada, que la ruptura brutal con el orden escolar y el orden social (se ha observado en Francia que en la rebelión contra la escuela es donde se fraguan y se moldean muchas bandas de delincuentes) o, como también es el caso, la crisis psíquica, incluso la enfermedad mental o el suicidio” (Bourdieu,1997:44).*

#### El testimonio de Neraqpe<sup>7</sup>

*“En la escuela no podíamos hablar nuestro idioma. Nos castigaban, nos ponían en penitencia, no nos dejaban salir al recreo o ir al baño. Era un sufrimiento tremendo. Una vez un profesor me discriminó: éramos cuatro en matemática con excelencia de puntaje y el profesor me calificó con 7, 50 de puntaje. Comparamos los exámenes y el mío no tenía errores. Mis compañeros fueron a hablar con la directora y ella lo llamó. La directora cotejó los exámenes y confirmó que me correspondía el mismo puntaje. Con mis compañeros éramos muy unidos. Cuando volvía a mi casa de la escuela, hablaba toba. A pesar de la prohibición de hablar mi idioma, tuve la posibilidad de aprender allí otras costumbres, otras cosas... leer era un sueño para mí.” (Ofelia Morales, 2007: 118).*

Por el carácter de institución difusora de los valores hegemónicos,(Pineau y otros,2001), la escuela se constituye en un escenario privilegiado para observar el juego de tensiones sostenido por las clases sociales y el lugar de la diversidad étnica de la población en dicho ínter juego. En la escuela no sólo se da "un proceso de reproducción de relaciones sociales y de poder, objetivas, correspondientes a los intereses de las clases dominantes, sino que además, se dan procesos de apropiación de la cultura, así como de resistencia y de

lucha, que son también parte esencial de la trama social cotidiana..."(Rockwell, E. 1987: 30)

Nuestra hipótesis en este trabajo es que la escuela no se constituye en un espacio facilitador en el que se reconozca y valore lo diverso como enriquecedor, por lo tanto oficiará como obstaculizador del proceso de enseñanza aprendizaje desencadenando diferentes consecuencias: repitencia, deserción, negación y /o subestimación.

Al iniciar el trabajo de investigación con la Asociación Ntaunaq Nam Qom llevamos a cabo un relevamiento respecto a la escolarización<sup>8</sup>, a la función que los adultos le asignan a la escuela, las opiniones y juicios acerca de lo que deberían aprender los niños<sup>9</sup>. Relevamos que consideran necesario, imprescindible el paso por la escuela, aun cuando narran episodios de discriminación y la prohibición de usar la propia lengua materna en el espacio escolar. Afirman que este pasaje les sirvió como referencia para conseguir mejor trabajo, para aprender a hablar y a leer en castellano, para hacer cuentas y en este sentido, afirman que también será útil a sus hijos, coinciden en la importancia de que los niños hablen el castellano y hablen la lengua qom sin tener vergüenza de hacerlo y esperan una *educación intercultural bilingüe*, que los respete y les permita desempeñar plenamente los deberes y derechos como ciudadanos argentinos. (Ibañez Caselli y otros,2004)

### **¿Qué sucede en las aulas de las escuelas del oeste platense?**

En los primeros años de trabajo desde el LIAS, 1994-2004, ingresábamos a las escuelas de la ciudad de La Plata, con el presidente de la Asociación Ntaunaq Nam Qom, acompañándolos a dar sus conferencias, a ofrecer sus artesanías, a llevar a cabo experiencias en los cursos con niños del barrio y a motivar la reflexión con los docentes sobre la presencia de estos grupos domésticos qom en la zona. Documentamos mediante observaciones y testimonios una serie de situaciones en el contexto escolar respecto al lugar en que son colocados los niños: una docente de primer grado de la educación primaria, relata que tiene en su aula, una niña que para ella aun es un enigma ya que no le conoce la voz, que va muy limpita y peinada, que lleva su mochila con sus útiles pero que no responde a sus preguntas. Dice: *"no responde a mis consignas, es inmadura, esta sentada en su banco, se levanta, sale del aula, va a mirar en las otras aulas, siempre en silencio, no molesta. No se bien pero creo que es de los toba..."*. Asegura que ya comunicó al gabinete porque van más de tres meses de clase y nunca la escuchó hablar. Se trata de Daniela una niña de 6 años con dos hermanos más pequeños que habita, junto a su madre y sus abuelos, una de las viviendas auto construidas. Cabe señalar que fue justamente Daniela quien, ante una tarea que como equipo de investigación realizamos en la escuela, respondió activamente relatando a sus compañeros quiénes estaban en las imágenes y qué estaban haciendo. La consigna fue que el niño que conociera algo de lo que aparecía en una serie de fotos sobre el barrio y sus actividades las describiera para todos. Cuando comienza el proceso de aprendizaje de la lectoescritura, todo niño requiere de identificaciones, de soportes que lo coloquen en lugares cercanos a su cotidianeidad no en espacios abstractos.

