

Discriminación y escuela: experiencias escolares de indígenas toba/qom

**ANA CAROLINA
HECHT**

Doctora en Ciencias
Antropológicas

Este artículo aborda desde una perspectiva antropológica vivencias de sujetos indígenas toba/qom en su experiencia escolar y muestra cómo la discriminación es una práctica naturalizada e institucionalizada en las vidas escolares de quienes no se ajustan al patrón hegemónico de alumno. Las escenas retratadas ilustran cómo las “diferencias étnicas” se construyen, evalúan y transforman en “desigualdades educativas”.

En este artículo queremos reflexionar sobre la discriminación vivida por las poblaciones indígenas en sus experiencias escolares, sobre todo en la escuela primaria. En coincidencia con los aportes de Hernández Rosete (2018), este texto busca describir algunas de las dinámicas sociales que reproducen la desigualdad escolar a través de la discriminación étnica, aunque asumiendo también que el fenómeno puede incluir otros aspectos como la clase socioeconómica. Así, nuestra meta apunta a aportar una lectura antropológica a partir de los sentidos subjetivos de la experiencia escolar brindados por los sujetos indígenas en sus relatos personales. Relatos que fuimos recabando en nuestra investigación etnográfica con población toba/qom desde hace casi dos décadas. La elección de la población toba/qom no solo se basa el hecho de ser la población indígena con la que se viene trabajando, sino también por su significatividad numérica en relación con el resto de los pueblos indígenas del país y por sus magros resultados educativos.

Por un lado, respecto del total de indígenas de la Argentina, según el último Censo Nacional de Población (2010), se calcula un total de 955.032 personas, constituyendo un 2,4 % del to-

tal de la población nacional. Cabe recordar que los criterios censales para medir a la población indígena en Argentina son: autoidentificación o autorreconocimiento de pertenencia (porque las personas se declaran como tales) y origen étnico o ascendencia (porque las personas se consideran descendientes o tienen algún antepasado perteneciente a algún pueblo originario). Los pueblos mapuche, toba/qom y guaraní son los más numerosos y sumados conforman el 45,9 % de la población originaria argentina.

Particularmente, las personas autorreconocidas como toba/qom representan un 13,3 % de ese total. Por lo tanto, numéricamente es una población muy significativa.

Por otro lado, en la Argentina, el legado de la colonización y la histórica exclusión de los pueblos indígenas se manifiesta de diversas formas en la actualidad, como por ejemplo en las condiciones de desventaja que sufren estos pueblos en diversos ámbitos, como la escuela. Respecto de sus resultados educativos, según un informe elaborado por UNICEF (2011) a partir de distinto material estadístico del Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC) y la Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas (ECPI), se sostiene que el 95 % de los niños de entre cinco y catorce años de comunidades indígenas asisten a la escuela, pero en la comunidad toba el porcentaje desciende a un 88 %.

En el caso de los adolescentes de quince a diecinueve años, solo dos de cada cinco toba/qom van a la escuela; menos de la mitad que sus pares de las otras etnias. Asimismo, según la ECPI (realizada en 2004-2005) solo uno de cada cinco jóvenes toba/qom termina el nivel primario, uno de cada cuatro ingresa en el nivel medio, y prácticamente ninguno lo finaliza. En síntesis,

según el material estadístico de la Argentina, los valores relativos a la escolarización (analfabetismo y máximo nivel de instrucción alcanzado, etc.) de la población indígena en general, y toba en particular, son notoriamente peores en comparación con el resto de la población nacional. Por lo tanto, se comprende el interés en ahondar en las posibles consecuencias e implicancias de los actos de discriminación en la escolarización de los sujetos toba/qom.

Si bien se podrían dedicar muchas páginas al estudio de los procesos explícitos de discriminación en la escuela en el período en que se consolidó el sistema educativo y predominaban las políticas homogeneizadoras en la escolarización, el foco aquí es otro. En este artículo preferimos focalizarnos en las formas menos evidentes de la discriminación, es decir, en aquellas otras manifestaciones peligrosas que se expresan solapadamente (o no tanto) en el contexto de las políticas de reconocimiento de la diversidad socioétnica. Esas formas naturalizadas son las que hacen que las “diferencias étnicas” se construyan, evalúen y transformen en “desigualdades educativas”, tal como ilustran los magros índices de escolaridad entre los pueblos originarios.

