

IDENTIFICACIONES ÉTNICO NACIONALES Y PROCESOS DE LEGITIMACIÓN DEL SABER EN GRUPOS INDÍGENAS Y MIGRANTES EN ARGENTINA

*NATIONAL ETHNIC IDENTIFICATIONS AND
PROCESSES OF LEGITIMATION OF KNOWLEDGE IN
INDIGENOUS AND MIGRANT GROUPS IN ARGENTINA*

Gabriela Novaro*

Ana Padawer**

RESUMEN: En este trabajo abordamos la relación entre saberes e identificaciones en grupos indígenas y migrantes y los procesos de legitimación de los saberes en espacios familiares y escolares. En un breve recorrido inicial identificamos antecedentes en el abordaje de estas cuestiones desde la antropología clásica, los aportes de las perspectivas crítico reproductivistas y de trabajos antropológicos sobre aprendizaje y prácticas sociales. En la segunda parte aludimos a situaciones registradas en el trabajo con dos poblaciones (comunidades mbyà guaraníes de Misiones, inmigrantes bolivianos en la Provincia de Buenos Aires), las que nos permiten realizar reflexiones situadas y avanzar en algunas comparaciones significativas. Consideramos que abordar conjuntamente la cuestión de los saberes, las identificaciones y los procesos de legitimación aporta elementos para la definición de propuestas educativas adecuadas a los complejos contextos interculturales que caracterizan la situación de los niños indígenas y migrantes en Argentina.

Palabras clave: Saber, identificación, legitimación, indígenas, migrantes.

* Doctora en Antropología, Docente de la Universidad de Buenos Aires – UBA, Investigadora adjunta del CONICET, Especializada en temas de educación, migración e interculturalidad; Buenos Aires, Argentina; e-mail: gabriela.novaro@gmail.com

** Doctora en Antropología, Docente de la Universidad de Buenos Aires – UBA, Investigadora adjunta del CONICET, Especializada en temas de educación, ruralidad e interculturalidad; Buenos Aires, Argentina; e-mail: apadawer@filo.uba.ar

ABSTRACT: *In this paper we work with relations between knowledge and identifications among indigenous and migrants, and legitimation processes in family and school contexts. Initially we identify theoretical backgrounds about those topics in classical anthropology, critical – reproductivist contributions and anthropological studies about learning and social practices. In the second part of the article, we analyze fieldwork data from two populations (mbyà communities from Misiones, Bolivian immigrants from Buenos Aires province) in order to make situated reflections and to develop significant comparisons. We consider studies about knowledge, identifications and legitimation processes bring elements to educational policies definitions proper to complex intercultural contexts that characterize indigenous and migrants' children situation in Argentina.*

Keywords: *Knowledge, identification, legitimation, indigenous people, migrants.*

1 PRESENTACIÓN

Desde el campo de la antropología y la educación se ha establecido hace tiempo que la escuela, si bien se presenta como forma legitimada de incorporación de las jóvenes generaciones a la sociedad adulta, es sólo uno de los múltiples espacios donde los sujetos aprenden. Sin embargo, los estudios etnográficos en nuestro medio se han centrado en la escolarización, probablemente por procesos históricos que le otorgan a la escuela pública obligatoria en Argentina un alcance altamente significativo.

En los trabajos antropológicos sobre la escuela realizados en nuestro país, por otra parte, la cuestión de los saberes no ha ocupado un lugar privilegiado. Posiblemente en una delimitación del campo disciplinario con los didactas y pedagogos, los trabajos etnográficos no se han detenido particularmente en esta cuestión -con la excepción quizás de las investigaciones que en los últimos años han problematizando la centralidad de la escritura y el tratamiento de las ciencias sociales en la escuela-

En Argentina, los análisis de las experiencias formativas que

acontecen fuera de la escuela, eje de la tradición etnográfica que de alguna manera “se pierde” al construirse un objeto centrado en la sociedad moderna occidental, son entonces menos frecuentes que las investigaciones en escenarios escolares. Los trabajos en contextos no escolares tampoco han abordado la cuestión de los saberes en forma central, o los han estudiado indirectamente, en relación a temáticas como la crianza, el papel del Estado y la sociedad civil en las dimensiones formativas vinculadas al cuidado.