(Freire, 2003)

A partir del año 2005 al 2008<sup>10</sup> iniciamos una etnografía sistemática en los barrios del oeste platense y la variable étnica, fue apareciendo en nuestras notas de campo indicando la presencia de grupos domésticos qom (toba), aymaras, quechuas, kollas, gitanos, hablantes de guaraní, entre otros, en las cercanías de las escuelas<sup>11</sup> sin embargo en los registros de inscripción y en la documentación institucional de las mismas no encontramos indicios de esas presencias. Las categorías argentino/extranjero son las únicas referencias de adscripción, de nacionalidad, (argentino – boliviano – paraguayo - peruano) estas aparece tapando otras identidades étnicas. La escuela pública tiene el papel activo en la escolarización obligatoria de los niños entre los 5 y 14 años, se constituye en la institución responsable de la formación social del niño a quienes asigna y designa bajo un rol específico: el de alumno. Tipifica sus capacidades y conductas, “alumno regular”, “alumno repetidor”, “alumno desertor”, “alumno violento”, “genio”, “inteligente”. Califica sus acciones y saberes, si es “lento”, “rápido”, “incumplidor”, “carenciado”, “indisciplinado”, “distráido”, “no le da”, “tímido”. El alumno es adscrito a una sola pertenencia política (son apolíticos y subordinados), simbólica (hombres del futuro, hijos de la patria), lingüística (monolingües), social (“ser argentino”). Aquí las diferencias y las desigualdades sociales entran en relación, pero esa relación está pautada y establecida de antemano. El “adentro” escolar se torna “uniforme” (el guardapolvo y su exigencia de uso) y compulsivo (el maestro sabe y el alumno no); si se compara con el “exterior” diferente y diferenciado, el adentro escolar establece un tipo de relación con el conocimiento o pensamiento (que implica una descalificación de otros saberes no científicos), un tipo de sociabilidad, un conjunto de valoraciones éticas y estéticas, un tipo de relación de pertenencia (con una nación, la argentina; con un grupo, de clase; con una religión, la católica), un tipo de existencia legal y controlada (Documento Nacional de Identidad) sobre aquellos que forman parte de la institución, y una historia o memoria que explica, interpreta y legitima la realidad de las cosas: la historia ritualizada en el calendario escolar. El antropólogo Eduardo Menéndez lo subrayó claramente en 1972 al dar cuenta de cómo el sistema capitalista de producción implica relaciones racistas que son legitimadas por el aparato científico de modo particular en cada momento histórico y se constituye como la manera normal de conexión y relación con otras formas socioculturales. “... el racismo debe ser referido a las formas de relaciones sociales y culturales que implican negación, discriminación, subordinación, compulsión y explotación de los otros en nombre de pretendidas posibilidades y disponibilidades ya sean biológicas, sociales o culturales...” (Menéndez 1972)

La escuela como institución define, para constituirse como tal, la relación social docente-alumno, con una determinada forma – contenido (Edwards, 1995) que queda cristalizada y opera compulsivamente como comportamiento esperado en la interacción. Foucault (1976) caracteriza esas relaciones como jerárquicas, en las que una de las partes se constituye siempre en modelo a seguir, y la otra en cuerpo perfectible, manipulable, controlable, por su incompletitud e incluso, su defecto o “anormalidad”. El poder se coagula en uno de los términos de la relación y se recrea en las definiciones de las

situaciones de interacción, en todo el contexto institucional pero sobre todo en el espacio del aula. Más del ochenta por ciento de los testimonios de docentes recogidos en el trabajo de campo lo ejemplifican. Una docente de segundo grado de educación primaria (escuela 'IM' nos narra el modo en que organiza la actividad en el aula:

*“Armé tres grupos para trabajar y los senté juntos para poder avanzar. Tengo el grupo A que anda bien, responden rápidamente a las consignas, y constantemente les doy actividad para que estén ocupados, cumplen con los deberes para el hogar; el grupo B es más lento tengo que dedicarles más tiempo, les doy menos ejercicios para que los terminen, pido ayuda a las mamás para que hagan los deberes; el grupo C son alumnos con problemas de aprendizaje, no comprenden las consignas, a ellos ya los derivé al gabinete psicopedagógico. Tengo una nena toba (qom) que es más grande de edad, tiene pocas cosas en el cuaderno, mucho dibujo, reconoce algunas letras, viene a la escuela en micro. Le pregunto en qué micro venís y me contesta ‘en el blanco’, ni siquiera sabe el número de la línea del micro que viaja todos los días! Eso ya te da la pauta de que ‘no le da’ (se refiere a su capacidad intelectual), le mando citas a los padres pero ninguno viene. Creo que es repetidora, ya le dije a la maestra recuperadora que es un caso para ella.”<sup>12</sup>*

Se trata de Adela, una niña de 9 años que vive en el barrio toba de viviendas auto construidas, su grupo doméstico esta constituido por sus padres, cuatro hermanos/as mayores. Su padre trabaja en una obra en construcción en el gran Buenos Aires a tres horas de viaje en transporte automotor, por lo que mucha veces regresa recién los fines de semana. Su madre y hermanas colaboran en todas las tareas que ha emprendido la Asociación Civil Ntaunaq Nam Qom de la que son miembros (huerta comunitaria-confección y arreglo de ropa donada, comedor comunitario, artesanías para la venta, etc) Se muestra vergonzosa en la relación cara a cara, le gusta dibujar y cuenta que ella hace lo que le dice la maestra, que le da miedo cuando grita en el aula, que a ella le cuesta leer pero que esta aprendiendo. Que se divierte cuando juega al elástico y a saltar con las amigas durante el recreo. Fue clasificada como repetidora, finalmente abandona su escolarización a los 14 años de edad cuando queda embarazada.

Generalmente los maestros, en su afán de cumplimentar los objetivos inherentes a la escuela "revisten, “tapan”, “cubren” las particularidades de los niños al poner en práctica, un tipo de interacción cuando ordena, clasifica, subordina, iguala con expresiones como: "Esa niña es inmadura para la edad que tiene, pero terriblemente inmadura!"; "...tiene doce años, viene en micro, vos le preguntas en qué micro viene y te dice el blanco! no sabe el número!!!"; "Estos chicos están en otro mundo"; "...viene bien vestido, bien prolijo pero...navega, no rinde."

Pero vale preguntarnos "madurez/ inmadurez", respecto de qué? Lo numérico es una característica más junto con el color, la forma, el tamaño, el espesor ¿Por qué privilegiar lo numérico en detrimento de los otros. Ese otro mundo ¿será el propio? Sostenemos que cada niño lleva siempre 'su mundo' al aula pero se ve ante la necesidad de negarlo, de ocultarlo y



de buscar estrategias para superar la situación de conflicto [hacer lo que la maestra espera, por ejemplo], esfuerzo que no siempre es tenido en cuenta cuando se evalúa su rendimiento posterior. Esto implica una experiencia traumática que se agrava aún más cuando, a pesar de los esfuerzos individuales que el educando pueda hacer, la sociedad desigual no le permite la inserción que en un momento le incentivó a buscar. Las consecuencias de esta desvalorización cotidiana se expresa en resultados negativos concretos: repitencia, bajo rendimiento, abandono escolar, según se confirma en los registros y relatos en los barrios.

Observamos que el tipo de articulación docente/ alumno que se construye en escuelas de contextos urbanos no sólo dificultan la visibilización de las adscripciones étnicas de los niños/as sino que favorecen su ocultamiento y negación. Ellos relatan disimuladamente situaciones que los incomodan (el grito del docente para poner orden), narran otras situaciones que los alegran y divierten (los juegos grupales en los recreos, actividades dirigidas por el docente) y se observa que son las relaciones con sus pares -del barrio y/o parientes- las que actúan de contención y de soporte para sobrellevar la cotidianeidad escolar.