RELATOS SOBRE LA DISCRIMINACIÓN EN LA ESCUELA

Para comenzar presentaremos algunos fragmentos en los que se describen situaciones vividas por los mismos protagonistas como actos de discriminación en el espacio escolar. A modo representativo, leamos las historias de Carlos, Ana y Sebastián, ya que retratan escenas de discriminación étnica de diferente intensidad y complejidad.

Ana tiene actualmente cincuenta y tres años y es maestra de Lengua y Cultura toba/qom en una escuela del Chaco. Vive en Resistencia con su marido e hijos. Comenta que una vez la llamaron por un puesto laboral en la escuela en la que ella había cursado la escolaridad primaria pero rechazó la oferta, ya que esa institución le recordaba emociones dolorosas de su niñez. Cuenta que sufrió mucho el paso por la primaria y fundamenta su sentimiento a partir del siguiente monólogo:

“La escuela primaria, a mí me marco un montón. Un montón de cosas negativas. Siempre la que más me acuerdo y que me ayudó, fue una maestra de cuarto, la única que, me parecía de salvarme de ese, mundo tan, para mí era tan horrendo vivir esa primaria. Porque siempre me acuerdo yo después, después hay una, amiga mía que hicimos la escuela primaria juntas. El otro día nos acordábamos, decíamos: –¿Te acordás, Ana –me dice–, cuando a las dos nos ponían afuera porque nos decían que teníamos piojos?, ¿y, te acordás que vos siempre tuviste el cabello cortito y que tu mamá –me decía ella– te rebajaba todo atrás para que nadie te diga que tenías piojos, pero igual estábamos afuera? –Sí, igual”.

Esta escena fue decodificada por Ana como muy estigmatizante por la asociación simplista de sentido común entre indígena, suciedad y piojos. Incluso podemos decir que la vida de Ana se ha marcado tanto por esta escena que actualmente (y según ella siempre) usa el cabello corto.

Carlos es un hombre de cuarenta y nueve años que nació en Chaco, pero en la década de los noventa vino con su familia a Buenos Aires, donde actualmente residen. Carlos nos cuenta lo vivido por sus hijos en su escolaridad en el conurbano:

“Capaz por eso mis chicos dejaron de ir al colegio, será por eso, por el idioma, y el español y el toba. Y bueno, dejó como dos o tres años, no fue a la escuela. Parece también que los chicos, como sabemos algunos son traviesos, ellos también juegan o le cargan o como una vez que vino llorando uno de mis chiquitos que le cargaban mucho y no quiso ir a la escuela por los compañeritos. Le discriminaban, o sea esa es la palabra justa. Le discriminaban porque es indio o no sabía hablar tan bien el castellano y le decían estas cosas, y es una cosa que me duele. Viene llorando mi hijo, y me duele. Pero es una cosa que no podemos esconder es que somos indios, somos indios toba. Yo le digo a mis hijos que no se ofendan cuando les dicen esas cosas, que le digan: –Yo soy indio, ¿y qué? Ustedes son blancos, digamos, pero todos somos argentinos. Todos tenemos sangre, todos tenemos huesos, tenemos hambre, todos... –se siente, es lo que le decía. Pero bueno, dejaron la escuela”.

Desde hace unos años, los hijos de Carlos volvieron a vivir al Chaco y retomaron allí la escolaridad.

Sebastián es un joven toba/qom muy desenvuelto y con un rol de liderazgo entre los jóvenes de su pueblo. Es reconocido por sus pares y los mayores porque en las jóvenes generaciones son pocos los hablantes fluidos de lengua toba. Vive en Pampa del Indio, donde es un referente en temas de educación y derechos indígenas. Sebastián comenzó su escolaridad en la década de los noventa, cuando las discusiones acerca de la interculturalidad estaban en cierto modo en la agenda educativa. Sin embargo, recuerda sus primeros años en la escuela:

“La experiencia primaria fue para mí... como que, muy difícil, porque yo en la escuela primaria no hablaba el español, mi lengua materna era el qom o sea la lengua uno, y... por supuesto que... repetí, porque evidentemente no entendía nada de los contenidos que desarrollaba la docente, ¿no?, entonces me fui un año, y repetí, fracasé entonces después es que tuve que aprender el español y ahí sí empecé, a... estudiar, desde estudiar la lengua española hasta los otros... contenidos que se dan, ya sea matemáticas, lengua, sociales, naturales, etc... etc. ¿no? y qué bueno... que sí me llevó un año, para estudiar... yo lo aprendí... con esfuerzo por supuesto, escuchando a mis compañeros, yo lo aprendí... dentro del