Nos interesaría, por lo tanto, debatir en torno a este campo problemático que consideramos menos transitado empírica y conceptualmente, recuperando la tradición antropológica y aportes de otros campos disciplinarios para estudiar los procesos de construcción social e histórica de saberes escolares y no escolares, atravesados por relaciones intergeneracionales y de clase.

Nos proponemos abordar especialmente la relación entre los conocimientos socialmente construidos y los procesos de identificación étnica y nacional de grupos indígenas y migrantes en Argentina, reflexionando acerca de las continuidades y quiebres de los saberes en relación con los procesos de legitimación de conocimientos que transcurren dentro y fuera de la escuela. Entendemos que todas estas cuestiones tienen consecuencias en un área problemática que aún merece mucha atención en nuestro país: el de la educación en contextos interculturales.

En la primer parte del trabajo realizamos un breve recorrido identificando la forma de abordar la cuestión de los saberes dentro del campo de la antropología y la educación, señalando antecedentes en la discusión de estas cuestiones desde la antropología clásica, los aportes de las perspectivas crítico reproductivistas y de trabajos antropológicos en curso sobre aprendizaje y prácticas sociales.

En la segunda parte del artículo, aludimos a situaciones registradas en el trabajo con dos poblaciones: comunidades mbyà guaraníes de la provincia de Misiones y migrantes bolivianos en la Provincia de Buenos Aires, las que nos permiten realizar reflexiones situadas sobre la problemática desde una perspectiva comparativa. De esta forma procuramos avanzar en la relación entre los saberes y los procesos de

identificación de niños indígenas y de niños migrantes con marcaciones étnicas vinculadas a lo indígena. Consideramos la forma en que estas cuestiones se despliegan en ámbitos familiares –comunitarios y en espacios escolares, procurando precisar el modo en que se produce entre ellos la legitimación y deslegitimación de saberes.

La perspectiva comparativa de este trabajo no solo se sostiene en las diferencias en las poblaciones estudiadas, sino también en las problemáticas focalizadas en cada caso. Entre la población mbyà la atención de la investigación se centra en el seguimiento de situaciones de transmisión de saberes necesarios para la reproducción social, en tanto entre la población migrante boliviana la atención se centra en la transmisión de relatos sobre el país de origen y el proceso migratorio a las nuevas generaciones. A pesar de la diferencia en estas temáticas, la comparación es relevante en tanto ambas se vinculan a aspectos centrales que uno y otro colectivo asocian a la continuidad cultural, al tiempo que las dos pueden ser relevadas tanto en espacios familiares como escolares.

2 SABERES, PRÁCTICAS EDUCATIVAS Y PROCESOS DE IDENTIFICACIÓN: UN RECORRIDO CONCEPTUAL

En nuestro trabajo partimos del reconocimiento de aquellos estudios sobre socialización y endoculturación de la antropología a fines del siglo XIX y primera mitad del siglo XX (Mead, 1972 y 1993; Benedict, 1978 y 1989, LeVine, 2007). Sobre estas perspectivas se han señalado aportes para pensar la relación entre transmisión de saberes e identificaciones, discutir el etnocentrismo y fundamentar la necesidad de desnaturalizar la escuela como institución privilegiada de educación; también se han señalado limitaciones en términos de interpretaciones homogeneizantes, esencializadoras y deshistorizadas de los grupos y procesos educativos (Rockwell, 1980).

