

Racismo y pueblos indígenas en contextos socioeducativos de la provincia de Chaco, Argentina

*Rocío Aveleyra*¹

*Soledad Aliata*²

*Julia Benítez*³

Introducción

En Argentina habitan más de un millón de indígenas pertenecientes a alrededor de 40 Pueblos Originarios distribuidos en todo el país. Muchos de estos grupos atraviesan contextos sociales desfavorables viviendo en condiciones de salud, higiene y residencia precarias, con dificultades para acceder a gas natural y agua potable. Tampoco tienen garantizado el derecho a la educación. Distintas investigaciones han mostrado cómo los pueblos indígenas sufrieron el racismo y la discriminación a lo largo de la historia de nuestro país. Históricamente, se los ha considerado como “peligrosos”, “sucios”, “salvajes”, entre tantos otros términos despectivos con que se los ha caracterizado, generando situaciones de violencia física y simbólica que lamentablemente se extienden hasta la actualidad.

Este artículo se propone reflexionar acerca del racismo y la discriminación hacia poblaciones indígenas en Argentina. Específicamente, se centra en las investigaciones que las autoras vienen realizando sobre la educación en poblaciones qom del Chaco. Con tal finalidad, en una primera instancia se aborda los procesos históricos más relevantes para entender el fenómeno del racismo y la discriminación hacia dichas poblaciones. Luego, se contextualiza la situación socioeducativa actual de las poblaciones indígenas en el

1 Becaria doctoral del CONICET.

2 Becaria posdoctoral del CONICET.

3 Estudiante de la Maestría en Ciencias Antropológicas.

país y se pone énfasis en las particularidades de la provincia de Chaco. En un tercer momento se focaliza la problemática del racismo y la discriminación en contextos educativos interculturales, producto de entrevistas realizadas a maestros/as y referentes qom, así como, a agentes educativos no indígenas de la misma región.

Las autoras de este trabajo forman parte de un equipo de investigación UBACyT, que aborda problemáticas en torno a la educación y la interculturalidad en los Pueblos Qom y Mbya-guaraní de Argentina, a partir de una aproximación histórico-etnográfica de la diversidad étnica y lingüística en las escuelas. Desde esta perspectiva, la metodología de las investigaciones se centra en la realización de entrevistas en profundidad, observaciones participantes y charlas informales con múltiples agentes educativos de la región (maestros/as no indígenas, directivos, maestros/as indígenas, entre otros). A su vez, en ocasiones se retoman los aportes del recurso metodológico del relato autobiográfico.

El marco teórico del presente artículo coincide con el abordaje teórico-metodológico del equipo de investigación aludido, que combina aportes del campo de la antropología educativa y lingüística. El estudio de los procesos de escolarización en contextos interculturales en América Latina, se ha ido consolidando desde 1980. Algunas de las temáticas abordadas por la antropología de la educación son la enseñanza bilingüe, el currículum intercultural, la definición de la interculturalidad, la formación y capacitación para docentes indígenas, así como, las disputas en torno de la niñez indígena en la institución escolar, entre otros (Proyecto UBACyT, 2018; Hecht *et al.*, 2016; López, 2013; Rebolledo, 2009; López y Küper, 2000).

Específicamente, en este trabajo se indaga sobre el racismo y la discriminación desde una perspectiva crítica, buscando desnaturalizar ciertas prácticas y discursos hegemónicos en torno a lo indígena en contextos educativos interculturales de la Provincia de Chaco. Es importante aclarar que, si bien no existen razas como realidades biológicas y genéticas, en muchos casos lo étnico es asociado también con aspectos biológicos, y de este modo “muchos discursos públicos atribuyen rasgos culturales a fenotipos y conductas socia-

les a genes” (Rockwell, 2015, p. 18). De allí nuestra preocupación desde las ciencias sociales.

Igualmente, parece importante señalar que en la actualidad las universidades en nuestra región, consideradas el centro del conocimiento, continúan estando occidentalizadas, debido a que es a partir de las teorías producidas por pensadores/as de países del hemisferio norte que se da respuestas a los múltiples interrogantes sobre nuestras problemáticas. Como observa De Sousa (2011), bajo el pensamiento colonizado, se debe aprender de esos/as autores/as y luego aplicar sus teorías a otras partes del mundo. En este sentido, la crítica descolonial se pregunta acerca de otros/as autores/as (incluidas las mujeres) de nuestros países que hayan pensado sobre los problemas de nuestras regiones que no aparecen en los cánones del pensamiento colonizado. En otras palabras, el enfoque de las Epistemologías del Sur permite reflexionar sobre la apertura a un pensamiento *nuestroamericano*, liberador, emancipador del yugo racista-colonialista (Alvarado *et al.*, 2017).