salón con mis compañeros y después mis padres por ahí me ayudaban algo porque mis padres, nuestra... nuestro seno familiar sería, siempre hablamos en qom, siempre. Entonces evidentemente salí de ahí con esa lengua, era monolingüe. Y bueno, sí... muy, muy difícil, pero... después, a través del esfuerzo, que por supuesto yo, intenté dejar la escuela porque yo no sabía pedir, en castellano para pasar al baño... para ir... no sé, al patio, porque tengo esto porque ¡nada! Éramos muy callados, nosotros estábamos en un rincón ahí, y nada. Si por ahí la maestra nos preguntaba algo, nosotros no le respondíamos porque evidentemente no sabíamos, y bueno, fue tremendo, o sea era como insertarte en un país de... que desconoces totalmente y bueno... y sí... evidentemente repetí, y bueno, después sí, quise dejar pero mis padres me obligaron a que yo pueda estudiar y bueno, después empecé de vuelta, reinicié todo, que no fue fácil por supuesto”.

Las escuelas en los contextos interculturales son espacios de contacto (y conflicto) interétnico y lingüístico. Los imaginarios sociales de nuestro país siempre consideraron que la escuela era un ámbito privilegiado para la igualdad y el ascenso social, sin embargo, esta institución construye destinos diferentes para los niños de distintos grupos sociales según su procedencia, género, etnias o grupos sociales (Redondo y Thisted, 1999). De más está aclarar que en la

(Hernández Rosete, 2018) y las escenas seleccionadas intentan reflejar la complejidad de esta problemática.

Los tres relatos nos muestran situaciones de discriminación diferentes y modos distintos de resolverlas y decodificarlas: desde el abandono del escenario adverso (los hijos de Carlos) al enfrentamiento o, mejor dicho, el desafío frente al cual sobreponerse (Sebastián). Algunas situaciones son terriblemente violentas, como la de separar infundadamente a las niñas indígenas por estigmatizarlas como “sucias” y, por lo tanto, “piojosas” (Ana); hasta otras situaciones más sutiles donde el estudiante percibe un trato diferencial y desventajoso solo por ser indígena (Sebastián). También los relatos de Carlos y Sebastián dan cuenta de la discriminación lingüística en el espacio escolar, donde se vivieron hechos dramáticos por la sola razón de ser hablantes de lenguas minorizadas.

Los distintos relatos elegidos reflejan nuestra lectura conceptual de la discriminación como un conjunto heterogéneo de actitudes y prácticas que directa o indirectamente, intencionadamente o no, propician un trato de inferioridad a determinados sujetos por rasgos o atributos que se les asignan y están devaluados o estigmatizados (Torres Romero, 2010). O sea, por discriminación entendemos aquellos procesos por los cuales algunos miembros de un grupo social determinado son tratados de manera diferente (mejor dicho:

Los imaginarios sociales de nuestro país siempre consideraron que la escuela era un ámbito privilegiado para la igualdad y el ascenso social, sin embargo, esta institución construye destinos diferentes para los niños de distintos grupos sociales según su procedencia, género, etnias o grupos sociales

Argentina los índices más altos de pobreza y necesidades básicas insatisfechas corresponden a las distintas comunidades indígenas que habitan en el territorio nacional. Por lo tanto, nos preguntamos: ¿cuál es el alcance de esta política educativa para un sector tan marginalizado como los pueblos originarios? ¿Se puede hacer mención a procesos de discriminación en el marco de una política que incluye tanto la diversidad cultural como lingüística? ¿Bajo qué formas y en qué contextos pueden colarse actos discriminatorios en este marco pluralista? ¿Qué impactos puede tener en las subjetividades de los educandos experimentar algún tipo de discriminación?

UNA MIRADA ANALÍTICA A LAS FORMAS DE LA DISCRIMINACIÓN

Este artículo desnuda cómo la discriminación es una práctica naturalizada e institucionalizada en las vidas escolares de quienes no se ajustan al patrón hegemónico de alumno

desigual) por pertenecer a ese grupo (Jary y Jary, 1991). En la práctica, la discriminación implica atentar contra sus posibilidades de desarrollo socioeconómico, así como restringe el pleno ejercicio de sus derechos fundamentales. En estos casos, el eje de la discriminación pasa por la variable étnica: la atribución de una identificación indígena.