Teniendo en cuenta los aportes y límites de estas perspectivas, entendemos que para abordar nuestro tema de interés las mismas deben complementarse con el enfoque crítico reproductivista desarrollado en la segunda mitad del siglo XX, en tanto este último

incluye como variables explícitas la desigualdad y el poder para caracterizar los saberes y formas de relación con el saber de los distintos agrupamientos sociales, proporcionándonos interesantes elementos para pensar la relación entre los saberes y los procesos de legitimación. Esta corriente ha sido el punto de partida para estudios que atendieron a los estilos y las formas de expresión asociados a lo que definen como la “cultura escolar”, y su vinculación más o menos cercana con los conocimientos de distintos sectores sociales (Bourdieu y Passeron, 1981, Bourdieu, 1991; Willis, 1988; Lahire, 2006).

Los desarrollos sobre el sentido práctico de Bourdieu (2007), en particular, contienen elementos para pensar la relación saber-identificación considerando el conocimiento del mundo social derivado de las acciones, el reconocimiento de sí mismo y las identificaciones complejas que se producen no como transmisiones o idealizaciones sobre una identidad, sino a partir del “hacer en el mundo” (Lau, 2004). En este sentido, recuperamos en Bourdieu la noción de persona que “hace” y “se hace” a sí mismo como sujeto social.

En una línea que consideramos convergente a los fines de nuestra reflexión, Foucault (1997) y Beillerot et al. (1998) nos permiten abordar las diversas manifestaciones de la vinculación del saber con el poder, así como las relaciones sociales implicadas en los procesos de legitimación de ciertos saberes. La complejización de la noción de saber desde este último autor habilita atender, en los espacios educativos, el conjunto de conocimientos construidos en diversos ámbitos de producción cultural, incorporando los saberes que remiten a pensamientos socialmente organizados en torno a la experiencia.

En esta línea de debate, consideramos también sugerentes para pensar la vinculación del saber con los procesos de identificación y legitimación las discusiones en torno a la colonialidad y la decolonialidad del saber desde una geopolítica del conocimiento (Quijano, 2003, Lander, 1998; Walsh, 2009; Mignolo, 1997), así como desde una “economía política del conocimiento” (Cusicanqui, 2006). En particular resultan sugerentes las vinculaciones que estos autores establecen entre la imposición de modelos civilizatorios asociados a la colonización y la modernidad, la universalización de perspectivas eurocéntricas del

conocimiento y la imposición de determinadas narrativas históricas, junto con la represión de otras formas de producción de sentido. Estos trabajos permiten analizar las relaciones entre clase, cultura, poder y saber, lo que habilita la descripción contextualizada de aquellos saberes y formas de relación con el saber que se apartan de lo que es considerado como conocimiento legítimo en el discurso hegemónico, y que se encuentran presentes dentro y fuera de las escuelas, aunque en posiciones subordinadas.

Para abordar la complejidad de los procesos cotidianos de producción de saberes nos ha resultado interesante considerar también una línea de reflexión que proviene de la antropología anglosajona, articulando la teoría de la praxis marxista, la psicología vigotskiana y los estudios cognitivos. Esta aproximación nos ha permitido definir las experiencias formativas como procesos sociales de transmisión cultural, donde los sujetos se apropian de conocimientos contextualmente situados mediante “comunidades de práctica” y “participación periférica legítima” en actividades cotidianas (Lave y Wenger, 1991; Lave 2011). Desde esta línea, es posible vincular la transmisión de saberes, la construcción de identidades y la membrecía en las poblaciones con las que trabajamos, en tanto a través de su participación en el aprendizaje en las prácticas, los sujetos se convierten en parte de una comunidad que es constituida a partir de esas mismas actividades (Lave y Wenger, 1991).

Finalmente, nuestro enfoque conceptual se apoya en las producciones actuales de la antropología educativa latinoamericana que han recuperado, en las últimas dos décadas, algunos de estos aportes para analizar las formas de saber y conocimiento que caracterizan los espacios formativos comunitarios de los niños con distintas referencias étnicas. Asimismo, algunos de ellos han considerado las formas que asume el conocimiento y los saberes en la escuela, buscando superar el carácter aparentemente central que presenta la “cultura escolar” y las visiones dicotómicas sobre estos ámbitos que condujeron a atribuir a las escuelas el monopolio de la formación intelectual, por oposición a un conocimiento práctico que acontece afuera de ellas. Estas propuestas avanzan así en la posibilidad de distinguir modos

propiamente escolares de relación con el saber, pero a la vez, atender a la inclusión en las escuelas de formas no escolares, como así también de estilos escolares de relación con el saber en las experiencias que suceden fuera de esta institución (Rockwell, 1995; Czarni, 2007; Cohn, 1995; Franze, 2002; Paradise, 1991; Bertely, 2003).