Los pueblos indígenas y la constitución del Estado-nación en Argentina

La constitución del Estado-nación argentino no puede pensarse separadamente del proceso mediante el cual se exterminó y asimiló a una importante porción de la población indígena que habitaba —y aún sigue habitando— en el territorio que hoy pertenece al país. Las campañas militares se dirigieron de forma sistemática hacia dicha población desde la década de 1870 y se extendieron por al menos 40 años. La presencia de población indígena en el territorio reclamado para construir el país fue, en ese sentido, pensada desde los inicios del proyecto nacional como un problema. Esta era percibida como un obstáculo para el avance del capitalismo, considerado como la cima del desarrollo que podía alcanzar una sociedad. Así, a pesar de la fuerte presencia de población indígena en el territorio, las metáforas que lo presentaban como un desierto —a la vez vacío y pleno de potencial para la ocupación y el desarrollo— fueron ga-

nando terreno (Wright, 2008; Lois, 1999). Tal como sostiene Bartolomé (2003, p. 166), “el desierto era desierto a pesar de la presencia humana, pero esta presencia no era blanca, ni siquiera mestiza y por lo tanto carente de humanidad reconocible”. Es por eso que “Poblar significaba, contradictoriamente, matar. Despoblar a la tierra de esos ‘otros’ irreductibles e irreconocibles, para reemplazarlos por blancos afines a la imagen del ‘nosotros’ que manejaba el Estado ‘nacional’ emergente”. La ciencia de la época, que iría colaborando en reconocer esos territorios desconocidos o poco explorados a fin de proporcionar un conocimiento sistemático de las regiones a ser explotadas, desempeñó un papel central —junto con el ejército— en la incorporación plena de Argentina al sistema capitalista mundial (Ratier, 2010). En este nuevo escenario económico y político, ni criollos ni indígenas fueron considerados aptos, por lo que la generación del ‘80 promovió la inmigración, a fin de reemplazarlos por una población de origen europeo que se concebía como de “mejor calidad” (Ratier, 2010); pero que finalmente tampoco coincidió con las expectativas de los sectores conservadores.

El factor racial era considerado de importancia en vinculación con la consecución del proyecto económico: se consideraba que existían diferentes razas, las cuales no tenían las mismas características y aptitudes ni se adaptaban del mismo modo a las diferentes condiciones ambientales y climáticas de las distintas regiones del país. Así, tal como expresaba el reconocido militar y explorador Ramón Lista —que se desempeñó como el segundo gobernador de Santa Cruz— territorios como la Patagonia despertaban gran interés porque se consideraba que en esas latitudes podía fácilmente “establecerse y prosperar la raza caucásica, que languidece y se enerva al sol ardiente de los trópicos” (1887, p. 6). Por otra parte, en los discursos positivistas de la época, la región del Chaco argentino era presentada como un territorio que carecía de civilización y que precisaba que aquella reemplazara a la “barbarie” reinante. En general, se postulaba para las poblaciones indígenas que habitaban el país la inevitabilidad de su desaparición —ya sea por su asimilación a la cultura dominante o como producto de su eliminación— (Ratier y Ringuelet, 1997), una suerte de evolu-

ción natural que daría paso a expresiones sociales más civilizadas. La eliminación de los indígenas incluso era considerada deseable mientras que, tal como se mencionó, se confiaba el crecimiento del país a la importación de inmigrantes (Ratier y Ringuelet, 1997).

Interesa profundizar a continuación sobre los efectos ocasionados por los procesos de desplazamiento, sometimiento y exterminio que significó para las poblaciones indígenas el avance sobre sus territorios, haciendo foco en la región del Gran Chaco Argentino. La misma, hacia el siglo XIX, estaba habitada principalmente por pueblos cazadores-recolectores. Entre ellos, se identifican tres grupos étnicos o familias lingüísticas: Guaycurú (familia a la que pertenece el toba/qom, el pilagá y el mocoví), Mataco-mataguayo y Lule-vilela (Messineo, 2011).

En ese período, en el que la Constitución de la República Argentina (1853) establecía conservar el trato pacífico y promover la conversión al catolicismo de estos grupos, el Estado nacional avanzó sobre los territorios presionando militarmente a la región. Esta avanzada territorial impactó en la economía nacional otorgando a distintas compañías la explotación intensiva de estas tierras, junto con sus pobladores, tanto para la extracción de materias primas tales como: taninos para el curtido de cueros, la explotación forestal (entre otros de quebracho colorado, para la construcción de los ferrocarriles), como para el aumento de la producción del algodón y en menor medida de la caña de azúcar.

