

CARIBE

# POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS Y TERRITORIO. UNA REFLEXIÓN A TRAVÉS DEL CASO DE INDÍGENAS TOBA MIGRANTES

María Amalia Ibáñez Caselli<sup>1</sup>

*RESUMEN – La presencia de indígenas Toba –originarios del noreste de la República Argentina (Chaco)– en la provincia de Buenos Aires, nos ha llevado a reflexionar en torno a los alcances de algunas políticas indigenistas, en especial lingüísticas y educativas, impulsadas en los últimos años en América Latina, analizando específicamente el caso de Argentina.*

*Observamos que dichas políticas fueron pensadas para ser aplicadas en los territorios que originariamente ocupan las poblaciones indígenas y que, generalmente, no contemplan los casos particulares de población que ha migrado a la ciudad y lejos de su lugar de origen. Asimismo, no siempre se tiene en cuenta la diversidad, en particular, de modos de habla y diferentes grados de bilingüismo existentes en todo grupo. Esto hace que muchos semihablantes y bilingües casi pasivos de la lengua nativa no sean contemplados como formando parte de la “comunidad de habla” y se diagnostique incluso –para algunas situaciones– la “muerte de la lengua”.*

**PALABRAS CLAVE:** Educación Bilingüe, Comunidad de Habla, Legislación, Migración, Ciudad.

*ABSTRACT – The presence of Toba Indians –which are from the Northeast of Argentina (Chaco)– living nowadays in Buenos Aires*

---

<sup>1</sup> Lic. en Antropología. Laboratorio de Investigaciones en Antropología Social-LIAS. Docente, Investigador, Doctorando de la Facultad de Ciencias Naturales y Museo-UNLP, Argentina. Calle 122 s/nº, e/ 60 y 61, La Plata (1900), Bs. As.

*province, made us reflex about the reaches of some indian policies, especially in language and education, impelled in the last years in Latin America, analysing mainly Argentinean case.*

*We observe that this policies were thought to be applied in those territories where indigenous have been traditionally living and, generally, they do not contemplate those particular cases of population which had migrated to the city and far from their origin place. Moreover, not always they take in mind the diversity, in particular, of speech ways and different degrees of bilingualism that exist in all groups. This fact makes not to include the semi-speakers and bilingual semi-passives of the native language in the "speech community", and, in some situations, they diagnosed the "death of the language."*

KEY WORDS: Bilingual Education, Speech Community, Legislation, Migration, City.

## INTRODUCCIÓN

En los últimos años —en mayor o menor grado—, los distintos gobiernos nacionales de América Latina comenzaron a poner su atención en la necesidad de una educación dirigida a la población indígena a través de la puesta en marcha de programas de Educación Bilingüe e Intercultural. Muchos de estos programas han tenido una participación significativa de representantes de las organizaciones indígenas que han hecho reconocer y valer sus derechos. Hoy, la importancia que ha adquirido la Educación Bilingüe e Intercultural la ha convertido, en algunos casos, en una especie de "moda", extendiéndose incluso hacia aquellos países donde la densidad de la población indígena no es elevada. Así, en tanto que algunos de estos países evidencian avances significativos en cuanto a política y planificación, países con una tradición más marcada en la implantación de políticas indigenistas, como México y Perú, han quedado rezagados (López 1995).

Este trabajo tiene como objetivo plantear algunos aspectos de las políticas lingüísticas en Argentina, a partir de mi experiencia de investigación desarrollada con indígenas toba migrantes en la ciudad de La Plata (capital de la provincia de Buenos Aires)<sup>2</sup>, y de los conocimientos adquiridos y discusiones planteadas con especialistas en el tema, en el marco de mi participación en la Maestría “Lingüística Andina y Educación Bilingüe” –Centro Bartolomé de Las Casas, Cuzco (1996-1997)–. La necesidad de reglamentar e implantar las consideraciones de la nueva legislación hace del análisis de esta temática todo un desafío en un país como Argentina que se ha pensado “blanco” y que ha negado la cuestión indígena (Tamagno 1991).

## **ARGENTINA Y LAS POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS EN LOS ÚLTIMOS AÑOS**

Si bien Argentina, en relación con otros países de América Latina, ha sido un país que no se ha destacado por llevar adelante políticas indigenistas y ha dado, en cambio, una imagen de un país “sin indios”, en el último período de gobierno constitucional ha desarrollado en el campo legislativo un avance notorio. Es así cómo, un país que hace un siglo sostuvo una política de exterminio de la población autóctona –suponiendo su eliminación o arrinconamiento definitivo–, hoy la reconoce a través de una legislación que podría interpretarse como expresión de una particular preocupación.

