

Reflexiones para una propuesta educativa para las comunidades Toba migrantes en la provincia de Buenos Aires-Argentina

*María Amalia Ibáñez Caselli,¹ Marcela Alaniz,² Julia Gómez,³
Tulia Fernández,⁴ Eugenio Fernández,
Amancio Rojas, Tito Alegre,⁵ Lucio Medina.⁶*

Durante los meses de noviembre y diciembre de 2000, desde el Área de Estudios Interdisciplinarios en Educación Aborigen (AEIEA), del Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján, se convocó a representantes aborígenes de los núcleos toba de Dock Sur, Villa IAPI, General Pacheco y La Plata —ubicados en el Gran Buenos y en las afueras de la ciudad de La Plata, provincia de Buenos Aires—, para participar de un taller de reflexión con el objetivo de diseñar un proyecto educativo a los fines de mejorar la calidad de la educación que reciben los niños toba de la provincia de Buenos Aires. La dinámica de este taller estuvo condicionada por las inquietudes recabadas por el personal de la Universidad Nacional de Luján y por los avances de una investigación sobre bilingüismo, educación bilingüe e intercultural, lengua e identidad con indígenas toba migrantes que fue iniciada

¹ Licenciado en Antropología. Docente/ Investigador, Laboratorio de Investigaciones en Antropología Social (LIAS)- Univ. Nacional de La Plata (UNLP). En función de coordinadora del “Taller de Reflexión para el Mejoramiento de la Calidad Educativa con Comunidades Toba de la Provincia de Buenos Aires”, organizado por la Universidad Nacional de Luján, en noviembre-diciembre de 2000.

² Estudiante avanzada de la carrera de Antropología de la FCN y M, UNLP. Pasante de Investigación del LIAS.

³ Representante de la Asociación Civil Toba Ntaunaq Nam Qom, La Plata.

⁴ Representantes de Dock Sur.

⁵ Representantes de la Asociación Civil Yecthakay, Tigre.

⁶ Representante de villa IAPI-Bernal.

en 1993.⁷ Si bien el marco teórico de dicha investigación es el que fue ordenando y guiando el análisis de este trabajo, se quiere destacar, sobre todo, que el conocimiento producido es el resultado de la participación activa de los integrantes del taller que con sus aportes e intercambios fueron volcando con claridad y certeza sus experiencias, reflexiones, inquietudes y propuestas.⁸

La reflexión llevada a cabo en este taller implicó analizar distintos aspectos que caracterizan a las familias toba que han migrado a la provincia de Buenos Aires y que continúan asumiéndose y actuando como toba. Algunas de las interrogantes planteadas giraron en torno de lo que significa ser toba, el proceso de migración de la región chaqueña argentina a la gran ciudad, el vivir en la ciudad, la situación educativa actual de los niños toba, la vigencia de la lengua materna y los valores propios de la cultura; así como también de los derechos indígenas logrados en el país; las características de una educación bilingüe e intercultural y su posibilidad de llevarla a la práctica en la ciudad, lejos del lugar de origen.

En este trabajo nos proponemos presentar las características que tuvo este taller de reflexión y analizar algunos de los aspectos incluidos en la propuesta educativa surgida como resultado del encuentro. Para ello, en primer lugar, tratamos la legislación vigente sobre la población aborigen argentina destacando la necesidad de que se considere la situación de los indígenas en la ciudad.⁹ En segundo lugar, describimos el contexto situacional de las

⁷ Esta investigación, desarrollada por quien fuera convocada como coordinadora de este taller, fue comenzada como Becaria de Iniciación/ Perfeccionamiento y Formación Superior a la Investigación Científica y Tecnológica de la Universidad Nacional de La Plata y continúa como proyecto de tesis de Maestría del Centro Bartolomé de Las Casas/ FLACSO Ecuador y de Doctorado de la UNLP.

⁸ Es necesario destacar que desde la línea de investigación desarrollada en el LIAS entendemos como insoslayable e imprescindible presentar los conocimientos producidos como el resultado de un intercambio con los sujetos a los que la cuestión educativa implica, entendiéndolos como *interlocutores* y no como informantes, valorando como imprescindibles sus reflexiones producto de experiencias que se plasman, a su vez, en saberes (TAMAGNO 2000).

⁹ La cuestión de los indígenas en la ciudad viene siendo analizada desde 1986 por la Dra. L. Tamagno, cuyos avances se plasman en su tesis doctoral (ver TAMAGNO 2000).

familias toba migrantes en la ciudad y su realidad educativa. Y, por último, analizamos los aspectos que fueron pensados como distintas alternativas que pudiera contener el proyecto educativo para los niños toba.

Cabe aclarar que si bien este taller fue pensado para el caso toba en particular, pensamos que esta propuesta también contribuiría para mejorar la calidad educativa de los otros niños que asisten a las mismas escuelas, vecinos de las familias toba e hijos de otros migrantes de otras provincias, etnias o nación, que comparten la cotidianidad y presentan una problemática similar.

La educación bilingüe e intercultural es un derecho

Actualmente, la *educación bilingüe e intercultural* en Argentina es uno de los *derechos* logrados por los aborígenes argentinos. Derecho que ha sido incorporado y reconocido en la Ley Nacional N.º 23.302 de Política Indígena y Apoyo a las Comunidades Aborígenes, sancionada en 1985, y su Decreto Reglamentario de 1989; en la Ley Nacional N.º 14.932/59 —ratificación del Convenio 107 OIT-ONU—; en la Constitución Nacional a través del artículo 75, inciso 17, de 1994; y en las Constituciones de las provincias de Formosa, Chaco, Salta, Misiones, Río Negro y Neuquén. Asimismo, la Ley Federal de Educación, sancionada en 1993, reconoce “el derecho de las comunidades aborígenes a preservar sus pautas culturales y al aprendizaje y enseñanza de su lengua”.

Las provincias nombradas en el párrafo anterior son provincias que cuentan con un porcentaje significativo de población aborigen y que, tradicionalmente, han sido reconocidas como las regiones que han ocupado y ocupan los pueblos originarios. En este sentido cuando preguntamos a nuestros vecinos y conciudadanos si hay indígenas en el país y dónde se encuentran las respuestas suelen ser: “creo que sí quedan, allá en los montes, o en las áreas rurales de las provincias del norte o del sur”, figurando de esta manera en el imaginario colectivo. Y, justamente, es allí, en aquellos territorios, donde han surgido y se han estado poniendo en práctica, desde algunos años, una serie de experiencias educativas

orientadas, especialmente, a atender la problemática de los niños aborígenes. Experiencias todas ellas aisladas y que, por lo tanto, no han alcanzado a constituir una política unificada nacional, provincial o regional (IBÁÑEZ CASELLI 1999b).