Estos eventos generaron nuevas relaciones sociales e implicaron la incorporación de los/as indígenas al mercado de trabajo de las economías regionales. Hacia finales del siglo XIX aumentó la expropiación de territorios y la necesidad de mano de obra indígena para el trabajo en la producción algodonera y en los ingenios azucareros de Salta y Jujuy. A su vez, se crearon escuelas para los/as niños/as indígenas, así como, se establecieron colonias y reducciones para administrar y “civilizar” a las familias indígenas (Rosso y Artieda, 2000).

Se considera que, en los procesos de sedentarización forzada de las familias indígenas, con el objetivo de “civilizar” y “evangelizar”, la escuela y la iglesia han tenido un rol importante y han profundi-

zado las condiciones de desigualdad. Estos violentos procesos continuaron hasta bien entrado el siglo XX, ejemplo de lo cual es la masacre ocurrida en 1924 en la localidad de Napalpí, presentada aquí como caso que atestigua el accionar de las fuerzas militares contra un grupo de indígenas que realizaron una protesta por las condiciones de explotación a las que eran sometidos. La violenta represión se cobró la vida de cientos de familias indígenas, la mayoría mujeres y niños que no estaban armados. Se coincide con la mirada de numerosos/as investigadores/as que sostienen que estos acontecimientos forman parte de las prácticas genocidas estatales desarrolladas desde la conquista de sus territorios hasta la actualidad. Lejos de tratarse de eventos finalizados, las prácticas sociales genocidas se siguen reproduciendo en el presente a través de un sistema hegemónico de negación, invisibilización y explotación (Delrio *et al.*, 2007).

Contextualización de la situación socioeducativa actual de los Qom

Como se ha podido apreciar, a lo largo de la historia los grupos indígenas del norte argentino y de la región chaqueña en particular sufrieron el sometimiento y despojo de sus territorios. Esos sucesos generaron serios problemas que aún persisten. Puntualmente, las regiones en las que se desarrollo esta investigación se encuentran en el centro de la provincia de Chaco. El trabajo tuvo lugar en una escuela pública de un barrio qom periurbano a 167 km de la capital provincial, construido en terrenos que fueron cedidos por la municipalidad en el plan de reparación histórica, en los que no hay acceso a servicio público de alumbrado, barrido o limpieza. Las calles y avenidas por donde circula la única línea de colectivos que entra al barrio son de tierra y hay pozos tan grandes que en los días de lluvia los colectivos no completan su recorrido. Una ruta construida sobre un terraplén impide el natural escurrimiento del agua produciendo inundaciones cuando llueve intensamente. Además, la escuela pública indígena, así como todo el barrio, tampoco dispone de agua potable —ni de red, ni de pozo— ya que las napas son muy superficiales y están contami-

nadas por los pozos ciegos. La municipalidad provee agua que trae en un camión cisterna, y, como dijera una maestra “casi nunca falta agua, aunque cada tanto es común que el camión no venga”.

La otra región que abarca este artículo se encuentra a 40 km aproximadamente de la zona recién mencionada. Comprende una zona urbana y otra rural, reconocida como uno de los mayores asentamientos indígenas de la Argentina, que está dividida en lotes. Una parte más urbanizada que cuenta, entre otras cosas, con servicios de luz eléctrica, red de agua potable, un hospital y una escuela. Mientras que los otros dos lotes se caracterizan por poseer extensas zonas de campo, algunas viviendas de adobe y otras de material con limitado acceso a servicios de agua potable, gas y electricidad, entre otros. Varios establecimientos educativos funcionan con modalidad de Educación Intercultural Indígena y se caracterizan por una gran diversidad sociocultural y una profunda desigualdad social.

A pesar del contexto desfavorable, la provincia del Chaco se destaca por ser pionera en materia legislativa para implementar y reglamentar la educación destinada a Pueblos Indígenas. Con el regreso de la democracia, el Estado nacional implementa políticas públicas de educación intercultural que se propusieron superar las políticas de asimilación y homogeneización a la “cultura occidental”. Hasta ese momento, en algunas regiones del norte argentino, la educación destinada a estas comunidades estaba en manos de movimientos religiosos que, para el caso de los Toba/Qom, crearon un sistema de escritura y tradujeron la Biblia a las lenguas indígenas con el objetivo de evangelizarlos (García, 2012).

Un hito importante en el país fue la reforma constitucional de 1994 (artículo 75, inciso 17) que va a reconocer por primera vez la preexistencia étnica y cultural de los Pueblos Indígenas,⁴ asumiendo con ello la pluriculturalidad y pluriétnicidad de la sociedad

4 Hasta ese momento continuó vigente el artículo 67 inciso 15 de la Constitución de 1853: “Proveer a la seguridad de las fronteras, conservar el trato pacífico con los indios, y promover la conversión de ellos al catolicismo”.

argentina. Dicha reforma trae aparejado el derecho de los Pueblos Indígenas a un reconocimiento de su identidad y a una educación bilingüe e intercultural.