### **La lucha continúa para el pueblo qom**

*“...El árbol aborígen fue cortado de distintas maneras y en distintos momentos, pero no perdió sus raíces. Donde quedan raíces hay esperanza de vida. Los retoños, los brotes están pujantes. Es hora de preguntarles a los no indígenas: ¿Que posibilidad tenemos de educación digna?”*<sup>13</sup> R. C.(etnia Qom)

La educación escolar implica una doble operación conjunta e indiferenciable de represión (saberes tradicionales) y de liberación (saberes escolares) haciendo ‘como si’ se educara en la igualdad. Los reclamos de los pueblos originarios del derecho a la educación intercultural en las escuelas públicas, en este momento histórico en que se ha implementado una normativa provincial (Ley de Educación 2007) tiene abierto el debate acerca del rol de los docentes. La socialización profesional de los maestros se construye ajena a la existencia de la diversidad y con los patrones institucionales de poder jerarquizado. (Cohen, 1979). Los maestros están entrenados institucionalmente para valorar como positivo lo homogéneo y afirman *“sólo vemos cuando dirigimos la atención hacia los aspectos sentidos como adecuados”* por lo tanto, no resulta fácil reconocer *“lo diverso”* como positivo y enriquecedor. En la escuela generalmente prevalece el requerimiento institucional de aprobar o reprobar, haciendo énfasis en los aspectos clasificatorios- evaluativos.

Si se lograra cotidianizar experiencias en las que se vivencie la premisa de que *“todos (alumnos y maestros) tenemos un cuerpo y una historia. Y que se llega a la escuela protagonizando la historia propia”*, propiciando no sólo una respuesta institucional diferente a la problemática de la cosificación de los sujetos, sino la valoración, por parte del maestro, del componente singular como potencial creativo, se optimizaría la autoestima del niño. La reflexión y análisis crítico de la problemática de la discriminación en general y étnica en particular, requiere de la implementación de estrategias para la transformación del proceso

escolar; su deconstrucción implica crear y poner en práctica metodologías decolonizadoras que actúen frente a las tensiones y conflictos que genera la diversidad y desigualdad en los procesos de enseñanza aprendizaje escolar.

Pero ¿cómo continuar la lucha por una educación intercultural que respete la existencia cultural alterna y que nos incluya como ciudadanos con derechos?

En este sentido reclaman que se implemente educación intercultural que supere la exclusión como característica histórica del sistema educativo, y que los actores que participan en la relación de enseñanza aprendizaje sean aceptados con sus identidades, es decir, se sientan reconocidos, respetados y valorados en su especificidad. (Tamagno, 2006). Si bien la interculturalidad debe aplicarse a todas las relaciones sociales, no sólo las escolares, acordamos con López (2001) cuando afirma que es la escuela la que contribuirá a que la sociedad cambie su visión respecto de la diversidad siempre que “la educación se desentienda de los prejuicios y estereotipos que recogió de los sectores dominantes de la sociedad (...) y comprenda que el racismo y la discriminación son trabas que impiden el desarrollo de nuestros pueblos”. Si bien en el presente la interculturalidad se plantea como una utopía, ya que es una realidad sin o con escasa concreción, Alicia Barabas (2006) nos alienta en pensarla como una dimensión de lo posible.

La lucha de este pueblo continúa enfrentando políticas que aún no reconocen su existencia cultural alterna, sin embargo los reclamos sobre sus derechos, están posibilitando repensar y reconocer su presencia en las ciudades y sistematizar mecanismos de ayuda para que niños y jóvenes finalicen los diferentes niveles de instrucción educativa. La disposición de los adultos qom frente a las convocatorias y exigencias de la institución escolar a la que asisten sus niños es altamente positiva aunque los procesos de escolarización Primaria Básica quedan incompletos o se abandonan durante la escolarización Secundaria Básica.

### *Notas*

<sup>1</sup> Acreditado en el Programa Nacional de Incentivos a la Investigación Científica en la Universidad Nacional de La Plata, Buenos Aires, Argentina 2006-2008.

<sup>2</sup> Pueblo qom, nombre propio que hoy reivindican ante la nominación de toba (frentones), designación dada por sus antiguos vecinos guaraníes en la región de origen.

<sup>3</sup> “(...) todas las personas étnicamente marcadas, sea por la pertenencia a una etnia derrotada (los indios y los africanos) o a un pueblo inmigrante (italianos, judíos, españoles, polacos, rusos, sirios y libaneses, alemanes, ingleses y tantos más) fueran convocadas o presionadas para desplazarse de sus categorías de origen para solamente entonces, poder ejercer confortablemente la ciudadanía plena. (...) La nación fue concebida y formulada como una gran etnia artificial, inventada en el laboratorio de la generación de 1880 y reproducida en la escuela mediante una depurada técnica de clonaje”. (Segato 1997)

<sup>4</sup> Afirmación del actual presidente de la Asociación Civil.

