

# Infancias y juventudes a 30 años de la Convención sobre los derechos del Niño

Políticas, normativas  
y prácticas en tensión

Paula Isacovich  
y Julieta Grinberg  
(compiladoras)



**EDUNPAZ**  
Editorial Universitaria



**Infancias y  
juventudes a  
30 años de la  
Convención  
sobre los  
derechos del Niño**



# Infancias y juventudes a 30 años de la Convención sobre los derechos del Niño

Políticas, normativas  
y prácticas en tensión

Paula Isacovich y  
Julieta Grinberg  
(compiladoras)

Instituto de Estudios Sociales  
en Contextos de Desigualdades  
(IESCODE)



Colección **Horizontes**

---

Isacovich, Paula

Infancias y juventudes a 30 años de la Convención sobre los Derechos del Niño : políticas, normativas y prácticas en tensión / Paula Isacovich ; Julieta Grinberg. - 1a ed. - José C. Paz : Edunpaz, 2020.

Libro digital, PDF - (Horizontes I+D+i)

Archivo Digital: descarga

ISBN 978-987-4110-47-3

1. Historia de los Derechos Humanos. 2. Derechos del Niño. I. Grinberg, Julieta. II. Título. CDD 305.232

---

1ª edición, junio de 2020

© 2020, Universidad Nacional de José C. Paz. Leandro N. Alem 4731

José C. Paz, Pcia. de Buenos Aires, Argentina

© 2020, EDUNPAZ, Editorial Universitaria

**ISBN: 978-987-4110-47-3**

**Universidad Nacional de José C. Paz**

Rector: **Darío Exequiel Kusinsky**

Vicerrectora: **Silvia Storino**

Secretaría General: **María Soledad Cadierno**

Directora del Instituto de Estudios Sociales en Contextos de Desigualdades: **Nora Goren**

Coordinación editorial Instituto de Estudios Sociales en Contextos

de Desigualdades: **Paula Isacovich**

Jefa de Departamento Editorial: **Bárbara Poey Sowerby**

Corrección de estilo: **María Laura Romero y Nora Ricaud**

Diseño de colección, arte y maquetación integral: **Jorge Otermin**

Foto de tapa: Paula Isacovich

Publicación electrónica - distribución gratuita



Licencia Creative Commons - Atribución - No Comercial (by-nc)

Se permite la generación de obras derivadas siempre que no se haga con fines comerciales.

Tampoco se puede utilizar la obra original con fines comerciales. Esta licencia no es una licencia libre. Algunos derechos reservados: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.es>

# Índice

## *Palabras preliminares*

DARÍO KUSINSKY

---

11

*Prólogo. Derivas y debates: la conformación de un campo de estudios a 30 años de la Convención sobre los Derechos del Niño*

CARLA VILLALTA

---

15

*Prólogo. ¿30 años no es nada? Mucho y poco para qué y quiénes. Una revolución a mitad de camino*

MARISA HERRERA

---

27

*Introducción. Los derechos de las infancias y las juventudes: debates e interrogantes a la luz del 30 aniversario de la Convención de los Derechos del Niño*

JULIETA GRINBERG Y PAULA ISACOVICH

---

41

**Parte I. Infancias, derechos y protección:  
sentidos en movimiento** **85**

---

*1. La(s) infancia(s) en la era de los derechos.  
Balances y desafíos a 30 años de la Convención  
Internacional sobre los Derechos del Niño*

GABRIELA MAGISTRIS **87**

---

*2. Formas de la “integralidad” en el campo de la protección  
de niños, niñas y adolescentes: el caso interamericano  
en perspectiva histórica*

SOLEDAD ROJAS NOVOA **121**

---

*3. Infancia, identidad y orígenes: discursos  
y sentidos resignificados a la luz de la Convención  
Internacional de los Derechos del Niño*

SOLEDAD GESTEIRA **153**

---

*4. La Convención sobre los Derechos del Niño en perspectiva.  
Entre los aportes del derecho internacional de los derechos  
humanos, las innovaciones del derecho local y los desafíos en  
materia de implementación del Sistema de Protección Integral*

MARINA DITIERI **185**

---

*5. Niñas y niños indígenas, entre derechos  
universales y particulares*

NOELIA ENRIZ, ANA CAROLINA HECHT Y MARIANA GARCÍA PALACIOS **215**

---



***Parte II. Políticas y prácticas que configuran infancias y juventudes. Actores nacionales y locales frente a la desigualdad***

---

**243**

*1. Derechos, méritos y la hipercondicionalidad de la niñez en la Argentina contemporánea. Reflexiones sobre las políticas de niñez y el trabajo*

GONZALO ASSUSA

---

**245**

*2. Juntas, hablar de lo propio y escuchar lo de otras. Efectos imprevistos y tensiones en una propuesta estatal de participación juvenil centrada en la autonomía femenina*

ANA CECILIA GAITÁN

---

**277**

*3. Adopción en la pasarela: disputas interpretativas por los derechos del niño, entre la invisibilización y la exposición*

AGUSTÍN BARNA

---

**309**

*4. El cuidado y la protección de la infancia en el contexto de un barrio popular: interacciones locales y demandas de intervención*

JULIÁN PÉREZ ÁLVAREZ

---

**353**

*5. Disputas y tensiones en el abordaje de problemáticas relativas a las infancias y adolescencias escolarizadas*

ESTEBAN JULIÁN FERNÁNDEZ

---

**387**

*6. Niños y niñas protagonistas de una experiencia  
de investigación en la UNPAZ*

MARÍA JULIETA D'AVIRRO

**415**

---

*Autoras y autores*

**443**

---

*5. Niñas y niños  
indígenas, entre  
derechos universales  
y particulares*

---

■ NOELIA ENRIZ, ANA CAROLINA HECHT  
Y MARIANA GARCÍA PALACIOS (CONICET-UBA)



