



ISSN 2362-5775

Políticas educativas en clave histórica. Dos experiencias contrastantes para reflexionar sobre escolarización, etnicidad y migración forzada con ava guaraníes.

Lucía Inés Aljanati / Laboratorio de Investigaciones en Antropología Social. Facultad de Ciencias Naturales y Museo. Universidad Nacional de La Plata / lucia.aljanati@gmail.com

Palabras Clave: Escolarización - Ava Guaraní - Migración Forzada

*“Antes nuestros ancianos no han escrito
Pero sí en madera, en piedra han dejado
huellas de lo que han hecho,
en las artesanías han dejado.
Nosotros también
ahora que sabemos escribir
hay que escribir.”
(Gumersindo Segundo, 62 años)*

Introducción

La presente ponencia se enmarca en las líneas de investigación que integro como parte del equipo del Laboratorio de Investigaciones en Antropología Social (LIAS) de la

Facultad de Ciencias Naturales y Museo (FCNyM) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) desde el año 2015. Se nutre de la experiencia de campo que vengo realizando como extensionista y doctoranda de la UNLP con la comunidad ava guaraní Iwi Imenb´y (Hijos de la Tierra) nucleada en la zona florihortícola del periurbano platense. El contenido temático de este trabajo fue elaborado a partir de entrevistas abiertas realizadas por el equipo de investigación- extensión que integro. Al centrar mi trabajo en los procesos de escolarización, retomé algunos tópicos que fueron desarrollados en posteriores entrevistas y amplié la información sobre el contexto histórico al que aludieron mis interlocutores/as.

Cabe señalar que desde el equipo LIAS entendemos que la investigación y la extensión se presentan indisociables, como señala Mazzili (2011): *“El conocimiento gana significado cuando se pregunta por el proceso de su producción y por su significado en la vida social a través de cuestiones emergentes en la práctica, acción posibilitada por la función de la extensión¹.”* (p:219), y esto resulta enriquecedor en tanto las actividades desarrolladas en el campo constituyen ámbitos tanto de producción como de proyección de conocimiento (Tamagno et al 2005).

Mi vinculación del Equipo con la comunidad se produjo a partir del proyecto de extensión universitario: *“Ahora pertenecemos a este territorio. Construcción de estrategias de visibilización de niños y jóvenes indígenas en la región rioplatense”²*, desde el cual focalizamos en la organización socioeconómica y política de la comunidad, en la demanda de tierras y en la articulación con las instituciones educativas a las que asisten niños/as y jóvenes. En los años posteriores continuamos acompañando como equipo algunas de sus actividades y en mi caso particular, atendiendo especialmente a la valoración que otorgan a la educación formal en los niveles primario, secundario y universitario. El trabajo de campo, acompañado de la técnica de observación participante y la vinculación afectiva con nuestros/as interlocutores/as que nos acerca al objeto de estudio (Guber, 2001), nos ha permitido reconocer la preocupación y las expectativas de la comunidad con respecto a la escolarización, el aprendizaje y la terminalidad de estudios. Estas inquietudes, motivaron una serie de reflexiones en torno a las tensiones históricas existentes entre escuela y etnicidad, en

¹ Mi traducción

² Dirigido por la Lic. Stella Garcia (LIAS-FCNYM) –Codirgdo por el Dr. Diego Bermeo Facultad de Trabajo Social –Coordinación Hilario Villa Abrille. Facultad de Ciencias Jurídicas de la UNLP

particular, el lugar de la escuela en la disputa por la producción de estrategias para exigir el cumplimiento de los derechos que asisten a los pueblos indígenas³. Dichas reflexiones orientan el desarrollo de este trabajo, donde me propongo analizar las distintas formas en que dos autoridades de la comunidad Iwi Imenb'y (padre e hija: Consejero General y Consejera de la Juventud respectivamente) vivenciaron sus experiencias escolares. Para el caso, señalaré comparativamente las políticas nacionales respecto de la educación indígena en los momentos históricos de la escolarización de los/as interlocutores/as, la influencia de la Iglesia, los procesos de desplazamiento y la organización de la comunidad en el periurbano platense en el marco de la demanda de derechos que ejercen activamente.

Ser “alumno” indígena en un contexto homogeneizador

Gumersindo Segundo inició su escolarización en la década de 1960 en una escuela que pertenecía al ingenio San Martín del Tabacal (Provincia de Salta) donde trabajaban sus padres y otros/as parientes. La historia de las presencias indígenas en los ingenios azucareros del Noroeste Argentino (NOA), tiene sus raíces en la colonización. Desde el siglo XVII jesuitas y franciscanos intentaron establecer misiones en el sudeste de Charcas (actual zona de Bolivia) sin éxito, ya que los “chiriguano”⁴ impedían cualquier avance religioso (Escobari de Querejazu, 2009). Recién a partir de 1767 luego de la expulsión de los jesuitas, la orden franciscana logró establecer más de una decena de misiones, una de sus principales tareas consistió en castellanizar y cristianizar a la población indígena. Tras la declaración de la Independencia durante el proceso de ordenamiento socio-territorial, el Estado fue delineando alianzas con sectores de la oligarquía regional. Los ingenios azucareros jugaron un papel fundamental en la consolidación de las fronteras nacionales reordenando territorios y poblaciones (Literas 2008). Como parte de las políticas de crecimiento económico se efectuaron migraciones compulsivas de la diversa población indígena desde distintas regiones del NOA y países limítrofes hacia los flamantes centros de fabricación de materias primas. Los avaguaraníes fueron enviados masivamente desde las misiones franciscanas a trabajar como mano de obra en los ingenios azucareros, entre ellos, al Ingenio SMT. Estos procesos de