Sin embargo, éstas no son las únicas áreas habitadas por los pueblos originarios en Argentina. Provincias como Santa Fe y Buenos Aires también cuentan con población indígena significativa, la mayoría de ella proveniente de las regiones arriba mencionadas como resultado de la migración producida en diferentes momentos históricos del país. Y es en estas provincias donde no existe aún una legislación provincial que reconozca a los aborígenes y contemple su situación. No se reconoce su presencia y menos aún que habiten la ciudad. En este sentido, se suele hasta dudar de que sean indígenas (TAMAGNO 1991: 2000), o bien se convierten en un “problema” para las autoridades. Las razones de esto último estarían en torno al hecho de que la provincia no está “acostumbrada” a la presencia indígena y a que éstos se encontrarían “desparrramados” —dispersos— por la ciudad. Por lo tanto, no se contaría con los conocimientos y los medios necesarios para atender sus demandas y no se sabría cómo actuar.

Es decir, el cuerpo legislativo existente le otorga a todo niño aborigen el derecho a recibir una educación bilingüe e intercultural. Sin embargo hasta el momento la mayoría de las experiencias educativas han surgido en los territorios que tradicionalmente ocupa la población indígena (IBÁÑEZ CASELLI 1999b) o donde los niños indígenas resultan representativos en la escuela como es el caso de las comunidades toba y mocoví de la provincia de Santa Fe,¹⁰ pero resulta muy complejo pensar en una propuesta para las

¹⁰ En la provincia de Santa Fe también se han asentado recientemente varias familias toba y mocoví originarias de las provincias de Chaco y Formosa. Para el caso toba, las características del proceso migratorio son similares al planteado para la provincia de Buenos Aires, con la diferencia de que los asentamientos son más numerosos y en las escuelas los niños toba son mayoría. Esto permitió el trabajo conjunto entre la escuela y la comunidad contando con maestros indígenas que enseñan la lengua y los aspectos de la cultura toba. Sin embargo, la provincia de Santa Fe no reconoce hasta el momento la población indígena en su Constitución (IBÁÑEZ CASELLI 1999b).

escuelas a las que asisten los niños toba donde son minoría en las aulas como ocurre en la ciudad —provincia de Buenos Aires—. No obstante ello, los casos de repitencia, deserción y el propio interés y preocupación de los padres llaman a la necesidad de analizar su situación.

La población toba en la ciudad

Hace más de 40 años familias toba originarias de las provincias de Chaco y Formosa (noreste del país) comenzaron a migrar hacia el Gran Buenos Aires (provincia de Buenos Aires) buscando mejores condiciones de vida. Fueron muchas las razones que motivaron la decisión de migrar. Hacia la década del 40 y 50 llegaron los primeros jefes de familia a la zona portuaria de Buenos Aires (Dock Sur y Talar de Pacheco). La principal razón fue la búsqueda de trabajo. Tanto en el Chaco como en Formosa la situación socioeconómica que se vivía era crítica —y lo sigue siendo aún—.

Para poder entender esa situación es necesario hacer uso de la memoria y de la historia. Los abuelos prácticamente no quieren hablar de esos tiempos de tanto sufrimiento y dolor. Hacia mediados del siglo XIX predominó la guerra en la región chaqueña que respondía a una política de expansión de la nación. Entre 1884 y 1885 el gobierno nacional realizó una campaña militar que tuvo como resultado la posesión efectiva de la región decretándola territorio nacional. En esos tiempos muchas familias aborígenes se internaron en el monte huyendo de los soldados, otros murieron y otros fueron reducidos en colonias. Los territorios de caza, pesca y recolección —principales actividades económicas del pueblo toba— fueron alambrados y restringidos. Los enfrentamientos con la sociedad envolvente no terminaron con la campaña militar. La región chaqueña se fue poblando de colonos extranjeros que fueron tomando posesión de las tierras y se comenzó a desarrollar una política agroganadera. Asimismo, se fueron instalando en la región el ferrocarril, los ingenios azucareros y las empresas forestales para la explotación del quebracho. La población nativa perdió la posibilidad de usar libremente sus tierras y se vio obligada

a ser mano de obra barata trabajando como peones rurales, en la carpida y cosecha del algodón, en la zafra y los trapiches, y como hacheros.¹¹ Pero estos trabajos eran temporarios y poco seguros puesto que un período de sequía o de mucha lluvia hacía peligrar la producción; además la paga era poca. La situación que vivían los pueblos originarios era la explotación, el despojo y la miseria y sumado a ello fuertes actitudes discriminatorias por parte de los diferentes sectores de la sociedad envolvente: el trabajo, la escuela, el comercial, el político.

Es así como algunos decidieron emprender la marcha hacia la ciudad buscando mejores condiciones de vida. Y una vez instalados en la ciudad comenzaron a llamar a otros parientes.

Se migra por necesidad, por la falta de trabajo. Hoy, muchas de estas familias viven en distintos nucleamientos de la provincia de Buenos Aires. Si bien los más antiguos llegaron hacia la década del 40 y 50 la migración ha sido constante incrementándose en los últimos años. Y una característica ha sido la de buscarse y tratar de vivir todos juntos, no perder los lazos de parentesco, vecindad o comunitarios:

... hay que buscar la forma de sobrevivir, ¿no? entonces se van [del Chaco]. Y hay mucha gente que está conectada con gente que ya estuvieron, entonces por comentarios si le gusta... Ahora por más razones porque en el Chaco no hay nada, no hay ayuda ni para los colonos, no hay ni en la misma ciudad no hay trabajo entonces se van...

... Nosotros salíamos de Sáenz Peña y llegábamos en camión [a la cosecha de algodón], salíamos a las 5 de la mañana y hasta que llegábamos... pero termina ahí, y no hay nada... porque la necesidad es lo que hace pensar porque algunos no tienen 3 ó 4 hijos, sino 5 ó 6, 7 hijos y buscan la forma, se vienen solos tal vez y después cuando resuelven un poco el problema arranca toda la familia y se vienen... (Testimonio LM)

¹¹ Algunas de las vivencias y sucesos históricos presentes en la memoria de la gente toba han sido analizados en los trabajos de Iñigo Carrera (1993) y Tamagno (2000), entre otros.