En este sentido, en el plano de la educación, observamos que la problemática del bilingüismo ha tomado significativo reconocimiento. Por un lado, la Ley Nacional N° 23.302 de Política Indígena y Apoyo a

---

<sup>2</sup> Trabajo de investigación realizado como becaria/doctorando de la Universidad Nacional de La Plata con la dirección de la Lic. (M.A.) Liliana Tamagno y la Dra. Lucía Golluscio.

las Comunidades Aborígenes sancionada en 1985 y su Decreto Reglamentario de 1989 propone:

“Elaborar y/o ejecutar... *programas de educación bilingüe e intercultural* concediendo prioridad a la realización de una campaña de alfabetización...”.

Esta iniciativa trajo como consecuencia la incorporación de este punto en la Reforma de la Constitución Nacional de 1994, donde el inciso 17 del artículo 75 plantea:

“Reconocer la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas argentinos: *garantizar el respeto a su identidad y el derecho a una educación bilingüe e intercultural*; reconocer la personería jurídica de sus comunidades, y la posesión y propiedad comunitarias de las tierras que tradicionalmente ocupan; y regular la entrega de otras aptas y suficientes para el desarrollo humano; ninguna de ellas será enajenable ni susceptible de gravámenes o embargos. Asegurar su participación en la gestión referida a sus recursos naturales y a los demás intereses que los afecten. Las provincias pueden ejercer concurrentemente estas atribuciones”.

De esta manera, la “Educación Bilingüe e Intercultural” es reconocida como un *derecho* que también ha sido incorporado en la nueva Ley Federal de Educación planteando:

Art. 5. “El Estado Nacional deberá fijar los lineamientos de la política educativa respetando los siguientes derechos, principios y criterios: ...”

“q) El *derecho* de las comunidades aborígenes a preservar sus pautas culturales y *al aprendizaje y enseñanza de su lengua* dando lugar a la participación de sus mayores en el proceso de enseñanza.”

Art. 34. “El Estado Nacional promoverá *programas*, en coordinación con las pertinentes jurisdicciones, *de rescate y fortalecimiento de*

*lenguas y culturas indígenas, enfatizando su carácter de instrumentos de integración”.*

Asimismo, estos aspectos también han sido incorporados en algunas constituciones provinciales, tales son los casos de las provincias de Formosa y Chaco<sup>3</sup> –provincias que cuentan con una población indígena significativa–.

A pesar de la vigencia de estas leyes no existe, hasta el momento, una política nacional impartida por el Estado que contemple la planificación de programas específicos que pongan en práctica los considerandos de la ley. Generalmente, las experiencias piloto de educación bilingüe se han dado con el apoyo de entidades no gubernamentales, tal es el caso de las provincias de Chaco, Formosa, Misiones, Salta y Neuquén.

Daremos a conocer a continuación algunas experiencias educativas que se han desarrollado, específicamente, con la población Toba<sup>4</sup>, tanto en su región de origen como en la ciudad, para luego analizar, en particular, el caso de indígenas toba migrantes en la ciudad de La Plata.

---

<sup>3</sup> La provincia de Formosa cuenta con la Ley 426 del Aborigen –dictada en 1984 y reglamentada en 1986–; también la provincia del Chaco tiene la Ley del Aborigen N° 3258 –dictada y reglamentada en 1987–.

<sup>4</sup> Originariamente, en tiempos anteriores a la conquista de América y hasta los primeros siglos de contacto definitivo con el blanco, la gente Qom o Toba, habitaba el nordeste de la Argentina, abarcando las provincias de Formosa y Chaco. Su lengua pertenece a la familia lingüística Guaycurú compuesta por otras cinco lenguas. De éstas, las únicas que se hablan en la actualidad son: Toba, Pilagá y Mocoví, siendo la lengua Toba o Qom aquella que más hablantes posee. Según el estudio realizado por el ENDEPA, se estima una población aproximada de 60.000 habitantes toba, sin contar los hablantes que han migrado de su lugar de origen y que se encuentran dispersos por el territorio nacional.