3 LOS CONTEXTOS DE ESTUDIO

El análisis conjunto de contextos y poblaciones en principio disímiles ha constituido un desafío para nuestro equipo de investigación¹, esfuerzo que consideramos justificado en tanto le proporciona a la reflexión sobre los saberes y procesos de identificación una mayor complejidad, al intentar poner en juego los conceptos en realidades sociales heterogéneas (población donde las marcas de distintividad más explícitas se vinculan con cuestiones étnicas y nacionales, de zonas rurales, urbanas y periurbanas, con distintas formas de relación con el estado nacional, entre otras).

En relación con los niños indígenas, iniciamos en 2008 un estudio centrado en la formación para la producción doméstica en su articulación con las trayectorias escolares de poblaciones auto-identificadas como *mbya-guaraní*, en una zona rural del departamento de San Ignacio (provincia de Misiones, noreste de Argentina)². Esta zona presenta una alta concentración de aldeas pequeñas y, si bien disponemos de información de varios núcleos próximos a la ciudad cabecera, este artículo focaliza en la comunidad Andresito, pobla-

¹ Nos referimos al proyecto conjunto de investigación “Saberes e identidades en tensión: niños indígenas y migrantes en contextos educativos interculturales” desarrollado en el Instituto de Ciencias Antropológicas – (Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires), subsidiado por este organismo y por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de la Argentina.

² Este trabajo forma parte del Proyecto “Experiencias formativas en contextos de reconocimiento étnico y condiciones de desigualdad social: la escuela y la producción familiar-doméstica como ámbitos de socialización de la infancia en poblaciones rurales” (CONICET-UBA). Hemos efectuado observaciones de clases de los niños de entre 10 y 12 años (5to a 7mo grado), entrevistas con los docentes y auxiliares indígenas, y utilizado además algunas técnicas experimentales para abordar las actividades cotidianas de los niños (dibujos, conversaciones informales, confecciones de listados). Asimismo iniciamos una reconstrucción de las actividades prediales de niños, jóvenes y adultos a través de fotografías, conversaciones informales y videos, entrevistamos a los miembros adultos, y también a autoridades locales y técnicos agrícolas (de forma de reconstruir las actividades del grupo doméstico y el panorama productivo de la zona).

do de 4 o 5 familias extensas y emparentadas entre si, cuyos niños asisten a una escuela de modalidad EIB junto con niños auto-identificados como colonos (es decir, campesinos asentados entre fines del siglo XIX y primera mitad del siglo XX, a través de planes gubernamentales y privados de poblamiento de fronteras).

Las actividades productivas que se reconocen como “tradicionales” por parte de la población mbyà son la caza y recolección en el monte, prácticas que son centrales para las reivindicaciones territoriales de este colectivo. Desde que los estados nacionales avanzaron en la región de la selva paranaense, las comunidades mbyà experimentan crecientes limitaciones de acceso al monte nativo: por ello en Andresito las actividades que les permiten sobrevivir consisten básicamente en la elaboración de artesanías destinadas a la venta a turistas, la asistencia estatal, el empleo público y las huertas familiares.

Para abordar las experiencias formativas de los niños migrantes nos centramos en el trabajo en curso en un barrio periurbano de la localidad de Escobar (provincia de Buenos Aires) donde concurrimos desde el año 2010³, aunque hacemos también algunas referencias generales a las trayectorias escolares de estos niños en base a una investigación anterior, desarrollada en escuelas cercanas a una villa de emergencia de la Ciudad de Buenos Aires habitada en una alta proporción por población boliviana.