De este modo, las familias toba se fueron asentando en distintas localidades del conurbano bonaerense concentrándose en diferentes nucleamientos tales como Ciudadela, General Pacheco, Villa IAPI, Lanús, Dock Sur, que son los más antiguos y la mayoría ocupan tierras fiscales. Los más recientes son La Plata y Derqui. De acuerdo con la descripción registrada en el transcurso del taller, estos dos últimos casos son diferentes a los demás puesto que las familias consiguieron tierras y por medio de planes de autoconstrucción de viviendas se constituyeron en barrios organizados. Algunos de estos nucleamientos han logrado organizarse en diferentes asociaciones civiles con personería jurídica; en tanto que otros se encuentran en proceso de organización. En este trabajo nos referimos solamente a los casos de General Pacheco, Dock Sur, Villa IAPI y La Plata (aproximadamente 200 familias en total) por tratarse de las comunidades que pudieron estar representadas en el taller.

Como ya se dijo, las características de estos nucleamientos son distintas en algunos aspectos, mientras que en otros hay similitudes. Una de las prioridades de las familias de General Pacheco, Dock Sur y Villa IAPI es la *tierra*, ya que las que están ocupando en estos momentos son fiscales; las viviendas son precarias y se encuentran dispersas. No es éste el caso de La Plata, que en 1991 las familias del barrio Las Malvinas entraron en un Plan de Autoconstrucción de Viviendas del gobierno de la provincia de Buenos Aires y construyeron 36 viviendas de material:

... no es fácil, yo siempre digo tener primero el lugar, a donde tiene que estar la gente... pero así como estamos viviendo ahora no se puede... Pero donde están ustedes [La Plata], están en lugar donde ya tienen su terreno, en su casita, entonces es más cómodo, es más cómodo trabajar así. En cambio nosotros no podemos trabajar así, porque todavía estamos todos divididos [separados], un poco allá, otro poco allá, entonces no podemos así... (Testimonio RG)

... Nosotros tenemos la ventaja que como grupo organizado la municipalidad nos donó las tierras, no pagamos impuestos, no

pagamos nada por la tierra. Tenemos muchos beneficios. Tenemos un comedor donde comen 110 chicos, tenemos una huerta que estamos trabajando despacito... (Testimonio JG)

Otra de las prioridades es el *trabajo*. Los hombres trabajan en la construcción, la venta de artesanías y en algunas “changas” —trabajos temporarios— y algunas mujeres en trabajos domésticos, pero apenas alcanza para sobrevivir dada la política económica actual del país. En La Plata las mujeres se han organizado aportando su trabajo en un comedor infantil y en una huerta comunitaria que son subvencionados con el apoyo de los “Planes Trabajar” y la municipalidad.

Cada uno de estos asentamientos cuenta con dos o tres escuelas en sus cercanías a las que asisten los niños toba y el resto de los niños no toba vecinos —hijos de familias también migrantes tanto internos como externos (principalmente, bolivianos, peruanos y paraguayos). En algunos casos se ha logrado recientemente enviar a todos los chicos de la comunidad a una misma escuela y en otros están repartidos.

La vida en la ciudad también ha sido muy difícil y sacrificada

A pesar de vivir lejos del lugar de origen (a 1 200 km de distancia), el vivir “en la ciudad” no significó olvidar los orígenes, la lengua, la historia, la cultura: “...hubo que adaptarse, pero sin olvidar”. Uno de los primeros temas que se trabajó en el taller consistió en analizar cuáles eran los valores propios de la cultura toba, cuáles habían sido las enseñanzas de los mayores, cuáles de éstas eran transmitidas a sus hijos hoy y cuáles eran las dificultades que se encontraban para sostener esos valores en la ciudad. La reflexión fue muy enriquecedora.

El no olvidar el origen y el sentirse parte de un conjunto mayor (TAMAGNO 2000) quedó en evidencia desde el comienzo. Era el primer encuentro y muy pocos nos conocíamos personalmente. Sin embargo fue un día de *reencuentro* por muchos motivos: porque

habían sido vecinos allá en el Chaco hace ya un tiempo, o se tenía algún conocimiento por un pariente o amigo que vive actualmente en el otro asentamiento, o se había conocido a los padres, o por la iglesia.¹² La comunicación entre las distintas comunidades, tanto en la provincia de Buenos Aires como entre éstas y aquéllas de la ciudad de Rosario (Santa Fe) y las provincias del Chaco y Formosa siempre están y las noticias fluyen constantemente. Pero por sobre todas las cosas el *reencuentro* se dio porque se compartía toda una historia pasada y reciente en común —aun cuando algunos de ellos no se conocían personalmente. Y de esa *historia* se empezó a hablar. En todo momento el Chaco y Formosa estuvieron presentes, como así también la vida de los abuelos: “fuente de sabiduría y conocimiento”.

... Para nosotros los abuelos, en la juventud, se reunían, hablaban todo el tiempo en el idioma [la lengua toba]; hoy vemos que si no hubiese sido por ellos, nosotros no sabríamos hoy el idioma, porque eran ellos los que guiaban, eran muy solidarios, trabajaban en el campo...