## INTRODUCCIÓN

Los pueblos indígenas de la Argentina han sido históricamente invisibilizados a través de diversos relatos nacionales aglutinantes de una identidad homogénea hegemónica. La imposición de frases, como, por ejemplo, “los argentinos descendemos de los barcos”, no hicieron más que condensar un ideario negacionista –racista y xenófobo– que se repite acríticamente en muy amplios sectores de la sociedad. Frente a ello, las poblaciones indígenas desarrollan diversas estrategias, como, por ejemplo, la campesinización o también el desarrollo de movimientos colectivos tendientes a fortalecerse y pujar por reconocimiento. En este texto puntualizaremos a partir de imágenes, los modos en que los niños y las niñas indígenas son atravesados actualmente por diferentes miradas sociales que reactualizan singularmente estas discusiones entre el Estado con mayúscula, la nación y sus otros (Segato, 2007). En ocasiones, los niños y niñas indígenas se vuelven visibles a partir de imágenes respecto de su situación social. Si bien estas imágenes son numerosas, en muchas de ellas se plasma como evidencia la pri-

vación de derechos, la situación de vulneración y el complejo contexto de contención social que caracteriza las condiciones de vida de las poblaciones indígenas en los escenarios actuales de Argentina. A continuación, presentaremos tres imágenes de medios públicos y masivos de comunicación que nos permitirán una aproximación a algunos de los conflictos que se manifiestan en relación con los niños y niñas indígenas en el contexto contemporáneo.

En 2018, una noticia impactó en los medios de comunicación: se trataba del asesinato de un niño toba/qom de un barrio en la periferia de la ciudad de Roque Sáenz Peña, Chaco. El homicidio se consumó en el marco de un reclamo de las comunidades frente a un supermercado que, según las familias qom de la zona, retiene las tarjetas de alimentos provistas por el Estado provincial.<sup>1</sup> La policía, los dueños del supermercado y algunos vecinos y allegados se encontraban armados y, en la desigual disputa, una bala de la cual aún no se confirmó la procedencia, mató al niño. Pero la noticia y su difusión no se concentraron únicamente en este hecho, sino que la imagen del niño de 13 años fue intencionalmente tergiversada, con el fin de mostrarlo como un potencial peligro para la sociedad, un delincuente, alterando imágenes públicas del niño en redes sociales y utilizando la fotografía de un niño armado que no era la víctima.

Las fotos falsas despertaron gran indignación en los barrios tobas/qom de la zona en donde se produjo el asesinato. Se hizo pública,

---

1. Las tarjetas alimentarias son expresión material de una política pública de subsidio para personas en situaciones económicas desfavorables a quienes se suministra un monto de dinero mensual exclusivamente para la compra de alimentos en ciertos comercios. En el caso de la provincia de Chaco, las distribuye y administra el Ministerio de Desarrollo Social.

entonces, la carta de su maestra, quien sostuvo: “Hoy tendría que haber dado clases y que él estuviera ahí, como todos los días. Pero no. Ahora estoy yendo a su velatorio”. Lejos de las imágenes relativas a la delincuencia, su familia manifestó que

Acá desde que un niño indígena nace es discriminado. Mujeres, hombres y niños, todos somos discriminados: en los hospitales, en las escuelas, en las calles. La policía nos persigue, todos nos maltratan, de alguna manera, hoy estamos desprotegidos y nos atacan, más por racismo que por otra cosa. Paren con la matanza de nuestro pueblo. Porque esto es una masacre, que empezó hace 500 años, pero sigue. Nos siguen exterminando (*Página 12* <https://www.pagina12.com.ar/140288-basta-de-discriminarnos-basta-ya-de-matarnos>).

En ese escenario de profundas desigualdades, los niños y niñas indígenas quedan aún más expuestos a la discriminación y a la vulneración de sus derechos, al punto de que son víctimas de violencia e incluso pueden ser asesinados. Este asesinato al día de hoy continúa impune. Esta violencia hace eco en otras imágenes que circulan en los medios sobre las desiguales relaciones interétnicas, como, por ejemplo, las relativas al abuso sexual de mujeres indígenas por parte de hombres criollos, aberrante hecho conocido como “chineo”. Recientemente, se dio a conocer uno de estos casos, por su tratamiento judicial. Las autoridades del tribunal sostuvieron que

No es ocioso señalar que las mujeres indígenas han sido históricamente oprimidas y excluidas, por una triple condición: la de ser mujer, la de ser pobres y la de ser indígenas. En muchas ocasiones cuando los

indígenas son víctimas de un delito, no se le reciben las denuncias, o no se las investiga debidamente ([https://www.clarin.com/sociedad/dura-condena-violacion-mujeres-indigenas\\_0\\_HkuWNBp0TKx.html](https://www.clarin.com/sociedad/dura-condena-violacion-mujeres-indigenas_0_HkuWNBp0TKx.html)).

Si bien en el fallo judicial se alude al “chineo” como un delito, se lo enmarca en “ancestrales formas de relacionamiento” encaradas por los criollos en relación con las poblaciones indígenas de la zona centro-oeste de Formosa. El tratamiento de este tipo de casos impresiona más por el anonimato de los nombres de las niñas y jóvenes que son víctimas, así como cierta naturalización de un hecho sistémico de violencia. Muchos de estos casos cobraron cierta notoriedad más recientemente porque embarazos producto de esas violaciones quedan en el foco de los debates por la interrupción voluntaria del embarazo, como el dramático caso de la niña wichí de 12 años que, siendo discapacitada, fue violada por cinco criollos en Salta y a la cual se le negó la interrupción del embarazo claramente amparada por la ley.