<sup>5</sup> El artículo 75, inciso 17 en la Nueva Constitución de la Nación Argentina de 1994 dice: “*Corresponde al Congreso... Reconocer la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas argentinos; garantizar el respeto a su identidad y el derecho a una educación bilingüe e intercultural; reconocer la personería jurídica de sus comunidades, y la posesión y propiedad comunitarias de las tierras que tradicionalmente ocupan; y regular la entrega de otras aptas y suficientes para el desarrollo humano; ninguna de ellas será enajenable ni susceptible de gravámenes o embargos. Asegurar su*

*participación en la gestión referida a sus recursos naturales y a los demás intereses que los afecten. Las provincias pueden ejercer concurrentemente estas atribuciones”.*

- <sup>6</sup> Constitución Nacional 1994, artículo 75, inciso 17 - Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006), en los artículos 52, 53 y 54 del Capítulo 11: Educación Intercultural Bilingüe.- Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires N° 13.688 (2007) Capítulo XIII Educación Intercultural - Artículo 44°.
- <sup>7</sup> Nombre ritual qom dado por su abuelo a Ofelia Morales (mujer dirigente indígena qom residente en la ciudad de Rosario, Santa Fe, Argentina) que hace referencia a la escritura, la lectura y al papel *“Ahí nace quien soy yo ahora: una lectora”* en Mujeres dirigentes indígenas, relatos e historias de vida: relatos basados en entrevistas que reflejan la historia y la actualidad de las comunidades indígenas; Buenos Aires: Secretaría de Cultura de la presidencia de la Nación Argentina, 2007.
- <sup>8</sup> En los primeros relevamientos, se obtuvo información de una población de 66 personas: 31 niños y 35 adultos. Los mayores de 18 años eran todos nativos de la provincia del Chaco, de los cuales solo 2 completaron la escuela secundaria, en ambos casos se trata de mujeres; 26 no cursaron la escuela primaria o lo hicieron en forma incompleta; 6 no leen ni escriben, sólo firman. Con respecto al conocimiento de la lengua qom: 23 adultos y 3 niños entienden y hablan la lengua, 9 adultos y 16 niños sólo la entienden y un adulto y 11 niños no la entienden.
- <sup>9</sup> Señalan que en la casa lo que hay que enseñarles a los niños es "no negarse a su sangre", el respeto a los mayores, la lengua, artesanía, a estar bien con uno mismo para ayudar a los demás.
- <sup>10</sup> En el contexto de los proyectos de investigación a) "Entrelazando Diversas Culturas...Diversas Voces" Ministerio de Educación de la Nación 2005-2006 Se implementa en el CIE N° de registro de la R. F. F. D. C. A3 - 000001. La Plata. Escuelas involucradas N° 63 del Distrito Escolar La Plata; b) "Construcción de identidades en el proceso de escolarización" en el Instituto Superior de Formación Docente N° 95, 2005-2007, acreditado por la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires. Resolución 52/06; y, bajo mi exclusiva responsabilidad c) "Prácticas Escolares-Memoria-Ambiente. Etnografía de los procesos de escolarización" (2006-2008) mencionado en la nota 1.
- <sup>11</sup> Se prospectaron todas las escuelas de la región oeste del distrito escolar 1 (La Plata) pero para este trabajo se emplearon datos de campo obtenidos de las escuelas 'IM' y 'RC' de Educación Primaria Básica en el contexto de los proyectos mencionados.
- <sup>12</sup> Fragmento de una de las entrevistas realizadas a una de las docentes.
- <sup>13</sup> Actual presidente de la Asociación Ntaunaq Nam Qom, líder luchador por los derechos de los qom.

## **Bibliografía**

- Achilli, Elena. 2005 "Hacer escuela en la ciudad. Reflexiones sobre escolarización y desigualdad social". En: Vivir en la ciudad. Espacios urbanos en disputa. Rosario: Laborde editor.
- Barabas, Alicia (Comp.) 2006 Diversidad y Reconocimiento. Aproximaciones al multiculturalismo y la interculturalidad en América Latina". Suplemento Revista DIARIO DE CAMPO – México: CONACULTA /INHA.
- Bartolomé, Miguel. 1987. "Afirmación estatal y negación nacional. El caso de las minorías nacionales en América Latina". Suplemento Antropológico, vol. XXII, 2:7-43. Asunción.
- Bourdieu, Pierre (1997) Razones Prácticas. Sobre la Teoría de la Acción, Barcelona: Editorial Anagrama.
- Cohen, Ronald (1979) "El sistema político" En: Antropología Política España: Anagrama. Pgs. 27 - 52.
- Edwards, Verónica. 1995. Las formas de conocimiento en el aula. En: La escuela cotidiana. Elsie - Rockwell (coordinadora). Pgs. 145-172. México: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, Mitchel. 1976. "Las redes del poder" En: Barbarie N° 4 - 5 (1981-2), San Salvador de Bahía, Brasil. Pgs.. 23 - 39.
- Freire, Paulo. 2003. El grito manso. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- García, Stella - Paladino, Mariana. 2007. Educación Escolar Indígena. Investigaciones Antropológicas en Brasil y Argentina; Buenos Aires: Editorial Antropofagia.