Los abuelos han transmitido el origen y la historia del pueblo toba. Ellos han difundido la lengua, los cuentos, los relatos; eran la guía; adoctrinaron el respeto hacia los mayores, hacia los demás, a ser solidarios, a vivir de modo comunitario, a trabajar todos juntos; enseñaron a respetar la naturaleza y a conocerla e interpretar sus señales; como así también las técnicas de caza y pesca y a cazar sólo lo necesario; transmitieron conocimientos medicinales y prácticas de cura; hacían obedecer las reglas, vigilaban las prohibiciones y hacían respetar los tabúes y las formas de elegir a los caciques. Instruyeron también en el arte del trabajo con la cerámica y los tejidos de totora, palma y cháguar; en la música, la danza y los deportes. Para transmitir todo este conocimiento, por un lado, los abuelos ofrecían por las noches, reunidos alrededor del fuego, largas charlas en la *lengua toba* a través de las cuales

¹² La mayoría de las familias toba pertenecen a la Iglesia Evangélica Unida —iglesia toba (TAMAGNO 2000)— en la cual se organizan varios encuentros o “movimientos” o visitas de los coros por las distintas localidades, siendo un espacio de relacionamiento significativo.

contaban los cuentos y daban consejos. Por otro los niños aprendían *jugando, imitando* a sus mayores, *observando y haciendo* las cosas desde muy pequeños:

... nuestros abuelos lo hacían y lo aprendieron nuestros padres, y uno cuando era chico, venía como quien se mecha y aprendía jugando, armando lo que uno pueda armar, por ejemplo una paloma [en cerámica] es lo primero que aprenden los chicos. Como también hacer canastos, está la madre y viene la chica y dice: —y yo también voy a hacer—, y la madre le permite y hace. A veces ocurre que la madre arma el canasto arriba de un tarro y le da a la chica y viendo, lo hace, aprende. Tanto como el tejido. En el campo no se compran agujas, se hace de madera el ganchito, lo liman bien, y con eso aprenden las chicas, como esas cosas como entreteniendo a veces se van con la madre, con la abuela y se amontonan [se juntan], pero aprenden... (Testimonio LM)

Hoy transmitir y poner en práctica todas esas enseñanzas en la ciudad se hace difícil. En muchos casos ya no se cuenta con los abuelos, pero igual los padres tratan de conversar con sus hijos alrededor de la mesa y contarles lo que les contaron sus mayores; les hablan del Chaco, del monte y del río, de cómo cazar y pescar; de cómo interpretar la naturaleza y estar en contacto con ella; de las cosas que se podían hacer y aquellas que estaban prohibidas; de la historia del pueblo toba y de los caciques; de la lucha actual. Así, muchos de los conocimientos y pautas culturales se siguen transmitiendo en el proceso de enseñanza-aprendizaje:

... [trato de enseñar el idioma] al menos eso intento, las artesanías también... Por ejemplo en mi caso particular, le participo a mi hija de la lucha, cuando hay una marcha le llevo, participa, es chiquita pero yo trato de que de alguna manera se vaya identificando, que sepa que es indígena... y seguir luchando por su pueblo en el día de mañana. Eso en mi caso particular. En el barrio también, a los jóvenes les enseñamos a ser líderes si hay alguien que se destaque... (Testimonio JG)

La artesanía se continúa haciendo y los niños aprenden mirando a los padres. No obstante, el contexto urbano es muy diferente a la región chaqueña. Además, muchos niños han nacido ya

en la provincia de Buenos Aires y no conocen las provincias de Chaco y Formosa; no conocen el monte ni el río. Es muy difícil obtener los materiales necesarios para elaborar la cerámica y los tejidos. Así, no sólo se siguen reproduciendo algunas de las prácticas tradicionales del pueblo toba, sino que muchas de ellas han sido resignificadas y se han incorporado otras nuevas.

Vivir en esta gran ciudad implicó *adaptarse* a otros tiempos, otros ritmos, otras necesidades, otro trato con los vecinos, otros modos de hablar, otro vocabulario y, en algunos casos, dejar de hablar la lengua y negar su identidad indígena.

... cuando yo vine [a la ciudad] me sentí encarcelado, hay que adaptarse a una especie de encarcelamiento... a veces me siento invadido, como que uno no tiene aire... yo cuando llegué del Chaco pensaba que era todo igual y no es así. Yo pensaba que mi vecino era mi familia y no era así. A veces no es así. En el norte es como una gran familia, no quiere decir que va a hacer lo que quiere sino que es una confianza, y a veces la confianza no hay que pasar más allá. Para nosotros mantener la confianza, no pasar más allá. Ése es mi lema, mi modo de vivir, de ver la vida. Y en cuanto al trabajo también, para mí el trabajo es lo principal, pero hay que adaptarlo. Acá una vez me dijo, porque cuando empecé a trabajar me mandaban por todos lados. Entonces decía uno, yo decía a todos señores, así como respeto y uno me dice: —*mirá, acá para andar bien, hay que atropellar a la gente*— decía uno— *claro, porque si vos sos bueno, u obediente, vos sos tonto*. Entonces hay que adaptar a ello y ahí empieza la, una cultura totalmente cambiada. Pero no dejar de ser indígena sino que la cultura también, el modo de pensamiento... (Testimonio EF)

La lengua toba se encuentra vigente en la provincia de Buenos Aires. Sin embargo, enseñar la lengua materna en la ciudad se ha convertido en otra de las dificultades. Los adultos y las primeras generaciones de migrantes son los que hablan fluidamente el toba, en tanto que las generaciones más recientes ya prácticamente no la hablan y, en muchos casos, sólo la entienden, convirtiéndose así en semihablantes o bilingües casi pasivos (IBÁÑEZ CASELLI 1996).

... Encontramos dificultades en cuanto a vivir de acuerdo y con nuestra cultura, por las diferencias y las influencias. La cultura de los invasores reprime la cultura del pueblo toba... (Testimonio TA)

Por otro lado en la ciudad se emplean otros códigos, otro vocabulario y otro modo de hablar. El español que se habla en Buenos Aires es diferente al que se emplea en el nordeste del país. En este sentido las familias toba también se enfrentan con otra dificultad ya que hay palabras que tienen otro significado para ellos o no las utilizan porque no son las apropiadas. Sin embargo, las influencias de la televisión y de los vecinos han hecho que los niños y los jóvenes adquieran, en algunos casos, este modismo, “el hablar aporteñado”, o malinterpreten algunas palabras considerándolas como un insulto, lo que motiva enfrentamientos.