Cuando imágenes actuales de los medios públicos hacen referencia al pasado, a supuestas “formas ancestrales”, expresan un ideario canónico que se actualiza sobre la cuestión indígena. Dan muestras de la idea de un pasado atemporal, de costumbres fijas y estáticas, la negación de las desigualdades implicadas en esas “costumbres” y la imposibilidad de establecer vínculos que no sean conflictivos con los no indígenas. En este mismo sentido, se producen otras imágenes que se proponen objetivos de reconocimiento, pero lo hacen sin alterar el mismo punto de inicio. Así, por ejemplo, una década atrás, UNICEF desarrolló una campaña audiovisual denominada “Dere-

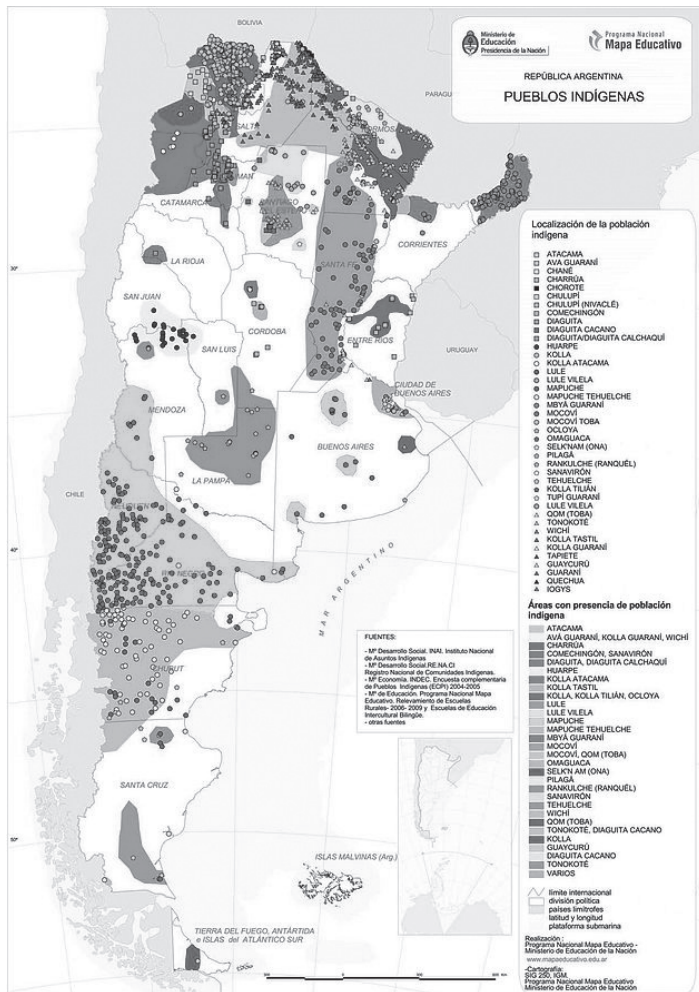


chos de la niñez indígena” (UNICEF, 2009),<sup>2</sup> con impacto en medios gráficos, radiales y televisivos. La campaña buscaba promover los derechos de la niñez y la adolescencia indígena, y en ella se repite la frase “No esperemos a que dejen de existir para saber que existen”. Esta frase se articula con un conjunto de imágenes metafóricas que refieren a la desaparición, extinción o pérdida de estas personas como referentes de sus poblaciones. Los niños y niñas aparecen asociados a escaparates de museos, y a especies vegetales y animales en peligro de extinción, como bosques o ballenas (ver figuras 1 y 2).

---

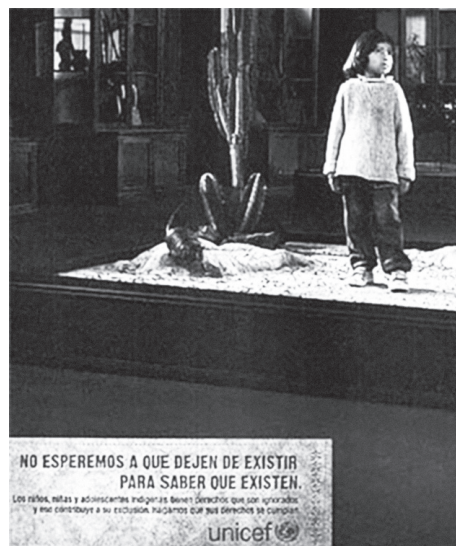
2. La versión audiovisual se encuentra disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=iJ6n9ZJ7TNe> (última consulta 18/06/19).

Figura 1



Fuente: Mapa educativo. Pueblos indígenas. Ministerio de Educación de la Nación (2012).

Figura 2



Así, dentro de las imágenes utilizadas para atraer la atención del público, los niños y niñas indígenas son ubicados inmóviles, en una vitrina, junto con animales embalsamados y plantas petrificadas (Szulc et al., 2016). La pobreza de la vestimenta, la ausencia de colores y la baja luminosidad en las presentaciones gráficas, así como la referencia a un área natural de montaña y a elementos producidos de forma artesanal, brinda mensajes sobre las referencias a lo indígena que UNICEF intenta tematizar.

En función de todas imágenes descritas, quisiéramos destacar que la construcción y uso mediático de su sufrimiento, sumado a la invocación del derecho a la infancia resulta ser un mensaje en extremo eficaz y mucho más consensual que la imagen de los desalojos que sufren

sus comunidades (Leavy, 2017). Así, se descontextualizan las vidas de los niños y niñas y no se analizan los conflictos que pueden asociarse al modelo hegemónico de niñez ligado directamente a los derechos del niño, y que no contemplan el complejo entramado de vulneraciones que experimentan cotidianamente (Szulc et al., 2016). Por otro lado, la narrativa que se construye sobre estos niños y niñas pareciera estar asociada con la dificultad de la sociedad argentina para construir una mirada contemporánea y dinámica de la vida de los pueblos indígenas en general. Esto se debe, en gran medida, a que la historia canónica de la nación estableció un imaginario respecto de la cuestión indígena que ha permeado las políticas y las relaciones sociales hasta la actualidad, a pesar de los esfuerzos de las organizaciones indígenas e indigenistas, de las investigaciones académicas de diversa índole e, incluso, de las referencias en la legislación, ya que en la Constitución Nacional Argentina se reconoce la preexistencia étnica y cultural de la población indígena con respecto a la conformación del Estado-nación. En materia legislativa, los pueblos indígenas han sido objeto de diversas políticas, ya sea desde un desconocimiento e invisibilización como a partir del señalamiento de su singularidad. Para el Estado-nación, la diversidad cultural parece suponer un problema (Dietz, 2012), mientras que la homogeneidad étnica ha sido funcional a la construcción de los sentidos modernos de lo nacional y sus límites. En este sentido, y en tanto las diversidades en general parecerían contradecir nociones estandarizadas de identidad en términos de nacionalidad y ciudadanía (García Palacios, Hecht y Enriz, 2015), las identificaciones étnicas alternan entre ser exaltadas en especificidades o directamente negadas. Estas cuestiones han sido menos visibles aun cuando se trata de reflexionar sobre las generaciones más jóvenes de los colectivos sociales.