Ya en el siglo XXI es sancionada la actual Ley N° 26206 de Educación Nacional (2006) que establece, entre otras cuestiones, como modalidad a la Educación Intercultural Bilingüe (EIB). Esta ha de impartirse en los niveles de educación inicial, primaria y secundaria, buscando garantizar una educación que contribuya a preservar y fortalecer las pautas culturales, las lenguas, la cosmovisión e identidad de los pueblos indígenas.

En el caso de Chaco, las medidas educativas llevadas a cabo por el Estado en relación con las comunidades indígenas surgen alrededor de los años 1980, a partir de los reclamos de los líderes indígenas por la situación escolar del nivel primario, ya que muy pocos/as niños/as lograban completar la escolarización en dicho nivel. Uno de los problemas principales en relación con la elevada tasa de abandono era que asistían a una escuela donde se enseñaba en castellano y muchos de ellos/as eran monolingües —en la lengua indígena— lo que limitaba la comprensión y comunicación en el seno de la escuela. Finalmente, en 1987 se sanciona la Ley 3258 del Aborigen Chaqueño, cuyo objetivo es el mejoramiento de las condiciones de vida de las comunidades indígenas, contemplando en relación con la educación el derecho a estudiar la propia lengua, otorgar la infraestructura necesaria y adaptar los contenidos curriculares a los saberes de los pueblos que habitan en la provincia.

A pesar de los derechos conquistados, son muchos los problemas educativos que continúan aquejando a los Pueblos Indígenas. Concretamente, el índice de analfabetismo del Pueblo Qom en la provincia es del 19 %, y en relación al acceso a la educación básica, solo el 60 % cursó estudios primarios (UNIPE, 2019). La mayoría de los/as adultos/as mayores qom no han accedido a la escolarización, y aquellos/as que han podido hacerlo, no han logrado finalizar sus estudios, siendo las principales dificultades de índole económica (por ejemplo, falta de recursos económicos para la vestimenta o el traslado hacia las escuelas) y sociolingüística (niños/as monolingües

en su lengua qom que recibían clases únicamente en castellano). La asistencia a la escuela de los/as jóvenes indígenas es muy reducida. De acuerdo con un informe de UNICEF de 2011 sobre las juventudes en el Chaco, uno de cada cuatro adolescentes (entre 12 y 19 años) no asiste a un establecimiento educativo. Para los que se encuentran dentro del sistema educativo, en el nivel secundario la tasa de sobre edad era del 40 % y la promoción efectiva del 80,97 % en el 2012, mientras que para ese mismo año el índice de abandono fue del 12,79 % (Garay *et al.*, 2015).

Por último, parece importante señalar que, según los registros, las personas adultas qom que han logrado escolarizarse —en escuelas que aún no tenían modalidad de EIB— indican haber sufrido racismo y discriminación por ser indígenas en las instituciones a las que asistieron. A continuación se comparten algunas experiencias en esa dirección.

Racismo y poblaciones indígenas qom del Chaco

¿Por qué se habla aquí de racismo y educación? El racismo ha sido descrito como un “fenómeno social total”, que se inscribe tanto en prácticas, como en discursos y representaciones. Estos dan lugar a la formación de una “comunidad racista” o de una comunidad de racistas, entre los que reinan a distancia, lazos de “imitación”, al mismo tiempo que obligan a los individuos o colectividades que son objeto del racismo a percibirse como comunidad (Balibar, 1998, p. 32). Pero, ¿por qué el racismo supone violencia, desprecio, intolerancia, humillación y explotación? Los discursos raciales discriminatorios y las prácticas racistas se caracterizan por explicar los valores y capacidades socioculturales, éticas y morales de un “otro” social, partiendo de rasgos físicos o referencias inmanentistas sobre su cuerpo (Caggiano, 2008). Cuando en este estudio se hace referencia al racismo como discriminación, se hace referencia a un fenómeno del ámbito público en el cual algunos grupos considerados inferiores son excluidos del acceso a recursos, servicios y derechos, resultando discriminados al ofrecérseles “oportunidades y tratamiento negativamente

diferenciados a las personas sobre las cuales recae el prejuicio racial” (Segato, 2007, p. 3).

Este es un punto fundamental para nuestras investigaciones en torno a la educación y los Pueblos Indígenas. En nuestro país, por ejemplo, se suele hablar acerca de los/as indígenas como pasivos/as, conformistas, resignados/as y vagos/as, entre otras connotaciones negativas —consideradas como cualidades innatas, que operan como justificativos de la asimetría con el resto de la sociedad hegemónica. Así, dan continuidad a un racismo-colonialismo que solapadamente dificulta el ejercicio de la igualdad y el acceso a derechos muy variados por parte de dicha población, como el derecho a la vida, a la libertad, el acceso a un territorio, a la salud y a la educación de calidad que respete su cosmovisión, entre otros.