Son muchos los obstáculos que las familias toba deben enfrentar día a día: discriminación, prejuicio, negación, vergüenza, estigmatización, falta de un espacio propio, dispersión, maltrato; tanto en lo laboral, como entre los vecinos, en la escuela. Sobre todo en los asentamientos de Dock Sur y Villa IAPI donde las familias se encuentran más dispersas y donde la vida es más violenta. Se los discrimina por ser “indios”, “cabecitas negras”, por su apariencia y modo de hablar. Es por este motivo que muchos padres sienten temor de que sus hijos se identifiquen como toba, como aborigen, en la escuela, y no han querido enseñarles la lengua. Ésta también es una gran carga que se ha traído de las provincias del noreste:

... hay como 20, 30 niños que van a la misma escuela, pero nunca se identificaron como toba... muchas veces por temor de los padres, por el temor, por ahí... Lo que pasa es que a veces... pasa en el norte, que muchas veces mandan los chicos al colegio y por ser indígena no los reciben, dicen que no hay lugar. *Siempre hay un argumento bien planteado, bien argumentado, bien pensado en contra del indígena y al escuchar el maestro dice: —no hay más lugar—, y no es así.* Es bien argumentado... ¿Qué dirá el director [en Buenos Aires]? Ahí hay que ver... (Testimonio EF)

Es un tanto diferente el caso de La Plata. El hecho de estar ya establecidos en un lugar, de tener un terreno y una casa propios

les ha permitido mantener un buen diálogo con los vecinos, hacerse respetar sin negar su identidad e incluso tratar de acercar sus conocimientos, principios y modo de vida, brindando ayuda a quien la necesite:

... en La Plata donde vivimos hay mucho respeto, ahora no sentimos esa discriminación. A todos lados donde fuimos nos han tratado muy bien, de hecho, nosotros también. Pero hay vecinos platenses que te dicen: —¡ay, indios! ¿pero en serio?—, —Sí, yo vivo ahí, yo soy de la comunidad toba—. Siempre así, pero inclusive por los gubernamentales y todo eso, también mucho por la asociación se conoce gente, pero ahora, gracias a Dios, en ese sentido nos hemos manejado muy bien. Tanto en la escuela como la sociedad... Los vecinos, cuando quieren saber cómo hicimos para conseguir esto o lo otro, nos consultan. (Testimonio JG)

Los niños, la cultura y la escuela

En el segundo encuentro del taller tratamos el tema de *la escuela*. Cada representante de cada nucleamiento se encargó de realizar un relevamiento escolar en su comunidad con el objetivo de informar el estado de situación, la educación que se recibe y la relación entre la comunidad y la escuela. Sobre la base de estos datos, se comenzó a reflexionar sobre las características de las escuelas a las que asisten los niños toba y el tipo de enseñanza que necesitan en la ciudad a los fines de elaborar el proyecto educativo.

Como ya se dijo anteriormente, en las cercanías de cada nucleamiento hay tres o cuatro escuelas del Estado a las que asisten tanto los niños toba como el resto de la población infantil que vive en esas zonas —la mayoría también hijos de migrantes internos y extranjeros—. Sólo en Dock Sur se ha logrado recientemente enviar a los chicos a una misma escuela; en tanto que en los otros casos los niños están repartidos entre las distintas escuelas —aun— que habría mayor concentración en algunas de ellas. Gran parte de los niños se encuentran cursando el Nivel Inicial y primer y segundo ciclo de la Educación General Básica (EGB). Son muy

pocos los que han llegado al tercer ciclo de EGB y menos aún los que están cursando el Polimodal y el Nivel Universitario (en este último, sólo dos casos en General Pacheco). Alrededor del 60 ó 70% de la población infantil asisten a la escuela con cierta frecuencia. No obstante, hay casos de deserción y repitencia. Y el 30% restante no asiste a la escuela. Las razones son múltiples y complejas.

Un primer análisis de la situación nos hizo observar que habría una conformidad por parte de los padres por la educación que reciben sus hijos y que la comunicación con la escuela es buena. Entre los padres hay un interés generalizado por la escuela: entienden que es importante que los niños asistan a la escuela y que terminen, que aprendan a leer y a escribir, “que estudien para que el día de mañana puedan tener un trabajo seguro para mantener a su familia”. En varios de los establecimientos educativos se ha hablado con los directivos y algunos docentes dando a conocer su identidad de indígenas toba. Sin embargo, cuando empezamos a analizar la situación más con profundidad fuimos descubriendo algunas de las dificultades.

En muchos de los casos algunos niños no eran enviados a la escuela o faltaban con cierta regularidad quedando libres o no querían ir más o repetían. Uno de los motivos por los cuales no se envía a los chicos a la escuela es el factor económico. Muchos padres están sin trabajo seguro y no se tiene los recursos para comprar el guardapolvo, la ropa, los calzados, la moneda para tomar el colectivo, los libros, las fotocopias, todos los materiales que se les pide a los niños en el aula. Otro motivo es la gran movilidad existente entre las familias. Con mucha frecuencia se realizan visitas a los parientes en el Chaco, en Rosario o en las otras localidades de la provincia de Buenos Aires. Por lo general se *sueña* a un pariente enfermo o que lo necesitan, o se participa de los distintos eventos que congrega la iglesia. El viaje se realiza con mucho esfuerzo, se quedan varios días, un mes, dos meses y el regreso depende, principalmente, de cuándo se cuente con el dinero para emprender la vuelta. En esos viajes las mamás se llevan a sus hijos teniendo que ausentarse de la escuela durante todo ese tiem-

po. En muchos casos las faltas suelen ser más de lo permitido y los alumnos quedan libres, repitiendo el grado al año siguiente.

Los padres se quejan de que los chicos tengan que repetir o que posean bajas notas o que sean enviados al gabinete psicopedagógico. Aluden, por un lado, al hecho de que algunos de los maestros no enseñen bien y, por otro, a las características de los niños toba. En realidad, ambos aspectos no están separados puesto que no se trataría de que los docentes sean malos sino que sus prácticas se encuentran distantes de aquellas que caracterizan a las familias toba. En primer lugar, en la mayoría de los casos, los docentes desconocen la historia y la situación de estas familias; y si las conocen no las valoran positivamente. En general, el modelo homogeneizador de la escuela hace que los niños no sean tratados teniendo en cuenta sus individualidades. Generalmente el maestro, en su afán de cumplimentar los objetivos inherentes a la escuela “encubre” las particularidades de los alumnos y reproduce prejuicios a través de estereotipos históricamente gestados. Pone en práctica, sin proponérselo, relaciones discriminatorias que expresan subestimación, distancia, inferioridad (GARCÍA-IBÁÑEZ CASELLI y otros 1994). En segundo lugar, la modalidad de habla del docente es muy diferente tanto en el vocabulario usado como en sus pautas comunicativas. Ya se dijo que el español hablado en el norte argentino era muy diferente al que se habla en Buenos Aires. Además de haber diferencias en los niveles léxico, semiótico y pragmático, también hay variación en los modos en que se expresa la fuerza ilocutiva —en los modos en que se expresa el mensaje en el acto comunicativo—. El ritmo más acelerado en el hablar y el tono de voz más fuerte inhiben a los chicos y muchos dicen no entender, por ejemplo, cuando la maestra realiza un dictado. Este hecho se ve reforzado por lo que dicen los maestros cuando se les pregunta cómo son los niños toba en el aula: “... los niños son callados, tímidos y más lentos, no participan”. Sin embargo, éstas no son las características de los niños en el barrio, en la casa.