Es decir, tradicionalmente, tampoco las ciencias sociales han destinado mayores esfuerzos para relevar los procesos sociales que involucran a los niños y las niñas de un modo complejo, y no han dado cuenta de su inserción en escenarios desiguales, heterogéneos y contradictorios. Por lo tanto, sostenemos que las voces de los niños y niñas indígenas parecieran haberse silenciado doblemente, por ser niños y por ser indígenas, es decir que es necesario contemplar no solo su marginación en tanto parte de un colectivo subalternizado, sino también dentro de sus pueblos en tanto niños y niñas.

Cuantitativamente, la población indígena representa un 2,4% del total poblacional a nivel nacional (955.032 habitantes se reconocen como indígenas o descendientes de indígenas). Dentro de ellos, los niños y niñas menores de 14 años son 271.286, lo que representa un 30% del total de población indígena (Censo Nacional de Población INDEC, 2010) y, por ello, la reflexión sobre la niñez indígena es muy significativa en términos de su representación poblacional. En la región, importa señalar que en 2018 el Equipo Nacional de Pastoral Aborigen (ENDEPA) presentó ante el Comité de los Derechos del Niño de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) un informe donde se evidencian las diferentes situaciones que afectan de manera directa a niños y niñas indígenas. La investigación presentada ante la ONU busca mostrar diferentes vulneraciones que afectan a los niños y niñas, como la falta de acceso a la tierra/territorio y al agua o al control de los recursos naturales, cuestiones que impactan desfavorablemente en toda la población indígena, pero repercuten en mayor medida y con más crudeza en los niños y niñas. Otro de los aspectos referidos en ese documento apunta al derecho a la educación formal de los pueblos indígenas, ya que hay muchos datos que muestran el desigual acceso de

los niños y niñas en comparación con sus pares no indígenas. En este contexto, en este capítulo, veremos de qué modo las investigaciones antropológicas del campo de la niñez evidencian los nuevos debates y tensiones en torno a la Educación Intercultural, recuperando especialmente aspectos generales de su desarrollo a nivel nacional.

Nuestras investigaciones en el campo de los estudios sobre niñez y educación, y con niños y niñas en contextos interculturales, nos permiten sostener que los niños y niñas indígenas participan de experiencias muy diversas, las cuales contribuyen en su desarrollo como seres sociales que forman parte activa de su entorno sociocultural. En esa participación, ellos y ellas construyen los conocimientos necesarios para la vida en comunidad. Los procesos de crianza y de enseñanza/aprendizaje entre diversos pueblos indígenas en América del Sur frecuentemente implican la circulación de los niños y niñas en grupos de pares por el territorio, autónomamente o acompañando a los mayores en sus actividades de subsistencia, lo cual es de vital importancia para el periodo en el cual se tornan competentes en dicho entorno (para ampliar, ver Szulc y Cohn, 2012). Son etapas de aprendizaje fuertemente vinculadas a la experiencia y la acción concreta junto con otros y otras, lo que genera un involucramiento en temas relevantes para sus comunidades de pertenencia, como los organizativos, políticos, religiosos, territoriales, entre otros (García Palacios, Hecht y Enriz, 2015). Así, en tanto participan junto con sus comunidades de distintas prácticas sociales, los niños y niñas forman parte activa de los procesos migratorios y la lucha por el territorio, las escuelas urbanas, la venta de artesanías y la circulación por el espacio público.

En la Convención de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes (1989), de la que se cumplen 30 años y que ha sido incorporada a la Constitución Nacional en 1994, se considera que

En los Estados en que existan minorías étnicas, religiosas o lingüísticas o personas de origen indígena, no se negará a un niño que pertenezca a tales minorías o que sea indígena el derecho que le corresponde, en común con los demás miembros de su grupo, a tener su propia vida cultural, a profesar y practicar su propia religión, o a emplear su propio idioma (Artículo 30).

De este modo, se intentan recuperar los aspectos simbólicos y se brega por el sostenimiento de los valores y aspectos singulares de las poblaciones aludidas. Su inclusión en la Constitución Nacional fue acompañada de otros elementos que dan mayor carnadura a las demandas de las organizaciones indígenas e indigenistas que se manifestaron en el período de sesiones constitucionales. Haciendo lugar a esos reclamos, también se incorpora la siguiente referencia:

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, transmisible, ni susceptible de gravámenes o embargos. Asegurar su participación en la gestión referida a sus recursos naturales y a los demás intereses que los afectan. Las provincias pueden ejercer concurrentemente estas atribuciones.

Este reconocimiento para las poblaciones pone énfasis en la territorialidad y en el derecho a la Educación Intercultural Bilingüe (EIB en adelante) y, por tanto, los ubicaremos como los focos centrales de nuestra reflexión sobre derechos y niñez en contextos indígenas. Si bien el desarrollo estará colocado en la EIB, finalmente advertiremos de qué modo su desarrollo en última instancia está ligado al territorio.