## **Experiencias educativas con población toba en el lugar de origen:**

- La provincia de Formosa experimentó, hace unos años atrás, el llamado “sistema de enseñanza modalizada”<sup>5</sup>. Este sistema consistió en la preparación de jóvenes indígenas – hablantes de la lengua y con séptimo grado aprobado – que actuaban como auxiliares de los maestros no-indígenas. Esta experiencia ha dado pocos resultados positivos ya que, generalmente, se establecía en las aulas una relación desigual entre el maestro (blanco, poseedor del saber formal) y el auxiliar bilingüe (indígena), quien finalmente terminaba cumpliendo actividades de asistencia y servicio y no tareas pedagógicas. Los docentes expresan que el problema mayor, en la actualidad, es el *cómo*: de qué modo se debe trabajar en las aulas; qué estrategias teórico-metodológicas emplear; qué aspectos transformar en la formación de docentes; como así también, qué materiales didácticos producir<sup>6</sup>. Sin embargo, es importante destacar que, a pesar del sistema de enseñanza modalizada, no se llegó a implantar en toda la provincia una política unificada; y cada escuela, según la formación del personal directivo y su compromiso con relación a la cuestión indígena, trata de resolver la situación de acuerdo con los recursos disponibles y con criterios propios.
- En la provincia del Chaco se puso en marcha, en 1987, el Programa de Educación Bilingüe e Intercultural destinado a la

---

<sup>5</sup> Cabe aclarar que este sistema de enseñanza modalizada implicó todo un trabajo previo de lingüistas, antropólogos y especialistas en ciencias de la educación para buscar la grafía correspondiente a cada una de las lenguas indígenas habladas en Formosa.

<sup>6</sup> Estas son algunas de las conclusiones a las que se arribaron en el I Encuentro de Educación Bilingüe organizado por el Centro de Capacitación Zonal (CECAZO) y el Centro del Hombre Antiguo Chaqueño (CHACO) con el objetivo de realizar un diagnóstico de la situación educativa de las poblaciones indígenas de Formosa, en octubre de 1996.

formación de maestros aborígenes y a la investigación de las lenguas y culturas toba, mataco y mocoví (Messineo 1993). La capacitación docente estuvo a cargo del Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborígen (CIFMA). Al igual que Formosa, se puso énfasis en la llamada enseñanza modalizada. La elección de los candidatos a auxiliares aborígenes fue realizada por la comunidad de pertenencia; su formación consistió en tres semanas de capacitación en el mencionado centro y una cuarta de investigación en la comunidad, relevando leyendas e historias de sus mayores<sup>7</sup>. Los resultados obtenidos fueron similares a los destacados para el caso de Formosa. Esta experiencia sirvió de antecedente para que el CIFMA abriera, recientemente, la carrera de *maestro bilingüe intercultural* que tiene como objetivo que los maestros egresados puedan ejercer en las escuelas que cuenten con el PROEBI. A fines de 1997 egresó la primera promoción con nueve maestros indígenas.

Cabe aclarar que uno de los principales problemas encontrados para el desarrollo de estas experiencias, es que son muy pocos los casos de indígenas que han terminado la escuela secundaria –requisito para poder acceder al título de docente–. La excepción de este requisito es motivo de disputas en varios sectores del ámbito educativo.

### **El caso de la población toba migrante:**

- En la provincia de Santa Fe, en la ciudad de Rosario, se han dado dos experiencias piloto en dos escuelas comunes a las que asisten niños toba–hablantes. Allí, el personal directivo de la escuela –

---

<sup>7</sup> Información proporcionada por Julia Gómez –miembro de la Asociación Civil Ntaunq Nam Qom– en el contexto de una entrevista.

junto con miembros de un equipo de investigación de la Universidad Nacional de Rosario – comenzó a trabajar, en conjunto con los miembros de la comunidad, en el diseño de estrategias a seguir en la planificación de una educación bilingüe e intercultural. Analizando las distintas posibilidades, se decidió la incorporación de maestros indígenas que supieran y enseñaran la lengua, siendo la misma comunidad la que seleccionó las personas que cumplirían la función de maestros auxiliares bilingües. La selección consistió en una serie de exámenes –elaborados por la propia gente– sobre conocimiento y fluidez de la lengua de origen y conocimiento de los valores y creencias. Estos maestros actúan, hoy, en las aulas enseñando la lengua materna y aspectos del mundo de creencias toba y colaboran con el maestro común en la castellanización. Cabe destacar que la modalidad aborigen no está reconocida formalmente por el gobierno de la provincia de Santa Fe y que, por haber nacido de la propia iniciativa de la gente y de algunas maestras, no recibe el apoyo económico de las políticas educativas del gobierno de esa provincia. A pesar de ello, la experiencia ha dado algunos buenos resultados, puesto que varios niños han logrado finalizar la escuela primaria, reconocida a nivel nacional, y, en los últimos meses, el Instituto Nacional Argentino de Indígenas (INAI) ha comenzado a dar un apoyo económico para solventar los gastos del maestro auxiliar.