- Gordillo, Gastón (2006) En el Gran Chaco. Antropologías e Historia; Buenos Aires: Prometeo.
- Ibáñez Caselli, María Amalia. 2007. Lengua e Identidad en el camino de la migración de Indígenas Tobas. Una perspectiva interdisciplinaria. Tesis de Doctorado. Facultad de Ciencias Naturales y Museo. Universidad Nacional de La Plata.
- Ibáñez Caselli, Amalia – Marcela Alaniz – Julia Gomez – Tulia Fernández – Eugenio Fernández - Amancio Rojas – Tito Alegre – Lucio Medina. 2004. “Reflexiones para una propuesta educativa para las comunidades Toba migrantes en la provincia de Buenos Aires-Argentina” En: Cuestiones de lingüística general, hispánica y aplicada. Tercer Congreso Nacional de Investigaciones Lingüístico filológicas. G Solís Fonseca, ed. Lima: Fondo Editorial de UNMSM, 1ª ed.
- Juliano, Dolores. 1987. "El discreto encanto de la adscripción étnica voluntaria". En: Ringuélet, R. Procesos de Contacto Interétnico, Buenos Aires: Editorial Búsqueda.
- López, Luis Enrique 2001 "La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana". En UNESCO, Análisis de prospectivas de la educación en América Latina y el Caribe. Santiago: OREALC. 382-406.
- Martínez Sarasola, C. 1992. Nuestros paisanos los indios. Vida, historia y destino de las comunidades indígenas en la Argentina. Buenos Aires: Emecé.
- Menéndez, Eduardo 1972. “Racismo, colonialismo y violencia científica” En: Revista Transformaciones. Buenos Aires: Centro editor de América Latina.
- Miller, Elmer (1979) Los tobas argentinos: armonía y disonancia en una sociedad. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Morales, Ofelia. 2007. Mujeres dirigentes indígenas, relatos e historias de vida. Relatos basados en entrevistas que reflejan la historia y la actualidad de las comunidades indígenas; Buenos Aires: Secretaría de Cultura de la Presidencia de la Nación Argentina, Pgs. 115-126, 2007.
- Pineau, P, I Dussel, M Caruso. 2001. La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad, Buenos Aires: Ed Paidós.
- Quijano, Aníbal. 1988. “Modernidad, identidad y utopía en América Latina” En: IMAGENES DESCONOCIDAS. La modernidad en la encrucijada post-moderna Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - CLACSO. Pp. 11-13.
- Rockwell Elsie (coordinadora). 1997. La escuela cotidiana. México: Fondo de Cultura Económica.
- Segato, Rita. 1997. Alteridades históricas/Identidades políticas: Una crítica a las certezas del pluralismo global. En: Segato, R. 2007. La Nación y sus Otros; Bs Aires: Prometeo. Pgs 37-70.
- Tamagno, Liliana. 2001. Nam Qom Hueta’ a Na Doqshi Lma. Los tobas en la casa del hombre blanco. Identidad, memoria y utopía. Buenos Aires: Ediciones Al Margen.
- \_\_\_\_\_. 2006. “Interculturalidad. Una revisión desde y con los pueblos indígenas”. En: Barabas, Alicia (Comp.) –Op.Cit. Pgs. 39: 21-31.

### **Correspondência**

**Stella Maris García** – Docente e investigadora de la Carrera de Antropología. Facultad de Ciencias Naturales. Laboratorio de Investigaciones en Antropología Social. Universidad Nacional de La Plata. Argentina. Organizadora do livro *Educación escolar indígena. Investigaciones antropológicas en Brasil y Argentina* (2007, Editora Antropofagia).  
**E-mail:** elita@fcnym.unlp.edu.ar

---

Texto publicado em *Currículo sem Fronteiras* com autorização da autora.

---