### **EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE**

El derecho de los niños, niñas y jóvenes indígenas a acceder a una educación que respete sus lenguas y entramados socioculturales es incuestionable tanto en el ámbito local como en el internacional. Numerosas legislaciones internacionales protegen el derecho a la EIB, considerándolo, a su vez, un medio esencial para lograr el reconocimiento e implementación de otros derechos humanos, en particular la libre determinación de los pueblos indígenas. Desde el Convenio 169 de la OIT para los Pueblos Indígenas y Tribales se plantea, en su Parte VI (“sobre Educación y Medios de Comunicación”), que estos tienen derecho a la educación en igualdad de condiciones que el resto de la comunidad nacional. Para ello, los gobiernos que adhieren, asumen el compromiso de elaborar junto a los pueblos indígenas programas adecuados con sus necesidades, su cultura, su historia y su lengua, pero otorgando también los conocimientos generales que se considera que permiten la plena participación en la comunidad nacional. El espíritu de esta legislación apunta hacia un proyecto progresista producto de la movilización y el ascenso mundial de las luchas de los pueblos indígenas para tener un reconocimiento en el derecho internacional. Ha sido mantenido y ratificado en mucha otra



legislación internacional y nacional que reconoce el derecho de los niños y niñas para acceder a una educación que contemple sus especificidades culturales sin atentar contra el derecho a una educación compartida con sus pares etarios en el territorio nacional.

La inclusión de poblaciones indígenas en las estructuras escolares en distintas provincias de Argentina se ha dado de forma paulatina en las últimas décadas del siglo XX, en el mejor de los casos, mediante diversas experiencias en escuelas públicas, privadas, laicas, confesionales, etc., instituciones promovidas desde los Estados provinciales, ONG y otros agentes sociales (Enriz, García Palacios y Hecht, 2017). El tratamiento histórico de la diversidad socio-étnica en el campo educativo ha sido muy complejo y la legislación promovió variados matices según se trate de indígenas o de migrantes, así como entre el nivel nacional y el provincial, y entre las distintas jurisdicciones provinciales. Las tendencias parecen pendular entre la homogenización y asimilación hasta las políticas focalizadas dirigidas a poblaciones indígenas, y donde el interjuego entre la compensación/guettización e integración parece ser la clave elegida por las instituciones escolares para vincularse con aquellos a quienes consideran “otros”. La EIB es considerada una política de tipo compensatoria para el esquema educativo nacional, de la que se hacen eco aquellas jurisdicciones que lo consideran necesario. Hay provincias como Chaco o Formosa en las que se iniciaron propuestas muy tempranamente (década de 1980) con el suficiente apoyo institucional como para que se vayan desarrollando instancias de transformación de las experiencias, con diversos niveles de formalidad y reconocimiento. Por otro lado, hay provincias donde ese reconocimiento fue llegando más lentamente. Tal es el caso de Misiones o de Santa Cruz, por ejemplo, donde se implementaron

experiencias recién durante la década del 2000. En este mismo sentido, es paradigmático el caso de la provincia de Buenos Aires, ya que según los datos censales es la provincia con mayor diversidad poblacional y la mayor cantidad de población indígena del país, sobre todo en los centros urbanos y sus periferias;<sup>3</sup> y sin embargo, no cuenta con políticas para la implementación de la EIB. Se evidencia, así, una subyacente asociación entre la aboriginalidad y la vida rural de acuerdo con “pautas tradicionales” (Novaro et al., 2009), invisibilizando la presencia indígena en las ciudades (Szulc, 2005).

De todos modos, y si bien –como expusimos– las formas de reconocimiento varían, podemos encontrar algunos elementos rectores de las iniciativas. En todos los casos, se desarrollan en el marco de procesos previos de reconocimiento de la diversidad; más aún, se implementan las iniciativas en aquellos entornos en los que se cuantifica a población marcada como étnicamente diversa en las aulas. Es decir que el reconocimiento a la diversidad poblacional y, por tanto, a la singularidad étnica ha sido en cada caso un paso previo al desarrollo de estas experiencias y a la institucionalización de las mismas. En los casos más tempranos, se trata de poblaciones que no se han campesinado y, por ello, su visibilidad en territorio fue mayor. En los casos más tardíos, así como en las experiencias que están aún pendientes, las condiciones de reconocimiento son variadas, así como las características de los entornos socioculturales. Vale aclarar que el

---

3. Según el Censo 2010, en la provincia de Buenos Aires se reconocen como indígenas o descendientes de indígenas 299.311 personas, lo que la ubica como la provincia con mayor cantidad de población indígena a nivel país. En la Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas realizada en la provincia de Buenos Aires, según datos publicados en 2006, se reconoce la existencia de población guaraní, tupí guaraní, toba, kolla, mapuche, diaguita/diaguita calchaquí, tehuelche, rankulche, huarpe y ona.

porcentaje de población indígena requerido para establecer la EIB en una escuela difiere entre jurisdicciones, pero es un requisito.

En todos los casos en donde se ha implementado, la EIB se desarrolla de modo tal que intenta articular lo comunitario y lo escolar. Para este fin se crearon diferentes figuras de representación de las comunidades: Idóneos, Agentes Bilingües Interculturales, Auxiliares Bilingües Interculturales, Maestro Especial de la Modalidad Aborígen, etc. En nuestros estudios, se han puesto en debate los alcances de la definición de la interculturalidad (Hecht, García Palacios, Enriz y Diez, 2015), los contrastes en los usos de las lenguas indígenas entre los entornos escolares y familiares (Hecht, 2011) o los saberes en tensión entre las diferentes experiencias formativas que impactan en la cotidianeidad de los niños y niñas (Padawer, Hecht, García Palacios, Enriz y Borton, 2013; García Palacios, 2012).

Ahora bien, más allá de los avances en estas discusiones hay ciertos datos censales que no se pueden omitir porque nos permiten relativizar cierto optimismo en torno a la inclusión de los niños y niñas indígenas dentro del sistema educativo. Un primer aspecto que se evidencia de la lectura del material provisto por los Censos Nacionales del INDEC es que los valores relativos a la escolarización de la población indígena en comparación con el resto de la población nacional aumentan considerablemente para el caso de analfabetismo y disminuyen para el de máximo nivel de instrucción, entre otros indicadores. Si tomamos en cuenta uno de los datos puntuales del último Censo (2010), el 3,7% de las personas que se autorreconocen como originarias o descendientes de pueblos originarios es considerada analfabeta, por ser mayor de 10 años y no estar alfabetizada en español, mientras que la tasa de analfabetismo del país es del 1,9%.