- En la provincia de Buenos Aires encontramos también varios asentamientos toba. A diferencia del caso de Rosario, éstos no son tan grandes. Los niños asisten a las escuelas más cercanas de la zona de residencia y comparten las aulas con otros niños no-toba. La situación que caracteriza la relación niño toba/ escuela puede ser definida como conflictiva, no sólo desde el punto de vista lingüístico –la lengua de origen continúa siendo la lengua de

socialización en algunas familias migrantes–, sino también en relación con los contenidos curriculares que se imparten, y debido al hecho de ser poco numerosos, “callados” y “tímidos”<sup>8</sup>, generalmente, no se contempla su situación.

Este último caso pone en evidencia las dificultades para reconocer la aplicación de políticas indigenistas –en este caso educativas– en la ciudad. Representantes de algunas comunidades toba de la provincia de Buenos Aires han manifestado, en algunos encuentros que se dieron en el marco del Proyecto de Participación Indígena<sup>9</sup>, la necesidad de considerar su situación, destacando que los considerandos en relación con las políticas indigenistas en general, y educativas en particular, están pensados especialmente para los casos donde originariamente hay población indígena y no contemplan la situación de aquellos que se encuentran lejos de su lugar de origen, producto de la migración.

En este sentido, el análisis del caso particular de indígenas toba migrantes en la ciudad de la Plata –la situación sociolingüística y su vinculación con la problemática educativa– constituye una importante contribución a la discusión sobre las políticas educativas y, especialmente, lingüísticas, para la población indígena en la ciudad.

## **EL CASO DEL BARRIO TOBA LAS MALVINAS: IDENTIFICACIÓN DE “UNA COMUNIDAD DE HABLA”**

El barrio toba Las Malvinas, ubicado en las afueras de la ciudad de La Plata (capital de la provincia de Buenos Aires), se originó hace seis

---

<sup>8</sup> Estos son los calificativos que utilizan los docentes para referirse al comportamiento de los niños toba en las aulas.

<sup>9</sup> Este proyecto fue puesto en marcha, por la Subsecretaría de Desarrollo Social de la Presidencia de la Nación, con el objetivo de favorecer y solventar económicamente acciones participativas para discutir con los propios interesados aquellos aportes que le fuesen significativos a su desarrollo.

años aproximadamente, cuando un grupo de familias toba migrantes y asentadas en el Gran Buenos Aires conformaron la Asociación Civil Ntaunaq Nam Qom –con personería jurídica– y consiguieron –luego de una intensa búsqueda de tierras para poder vivir todos juntos– un terreno donde construir sus viviendas. Dicho emprendimiento se logró a través de un Plan de Autoconstrucción de Viviendas del Gobierno de la provincia de Buenos Aires (Tamagno 1992, 1997b). El barrio está conformado por 36 viviendas de material, una huerta comunal y un templo evangélico. El trabajo en la construcción y la elaboración y venta de artesanías constituyen las actividades más importantes que aportan a la economía del grupo. Comparten el terreno con otras familias no-toba y los niños asisten a las escuelas más cercanas de la zona.

Del relevante trabajo sociolingüístico efectuado durante el período de investigación y del análisis de los distintos grados de bilingüismo que presenta el grupo, reconocemos, hasta el momento, tres conjuntos diferenciados de hablantes (Ibáñez Caselli 1996). El primero está conformado por individuos que hablan con fluidez tanto la lengua toba como el español. Se trata, en general, de las primeras generaciones de migrantes que tienen una competencia y actuación de la lengua de origen en los niveles intramatrimonial e intervecinal (bilingües coordinados). El segundo, lo conforman hablantes fluidos del español que hablan la lengua toba con cierta dificultad, a pesar de tener una buena comprensión oral. El tercer grupo se diferencia del anterior en que sus hablantes sólo tienen un conocimiento parcial del léxico toba y no pueden conversar en la lengua; no obstante, entienden cuando otros la hablan. Estos dos últimos grupos pueden seguir una conversación en lengua toba respondiendo preferentemente en español y constituyen los grupos que hemos llamado: *semihablantes* y

*bilingües casi-pasivos*<sup>10</sup>. Se trata de las generaciones más jóvenes que, por su contacto con la escuela y otros sectores de la sociedad no indígena priorizan el uso del español; sin embargo, destacamos el hecho que entienden cuando se les habla en “lengua”. Si bien en estos dos grupos encontramos distintos grados de comprensión, éstos no quedan totalmente excluidos del acto comunicativo que se efectúa en la lengua. En el último grupo también consideramos a los monolingües en español: gente no-toba, “criolla”, esposos/as que conforman algún matrimonio mixto, que no hablan la lengua toba, pero que tienen algún conocimiento de la misma, puesto que “su esposo/a le ha enseñado” o por lo que escuchan en el barrio entre sus vecinos.