... por ejemplo, los chicos míos, a mi hijo, él no lee muy rápido,...
no se si tiene problemas con el profesor, y él siempre le dice que

tiene que ir un poco más rápido... y no sé a lo mejor le falta un poco más de lectura; pero leer, lee, ni muy lento ni muy rápido. Y pero el maestro dice que es muy lento... (Testimonio TF)

... sí los mandan al gabinete, y siempre nos preguntamos por qué le mandaron al gabinete, y era porque estaba demasiado callado, porque no participaba demasiado de las clases... Cuando están fuera del grado son hiperactivos, juegan, saltan, hablan, gritan, todo; pero están en el grado... ¡y saben! Vos les preguntás, y saben, pero ¿están calladitos! ¿Por qué? Y eso les preocupaba a los maestros. (Testimonio JG)

Por otra parte es importante destacar que la prioridad máxima en estas escuelas es atender el grado de violencia que hay entre el alumnado. En este sentido, los niños toba en general son más “ordenados, disciplinados, respetuosos, solidarios” que el resto de los niños y no molestan. Por esta razón no son motivo de una atención inmediata a solucionar. Sin embargo, la agresión, el maltrato, el insulto, la *discriminación* están presentes en la escuela y tocan muy de cerca a los niños toba todos los días. Éstas son razones por las cuales en más de un caso los niños no han querido ir más a la escuela.

Sumado a todos estos factores que describen y configuran la problemática y dan cuenta de la relación docente/alumno, existe otro elemento que es motivo de preocupación de las familias y que se trata de la información que brindan la mayoría de los docentes a sus alumnos acerca de la temática indígena. Aún se sigue hablando del *indio vestido con taparrabo y plumas*, usando *arco y flecha*, de comportamiento *salvaje* y que vivió en el pasado.

... Ésa es otra realidad que vemos, la no-actualización de los libros en cuanto al indígena, hacen que se representen esa imagen de los indios con pluma. El año pasado, nos habían invitado a una escuela y nos habían preparado una clase. Y bueno, cuando entramos todo el pizarrón estaba con dibujos de indígenas y todos con las plumas y taparrabo, y cuando llegamos con el abuelo y otras de las personas del barrio, y les pregunto a los chicos, que estaban jugando afuera, y les pregunto qué están haciendo

ahí: —Y lo que pasa señora que estamos esperando a unos indígenas que enseguida están por llegar, que nos dijeron que ya iban a venir y nosotros estamos acá esperándolos—, y le digo: —los indígenas somos nosotros, estamos bajando nuestras artesanías—. —¡Ah, señora, pero usted se viste igual que yo!—; —Sí— le digo —lo que pasa es que esto es lo que está de moda. Y... quedaron medio shoqueados porque esperaban ver algo que no es así... (Testimonio JG)

Así, la poca información y actualización que tienen los docentes y la sociedad toda acerca de los indígenas en la actualidad contribuyen a reproducir estereotipos. Esto motiva que los niños y jóvenes toba pierdan la autoestima y renieguen de sus raíces, su historia, su lengua y su cultura. Las familias deben hacerle frente a todos estos factores día a día, manifestando, así, una gran preocupación porque los principales elementos de la cultura toba no están siendo practicados por los niños y jóvenes en la ciudad. La mayoría de estos no hablan la lengua —aunque hay un gran porcentaje de ellos que la entienden—, y poco se habla de las historias que contaban los abuelos. Sumado a todo esto hoy, en la ciudad, muchos padres pasan la mayor parte del tiempo trabajando y al regresar del duro trabajo se encuentran muy cansados para dedicarles horas a sus hijos hablándoles en la lengua originaria y transmitiendo las historias. Además, muchos matrimonios jóvenes no son hablantes fluidos del toba y en muy pocos casos están los abuelos para cuidar de los niños. Existe un gran interés porque esta situación se revierta y es necesario que la comunidad educativa participe en este proceso.

Cabe aclarar que si bien la demanda es “recuperar la lengua y la cultura toba”, esto no quiere decir que se vaya a buscar en la memoria el pasado y traerlo al presente, en el sentido de un rescate cultural. La cultura, y dentro de ella la lengua, es dinámica y cambiante. Por lo tanto, las poblaciones originarias han cambiado a través del largo proceso de contacto. Sin embargo, esa relación con la sociedad envolvente ha sido desigual y en ese proceso se han visto subestimadas e inferiorizadas perdiendo en muchos casos la autoestima. Recuperar la lengua y la cultura implica *revalorizar*

su identidad como indígena toba, *reforzar* la autoestima grupal e individual en una relación de horizontalidad —aspectos fundamentales que se destacan en lo que entendemos por *interculturalidad*— (HEISE-TUBINO-ARDITO 1994).

Pensando en una propuesta educativa

Creemos que muchos de los factores que se han mencionado que interfieren en el proceso de socialización de los niños toba en la provincia de Buenos Aires también están presentes en la región del nordeste del país, pero la situación aquí es un tanto diferente. Hoy, la lengua toba está vigente en la región chaqueña siendo mayor el porcentaje de hablantes en las zonas rurales y semirurales que en la ciudad. Así, las características sociolingüísticas varían según la zona. En la provincia de Buenos Aires la lengua materna es, en la mayoría de los casos, el español o bien ésta es la lengua que más dominan los niños y jóvenes. A pesar de las dificultades que se deben enfrentar viviendo en la ciudad, en situación de migrantes internos e indígenas, la gente toba es poseedora de saberes y conocimientos propios: valores, modalidades de habla y de enseñanza, historia, visión de mundo, música, arte, deportes que se continúan recreando, al igual que la lengua toba —la misma se habla en el ámbito doméstico entre los adultos, en el barrio entre los vecinos, cuando llegan las visitas de familiares y amigos, y en la iglesia—. Además, muchos niños y jóvenes poseen una buena comprensión de la lengua, aunque manifiesten dificultades al expresarse en ella: cuando los adultos les hablan “en lengua”, éstos pueden responder en español (IBÁÑEZ CASELLI 1996). Creemos que estos aspectos son muy importantes y deben ser considerados en la planificación educativa.