El trato discriminatorio y xenofóbico hacia las poblaciones indígenas evidencia que aún prevalece como modelo en el imaginario colectivo la creencia de un país constituido por población caucásica. De esta misma forma, continúa vigente la pretensión de homogeneización e invisibilización instaurada desde la conformación del Estado-nación, la cual ha calado tan hondo que impide ver a los indígenas como parte de nuestro acervo nacional. Esta estigmatización construida desde diversos grupos sociales hegemónicos —sectores conservadores, medios de comunicación, etc.— acompañada de un marco normativo, ha legitimado la matanza y el despojo que históricamente han sufrido estos grupos sociales respecto de los más básicos derechos humanos, a lo que se alude.

En relación con el Pueblo Qom, información registrada desde hace más de diez años en contextos educativo de la región del Chaco permite evidenciar ciertas prácticas y discursos vinculados con el racismo y la discriminación. A continuación se presentan algunos puntos, principalmente desde la mirada de agentes educativos indígenas y no indígenas que allí trabajan.

Por un lado, interesa presentar algunos registros de maestros/as qom con quienes se trabajó en esta investigación, que hacen referencia a los materiales escolares utilizados en la escuela durante su niñez y juventud. En consonancia con las ideas hegemónicas acerca de las

poblaciones indígenas, numerosos manuales han construido una mirada negativa acerca de lo indígena asociada a lo “salvaje” y a aquello que habría que “civilizar”. En relación con esa experiencia durante la escolaridad, Sandra, una maestra qom entrevistada, narra lo siguiente: “Recuerdo una lectura que nos daban acerca del malón, que los aborígenes eran malos, eran asesinos, eran saqueadores [...] así que eso recuerdo [...] que es lo que nos mostraron en historia” (Aliata, 2019). Es interesante en este sentido, detenerse en la figura del malón.⁵ La amenaza que supone radica en el avance de gente de piel oscura sobre regiones que se consideran ajenas a este fenotipo por ser “civilizadas”. La maestra, en este sentido, presenta una construcción en la que rasgos biológicos como el color de piel, aglutinan a un grupo al que se le atribuyen connotaciones y valores negativos asociados a dicha cualidad, que en este caso justifican su disciplinamiento y matanza.

Siguiendo una entrevista de 2015 a otra maestra indígena, Mirta, ella también recuerda que en su escolaridad fue discriminada por ser indígena y esa situación la fortaleció para seguir estudiando y conocer sus derechos:

Hay gente que le dicen indio y se queda, a veces no van a la escuela porque tienen miedo que le digan indio o que te digan sucio [...] Porque lamentablemente la sociedad tiene esa mirada [...] pero no sé por qué [...] si nosotros también podemos estudiar, podemos vivir dignamente, tenemos los mismos derechos que cualquier otro. La diferencia es que hay gente que no conoce los derechos, entonces queda segregada. (Mirta, 2015)

Este relato deja ver cómo se obstaculiza el ejercicio de ciertos derechos como el acceso y permanencia a la educación, debido a la perpetuación de miradas racistas y discriminatorias en ámbitos

5 *Nota del editor.* En Argentina, por malón se hace referencia a una modalidad de irrupción o un ataque inesperado de combatientes indígenas a en una localidad y en un momento determinados. El término provendría del mapuzungun y nos remitiría a una de las tácticas militares mapuches para enfrentar a sus enemigos y tomarlos por sorpresa.

escolares. Muchos relatos de maestros/as indígenas que se han podido analizar refirieron haber sido caracterizados como “sucios” o “desprolijos”, entre otras connotaciones despectivas que generaron en ellos sentimientos de vergüenza y/o miedo durante la escolaridad y, eventualmente, los llevaron a abandonar los estudios.

Por otro lado, la lengua indígena también ha estado atravesada por sentidos discriminatorios. Como bien señalan algunos/as autores/as, existen formas de violencia y exclusión en las que la discriminación se articula en torno a rasgos socioculturales. Esto es lo que denomina Stolcke (1994) como “fundamentalismo cultural” que implica una retórica de discriminación diferente a la del racismo —que se torna inaceptable en términos políticos luego del holocausto— la cual justifica formas de segregación y restricciones sobre la base de una lógica de exclusión que se apoya en la noción de cultura. Si bien Caggiano (2008) da cuenta de la persistencia de ambos mecanismos de exclusión en relación con los migrantes limítrofes en la Argentina, se postula que estos se encuentran vigentes también en relación con la población qom, tal como se observa a partir de las entrevistas que se retoman en esta sección.