³ Un conjunto de investigaciones sobre la escolarización y los pueblos indígenas de pueden consultar en García-Paladino 2011

⁴ Nombre con el que se conoce a los avaguaraníes en la literatura etnográfica

incorporación del indígena al modo de producción capitalista, coexistieron con lógicas indígenas alternas. En las tierras cercanas al Ingenio que aún no habían sido arrasadas por los complejos industriales las poblaciones indígenas encontraron un lugar donde seguir reproduciendo sus existencias, cultivando y educando a sus niños/as. En parte, esta apropiación del territorio era tolerada por la oligarquía porque le permitía ahorrarse los costos de mantener la mano de obra; no obstante, el Estado, la Iglesia y las empresas trabajaron conjuntamente en la implementación de tecnologías de poder (Foucault 1976) para disciplinar al indígena desde su más temprana infancia. Según relatan Sweeney y Benavides (1998):

“San Martín del Tabacal, no sólo fue un gran ingenio azucarero, fue también un lugar de encuentro de hombres hermanados por la fe. Testimonio de esto son las misiones de los Franciscanos y sus escuelas donde se instruye y se promueve a la persona humana, enseñando a los alumnos un oficio para ganarse la vida dignamente.”.(p:45)

En efecto, en el año 1934 se fundaron la iglesia y la escuela de SMT. Si bien el proceso de castellanización se había iniciado durante la colonia, entre los pueblos indígenas todavía predominaba la lengua nativa. La escuela, con una manifiesta tendencia asimilacionista apuntaba a eliminarla completamente a fin de lograr la incorporación del indígena a la sociedad y al sistema productivo nacional. La enseñanza académica y religiosa del Ingenio estaba a cargo de las Franciscanas Misioneras de María y en las fechas patrias se realizaban ceremonias que, al resaltar los valores religiosos y nacionales, recreaban una comunidad política imaginada (Blázquez 2012). Los contenidos de enseñanza coincidían con los saberes considerados legítimos (Lengua, Matemática, Historia, etc.). La modalidad por asignaturas revela la fragmentación del conocimiento propia del positivismo occidental. En los planes de estudio se incluía la enseñanza religiosa y la materia denominada “Educación Moral y Cívica”, que operaban como instrumentos principales de civilización. En su libro, Blázquez (2012) menciona la institucionalización de la escuela bajo estos patrones a lo largo de la historia argentina. Gumersindo da cuenta de esto en una entrevista donde alude a su propia experiencia escolar: (era) *“obligatorio aprender la educación occidental, europea y el habla. Y estaba prohibido para seguir sosteniendo nuestra lengua. Y después estaba obligado a cristianizarse (2019)* Además, el castigo ejemplificador que se asignaba por hablar la lengua materna consistía en tres días de aislamiento en un cuarto cuyo suelo se cubría de maíz. Para evitar que el niño o la niña

escaparan, la habitación era vigilada con custodia policial. La incorporación forzada de la lengua castellana y la currícula escolar significó para Gumersindo una dificultad extra en el aprendizaje: *“Por ejemplo yo he sufrido mucho la no educación. Tenía la escuela. Bueno, aprendía matemática, lengua desconocida y todas esas cosas entonces; y después iba allá mi madre, o los ancianos: otra educación. Entonces absorbía dos y me era muy difícil. Muy difícil. Yo a los 45 años recién terminé la primaria”*. Si bien durante este período la escuela representaba una institución fundamental para la construcción del ser nacional desde el punto de vista del Estado, los indígenas no hallaban la utilidad o la necesidad de enviar a sus niños/as a la escuela. Así lo expresaba Gumersindo en un conversatorio sobre migraciones realizado en la Facultad de Trabajo Social⁵:

“(…) mis padres, no sabían leer, escribir, hablar español, nunca nos podían decir tenés que ir a la escuela. “Mirá hijo yo no te puedo hablar de escuela, porque no se nada, no sé, ni si quiera entiendo lo que ellos hablan por eso no te puedo decir que vayas o no vayas, no sé si es bueno o es malo porque no conozco, si vos querés hacelo”.

Otro acontecimiento que obstaculizó el aprendizaje y la continuidad escolar de Gumersindo fue la incorporación de la maquinaria agrícola en la década del `70 que generó despidos masivos y obligó a los/las trabajadores/as a migrar temporalmente hacia otras provincias del país como Mendoza o Tucumán, que en las temporadas de cosecha requerían grandes cantidades de mano de obra. El proceso de mecanización de la zafra iniciado en los `60 fue concordante con las políticas neoliberales que se inauguraron con la última dictadura cívico militar y continuó consolidándose progresivamente. Este período fue acompañado de movimientos de des-territorialización y re-territorialización de los pueblos indígenas generados por la expansión de la frontera agrícola. Uno de los desplazamientos forzados que se produjo como consecuencia del modelo neoliberal obligó a los ava guaraníes a desmembrarse y migrar: algunos hacia los centros urbanos de la provincia de Salta, y a Gumersindo y parte de su grupo familiar a instalarse progresivamente en el periurbano platense. En una ocasión que los/las visité en la quinta, una de sus hijas lo recordó de esta manera:

“En Orán. Sí, bueno en esa tierra nosotros nos criamos hasta el 2002, el último de mi hermano conoció, no conoció muy bien pero conoció. Bueno, y ahí decidimos. Yo

⁵ Encuentro en el marco del proyecto de investigación extensión mencionado anteriormente

primero también vine con un problema (...) y como ya a mi papá le habían dicho que las tierras se la iban a quitar, que ya no tenían posibilidad de volver a acceder a las tierras (...) de ahí nos venimos para acá, en principios del 2002 me vine” (2018)

Las tierras a las que se hace referencia comprendían alrededor de 700 Ha. En ellas convivían familias del pueblo ava guaraní, quechua, aymara y criollos. Según el testimonio de Gumersindo, cada comunidad doméstica poseía 3 ha: una parcela era conservada como bosque nativo para la caza, la pesca, la recolección y la socialización y educación de los/las niños/as y jóvenes, las otras dos se empleaban para el cultivo y la producción resultante era destinada al autoconsumo, el trueque y las donaciones.

“Esa es la razón por la cual nunca nos hablaron de economía. (se refiere a sus mayores) Hoy es una nueva vida para nosotros. Allá todavía nosotros los guaraníes manteníamos cierta parte, por ejemplo yo alzaba 150 bolsas de maní, y me decían cuanto vas a donar, y algunas bolsas las vamos a vender para las cosas de los chicos. Íbamos a centros de jubilados e iglesias y donábamos. Después era muy poco lo que vendíamos, para alguna necesidad básica, algún remedio, alguna otra cosa que nos servían para el hogar, porque no pagábamos impuestos, no teníamos tantas necesidades, no estábamos presionados por nada, teníamos libertad de donar”⁶

El conflicto que desembocó en la expulsión definitiva, comenzó en 1996 cuando el Ingenio SMT vendió el 67% de sus acciones a la multinacional *Seabord Corporation* e inició un plan de expansión que incluyó la incorporación de las tierras aledañas como parte de la ampliación de su cartera de negocios. En el año 2003, violando los procesos legales y en una operación de ilegítima violencia se produjo el desalojo definitivo. En ese entonces, Gumersindo era líder de los jóvenes ava guaraníes y había recibido serias amenazas de muerte:

(...) en aquellos tiempos, cuando nos desalojó la empresa, se han reunido los ancianos, y nos dijeron: ‘Mire hermano, usted es joven, nosotros lo estamos cuidando y exigiendo que se vaya, porque esto sabemos cómo va a terminar, porque nosotros cuando éramos chicos lo sufrimos, hemos tenido represión, (...) 17 muertos’. El consejo de ancianos, entonces emigré para acá”. (Ver nota al pie N°6)

Dentro de las posibilidades que se ofrecían, algunos ava guaraníes decidieron migrar al periurbano platense del cual habían recibido referencias a través antiguos

⁶ Entrevista realizada por la Lic. por Stella García 28/08/2015. LIAS-FCNyM-UNLP

vecinos. Actualmente la comunidad vive fragmentada en tres localidades diferentes (El Peligro, Etcheverry (partido de La Plata) y El Pato (partido de Berazategui). En este último se asientan las autoridades de la comunidad y algunos/as de sus parientes Alquilan una superficie de aproximadamente 2 Ha. Las viviendas son precarias, de madera, chapa y tierra apisonada, están emplazadas con la entrada en dirección a los cultivos que se encuentran ya sea a campo abierto o bajo invernadero. La decisión de nuclearse en una zona agrícola y rechazar la proletarización que podría suponer una mayor estabilidad económica se entiende como parte de un proyecto colectivo que refleja una particularidad de la identidad ava guaraní y se trasmite de generación en generación: su vínculo con la tierra:

Si yo dejo de cultivar la madre tierra, ¿cuál va a ser mi identidad?, si me voy a la ciudad ¿con qué me voy a identificar? (...) entonces muere mi identidad, mis raíces y cultura. Mi padre decía es como una cáscara de huevo por fuera y por dentro no tiene nada. Muere el alma de nuestro pueblo. (Ver nota al pie N°6).

Reconfiguraciones sobre la escolarización indígena en el marco de las políticas “compensatorias”.

Como hemos visto en el apartado anterior, la generación de Gumersindo estuvo atravesada por las políticas asimilacionistas orientadas a una construcción de ciudadanía de carácter homogeneizador que invisibilizaba la presencia del “otro/a cultural”. En este apartado analizaré la trayectoria una de sus hijas, Melisa, quien transitó la escuela en un nuevo contexto político que acompañó los avances del modelo neoliberal caracterizado –entre otras cosas- por la aplicación de políticas sociales focalizadas destinadas a atemperar los efectos del ajuste que el mismo modelo propicia⁷. Tal como señala Stavenhagen (2004), dichas políticas fueron la expresión de los movimientos sociales que a nivel latinoamericano impulsaron los reclamos por los Derechos Humanos en favor de una legislación acorde a las necesidades de los pueblos, propiciando así un cambio en la perspectiva política y jurídica en la sociedad.