En ese sentido, retomamos la definición de “discriminación indígena” de Bigot (2010), ya que este concepto refiere en general al conjunto de prácticas (acciones, actitudes y discursos) que consisten en tratar desfavorablemente a personas o grupos en razón de su pertenencia a un grupo étnico indígena. Asimismo, dichas prácticas pueden ser explícitas o implícitas (falta de cumplimiento de los derechos reconocidos, o que disimulan o niegan la intención discriminatoria) y aparecen a nivel institucional y en la vida cotidiana. Dicha autora, retomando a Wieviorka (2009, en Bigot, 2010) describe a estas prácticas como un “nuevo racismo” que descartando el principio de la jerarquía biológica en que se basaba el racismo clásico científico, se funda,

ya no en los atributos naturales, sino en la cultura, lengua, religión, tradiciones y costumbres, etcétera.

Algunas de las escenas seleccionadas se producen en el marco de un contexto sociopolítico mayor donde ya se venía trabajando en pos de procesos escolares bilingües e interculturales (como el caso de los hijos de Carlos o Sebastián). Tan solo el evento narrado por Ana puede considerarse como parte de un periodo previo a la difusión de los debates sobre la importancia de contemplar la diversidad en la escuela. Si bien en Chaco muy tempranamente se debate acerca de la inclusión de los niños indígenas en las escuelas, a fines de la década de los ochenta (conf. Hecht, 2015). Este señalamiento no es dato menor ya que acrecienta el impacto de la degradación transmitida en esas escenas porque se producen luego de décadas de estar debatiendo en foros y ámbitos de gestión escolar acerca de la “reparación histórica” y los derechos diferenciales de los pueblos indígenas una vez regresada la democracia a nuestro país.

Escenas como las de Sebastián impresionan porque la escuela no parece haber sido el lugar del aprendizaje del español y menos aún durante los primeros años de su escolarización. Por ende, nos preguntamos ¿cómo podían sen-

tirse estos niños, privados de un derecho tan fundamental como la expresión en su lengua materna y siendo además obligados a manejar un código lingüístico ajeno y vacío de contenidos para ellos? Por suerte existen muchos otros casos, como el de Sebastián, que rompen con una de las reacciones frecuentes en ese choque intercultural: negar su pertenencia, abandonar la lengua nativa o la deserción escolar (como les sucedió a los hijos de Carlos).

Las escenas retratadas grafican esos aprendizajes que deja la institución escolar en los sujetos y que propician cierta desvalorización de sí mismos, donde se marcan sus biografías, sus cuerpos y sus emociones. Un aprendizaje que está por fuera de las destrezas lógico-matemáticas o saberes disciplinares, como se enarbola de transmitir la escuela, la enseñanza obtenida por los sujetos en estos casos apunta a una dirección disímil. En otras palabras, la moraleja o legado escolar que se trasluce de estos relatos radica en hacerles sentir, saber y vivir un rol marginal en el contexto escolar, y por ende y extensión, social. Estas vivencias en la escuela no solo se circunscriben a ese medio, sino que repercuten fuera de ella, y allí está el desafío y entereza de estos sujetos de obtener el legado negativo



POSGRADOS A DISTANCIA

Seguí construyendo tu carrera profesional con nuestros cursos virtuales para profesionales de la salud.

- + de 20.000 alumnos en el mundo hispanohablante.
- 12 años de experiencia.
- Equipo docente de reconocida trayectoria en el Hospital Italiano de Buenos Aires.
- Tutores que acompañan y orientan a los alumnos durante toda la cursada.

Encontrá toda la oferta académica en
www.hospitalitaliano.edu.ar

Perón 4395, C.A.B.A. (+5411) 4959-0200 Int. 5729
Lunes a viernes de 9 a 13 y de 14 a 17 hs.
informes_posgrado@hospitalitaliano.org.ar
www.hospitalitaliano.edu.ar



Instituto Universitario
Hospital Italiano

En la Argentina, el legado de la colonización y la histórica exclusión de los pueblos indígenas se manifiesta de diversas formas en la actualidad, como por ejemplo en las condiciones de desventaja que sufren estos pueblos en diversos ámbitos, como la escuela

que podría llevarlos a consecuencias tales como deserción escolar, fracaso escolar, negación de sus identificaciones étnicas y lingüísticas, etcétera. Contrariamente, logran trocarlo en fuerza y voluntad de superación más allá de la adversidad, y por eso las historias actuales de Carlos, Ana y Sebastián son historias de superación.