En referencia a las lenguas indígenas, históricamente éstas fueron asociadas al pasado, a lo salvaje, a lo rural y consideradas no compatibles con la idea de progreso del país. Por consecuencia, se obligaba a los/as indígenas a dejar de hablarlas en espacios como el escolar, a la vez que, se discriminaba a quienes las usaban. Esta valoración negativa, que legitimó la escolarización “castellanizadora”, tuvo como consecuencia que se haya dejado de transmitir la lengua qom en el seno familiar, así como también, aspectos socioculturales propios de la comunidad. Existen posturas que sostienen que invertir en la enseñanza de la lengua indígena sería un atraso para el país. En este sentido, un agente educativo regional no indígena de importante jerarquía en la región chaqueña, entrevistado el año 2012, señala lo siguiente:

Ya ahora hay que ir para adelante. No se puede estar manteniendo y el gobierno un montón de plata para algo que ¿Cuál es la ventaja? ¿De que estén hablando? Que ya no hablan [...] si vos los ves a ellos

y ellos son, ya [...] personas que están civilizadas, total [...]. (Agente educativo, en Aliata, 2019)

Es decir, las lenguas indígenas quedan así ubicadas en un lugar de inferioridad, y se tornan indicadores de “salvajismo”.

Una grave consecuencia de no reconocer la importancia de la enseñanza y del uso de las lenguas indígenas en la escuela ha sido la dificultad de los/as niños/as y las familias indígenas que no dominan el castellano para sostener la escolaridad. Así, la necesidad de que el Estado garantice el acceso a una educación intercultural y bilingüe surge a partir del reconocimiento de la discriminación que padecían —y que de hecho aún sufren— niños/as y jóvenes indígenas en el ámbito educativo. En los registros se evidencia el reclamo de los/as docentes indígenas ya que en ese ámbito aún persisten fuertes obstáculos, tal como lo manifestó una directora de una institución educativa en 2018: “tenemos barreras, la barrera es la lengua. Queremos lograr una convivencia [...] estamos en el mismo suelo, en nuestra cultura todos somos iguales”. Por su parte, Orlando Sánchez, uno de los referentes indígenas de la región, expresaba el 2018 que por no hablar castellano eran tenidos como “lentos” y muy pocos lograban terminar los estudios, “dentro de la frontera [de Chaco] egresaba un niño por año, el nivel era muy bajo y había mucha repitencia”, mientras que a partir de la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe “los profesores pueden enseñar su lengua, su cultura, su cosmovisión, sus propias traducciones”.

En tensión con las miradas estigmatizantes que reflejan los manuales escolares y otras experiencias en el aula como prohibir o desvalorizar el uso de la lengua indígena, se evidencian prácticas y discursos que cuestionan los sentidos negativos atribuidos a los indígenas. Como se señaló previamente, han existido numerosos/as líderes de comunidades en la región que han sufrido discriminación y desde hace años trabajan por una educación que reivindique las diversidades socioculturales y sociolingüísticas. En ese sentido, aquí se comparte otra reflexión de Orlando Sánchez, uno de los referentes qom de la región chaqueña, que así lo explica:

¿Cómo tenemos que hacer ahora para reconstruir nuestra identidad, nuestra cultura, nuestra lengua, nuestra forma de pensar, nuestra forma de hacer, nuestra cosmovisión? Creo que eso de la educación [intercultural bilingüe] es una herramienta poderosa para utilizar, pero tenemos que cambiar el manual “del vago”, dicen todos los manuales “el bárbaro”, esto que aquello [...] ¿cómo cambiar ese tipo de lenguaje? Tenemos que armar una editorial, hacer un aporte, y eso es lo que estamos intentando hacer en la provincia de Chaco ahora que nos toca a nosotros presentar nuevos planes de estudio.

Reflexiones finales

Este trabajo se propuso reflexionar sobre el racismo, la discriminación y la educación de los Pueblos Indígenas de la provincia de Chaco, en Argentina. A partir de investigaciones elaboradas previamente, se presentaron algunos procesos históricos relevantes, se contextualizó la situación socioeducativa actual de dicha región e indagó sobre las prácticas y discursos racistas y discriminatorios que han atravesado la escolaridad, como el contenido de ciertos manuales escolares y los sentidos en torno a la lengua indígena. Lo desarrollado a lo largo del artículo permite evidenciar que el racismo y la discriminación hacia los Pueblos Indígenas han llevado a menoscabar, junto con otras formas de violencia, sus prácticas y saberes. En esa lucha por reivindicarlos, la educación parece jugar un rol fundamental:

La conquista y la colonización desestabilizó la organización que tenía cada uno de los pueblos originarios, destruyó las organizaciones. Hoy todavía estamos envueltos en esa política de colonización, porque seguimos teniendo una política, un Estado, una cultura, una lengua. (Sánchez, 2018)

En diálogo con lo que explica Sánchez, la identidad ha jugado un importante rol en la conformación de los Estados-nación. Aún hoy muchos Estados toman como válida y legítima una única identidad de referencia que, tal como se vio previamente, no se corres-

ponde con la de los Pueblos Indígenas. En este sentido, implica un importante avance que el Estado reconozca el derecho de las poblaciones indígenas a una educación “que contribuya a preservar y fortalecer sus pautas culturales, su lengua, su cosmovisión e identidad étnica” (Ley N° 26206 de Educación Nacional, 2006). Sin embargo, es necesario considerar los alcances y los límites de la implementación de estos derechos. A diferencia de otras provincias del país, en muchos establecimientos educativos del Chaco ya se ha implementado la modalidad de EIB y a partir del año 2014 bajo la sanción de la ley N° 7446 de Educación Pública de Gestión Comunitaria Bilingüe Intercultural Indígena se han ido incorporando algunos establecimientos educativos a esta nueva disposición (Benítez, 2018). Si bien estos avances a nivel legislativo son de relevancia, aún no se ha dado respuesta cabal a las múltiples demandas de las comunidades de recibir una enseñanza que reconozca y respete los saberes indígenas. Este complejo proceso de atender a las demandas de las comunidades, que lleva más de treinta años en la provincia, genera en la actualidad una heterogeneidad de experiencias que atraviesan la escolaridad de niñas/os, jóvenes y adultas/os qom.

Una característica que lamentablemente aún a muchos de estos establecimientos, es que no poseen los recursos materiales y humanos suficientes para garantizar la modalidad como resultado de su precariedad edilicia, la falta de materiales didácticos, la escasez de agua potable, entre otras carencias y dificultades que a las instituciones educativas a las que asiste población indígena en el Chaco. En otros casos, el tiempo destinado a la enseñanza de la lengua y saberes indígenas en la escuela resulta insuficiente para satisfacer las demandas indígenas. Estas problemáticas aludidas llevan a reflexionar sobre la importancia de la participación de la comunidad en la toma de decisiones en materia educativa. Este involucramiento no se agota con la designación de docentes, sino que abarca cuestiones como la definición de los contenidos que la comunidad considera necesarios para ser transmitidos a las nuevas generaciones, y la necesidad de pensar en una educación intercultural que involucre a la comunidad educativa en general.

Referencias bibliográficas

- Aliata, S. (2019). *Trayectorias socioeducativas y procesos identitarios de maestros/as toba/qom del Chaco*. (Tesis Doctoral). Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.
- Alvarado, S. V., Prigorian, N., Bracamonte, L., Pineda, J., Correa, K., Bidaseca, K., Carosio, A., Noguera A. P. y Guarín, P. (2017). *Polifonías del Sur. Desplazamientos y desafíos de las Ciencias Sociales*. CLACSO.
- Balibar, E. (1988). ¿Existe un neorracismo? En Wallerstein, I. y Balivar, E., *Raza, nación y clase* (pp. 31-48). Iepala.
- Bartolomé, M. A. (2003). Los pobladores del “Desierto” genocidio, etnocidio y etnogénesis en la Argentina. *Cuadernos de antropología social*, 17, 162-189.
- Benítez, J. (2018). Una aproximación a las experiencias formativas de los estudiantes secundarios de una escuela de Gestión Social Indígena en la provincia de Chaco. Ponencia presentada en el 9º *Encuentro de Voces y Experiencias desde y hacia la Interculturalidad*. Cátedra Abierta Intercultural, Universidad de Luján.
- Caggiano, S. (2008). Racismo, fundamentalismo cultural y restricción de ciudadanía: Formas de regulación social frente a inmigrantes en Argentina En Novick, S. (comp.), *Las migraciones en América Latina, políticas, culturas y estrategias* (pp. 31-52). CLACSO.
- Delrio, W., Lenton, D., Musante, M., Nagy, M., Papazian, A. y Raschcovsky, G. (2007). Reflexiones sobre la dinámica genocida en la relación del Estado argentino con los pueblos originarios. *Segundo Encuentro Internacional Análisis de las Prácticas Sociales Genocidas*, Universidad Nacional de Tres de Febrero, 20 al 22 de noviembre de 2007.
- De Sousa, B. (2014). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. LOM Ediciones, Ediciones Trilce.
- De Sousa, B. (2011). *El milenio huérfano*. Editorial Trotta.
- Garay, E. I., Tedeschi, V. y Aulicino, C. (2015). *Documento de trabajo N° 138 Las políticas de adolescencia en la provincia de Chaco*. Proyecto “Fortalecimiento de capacidades para la gestión subnacional de políticas sociales de adolescencia”. Buenos Aires: CIPPEC y UNICEF. <https://bit.ly/3PCxPok>
- Hecht, A. C., García, M., Enriz, N. y Diez, M. L. (2016). Interculturalidad y educación en Argentina: reflexiones a propósito de un concepto polisémico. En Novaro, G., Padawer, A. y Hecht, A. C. (comp.),