Por otro lado, hacemos notar que los semihablantes y bilingües casi pasivos no sólo manifiestan una receptividad de la lengua toba, sino que también tienen un conocimiento de las normas sociolingüísticas que operan en la comunidad. En este sentido, se sabe cuándo se debe hablar y cuándo callar; se destaca una modalidad particular en la atribución y toma de turnos en las interacciones verbales; se comparten los silencios que son significativos durante la comunicación; se participa de los chistes; y se efectúa el trato de temas particulares en los momentos indicados. El hecho de compartir tanto ciertas habilidades receptoras como las normas y reglas sociolingüísticas que se dan en la comunicación – es decir, la *competencia comunicativa* (Hymes 1964, 1974) – hace que incluyamos a estos dos grupos dentro de lo que denominamos “comunidad de habla

---

<sup>10</sup> Estas categorías fueron tomadas de N. Doryan (1982) quien, al estudiar el caso de los galeses de la región de Moravia, marcó la necesidad de redefinir la “comunidad de habla” e incluir en ella aquellos participantes cuya habilidad receptora y conocimiento de las normas sociolingüísticas les permite emplear de manera apropiada su limitada productividad.

toba” del barrio Las Malvinas<sup>11</sup>. Cabe aclarar que, el concepto de “comunidad de habla”, al incluir a aquellos hablantes que no tienen un conocimiento fluido de la lengua y al poner el acento en la comprensión de las reglas que rigen la comunicación, evita el pronosticar con dureza la “muerte de lengua”. Al mismo tiempo, estos planteamientos os implican una polémica interesante en el momento de planificar una política bilingüe e intercultural en la ciudad.

## **SITUACIÓN DE LOS NIÑOS TOBA DEL BARRIO LAS MALVINAS EN EL CONTEXTO DE LA ESCUELA**

La existencia de una comunidad de habla toba diferente de la comunidad de habla que se encuentra en los alrededores del barrio Las Malvinas y distinta de la sociedad nacional, nos llevó a indagar en torno a la cuestión de la educación: ¿qué pasa con estos niños cuando llegan a la escuela?

Los niños toba asisten a las mismas escuelas que sus vecinos no-toba. Como parte del desarrollo de la investigación, se priorizó en una de estas escuelas aspectos sobre su relación que tenía con el barrio toba y, en especial, sobre las dificultades que tenían esos niños en las aulas<sup>12</sup>. En general, se observó que el personal docente desconocía tanto la experiencia de autoconstrucción y obtención de un espacio para vivir, como también, que los padres hablaran otra lengua y que los niños tuviesen un conocimiento de la misma aunque no se expresaran en ella. Los docentes señalaron además deserción escolar, repetición y

---

<sup>11</sup> Un análisis más profundo de esta situación fue hecho en Ibáñez Caselli (1996) y en Ibáñez Caselli & Tamagno (1997).

<sup>12</sup> El trabajo de relevamiento hecho en la escuela consistió en la realización de talleres tanto con el personal docente como con los alumnos, observación participante y entrevistas, en el contexto de un proyecto mayor “Una comunidad toba en el Gran La Plata. Su articulación social” dirigido por la Lic. (M. A.) Liliana Tamagno.

otras situaciones que consideran conflictivas. Las principales dificultades que los docentes manifestaron fueron: imposibilidad de comunicarse con los padres; falta de interés de los niños por realizar las tareas; timidez, vergüenza y el ser muy callados – al punto de haber casos donde no se les conoce la voz (sobre todo entre los alumnos de los primeros grados)–. Algunas expresiones de las maestras fueron que los niños *“deben vivir en otro mundo, y por eso no comprenden”*. Por otro lado, hicieron notorio el desnivel que existe entre las edades de los niños y el grado que están cursando; también detectaron problemas en la lecto–escritura, es por esta razón que algunos de ellos se encuentran en el grupo de los considerados *“atrasados”* y forman parte del programa de recuperación que ejecuta el gabinete pedagógico<sup>13</sup>.

Ante estas dificultades, es poco lo que la escuela ha hecho para revertir la situación. El personal del gabinete pedagógico planteó que se es consciente de la problemática, pero ante la necesidad de atender y resolver los casos *“problema”* como la disciplina, los otros casos –como el de los niños toba que no molestan– se dejan en último término, ya que se dispone de poco tiempo para darles un tratamiento especial.