HISTORIAS PARA CAMBIAR LA HISTORIA

La escolaridad para la población indígena aún se considera una herramienta, una puerta abierta a nuevas oportunidades, la posibilidad de “ser alguien” y superarse en la vida. Pero los resultados prácticos no siempre son los esperados ni los imaginados. Contrariamente, la escuela termina siendo en muchos casos uno de los principales escenarios en los que sufren discriminación y señalamientos por su pertenencia étnica y por las lenguas que hablan. Estas cuestiones no son un asunto menor ya que, como señaló Bigot (2010), la discriminación vivida en el sistema escolar afecta aspectos psicoafectivos y sociales, además de vulnerar derechos lingüísticos y educativos.

En este breve escrito expusimos distintas situaciones que mostraron cómo algunos sujetos han vivido situaciones dolorosas en sus biografías escolares sobre la base de una discriminación por su condición de pertenencia indígena. Así, se reflejó cómo la escuela representa un contexto

reproductor de discriminación étnica y lingüística (Hernández Rosete, 2018). Aun a pesar de que la escolaridad en Argentina siempre se presentó como una vía para la igualdad de todos los ciudadanos, para los pueblos indígenas su paso por ella implicó situaciones de discriminación naturalizadas y silenciadas.

Las escenas retratadas no son excepcionales, simplemente se trató de la selección de unas pocas de entre las muchas registradas que impactan porque llegamos a verlas como naturales e inmodificables en el destino de determinados sujetos. Pero debemos luchar contra esas ideas y prácticas que implican naturalizar a las “diferencias étnicas” como “desigualdades educativas”. Tal como arguyen distintos autores como Gimeno Sacristán (1995, p. 32): “la educación se convierte en fuente de nuevas desigualdades en cuanto a las oportunidades de las personas, de las familias, entre países, entre géneros, razas y grupos sociales”; o como sostienen Dubet y Martucelli (1998, p. 21): “(...) la escuela no es solamente ‘inigualitaria’, produce también diferencias subjetivas considerables, asegura a unos y debilita a otros. Unos se forman en la escuela, otros a pesar o en contra de ella”. Por eso, este escrito quiso reflejar estas historias personales de sujetos que padecieron aspectos discriminatorios en su escolaridad por ser indígenas, y pese esas adversidades se sobrepusieron y hoy su ejemplo es vital para las futuras generaciones.

BIBLIOGRAFÍA

Bigot, M. (2010). Discriminación indígena: los indígenas qom de los Pumitas. En *Papeles de trabajo. Centro de Estudios Interdisciplinarios de Etnolingüística y Antropología Sociocultural*, 19, 1-13.

Dubet, F. y Martucelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Barcelona: Losada.

Gimeno Sacristán, J. (1995). Currículo e diversidad cultural. En T. Tadeus da Silva, A. Moreira y R. Gilbert (orgs.). *Territorios contestados. O currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Río de Janeiro: Vozes.

Hecht, A. C. (2010). “Todavía no se hallaron hablar en idioma”. Procesos de socialización lingüística de los niños en el barrio toba de

Derqui, Argentina. *Lincom Studies in Sociolinguistics*, 9. Múnich: Lincom Europa, Academic Publications.

Hecht, A. C. (2015). Educación Intercultural Bilingüe en Argentina: el caso del Chaco entre 1987 y 2014. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 9(2), 129-144.

Hernández Rosete, D. (2018). Reflexiones antropológicas sobre discriminación escolar. Estudio de caso sobre migración indígena en escuelas de la ciudad de México. *Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano*, 27(1), 99-109.

INDEC (2010). *Censo nacional de población, hogares y viviendas*. Buenos Aires, Argentina.

Jary, D. y Jary, J. (1991). *Collins Dictionary of Sociology*. Glasgow: Harper Collins.

Redondo, P. y Thisted, S. (1999). Las escuelas en los márgenes. Realidades y futuros. En A. Puiggrós (comp.). *En los límites de la educación. Niños y jóvenes de fin de siglo*. Buenos Aires: Homo Sapiens.

Schmidt, A. y Hecht, A. C. (comps.) (2016). *Maestros de la Educación Intercultural Bilingüe*. Buenos Aires: Noveduc.

Torres Romero, J. A. (2010). La discriminación en la escuela. Apuntes sobre derechos humanos, discapacidad y educación. *Ethos Educativo*, 47, 17-31.

UNICEF (2009). *Los pueblos indígenas en Argentina y el derecho a la educación. Situación socioeducativa de niñas, niños y adolescentes de comunidades toba*. Buenos Aires: EMEDE-Argentina.