De este modo, podemos mantener muchos interrogantes abiertos sobre el alcance de la interculturalidad como política escolar para los niños y niñas indígenas.

En relación con los datos anteriores, el recorrido por las distintas noticias periodísticas del inicio de este capítulo permite ver que existen algunos rasgos de racismo y discriminación que permanecen imperterbables en los colectivos sociales, a pesar de las diferencias en la implementación de la EIB. Los vínculos con la sociedad envolvente no dejan de señalar la complejidad del entramado de desvalorización a que son sometidas las poblaciones indígenas, en diversos planos de su cotidianidad.

El paradigma que representa el “interés superior del niño”, ubica a la infancia en ciertos modelos hegemónicos que no siempre dan cuenta las singularidades de diversos colectivos, como es el caso de las poblaciones indígenas. El campo de la niñez indígena resulta muy interesante porque permite revisar los modelos de infancia, de relaciones intergeneracionales y capacidad de agencia a la luz de otros entramados socioculturales. La cuestión de la agencia infantil ha sido debatida en las ciencias sociales en su tensión con el concepto de socialización en el que los niños y niñas quedan invisibilizados bajo la órbita adulta. Desde nuestra perspectiva, la agencia no se puede concebir como propia y exclusiva de los adultos, pero tampoco implica esencializar y aislar a los niños y niñas de su contexto de vínculos intra e intergeneracionales. Es decir, la agencia de los niños y niñas debe interpretarse en un marco de relaciones que posibilitan y constriñen sus acciones.

Un elemento que puede ejemplificar en los escenarios escolares la tensión entre los modelos de infancia promovidos por la legislación y las construcciones sociales que registramos entre los pueblos in-

dígenas es el tono con el que desde las instituciones se interpela a los adultos en relación con cuestiones como la inasistencia. Frente a reclamos a los padres, en relación con su responsabilidad adulta de enviar a los niños a clase, desde las familias se suelen aportar explicaciones ligadas a la falta de deseo o interés del niño por concurrir a clase. La educación escolar, lejos de ser entendida como una obligación, para los niños o sus familias es pensada como una oportunidad, más aún, una opción para los niños y niñas. Esto no va en desmedro de que el Estado deba garantizarla, algo de lo que las organizaciones indigenistas se han ocupado ampliamente, pero sí obliga a las instituciones a producir una oferta convocante y contenedora.

En este mismo sentido puede pensarse la interpretación que se hace de la participación de los niños y niñas en diversos ámbitos, como los ligados a la mendicidad o a la producción. En un trabajo previo (Szulc y Enriz, 2017) analizamos cómo la venta de artesanías y la mendicidad indígenas son tratadas como análogas en la prensa misionera. Y no solo en la prensa, sino también en los discursos de diversos agentes de gobierno local, que amedrentaban a las familias con la posible judicialización e institucionalización de los niños que asistieran a la ciudad en un Hogar de Día. En dichos discursos se evidencia de qué forma la normativa se extrapola como argumento moral que siempre tiene un valor distinto al que representan los indígenas, así como otros sectores subalternizados y estigmatizados.

Estos aspectos se ponen más en evidencia en los entornos urbanos, a los que se acude en ocasiones para la tramitación de los derechos particulares, ya que en las ciudades residen las oficinas que se ocupan de la administración de sus derechos específicos, muchas veces se nuclean organismos de documentación y espacios de salud de ma-

yor envergadura, como hospitales centrales. Así, las familias circulan por las ciudades para la realización de trámites administrativos de diversa índole, actividades laborales, controles médicos, etc. Esas visitas, además, favorecen la comercialización de productos propios de las comunidades, como artesanías y otros recursos (como plantas). Mientras que en algunas ciudades pequeñas, cercanas a los núcleos de habitación, la presencia indígena es considerada habitual. Sin embargo, en la ciudad capital de la provincia la presencia indígena evidencia un alto nivel de desagrado.

Volviendo al ámbito escolar, es importante señalar que la escuela es, la mayoría de las veces, un puntapié que da inicio a la puesta en práctica de diversas dinámicas estatales. Una vez asegurada la asistencia de una población a una institución, la escolaridad suele estar acompañada por las acciones en torno a la salud, los planes sociales, etc. A su vez, cada uno de estos espacios en las comunidades indígenas genera, además, actores institucionales como los auxiliares bilingües, los agentes sanitarios, etc. que conforman pequeñas burocracias indígenas que reponen una lógica interna particular. De este modo, en torno de la escuela, se construyen caminos, reales y metafóricos con la sociedad envolvente y el Estado que adquieren distinta magnitud en función de las especificidades de cada comunidad. Existen regiones pioneras en términos de política educativa, en las que se desarrollan propuestas de EIB que recorren todo el sistema educativo, incluido el nivel superior o terciario. Pero, en la mayoría de los casos, la EIB se ofrece particularmente en el nivel primario de la educación, como un trampolín que envía a los niños y niñas (ya bilingües) al sistema educativo hegemónico y monolingüe en español.