A pesar de todo, los padres, en general, manifiestan interés en que sus hijos cumplan con el ciclo educativo y, por lo tanto, se encuentran preocupados por la situación que éstos viven en la escuela. Suelen decir que los niños no aprenden, que no se les enseña bien e, incluso, que habría casos de discriminación. En relación a enseñarles la lengua materna, muchos han preferido *“la castilla”* para que el niño no sufra discriminación y pueda manejarse en la sociedad sin dificultad y sin ser engañado. Sin embargo, la lengua sigue vigente y es altamente

---

<sup>13</sup> El gabinete pedagógico está integrado por una pedagoga, un asistente educacional y un asistente social.

valorada. Así como observamos que la posibilidad de acceder a la tierra y a la vivienda a través del proceso de autoconstrucción generó condiciones materiales que reforzaron el sentido de identidad y de comunidad (Tamagno 1997a), también podemos afirmar que estarían dadas las condiciones para que, en un futuro, la lengua toba sea reactualizada y se recree<sup>14</sup>.

A pesar de todo esto, los mismos directivos de la escuela han manifestado su inquietud en relación al qué hacer –refiriéndose especialmente al número que los niños toba representan con relación al resto del alumnado no-toba – : ¿valdría la implantación de alguna política particular al ser una comunidad poco representativa en la escuela?

De acuerdo con las leyes dictadas hasta el momento en Argentina, éstas le dan a todo niño indígena el *derecho* a recibir una educación bilingüe intercultural. Pero: ¿qué pasa si éste asiste a una escuela que no está ubicada en territorio indígena? Y más aún, si se trata de una escuela en una ciudad lejana del lugar de origen: ¿las leyes contemplan la situación de “indígenas en la ciudad”?

## **LAS POLÍTICAS INDIGENISTAS Y LA CIUDAD**

Al analizar las políticas implementadas en aquellos países con mayor concentración de población indígena como México y Perú observamos que, por lo general, éstas están pensadas para ser aplicadas en aquellas regiones que por razones sociohistóricas son consideradas “territorio indígena”. Es decir, el espacio donde no sólo se concentra el

---

<sup>14</sup> Existe una opinión generalizada que el principio de territorialidad refuerza las redes sociales de una minoría etnolingüística y es capaz de contrarrestar el impacto desplazador de la lengua dominante... en general, es la base territorial el factor de mayor relevancia para la sobrevivencia de los pueblos indígenas en América Latina (Hamel 1995:10).

mayor porcentaje de población indígena, sino aquel que se delimitó, destinó y designó para los indígenas según el desarrollo socio-político e histórico de cada país. Esta concepción se suma a la visión estereotipada que la sociedad nacional ha creado del indígena. Se piensa sobre el indio en sus lugares de "origen", allá lejos de los centros de poder y decisión; con poco o escaso contacto con la sociedad total; desarrollando sus modos de vida tradicionales, cerrado en sí mismo y resistente al cambio. Pero, ¿hasta qué punto ese territorio pertenece a los indígenas y tienen decisión sobre él? Ya Aguirre Beltrán (1973) definió este territorio como *regiones de refugio* donde la población indígena "convive, en relación simbólica, con poblaciones de cultura diferentes que ejercen sobre ella una influencia ostensible, evidenciando una posición de subordinación". Esos territorios y los recursos existentes en ellos no son privativos de las comunidades indígenas. Aún hoy, el reclamo por la tierra persiste mientras que los "alambrados" avanzan. Es por esta razón que, en la búsqueda de mejores condiciones de vida, las poblaciones indígenas han incrementado la migración hacia los centros urbanos durante las últimas décadas.

Sin embargo, los programas de alfabetización especiales que se llevan a cabo en la ciudad para la población migrante, ubicada, generalmente, en la periferia, no contemplan la presencia de niños indígenas en las escuelas. Así lo confirma el testimonio de un capacitador de docentes entrevistado en la ciudad de Cuzco: "*cuando el Ministerio desde Lima nos envía los planes de capacitación de docentes, no tiene ni idea de que nosotros tenemos en la ciudad una gran población de indígenas que viene de la zona rural y que sus niños asisten a las escuelas. Es por eso que nosotros tratamos de incluir en los cursos que impartimos aspectos que hacen al bilingüismo y lo intercultural*". Asimismo, en México los planes de educación bilingüe intercultural están considerados sólo o casi exclusivamente para las áreas rurales, en tanto que, en las áreas

urbanas la situación se torna compleja. Recientemente, el trabajo de investigación desarrollado por el proyecto EB/PRODEC de Ecuador, ha puesto un particular interés por el estudio de problemas y necesidades educativas de los niños indígenas quichua –hablantes que asisten a escuelas ubicadas en las principales ciudades de Ecuador– realidad que no ha sido investigada hasta la fecha y sobre la cual se dispone de muy poca información (Cliche & García 1994).