⁷ Es pertinente señalar aquí las Ley Nacional 23.302 sobre política indígena y apoyo a las comunidades aborígenes (1986) , el artículo 75. Inciso 17 de Constitución Nacional modificada en 1994 y los proyectos de EIB elaborados entre mediados y fines de la década del '90 a nivel provincial y nacional (Bordegary y Novaro 2004)

A partir del año 2000, desde el Programa de Acciones Compensatorias en Educación (PACE) comenzaron a concretarse algunas líneas de trabajo orientadas a capacitar a los/as docentes que trabajaban con población indígena, publicar material didáctico y garantizar la institucionalización de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), promover acciones educativas de comunidades indígenas en articulación con otras áreas, sistematizar información y favorecer la resignificación de la imagen del indígena instalada en la sociedad (Bordegaray y Novaro 2004). Entre las limitaciones del programa cabe señalar la imposibilidad de romper con la asociación de “lo indígena” a lo rural, lo que lleva a preguntarnos qué sucede en los contextos urbanos – como La Plata- con gran proporción de población migrante e indígena. Aunque las contradicciones del programa PACE impidieron que sus acciones impactaran en el conjunto del sistema educativo, instalaron el tema en la agenda política y –junto con el reclamo por el derecho a la tierra- integraron las demandas de los pueblos indígenas.

Conocí a Melisa en el año 2015 cuando comencé a participar del proyecto de extensión del LIAS que mencioné anteriormente⁸. Ella cursó hasta el año 2005 en Orán, en una escuela que todavía incluía la enseñanza religiosa en su currícula. A la edad de 10 años, se mudó a la Provincia de Buenos Aires donde se reencontró con su padre y demás parientes que vivían en una quinta del paraje El Peligro. Continuó su escolarización en la Escuela Primaria Básica N°123 “Estados Unidos del Brasil” próxima a la quinta. El primer año fue muy difícil porque tuvo que adaptarse al nuevo contexto y nuevas asignaturas, como por ejemplo Inglés. En esta escuela terminó la primaria bajo el sistema Polimodal y luego completó la secundaria en un colegio cercano. Melisa alude con frecuencia a las recomendaciones de sus padres sobre la cuestión educativa. Las siguientes líneas extraídas de una entrevista rescatan las duras condiciones de vida y los consejos que su padre y su madre le daban para que continúe sus estudios, manteniendo siempre presente su historia y su identidad:

“Yo me acuerdo que cuando tenía 15 años, mi mamá me dijo: ‘Bueno, al menos vos estás terminando de estudiar’. Mi mamá me contó la historia de mi abuelo y de mi abuela. De dónde realmente yo venía. ‘No tuve oportunidad, así como vos tuviste’ (...) Después me contó mi mamá cómo era la historia, como venía antes de su madre y su padre. Eran ricos en ganado. Pero no de plata, puro animales. Tenían vacas, gallinas, todas esas

⁸ Cabe señalar que al año siguiente obtuve una beca de experiencia laboral en la cual coordiné con ella la construcción de su historia de vida como joven mujer y referente indígena.

cosas. Mi mamá me dice `Tratá de estudiar, cosa que vos puedas tener un trabajo digno. No solamente vos, sino con lo que vos elijas siempre tiene que tener relación a lo que nuestro pueblo, cuál es la cultura de nosotros, del pueblo, en qué nos abocamos´. (...) Cuando tenía 15 años estaba terminando el colegio, terminando de hacer noveno. Y claro, veía la situación de mi hermano. Tenía un hermano más antes yo que también estaba estudiando. Por problemas de trabajo a veces cuando el trabajo no es de uno mismo trabaja para los patronos, uno tiene que cumplir horario de trabajo. Y mi hermano estaba ahí estudiando también pero él terminó abandonando, porque a veces nos levantábamos a las 4...a las 3 de la mañana nos levantábamos, trabajábamos hasta las 7. Entrábamos a las 8 a la escuela, íbamos por la mañana y de ahí salíamos a las 2. Era lo mismo todos los días. Veníamos de la escuela, comíamos y nos íbamos todos hasta las 1 de la mañana [a trabajar en la quinta]. (Entrevista a Melisa 2015).

Su testimonio ofrece una cruda mirada de la situación que implica ser migrante indígena y de clase baja en la ciudad. Las trayectorias escolares de los/as niños/as, se ven profundamente afectadas por los procesos de migración, especialmente si se producen como resultado de situaciones de despojo territorial y desestructuración de los modos de ser y habitar (con) el territorio. El periurbano platense comprende una gran proporción de familias migrantes del NOA y países limítrofes, especialmente Bolivia, muchas de estas personas son militantes activas de organizaciones sociales como la Asociación de Medieros y Afines (ASOMA) y la Corriente Clasista y Combativa (CCC), las cuales contribuyeron a consolidar la comunidad ava guaraní, canalizar las demandas al Estado y ampliar la red de relaciones con las instituciones, a los fines de efectivizar sus derechos. A través de la participación en ASOMA, Gumersindo se vinculó con integrantes de la Comisión Provincial por la Memoria (CPM) y la Facultad de Trabajo Social de la UNLP, y en conjunto iniciaron el proceso correspondiente para obtener la personería jurídica e inscribirse Registro Nacional de Comunidades Indígenas (RENACI), lo cual les habilitó para canalizar los reclamos formales de derechos. Este reconocimiento también posibilitó la aplicación de proyectos en la escuela de El Peligro tendientes a visibilizar las presencias indígenas y apoyar las demandas. En claro contraste con el período anterior caracterizado por una alta tasa de analfabetismo, políticas homogeneizadoras, dificultades materiales y simbólicas de interactuar con otras organizaciones, desde la vuelta de la democracia han intervenido diferentes procesos que contribuyeron a reforzar la disputa política en las instituciones educativas y tensionar algunas representaciones sobre la diversidad y los mandatos de la educación,

independientemente de las connotaciones que implicaron las políticas educativas compensatorias.