El acceso al derecho a la educación supone siempre el reconocimiento identitario, toda vez que la incorporación al sistema educativo sostiene como requisito la presentación de Documento Nacional de Identidad. Un requisito que no debe ser excluyente, pero que no deja de ser un punto de inicio que funciona como clave en el inicio de las relaciones institucionales. En el caso específico de la EIB se espera que los niños y niñas ingresen a las instituciones con sus identidades étnicas consolidadas previamente, y no que en el proceso formativo puedan construir las y reconstruirlas en un proceso abierto. Es decir que, desde las instituciones estatales, suele concebirse a la identidad como un atributo esencial que se adquiere de una vez y para siempre. Sin embargo, desde las ciencias sociales podemos advertir la complejidad de los procesos de identificación y, en el caso particular que nos convoca, el lugar (muchas veces contradictorio) de las escuelas en ese proceso. Así, la histórica discriminación sufrida por los pueblos indígenas de Argentina ha llevado en diversas ocasiones a procesos de campesinización, donde las identidades indígenas pueden ser fortalecidas en el ámbito privado, pero se “camuflan” en el ámbito público. Con el devenir del tiempo, se fueron habilitando derechos específicos para los pueblos indígenas y eso llevó incluso, en algunos casos, a que esos procesos de negación se fueran desandando y las identidades indígenas, mediante procesos de etnogénesis, volvieran a hacerse visibles y públicas. La forma de concebir las identificaciones se vincula directamente con el requisito que las escuelas tienen de tener cierto porcentaje de matrícula indígena para ser consideradas escuelas de EIB. Las políticas focalizadas, que en teoría suponen la reparación –o la solución a un obstáculo– actúan sobre ciertos colectivos poblacionales, pero

las identidades ofrecen ciertos escollos, ya que no son algo dado para siempre, sino parte de procesos dinámicos (Briones, 2005).

Frente a los funcionarios escolares, la identidad indígena debe ser socialmente reconocida, para acreditarse en términos escolares. Para el caso de países como Argentina, donde las identidades indígenas han sido negadas sistemáticamente a lo largo de la historia nacional, posibilitar que los procesos de identificación fluyan dentro de las instituciones educativas podría ser reparatorio. Si la EIB no fuera un derecho particular, sino un derecho para todos los niños y niñas, este proceso podría ser más fluido y dinámico. Para ilustrar este dato es relevante la situación particular de la provincia de Buenos Aires, que es el territorio con mayor cantidad de población indígena en todo el país (casi 300.000 personas) y que, pese a ello, no cuenta con una propuesta de EIB formalizada (aunque la legislación educativa reconozca ese derecho). Posiblemente incida en este vacío la escasa visibilidad de la población indígena en Buenos Aires, atomizada en gran medida y dispersa en diferentes sitios, como consecuencia de los procesos migratorios que genera la expansión de las fronteras productivas y los traslados a las urbes.

La universalización de derechos, que se tradujo habitualmente en términos de derechos humanos tuvo como corolario que cualquier derecho particular debe ser singularizado, adjudicado a un colectivo minoritario, lo que conlleva una noción de menor jerarquía. Pero singularizarse no parece un camino sencillo, por el contrario, obliga a reponer entramados sociales muy complejos para el caso de las poblaciones indígenas. El racismo y la discriminación histórica no viabilizan tan fácilmente los procesos de identificación y reconocimiento social. Para ser identificado socialmente como un niño/niña indígena se alu-



de habitualmente a vivir en ciertas regiones, ser familiar de ciertas personas, conocer la lengua indígena, etc. Todos estos elementos son esgrimidos como forma de posibilitar el reconocimiento. Este proceso soslaya a los niños y niñas que por diversos motivos han migrado, han dejado de hablar la lengua indígena o no la han aprendido, etc.

### **PALABRAS FINALES**

Las experiencias cotidianas de los niños y niñas indígenas en Argentina transcurren en un escenario complejo y desigual, que los tiene como protagonistas periféricos. La conflictividad que enfrentan las poblaciones indígenas en diferentes contextos está asociada especialmente con modalidades de racismo y exclusión, más o menos explícitas, que la sociedad expresa con diversas intensidades. Así, las poblaciones indígenas sufren desde miradas hostiles frente a la mendicidad o venta callejera de artesanías, las imágenes de violencia física y sexual que detallamos al inicio, hasta malos tratos en instituciones escolares o de salud. En las ciudades, los niveles de reacción de los agentes estatales o bien de actores de la sociedad civil se exageran, abogando por la intervención de las familias, la judicialización de sus prácticas, etc. Las imágenes que operaron de prefacio a este texto nos permiten comprender el sentido último de la invisibilización de la identidad indígena por parte de sujetos aislados, que, aunque en muchos casos reconocen y expresan sus identificaciones en el fuero íntimo, públicamente niegan su raigambre.

En este texto reflejamos el acceso de los niños y niñas indígenas a la educación que, si bien con falencias que tratamos de sistematizar, es un derecho consolidado. Un derecho activo y que es reivindicado en

experiencias cotidianas. Pero, como señala Fraser (2000), las luchas por el reconocimiento de la diversidad se desarrollan en el contexto de grandes asimetrías simbólicas, pero también materiales, y esa desigualdad no puede quedar soslayada en la instancia del “reconocimiento de las diferencias”, siempre que se pugne por otorgar a los otros realmente un nuevo espacio social. El reconocimiento de las poblaciones indígenas en Argentina hace lugar a una demanda de visibilidad, pero no logra reunir ese proceso de suficientes recursos que acompañen las demandas y permitan que se haga efectivo un verdadero reconocimiento.

Sin embargo, algunos pueblos, como el caso toba/qom, a través de un proceso de reafirmación étnica, logró que las familias se organizaran colectivamente y obtuvieran tierras en donde se asientan los barrios tobas/qom. Espacios que permiten a los migrantes indígenas continuar con sus relaciones de sociabilidad –gracias a la yuxtaposición de vínculos de parentesco y vecindad– las cuales, a su vez, actualizan y fortalecen el autorreconocimiento étnico y los vínculos intragrupalles (Hecht, 2010). Aun así, la migración no implica un corte con los lazos familiares en sus lugares de origen, sino que periódicamente se realizan viajes y visitas en los que circulan personas y recursos (artesanías, materia prima para la producción artesanal, mercadería y donaciones) (Hecht, 2010; García Palacios, 2012). Sin embargo, experiencias como las de los tobas/qom son más una excepción que una regla y la mayoría de la población indígena migrante en la provincia de Buenos Aires queda negada y ocultada tras otras categorías despectivas como “cabecitas negras”. En el caso de los niños y niñas indígenas, el derecho al territorio se vincula con sus construcciones

identitarias, sus modos de vínculo con el ambiente y con el acceso a recursos naturales que son parte de su historia.