Al retomar la pregunta planteada en párrafos anteriores respecto si las leyes contemplan la situación de “indígenas en la ciudad” y al analizar los considerandos de las leyes que están vigentes en Argentina –ya citadas–, observamos que no existen marcos jurídicos que atiendan la situación de “indígenas en la ciudad” (Tamagno 1997b) de un modo explícito. Una primera aproximación al texto de estas leyes permite ver que el término “ciudad” no se expresa abierta y claramente y, por lo tanto, no se reconoce la presencia de indígenas habitándola. Esto sirve de argumento para que algunos funcionarios expresen directamente que es muy difícil hacer algo por los indígenas que están en la ciudad. No obstante, esto también podría ser una cuestión de interpretación, que nos permite replantear esta situación, sobretodo que si realizamos una segunda lectura de algunos párrafos de la Ley N°23302 que dice:

*“...los establecimientos primarios ubicados fuera de los lugares de asentamiento de las comunidades indígenas donde asistan niños aborígenes podrán adoptar la modalidad de educación bilingüe e intercultural...”*

y otros referentes al inciso 17, del artículo 75 de la Constitución Nacional que plantea:

*“...garantizar el respeto a su identidad y el derecho a una educación bilingüe e intercultural; reconocer la personería jurídica de sus comunidades, y la posesión y propiedad comunitarias de las tierras que tradicionalmente ocupan; y regular la entrega de otras aptas y*

- *suficientes para el desarrollo humano; ninguna de ellas será enajenable ni susceptible de gravámenes o embargos...*”

En este sentido, tanto ‘los establecimientos primarios ubicados fuera de los lugares de asentamiento de las comunidades indígenas’, como las ‘**otras tierras aptas**’, pueden ser interpretados como la ‘*ciudad*’.

Esto nos lleva a plantear que el marco legal respecto de los “indígenas en la ciudad” para implementar una política educativa bilingüe e intercultural para la población migrante podría interpretarse como dado de un modo implícito. Ahora bien, el problema pasa, en primer lugar, por reconocer la presencia de indígenas en las escuelas de la ciudad y, en especial, en ciudades que se encuentran alejadas de los “territorios indígenas”. Las leyes mencionadas son nacionales y las provincias a las que ha migrado la población toba no reconocen en sus estatutos la cuestión indígena. En segundo lugar, si se los reconoce, se plantea la cuestión del qué y cómo proceder: por un lado, los niños indígenas que asisten a las escuelas en la ciudad comparten las aulas con otros niños no-indígenas; y por otro, los docentes no se encuentran capacitados con la formación necesaria y tampoco cuentan con las condiciones para atender esta situación.

## CONCLUSIÓN

Hasta aquí se ha planteado una primera aproximación a una temática poco explorada hasta el momento. La situación particular de “indígenas migrantes en la ciudad”, nos ha llevado a puntualizar varios aspectos que se relacionan entre sí y que consideramos fundamentales a tener en cuenta en el momento de decidir e implementar cualquier tipo de política.

- Es significativo que, a pesar de la “negación” de la existencia de indígenas –al menos a nivel de la “memoria colectiva”–,

Argentina sea un país que, en los últimos años, ha promulgado importantes leyes *para* los indígenas y ha reconocido la “educación bilingüe e intercultural” como un *derecho*.

- Posiblemente sea esta paradoja lo que hace que la reglamentación y puesta en práctica de dicha legislación no hayan tenido lugar hasta el momento o bien se haya avanzado muy poco al respecto.
- No se contemplan los procesos de migración; se imagina a los indígenas ocupando sus tierras tradicionales y sus alrededores, en tanto que, si están fuera o alejados de las mismas y habitan la ciudad, se duda de que sean “indios” (Tamagno 1991). Así, provincias que hoy cuentan con una población de indígenas migrantes significativa – como Santa Fe y Buenos Aires – no atienden su situación en la legislación provincial.
- La investigación desarrollada con indígenas toba migrantes en la ciudad de La Plata (Buenos Aires) –que aún habla su lengua e insiste en vivir de un modo colectivo y comunitario (Tamagno 1996)– nos ha permitido detectar la existencia de “una comunidad de habla toba”. Es este hecho de reconocer, entre otros aspectos, una comunidad de habla particular lo que nos lleva a plantear –y refuerza– la necesidad de implantar una política educativa y lingüística que contemple el caso de “indígenas en la ciudad”.
- Una relectura del texto de las leyes vigentes, que otorgan derecho a una educación bilingüe e intercultural, permite señalar que la situación de “indígenas en la ciudad” podría estar expresada, aunque implícitamente; de modo que, a nivel nacional, los estatutos le estarían otorgando un marco legal. Si hubiera un interés en contemplar dicha situación podría apelarse a una interpretación en este sentido.

## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- AGUIRRE BELTRÁN, G. 1992 . *Teoría y Práctica de la Educación Indígena*. México, FCE.
- CLICHE, P. & GARCÍA, F. 1994. *Escuela e Indianidad en las Urbes Ecuatorianas*. Ecuador, EB/PRODEC/ABYA YALA.
- DORIAN, N. 1982. Defining the Speech Community to include its working margins. In: ROMAINE, S. (ed.). *Sociolinguistic Variation in Speech Communities*. London, Edward Arnold, p. 25-33.
- GODENZZI, J.C. 1992. *Política Nacional de Educación Intercultural y Educación Bilingüe Intercultural. Quinquenio 1991-1995*. In: GODENZZI, J.C. (ed.). *El quechua en Debate: Ideología, Normalización y Enseñanza*. Perú, CBC, p. 301-306.
- HAMEL, R.E. 1995. *Políticas y planificación del lenguaje: una introducción*. *Rev. Iztapalapa*, México, 29:5-39.
- IBÁÑEZ CASELLI, M.A. 1996. *Prácticas Sociales y Discursivas: el caso Toba del barrio Las Malvinas*. JORNADAS DE ETNOLINGÜÍSTICA, 2. Actas. Buenos Aires: 265-273.
- IBÁÑEZ CASELLI, M.A. & TAMAGNO, L. 1997. *Dinámica de la lengua. Diversidad/ Homogeneidad, Diferencia/ Desigualdad*. CONGRESO DE AMERICANISTAS, 49. Quito. En prensa.
- LÓPEZ, L.E. 1995. *La educación en áreas indígenas de América Latina*. Guatemala, CECMA.
- MESSINEO, C. 1994. *Oralidad y escritura. Alfabetización en comunidades indígenas*. mimeografiado.
- PÉREZ GONZÁLEZ, B. 1995. *Lineamientos de una propuesta para una Educación Bilingüe en México*. JORNADAS DE LINGÜÍSTICA ABORIGEN, 2. Actas. Buenos Aires, Instituto de Lingüística, Fac. de Filosofía y Letras, p. 369-373.
- POZZI-ESCOT, I. 1993. Reflexiones sobre la política lingüística peruana. *Amazon. Peru*. Lima, 12(23): 15-36.
- SLAVSKY, L. 1992. *Los indígenas y la sociedad nacional. Apuntes sobre política indigenista en la Argentina*. In: RADOVICH, J.C. & BALAZOTE, A. *La problemática indígena. Estudios antropológicos sobre pueblos indígenas en la Argentina*. Buenos Aires, CEAL, p. 67-79.

- TAMAGNO, L. 1991. *La cuestión indígena en la Argentina y los censores de la indianidad*. *Am. Indíg.*, 51(1).
- TAMAGNO, L. 1995. *Bilingüismo e identidad entre los Toba de la provincia de Buenos Aires*. In: BARTOLOMÉ, M. (comp.). *Ya no hay lugar para cazadores. Procesos de extinción y transfiguración étnica en América Latina*. Quito, Abya Yala.
- TAMAGNO, L. 1996. *Legislación indígena. Dificultades para su reglamentación. El caso de la provincia de Buenos Aires*. In: VARESE, S. (comp.): *Pueblos indios, soberanía y globalismo*. Quito, Abya Yala, p. 255-280.
- TAMAGNO, L. 1997a. *La construcción de la identidad étnica en un grupo indígena en la ciudad. Identidades y utopías*. In: BAYARDO, R. - LACARRIEU, M. (Comp.). *Globalización e identidad cultural*. Argentina, CICCUS, p. 183-200.
- TAMAGNO, L. 1997b. *Indígenas en la ciudad y políticas públicas. Lucha por el acceso a la vivienda y la tierra urbana*. CONGRESO DE AMERICANISTAS, 49. Quito. En prensa.

Recibido em: 26.06.98

Aprovado em: 11.09.98