La continuidad escolar de Melisa y los/as otros/as jóvenes de ava guaraníes ha sido posible en gran medida gracias a la red de contención y apoyo que fue tejiendo la comunidad Iwi Imenb'y con las organizaciones sociales y los agentes institucionales. Cabe señalar, que para aquella época la política educativa a la que están sujetas las escuelas se hallaban en tensión⁹ con respecto a cómo atender los requerimientos de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) según las demandas de los pueblos indígenas. Tras graduarse del Polimodal, Melisa se inscribió a la carrera de Agronomía de la UNLP, pero reprobó el examen de ingreso y no fue admitida por la Universidad. Cuando la entrevistamos por primera vez en la quinta de El Peligro, nos contó con angustia su experiencia como estudiante universitaria¹⁰:

“Yo ya (...) en la secundaria cuando estaba haciendo 1° y 2° año estaba pensando en continuar estudiando. Y como somos de la agricultura y venimos de esas raíces ya para mí es difícil abocarme a la ciudad. Estoy acostumbrada a trabajar la tierra. Y decidí inscribirme en la Facultad de Agronomía, porque tiene mucho relacionado a lo que nosotros hacemos. Bastante. Bueno, me inscribí en primer año...no tenía conciencia de nada”.

Posteriormente decidió estudiar Ciencias Jurídicas motivada por la necesidad de comprender las leyes “de los blancos”. Junto con el equipo del LIAS realizamos un acompañamiento durante su primer año en la facultad y registramos las numerosas circunstancias que le impedían dedicarse plenamente al estudio: problemas de salud (de ella o de algún familiar), falta de dinero para el viático o los apuntes, dificultad de asistir a las clases de apoyo por la distancia entre la quinta y la facultad, la necesidad de trabajar, entre otras. Las complicaciones eran tantas y los amparos tan pocos que llegué a preguntarme qué sentido tenía alentarla a continuar un camino del cual era sistemáticamente expulsada por el sistema. Finalmente comprendí que aunque su trayecto en la universidad no siguiera una línea recta, la experiencia le abría puertas en múltiples direcciones. En efecto, hoy representa un capital cultural sumamente valorado

⁹ Si bien en el año 2006 se sanciona la Ley Nacional de Educación 26.206 y en el 2007 la Ley Provincial de Educación 13.688 que incluye la modalidad de EIB, aún no se han definido los mecanismos para que estas normativas se implementen en las escuelas.

¹⁰ Los resultados de este trabajo fueron presentados en el 56 Congreso Internacional de Pueblos Indígenas de América Latina (Ver Aljanati y Mannelli, 2018)

por la comunidad y las organizaciones hermanas, tal como lo expresó Gumersindo en una entrevista:

“Por lo menos uno ya conoce, sabemos que cosas buenas da la escuela, entonces nosotros ya los obligamos a nuestros hijos, entonces en eso hemos avanzado, y a la vez también al aprender culturas nuevas, hay cosas buenas que nosotros la utilizamos. Por ejemplo el aprender de conocernos. Antes mi padre, mi abuelo firmaba cualquier cosa sin saber. Hoy por lo menos ya (...) nos asesoramos. Antes no, no sabían nada. Ni si quiera el idioma, eran muy cerrados, iban a cobrar y recibían cualquier cosa, y miraban a la plata y no sabían cuánto valía. Hoy nosotros por lo menos ya sabemos. Nunca nos han hablado que seamos contador, administrador, porque no conocían. Lo único era respetar la vida, (...) su vida cotidiana era de sembrar y alimentarse, si sobraba se compartía”. (Ver nota N°6)

Nuevas conquistas y experiencias de afirmación identitaria más allá de las tensiones con el sistema educativo

En el año 2015 desde el LIAS nos acercamos a la escuela N°123 “Estados Unidos del Brasil” del D.E. N°1 de La Plata con el objetivo de indagar el tratamiento de la diversidad al interior de la institución. Por iniciativa de la dirección, acompañamos un proyecto denominado “Ava guaraníes en tierra de diagonales”, que realizaban docentes del Instituto de Estudios Pedagógicos, Sociales y Culturales Aníbal Ponce, y miembros del Sindicato Unificado de Trabajadores Docentes de la Provincia de Buenos Aires (Suteba). En el marco de este proyecto se llevó a cabo una serie de actividades relacionadas con la temática de la interculturalidad y de los pueblos originarios en primero y segundo ciclo de la escuela primaria de El Peligro¹¹. El nexo entre la comunidad y la escuela se generó a través del equipo de extensión, aunque las coordinadoras habían conocido a Gumersindo en una charla que brindó en la Facultad de Trabajo Social de la UNLP. Entre las actividades que acompañamos merece especial atención el taller de formación docente en el cual Gumersindo ofreció una versión contrahegemónica de la etnicidad y la presencia indígena en la ciudad que sensibilizó y motivó la reflexión del equipo docente y no docente. De manera voluntaria a lo largo del año, algunos/as docentes incorporaron contenidos relativos a la interculturalidad en