- Educación, pueblos indígenas y migrantes en Argentina, Brasil, México y España*, (pp. 43-64). Editorial Biblos.
- García, M. (2012). *Religión y etnicidad en las experiencias formativas de los niños y niñas de un barrio toba de Buenos Aires*. (Tesis doctoral en Ciencias Antropológicas), UBA.
- Lista, R. (1887). *Viaje al país de los onas. Tierra del Fuego*. Establecimiento Tipográfico de Alberto Núñez.
- Lois, C. M. (1999). La invención del desierto chaqueño. Una aproximación a las formas de apropiación simbólica de los territorios del Chaco en los tiempos de formación y consolidación del Estado nación argentino. *Scripta Nova, Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, 38. <https://bit.ly/3za6Jhm>
- López, L. E. (2013). Del dicho al hecho...: desfases crecientes entre políticas y prácticas en la educación intercultural bilingüe en América Latina. *Página y Signos. Revista de Lingüística y Literatura*, 9, 11-78.
- López, L. E. y Küper, W. (2000). *La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas*. PROEIB Andes.
- Messineo, C. (2011). Aproximación tipológica a las lenguas indígenas del Gran Chaco. Rasgos compartidos entre toba (familia guaycurú) y maká (familia matak-mataguayo). *Indiana*, 28, 183-225. <https://bit.ly/3BgSEBl>
- Proyecto UBACyT. (2018). Interculturalidad y educación en comunidades toba/qom y mbyáguaraní de Argentina: una aproximación histórico-etnográfica a la diversidad étnica y lingüística en las escuelas, dirigido por Ana Carolina Hecht.
- Ratier, H. (2010). La antropología social argentina: su desarrollo. *Publicar*, VIII(IX), 17-46.
- Ratier, H. y Ringuélet, R. (1997). La antropología social en la Argentina: Un producto de la democracia". *Horizontes Antropológicos*, 3(7), 10-23.
- Rebolledo, N. (2009). *Cultura, escolarización y etnografía. Los palikur en el Amazonas brasileño del Bajo Uaçá*. Universidad Iberoamericana.
- Rockwell, E. (2015). Conversaciones en torno a la educación con pueblos indígenas/migrantes. En Novaro, G., Padawer, A, y Hecht, A. C. (coord.), *Educación, pueblos indígenas y migrantes. Reflexiones desde México, Brasil, Bolivia, Argentina y España* (pp. 11-39). Editorial Biblos.
- Rosso, L. y Artieda, T. (2000). Historia de la educación aborigen en la Provincia del Chaco (1951-1994). Resistencia, Chaco, Argentina: Ins-

- tituto de Investigación de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades.
- Sánchez, O. (2018). Entrevista. En Aliata, S. (2019). *Trayectorias socioeducativas y procesos identitarios de maestros/as toba/qom del Chaco*. (Tesis Doctoral). Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.
- Segato, R. (2007). Racismo, discriminación y acciones afirmativas: herramientas conceptuales. En Ansión, J. y Tubino, F. (eds.), *Educación en ciudadanía intercultural*, (63-90). Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Stolcke, V. (1994). Europa: nuevas fronteras, nuevas retóricas de exclusión. En VV.AA. *Extranjeros en el Paraíso* (pp. 235-266). Editorial Virus.
- UNICEF, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2011). *Los pueblos indígenas en Argentina y el derecho a la educación. Situación socioeducativa de niñas, niños y adolescentes de comunidades toba*. UNICEF.
- UNIFE, Universidad Pedagógica Nacional. (2019). Estudiantes indígenas en escuelas argentinas. En *La Educación Intercultural Bilingüe en Chaco y Misiones frente a la pandemia del COVID-19*. <https://bit.ly/3PBFOlx>
- Wright, P. (2008). *Ser en el sueño. Crónicas de historia y vida toba*. Editorial Biblos.

Leyes citadas

- Ley del Aborigen Chaqueño N° 3258 (1987)
- Ley Federal de Educación N° 24195 (1993)
- Reforma Constitucional (1994)
- Ley de Educación Nacional N° 26206 (2006)
- Ley de Educación Pública de Gestión Comunitaria Bilingüe Intercultural Indígena N° 7446 (2014)