¿De qué manera llevar a la práctica esta preocupación?

Durante el tiempo que duró el taller se estuvieron analizando las distintas alternativas según las necesidades planteadas en los

encuentros anteriores. Éstas serían de tres tipos: a corto, mediano y largo plazo, según el tiempo que tardarían en hacerse efectivas y poder ver sus resultados.

Entre las medidas que se deberían tomar en lo más inmediato se planteó la necesidad de que todos los niños puedan asistir a la escuela y de que los más avanzados terminen los años superiores de EGB (7.º, 8.º y 9.º año) y de que puedan acceder al Polimodal. Es decir, que *los chicos puedan tener una continuidad escolar y dispongan de los materiales necesarios para poder estudiar*. Este apoyo debería ser asistido mediante *becas* dado que, como vimos, el problema económico es uno de los factores que causan la deserción y el abandono escolar. En relación con este aspecto se cree necesario organizar actividades tendientes a solucionar los casos de los chicos que ya han desertado de la escuela, en especial los adolescentes que son difíciles de contener y que pueden caer en los vicios de la sociedad (vagancia, alcoholismo, drogadicción). Estas actividades podrían consistir en:

- charlas de distinta índole, concursos.
- la obtención de computadoras para la comunidad y cursos de computación.
- encuentros deportivos o de otro tipo.
- cursos de capacitación laboral que les permitan tener un oficio.

En general, los niños toba tienen habilidades en el dibujo, la pintura, las artes plásticas (modelado, cestería). Se pide el dictado de talleres y cursos para los adolescentes que no están escolarizados, así como también la programación de concursos que incentiven a los niños en estos aspectos.

Especialmente, se planteó la necesidad de que *la escuela trabaje conjuntamente con la comunidad*. Para ello, la escuela debería brindar un espacio a la comunidad donde se pudiera enseñar los distintos aspectos de la cultura toba, tanto a los niños toba como a los no toba. Nos parece importante y necesario incluir en esta propuesta a toda la comunidad educativa. Conocer al otro podría ser una buena vía para disminuir los grados de prejuicio y discrimi-

nación existentes en la sociedad y que se expresan en el ámbito escolar. Por otro lado, la presencia de los aspectos de la cultura toba en el ámbito escolar permitiría el aumento de la autoestima de los niños y una valoración positiva de su cultura. De esta manera, esta propuesta sería un aporte a la puesta en marcha de una verdadera *interculturalidad*, donde los conocimientos y prácticas de las distintas partes que entran en contacto se encuentren, dialoguen e intercambien en igualdad de condiciones. Pero para que esto ocurra se deberían dar dos aspectos importantes. Por un lado, la capacitación de una o más personas idóneas en la cultura toba junto con la producción de materiales didácticos; y, por otro, la formación de los docentes “criollos” y la revisión y actualización de los libros y los manuales existentes.

•La capacitación del maestro indígena y producción de materiales didácticos

En este aspecto se ve la necesidad de que sea la misma comunidad la que elija a una o más personas que quieran y estén capacitadas para enseñar la lengua y los saberes propios de la cultura. Ser toba y hablar la lengua serían los únicos requisitos para ocupar ese cargo. Sin embargo, tomando en consideración algunas experiencias en educación indígena que se han dado en diferentes provincias del país, especialmente, en Chaco, Formosa y Santa Fe con población toba, creemos que cumplir sólo con estos dos requisitos sería una solución efímera. El maestro indígena es importante, pero éste debería además tener la posibilidad de estudiar, cumpliendo el ciclo lectivo oficial, y formarse como docente especializado, con título terciario. Esto lo destacamos por dos motivos. En primer lugar, las primeras experiencias educativas que se fueron desarrollando con la gente toba en Chaco y Formosa consistieron en la formación de “auxiliares bilingües” y “maestros especializados para la modalidad aborígen”, donde no importaba que las personas que asumían estos puestos hayan cumplido con la escuela primaria. Se trataba de jóvenes que habían cursado hasta cuarto o quinto grado

de la escuela primaria que recibían una capacitación de unos meses y comenzaban a trabajar. Con el paso del tiempo esto originó, por un lado, conflictos con los otros docentes a la hora de obtener el cargo ya que los maestros indígenas no habían seguido los pasos necesarios para obtener el título docente y, por otro, se dio una relación desigual entre el docente “criollo” y el indígena dentro del aula. El maestro indígena pasaba a tener una posición subordinada. En segundo lugar, analizando el nivel lectivo de los miembros adultos que integran las familias toba de la provincia de Buenos Aires, los casos en que hayan cumplido con la escuela primaria y secundaria son extremadamente pocos. Es por esta razón que se considera indispensable apoyar a los jóvenes para que puedan terminar con su ciclo lectivo. Además, la posibilidad de poseer un título permitiría que ese docente obtenga y ejerza su cargo reglamentariamente y oficializar su materia dentro de la currícula escolar de todos los niños que asisten a esa escuela.

La implementación de una materia de lengua y cultura toba implica la necesidad de elaborar material didáctico, analizar los contenidos que se van a impartir junto con la metodología y las técnicas a aplicar en el contexto del aula. Este inicio no es ni sencillo, ni rápido. La propuesta es que en esta tarea de capacitación del docente aborigen, planificación de las clases y elaboración de los materiales participe tanto la comunidad toba como los centros de formación de educación indígena ya existentes en el país. La propuesta es la intercomunicación y el intercambio entre las experiencias ya existentes, organizando encuentros, jornadas de observación y reflexión. Por lo general desde los centros gubernamentales se piensa a las familias toba de la provincia de Buenos Aires como pocas —en comparación con el caso de Rosario—, dispersas por la provincia y aisladas. Sin embargo, como ya se dijo anteriormente, las familias se encuentran en constante contacto y comunicación con las familias de las otras localidades del país, se piensan como un todo: “el pueblo toba”.¹³

¹³ En párrafos anteriores se dijo que desde los entes gubernamentales el hecho de que haya indígenas viviendo dispersos en la ciudad y distantes de los lugares de origen es un “problema”. Este hecho motiva pensar en una propuesta