¹¹ En el año 2017 presentamos junto con dos colegas una ponencia en las Jornadas Nacional de Política Educativa, Sindicalismo y Trabajo Docente, donde abordamos con más detalle esta experiencia educativa (García, Manelli, Aljanati 2017)

sus clases y elaboraron materiales con los/las niños/as que remitieron a la temática pueblos originarios. En el Acto por el Día del Respeto a la Diversidad Cultural, Melisa fue convocada por una docente para colaborar en la organización de las actividades realizadas en el acto, particularmente en la danza del pim pim, representativa del pueblo ava guaraní. Esta experiencia activó instancias de pertenencia a diversos grupos étnicos y nacionalidades y a la vez potenció a Melisa en su rol como referente de la juventud de la comunidad. Así, a pesar de que ella misma se define como una persona “tímida” y “callada”, progresivamente y de manera cada vez más precisa, ha logrado comunicar y visibilizar la presencia de los ava guaraníes en la Provincia de Buenos Aires y los reclamos que llevan adelante mediante su participación en distintos espacios, incluyendo encuentros a nivel nacional e internacional¹².

El reconocimiento y el respeto por la diversidad étnica (por lo menos en el plano normativo y discursivo), las nuevas tecnologías y medios de transporte urbano o semi urbano que facilitan la comunicación, la construcción de redes institucionales, etc. promueven la reafirmación de las identidades de jóvenes indígenas, pero a la vez se hallan tensionadas por las dificultades que deben atravesar cotidianamente para recrear sus condiciones de existencia: además de estudiar, deben cuidar a los/las más pequeños/as, trabajar en la quinta al alba para llegar a fin de mes, pagar el alquiler, la luz, y otros gastos mensuales. Melisa expresa con claridad que los obstáculos que enfrentan para transitar el sistema educativo tienen sus raíces en un problema de clase:

“Está claro que el sistema educativo de hoy y el que viene va a seguir siendo lo mismo para una clase vulnerable como nosotros. El problema es para los de clase baja, todos los sufrimos. Los pobres terminamos siendo...no pasa de enfermeros, enfermero para abajo puede ser, pero es raro que pasemos más de eso...si no es enfermero, electricista, mecánico, plomero, ese es el nivel del pobre. No permiten que lleguemos a tener un poco más de conocimiento.

(...)

la culpa no es mía ni del docente, son ellos que no quieren que uno progrese. (...) Creo que la parte de nosotros, de los pobres está muy dormida. El gobierno mismo, el estado, como se llame,

¹² Se presentó en las X Jornadas de Investigación, Docencia Extensión y Ejercicio Profesional (FTS-UNLP 2017), en el foro indígena celebrado en la Reunión de Antropólogos del Mercosur (Misiones, 2017) y en el Taller Global Para Líderes Indígenas organizado por el Centro de Estudios Jurídicos y Sociales de Colombia denominado Dejusticia (2018)

ellos mismos imponen que el pobre sea ignorante”. (Entrevista a Melisa, 2015)

Al respecto, cabe señalar que si bien varias experiencias etnográficas de los últimos años dan cuenta de la importancia que los movimientos indígenas le atribuyen a la escolarización (García y Paladino, 2007; Paladino y García, 2011; Ibáñez Caselli, 2002; Schmidt y Hecht, 2016), estos/as mismos/as autores/as analizan críticamente el concepto de interculturalidad y la aplicación de la EIB en Argentina. Los casos –como la escuela de El Peligro- en que se han logrado experiencias interculturales a partir del diálogo con referentes indígenas y la participación de gran parte de la comunidad educativa son escasos, constituyen un oasis en la currícula hegemónica escolar que sigue siendo decimonónica, y ha sido a fuerza de las voluntades individuales de los agentes escolares y no como parte de un compromiso institucional continuo y permanente (Bordegaray y Novaro 2004). Además cabe mencionar que incluso estas prácticas quedan muy por debajo las aspiraciones que se pretenden. La institución escolar reproduce cotidianamente un sistema jerárquico de saberes y reproduce el conocimiento hegemónico, frecuentemente los contenidos relativos los pueblos indígenas resultan simplistas y folklorizados a pesar de la buena voluntad del/la maestro/a. En efecto, la enorme brecha entre la normativa y la efectiva implementación da cuenta de lo utópico que resulta la interculturalidad en un sistema signado por profundas desigualdades socio-económicas, cuestionamiento que ya han hecho los referentes indígenas (Ibáñez Caselli 2006).

“(…) nosotros decimos que no aceptan las diferencias entre nosotros todavía, cuando no aceptan las diferencias nos demuestran que nosotros no existimos y nosotros siempre todas las discusiones que damos internamente como pueblos pre-existentes la esperanza tenemos en que la solución puede venir del organismo donde educan a los chicos, o sea de la escuela primaria, secundaria, de la universidad, ahí tenemos esperanza nosotros, que de ahí va a partir el cambio definitivo que nosotros buscamos.

(…)

Aquellos que han fundado este Estado también han sido universitarios, también se han educado, por eso para volver a refundar este estado tenemos la esperanza que desde aquí va a nacer la herramienta humana para recomenzar. (...) Por ahí puedo no participar en política partidaria, pero cuando me invita una universidad, secundaria, tengo que ir, porque ahí

esta nuestra esperanza”.(Registro de campo. Gumersindo 2015).