La desigualdad material se plasma especialmente en el escaso reconocimiento de los territorios de ocupación ancestral y de las trayectorias que, producto de la expansión de la frontera agrícola, han tenido que recorrer los diversos pueblos.

Frente a las cifras de población indígena en las grandes urbes de Argentina (como la ciudad de Buenos Aires, y hasta en la provincia de Buenos Aires), el notable enmascaramiento de las identidades en la esfera pública puede ser entendido como una estrategia que atenúe las expresiones racistas que los medios urbanos manifiestan tan crudamente. Estas situaciones para los pueblos indígenas son muy dolorosas, y potencian el rechazo y la marginación, así como paralelamente, las situaciones de discriminación que padecen se terminan decodificando como naturalizadas y silenciadas. Si el Estado-nación se pretende homogéneo a la hora de construir un nosotros, lo es más aún en la constitución de su otredad.

Por último, como el foco de nuestro escrito está puesto en los niños y niñas, nos interesa destacar la relevancia de deconstruir estereotipos sobre los indígenas, que no dan lugar a comprender la complejidad de las identidades étnicas en el contexto contemporáneo. En ese sentido, los cambios no son sinónimos de degradaciones, sino que son parte de las nuevas coyunturas de los niños y niñas indígenas que crecen en nuevos ámbitos, sujetos a múltiples tensiones propias de la urbanidad, así como la modificación de prácticas “tradicionales” de sus pueblos o los cambios lingüísticos que dan pie a dejar de hablar las lenguas patrimoniales de sus pueblos y reemplazarlas por la lengua oficial y hegemónica del Estado. Un marco pluralista de derechos no solo debe

leerse en legislaciones progresistas, sino vivirse cotidianamente en la aceptación y respeto de las formas plurales de la etnicidad.

## REFERENCIAS

- Briones, C. (2005). *Cartografías argentinas. Políticas indigenistas y formaciones provinciales de alteridad*. Buenos Aires: Antropofagia.
- Dietz, G. (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación: una aproximación antropológica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Enriz, N. (2009). Perspectivas infantiles sobre la territorialidad. *Espaço Ameríndio*, 3(2), 42.
- Enriz, N., García Palacios, M. y Hecht, A. C. (2017). Llevar La palabra. Un análisis de la relación entre las iglesias y la escolarización de niños indígenas tobas/qom y mbya-guaraní de Argentina. *Universitas Humanística*, 83, 180-205.
- Fraser, N. (2000). ¿De la redistribución al reconocimiento? Dilemas de la justicia en la era postsocialista. *New left review*, 1, 126-155
- García Palacios, M. (2012). *Religión y etnicidad en las experiencias formativas de los niños y niñas de un barrio toba de Buenos Aires*. (Tesis de Doctorado en Antropología). Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- García Palacios, M., Hecht, A. C., y Enriz, N. (2015). Pueblos indígenas y escolarización: los usos del concepto de interculturalidad en el debate educativo contemporáneo. *Educación, lenguaje y sociedad*, XII(12), 3.

- 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*. Múnich: Lincom Europa Academic Publications.
- (2011). “Para mí que esos chicos son qom pero doqshe laqtaq”. Reflexiones sobre la relación lengua-identidad en niños indígenas de un barrio toba urbano. En G. Batallán y M. R. Neufeld (coords), *Discusiones sobre Infancia y Adolescencia. Niños y jóvenes dentro y fuera de la escuela* (pp. 229-247). Buenos Aires: Biblos.
- Hecht, A. C., García Palacios, M., Enriz, N. y Diez, M. L. (2015). Interculturalidad y educación en Argentina: reflexiones a propósito de un concepto polisémico. En G. Novaro, A. Padawer y A. C. Hecht (comp.), *Educación, pueblos indígenas y migrantes. Avances desde México, Brasil, Bolivia, Argentina y España* (pp. 43-64). Buenos Aires. Biblos.
- Leavy, P. (2017). *“Hacer crecer la cría”: Un análisis antropológico sobre el cuidado y la nutrición infantil en contextos rurales del departamento de Orán, Salta*. (Tesis doctoral). Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Novaro, G., Borton, A., Diez, M. L. y Hecht, A. C. (2009). Sonidos del silencio, voces silenciadas. Niños indígenas y migrantes en escuelas de Buenos Aires. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 36(XIII), 173-201.
- Padawer, A., Hecht, A. C., García Palacios, M., Enriz, N. y Borton, L. (2013). Knowledge’s intersections. Indigenous formative experiences in community and educational contexts in Argentina. En *XIII Inter-American Symposium on Ethnography and Education*. Universidad de California (UCLA).
- Segato, R. L. (2007). *La nación y sus otros: raza, etnicidad y diversidad religiosa en tiempos de políticas de la identidad*. Buenos Aires: Prometeo.

- Szulc, A. (2005). “Mapuche se es también en la waria (ciudad)”. Disputas en torno a lo rural, lo urbano y lo indígena en la Argentina. *Política y Sociedad*, 41. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/POSO0404330167A>
- Szulc, A. y Enriz, N. (2017). La política, las calles y la niñez indígena en Argentina. *Cadernos de Campo (São Paulo, 1991)*, 25(25), 200-221.
- Szulc, A., Colangelo, M. A., Shabel, P., Leavy, M. P., Enriz, N. y Hernández, M. C. (2016). Al rescate de la niñez indígena. Reflexiones antropológicas a partir de una campaña de UNICEF Argentina. *Política y Sociedad*, 53(1), 123-142.
- Szulc, A. y Cohn, C. (2012). Anthropology and childhood in South America: perspectives from Brazil and Argentina. *AnthropoChildren*.