•Capacitación de los docentes “criollos” y revisión y actualización de libros y materiales

Asimismo, es prioritario que haya una verdadera capacitación docente. La misma implicaría, por un lado, que los docentes de las escuelas a las que asisten los niños toba de la provincia de Buenos Aires que ya están en función reciban charlas, cursos y talleres dictados tanto por profesionales idóneos en el tema, como por la misma gente toba. Es necesario que los docentes conozcan y, luego, valoren positivamente la realidad de los niños; que sepan también que hay otros modos de enseñar, otros modos de hablar, otros conocimientos que deben ser no sólo respetados, sino convertirse en la base, punto de partida del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por otro lado, consideramos que el planteo de una *educación intercultural* orientada sólo para los indígenas no sería una opción satisfactoria. La misma debería aplicarse a toda la sociedad argentina y para ello serían necesarios varios aspectos. En primer lugar, la revisión de los programas de estudio de la carrera docente incorporando el tema de la diversidad y la problemática aborigen. En segundo lugar, los indígenas no son lo que los libros y los manuales suelen mostrar: una imagen congelada en el tiempo, un estereotipo conformado histórica y socialmente a lo largo del contacto. Imagen que vimos que aún se sigue reproduciendo en las aulas a través de los libros. Es necesario efectuar una revisión consciente de este material utilizado hoy en las escuelas; realizar una actualización bibliográfica; fomentar investigaciones; como así también, posibilitar la edición de otro material donde esté la verdadera historia, escrita por sus protagonistas y donde esté plasmada la situación actual de los aborígenes argentinos.

particular para atender esta problemática. Sin embargo, el que la gente toba mantenga permanentes vínculos y se piense “como un todo” nos permite pensar que, en realidad, esta propuesta educativa que hoy estamos elaborando debería ser parte de una política educativa mayor, nacional que la contenga y vincule las distintas experiencias que se ajustarían según las características de cada localidad.

Conclusiones

Hasta aquí hemos presentado algunas de las ideas que fueron saliendo del taller de reflexión para el mejoramiento de la calidad educativa de las comunidades toba de la provincia de Buenos Aires según la propia voz de sus protagonistas.

En párrafos anteriores se dijo que desde los entes gubernamentales el hecho de que haya indígenas viviendo dispersos en la ciudad y distantes de los lugares de origen es considerado como un “problema” y no se sabe cómo dar solución esta situación. Este hecho motiva pensar en una propuesta particular para atender esta problemática. Sin embargo, el que la gente toba mantenga permanentes vínculos y se piense “como un todo” nos permite pensar que esta propuesta educativa que hoy estamos elaborando —también como experiencia aislada— debería ser, en realidad, parte de una política educativa mayor, unificada y nacional que la contenga y la vincule a las demás experiencias educativas del país, las cuales se podrían ir ajustando a las particularidades específicas de cada localidad.

Sabemos que la situación es muy compleja y que poner en práctica estos pensamientos no es una tarea fácil para las autoridades y tomará su tiempo. Pensar en una *educación bilingüe e intercultural* en las escuelas a las que asisten los niños toba implica, también, hacer partícipes a toda la comunidad educativa, incluyendo a los otros niños no toba junto con sus saberes. De este modo, esta propuesta no está solamente pensada para el pueblo toba, sino también para las otras familias que habitan la ciudad y que comparten la misma situación de migración y que, al igual que la gente toba, son víctimas de la negación, discriminación, estigmatización, violencia física y simbólica de parte de la sociedad en que vivimos.

— “... Pero ahí hace falta nosotros, porque si no reclamamos, la ley está muerta, y está en nosotros buscar y levantar leyes, escribir las leyes. Están ya dadas las leyes...”.

- “ Sí, los elementos están, ahora hay que ver de insistir al gobierno para que ello se aplique en los lugares donde estamos...”.
- “ Si nosotros no nos preocupamos por lo nuestro, nadie se va a preocupar...”.

Agradecimientos

Agradecemos muy especialmente a las profesoras Marta Tomé y Trinidad González que programaron y permitieron que este taller de reflexión se pudiera llevar a cabo. Asimismo, agradecemos la colaboración de Claudia Fidanza, Analía García e Hilda Córdoba, docente y alumnas de la Universidad Nacional de Luján.

Referencias bibliográficas

- GARCÍA, S.; M. A. IBÁÑEZ CASELLI y otros. *Fundamentación de la cartilla didáctica: “La escuela: ámbito de diferencias y desigualdades en nuestra sociedad”*, trabajo inédito, realizado en el contexto del Proyecto de Investigación: «Una Comunidad Toba en el Gran La Plata. Su Articulación Social», UNLP. Dirección Dra. L. Tamagno. Documento interno del Laboratorio de Investigaciones en Antropología Social (LIAS), 1994.
- HEISE, M.; F. TUBINO y W. ARDITO. *Interculturalidad. Un desafío 2.*ª edición, Lima, CAAAP, 1994.
- IBÁÑEZ CASELLI, M. A. “Prácticas sociales y discursivas: el caso toba del barrio Las Malvinas”, en *Actas de las II Jornadas de Etnolingüística*, Rosario, pp. 265-273, 1996.
- _____. “La interculturalidad: ¿una moda? Alcances e implicancias políticas en Argentina”, presentado en el «Seminario Andino. Conflictos y Políticas interculturales: Territorios y Educaciones», organizado por el CEIDIS, Bolivia (en Prensa), 1999a.
- _____. “Políticas lingüísticas y territorio. Una reflexión a través de los casos de indígenas toba migrantes”, en *Boletim Do Museu Paraense Emilio Goeldi*, Serie Antropología, 15 (2), pp. 251-270, Brasil, 1999b.
- ÍNIGO CARRERA, N. “La colonización del Chaco”. CEAL, Colección *Historia Testimonial Argentina* N.º 3, Buenos Aires, 1993.
- TAMAGNO, L. “La cuestión indígena en la Argentina y los censores de la indianidad”, en *América Indígena*, 51 (1), México, 1991.
- _____. “Tesis Doctoral: Indígenas Toba en la Ciudad. Identidad Étnica, identidad de Clase Social e Identidad Religiosa. Derechos y Ciudadanía”. FCNyM, UNLP (inédita), 2000.