Sin embargo, lo que se trasluce en estos párrafos es una apuesta a la educación que surge de su potencialidad como herramienta política para disputar los espacios donde se cocinan las decisiones políticas de la Nación, pero esto sólo será posible en la medida en que se reconozca expresamente la diferencia cultural y la desigualdad social y se efectivicen los derechos específicos consagrados en el marco normativo. El compromiso que la comunidad entabla con las instituciones educativas es valorado por varios motivos: la posibilidad de visibilizar la problemática, tejer alianzas, ampliar la red de relaciones que da soporte a sus reclamos y también contribuir a la formación de los/las jóvenes indígenas. Tanto desde el discurso como desde la práctica se evidencia un nuevo mandato con respecto a la educación. Sin embargo, y tal como lo ha reafirmado Gumersindo recientemente, para el pueblo ava guaraní la educación no está completa sin el monte, que es el lugar donde se socializaron los/as adultos/as de la comunidad y recibieron la enseñanza de sus mayores. La migración forzada los alejó del monte y de las prácticas comunitarias, los/las ancianos/as no pueden enseñar porque no cuentan con el territorio ni los recursos, la lengua nativa se practica poco y la agricultura está supeditada a las necesidades del mercado y no respeta las pautas culturales ava guaraníes. Por ello, el reclamo fundamental es la obtención de tierras. En este sentido, la negociación con diferentes instituciones educativas, el despliegue de estrategias destinadas a visibilizar y reclamar los derechos indígenas y la postura con respecto a la profesionalización de los y las jóvenes ava guaraníes, han permitido a la comunidad construir proyectos y articular con diversos organismos para avanzar en el cumplimiento de los derechos que los asisten, particularmente el Art. 75 Inc. 17 de la Constitución Nacional: *“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”* .

Como fruto de esos años de lucha, de los esfuerzos por sostener el apoyo de diferentes organizaciones de trabajadores/as (ASOMA, CCC) y otras instituciones (CPM, INTA, CPAI¹³, UNLP), a comienzos del corriente año, el Poder Judicial dio

¹³ Consejo Provincial de Asuntos Indígenas

lugar a una medida cautelar mediante la cual se otorgó una superficie de 4 Ha. en préstamo de uso durante 99 años. Esta conquista posibilita nuevas estrategias de acción en un contexto jurídico que permite disputar sentidos en favor sus legítimos reclamos. Es a través de la identidad en acción que la comunidad logra recrear en el imaginario social el modo de vida que anhela caracterizado por prácticas de reciprocidad, abundancia y respeto a la naturaleza en este territorio donde ahora pertenecen y del que se apropian sin por ello dejar de identificarse con sus lugares de procedencia.

Conclusiones:

El objetivo de esta ponencia consistió en analizar las trayectorias educativas de dos referentes ava guaraníes vinculando sus historias individuales con las políticas educativas, y los procesos de migración forzada que resultaron en la conformación de la comunidad Iwi Imenb´y en el periurbano platense.

Los procesos de asimilación de los pueblos indígenas a la sociedad nacional iniciados a principios de la década del siglo XX implicaron la escolarización compulsiva y el disciplinamiento acompañado de coerción física de la que Gumersindo fue objeto durante su trayectoria escolar. Su educación fue interrumpida por la necesidad de migrar en busca de trabajo y no cursó estudios secundarios. La enseñanza impartida en la escuela entró en contradicción con los saberes y las formas de relación propias de la cosmovisión indígena que, al ser sancionados por las instituciones hegemónicas (la fábrica, la escuela, la Iglesia, etc.) derivaron en un ocultamiento, incluso dentro de las propias familias indígenas, que en algunos casos evitaron transmitirlos a las generaciones siguientes. A pesar de los efectos de estas políticas, Gumersindo ha sabido ejercer la función de autoridad indígena desde su juventud hasta el presente. A partir del nucleamiento en el periurbano de La Plata y la relación con los movimientos sociales, fue delineando una postura firme respecto de la importancia de la educación y profesionalización de los/as jóvenes indígenas.

La trayectoria escolar de Melisa está mediada por una serie de políticas educativas compensatorias/focalizadas, algunas de las cuales habilitaron la puesta en marcha de experiencias significativas para el tratamiento de la interculturalidad en el nivel educativo. Aunque inició la primaria en una escuela de la Provincia de Salta, transitó la mayor parte de su escolarización en la Provincia de Buenos Aires. Con la

migración forzada al periurbano platense se produjo una ruptura en las formas de vida comunitarias y relativamente autónomas que hasta entonces los ava guaraníes habían logrado sostener y afectó la escolarización de Melisa. La decisión de encarar una carrera universitaria -aún a conciencia de los obstáculos que se interponen, sobre todo para el caso de migrantes indígenas- puede entenderse en el marco del proceso de organización de la comunidad y el despliegue de estrategias destinadas a efectivizar sus derechos. El proceso formativo que Melisa está atravesando se enlaza con la voluntad de toda la comunidad de fortalecer su posición como autoridad y refleja la continuidad del mandato de su padre.

La reciente adquisición de tierras trae aparejados nuevos desafíos: en la tarea de planificar la vida en un nuevo territorio con mayor autonomía, teniendo en cuenta el contexto actual en el cual las políticas están dirigidas a satisfacer las demandas del mercado internacional, la presencia de una escuela agraria cercana les abre posibilidades de gestar espacios donde las infancias recorran una trayectoria escolar sin interrupciones y que contemple sus propias identificaciones.

A pesar de los logros relativos, el derecho a tierras aptas y suficientes aún no es efectivo. El proyecto de la comunidad aspira a un territorio que contemple: “(el desarrollo de) *nuestra medicina, educación, sistemas de trabajo en relación a la tierra y con otras culturas que existen en los territorios donde habitamos*¹⁴. Este reclamo remite a la figura de la búsqueda de la Tierra sin Mal pero no en sentido literal, sino como construcción colectiva de un mundo imaginado con todos los elementos históricos y signos reivindicativos que la comunidad recrea y a su vez encarna la demanda del resto de los derechos incumplidos, ya que sin el territorio ni la salud ni la educación ni la forma de subsistencia serán posibles en términos interculturales.

Bibliografía:

Aljanati, L.I.; Mannelli, A. (2018) “Obstáculos y dificultades en trayectorias educativas en la educación superior: caso iwi ememby en La Plata”. Los pueblos indígenas de América Latina. Actas del II CIPIAL. Ed. UNLPam ISBN: 978-950-863-331-6

¹⁴ Proyecto de la comunidad Iwi Imenb' y “Recuperando nuestra identidad”, presentado ante el INAI

Disponible en; <http://www.unlpam.edu.ar/cultura-y-extension/edunlpam/catalogo/actas-de-eventos-academicos/los-pueblos-indigenas-de-america-latina-cipial>

Blazquez, G. (2012) *Los actos escolares. El discurso nacionalizante en la vida escolar*. Buenos Aires: Eds: Miño y Dávila.

Bordegaray, D., & Novaro, G. (2004). Diversidad y desigualdad en las políticas de Estado. Reflexiones a propósito del proyecto de Educación Intercultural Bilingüe en el Ministerio de Educación. *Cuadernos de antropología social*, (19), 101-119.

Escobari de Querejazu, L. (2009). Historia de la alfabetización en Bolivia Época Colonial s. XVI-XVIII. *Estudios Bolivianos* 15, 227

Foucault, M. (1976) *Las redes del poder*. Buenos Aires: Prometeo.

García, S. M., & Paladino, M. (2007). *Educación escolar indígena: investigaciones antropológicas en Brasil y Argentina*. Buenos Aires: Antropofagia.

García, S.; Paladino, M. (2011) “La educación escolar indígena como objeto de conocimiento y práctica. Algunos comentarios críticos.” [En: Paladino, Mariana – García Stella Maris (Compiladoras)(2011) *La escolarización en los pueblos indígenas americanos. Impactos y desafíos*, Quito: ABYA YALA.

García, S.M.; Aljanati, L.I.; Mannelli, A. (2017) “Hijos de la tierra. Tensiones y disputas en la producción de conocimiento escolar”. Jornadas nacionales política educativa, sindicalismo y trabajo docente «Hacia la resignificación de los debates políticos y académicos en torno a las prácticas pedagógicas y sindicales para una educación popular y socialmente emancipadora» Concepción del Uruguay – Entre Ríos. 4 y 5 de mayo

Guber, R. (2001). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Bogotá: Grupo editorial Norma.

Ibáñez Caselli, M. A. (2002) *Políticas lingüísticas e interculturalidad: experiencias educativas para y con indígenas toba en Argentina*. Tesis de Maestría en Ciencias Sociales con orientación en Educación Bilingüe. Centro Bartolomé de Las Casas-FLACSO-Ecuador.

Ibáñez Caselli, M. A. (2006). La interculturalidad: ¿una moda? Alcances e implicancias políticas en Argentina. *Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano*, (20), 149-162.

Literas, L. (2008). Dinámicas de incorporación y exclusión social. Guaraníes en las fronteras del capital. *Revista de antropología social*, 17, 411-426.

Mazzilli, S. (2011). Ensino, pesquisa e extensão: reconfiguração da universidade brasileira em tempos de redemocratização do Estado. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, ANPAE, 27(2).

Novaro, G. (2006). Educación intercultural en la Argentina: potencialidades y riesgos. *Cuadernos interculturales*, 4(7), 49-60.

Stavenhagen, R. (2004) Pueblos indígenas: entre clase y nación. En Lucic, M. C. (Ed.). *Los desafíos de la interculturalidad: identidad, política y derecho*. Programa Internacional de Interculturalidad, Vicerrectoría de Investigación y Desarrollo, Universidad de Chile

Sweeney, E. S., & Benavides, A. A. D. (1998). *Robustiano Patrón Costas: una leyenda argentina*. Emece Editores.

Schmidt M. - Hecht A. C. (comps) (2016) *Maestros de la educación intercultural bilingüe. Regulaciones, Experiencias y Desafíos*. Buenos Aires: Noveduc.

Tamagno, L., García, S. M., Caselli, M. A. I., del Carmen García, M., Maidana, C., Alaniz, M., & Paz, V. S. (2005). Testigos y protagonistas: un proceso de construcción de conocimiento conjunto con vecinos Qom. Una forma de hacer investigación y extensión universitaria. *Revista Argentina de Sociología*, 3(5), 206-222.