En Escobar la población procedente de Bolivia trabaja en la producción y comercialización fruti-hortícola y, crecientemente, en la comercialización de productos industrializados, básicamente vestimenta. Entre esta población se registra un proceso de fragmentación social significativo entre propietarios de terrenos, comerciantes, arrendatarios y peones, así como complejas formas de vinculación

³ Este trabajo es parte del proyecto “Niños migrantes bolivianos en contextos educativos interculturales. Continuidades y rupturas en la transmisión de saberes y relatos históricos” (CONICET-UBA). Hasta el momento en Escobar realizamos aproximaciones a una de las escuelas del barrio y fundamentalmente avanzamos en el contacto con instituciones y con familias, buscando caracterizar los relatos familiares y comunitarios y la transmisión de saberes sobre el proceso migratorio y la conformación del barrio. Trabajamos a partir de la reconstrucción de narraciones biográficas de mujeres (atendiendo al recuerdo de su infancia y de la crianza de sus hijos), la observación de festividades organizadas por la colectividad y la participación en encuentros de una asociación de mujeres migrantes.

con la población “criolla” de la localidad, y también con instituciones del Estado argentino y del Estado boliviano.

Los niños asisten frecuentemente a organizaciones recreativas sostenidas por la Colectividad Boliviana de Escobar (institución que comienza a organizarse en el año 1985 y es propietaria de ferias de frutas, verduras y vestimenta, así como de un polideportivo); por otro lado, diversas asociaciones de migrantes (que nuclean en especial a mujeres) realizan actividades de promoción cultural, reproduciendo en algunos casos el modelo de los centros de madres de Bolivia (tipo de asociación muy extendida en ese país, vinculada a tareas de reproducción y apoyo a los sectores más vulnerables).

Es importante aclarar que los niños migrantes bolivianos, sobre todo aquellos cuyas familias proceden de zonas rurales de Bolivia, además de la “marca” asociada a la nacionalidad de origen, son vinculados y en ocasiones asumen distintividades étnicas en determinados ámbitos de prácticas como la lengua, festividades, creencias religiosas, lealtades a las distintas asociaciones, etc. Las tensiones entre lo étnico y lo nacional adquieren particulares sentidos entre esta población en contextos de migración y desigualdad y de discriminación en el nuevo país a partir de estereotipos fuertemente instalados sobre sus prácticas culturales y rasgos fenotípicos. Estas tensiones entre lo étnico y lo nacional posiblemente se vinculen con dilemas que atraviesan la misma formación del Estado boliviano, donde la diversidad cultural es un criterio para reivindicar la existencia de naciones autónomas coexistiendo en relación a la misma formación estatal.

Vale aclarar además que estas distintividades étnicas y nacionales no se refieren exclusivamente a los niños nacidos en Bolivia, sino que se extienden en muchos casos a los hijos de bolivianos nacidos en Argentina asociados generalmente en la nueva sociedad – particularmente en las escuelas- con la nacionalidad de sus padres.

4 INDÍGENAS Y MIGRANTES: EXPERIENCIAS FORMATIVAS Y PROCESOS DE IDENTIFICACIÓN

4.1 La población mbya en Argentina: el sentido de la escuela desde reivindicaciones étnicas

En la Argentina, los núcleos poblacionales mbyà-guaraní se concentran en la provincia de Misiones, ubicada al NE del país. Si bien los datos estadísticos sub-registran la población indígena, la Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas permite decir que en esa provincia, las personas que en 2004-2005 se reconocían y/o descendían en primera generación del pueblo mbyà-guaraní eran al menos 4.083 (INDEC 2010).

La localización fronteriza de esta población incide en lo que se ha caracterizado como una ciudadanía transnacional de los mbyà (Melia, 2004; Ladeira, 1997), ya que las familias suelen trasladarse de un lado y del otro de las fronteras argentina, brasileña y paraguaya. No obstante, la situación de los mbyà está vinculada con realidades y normativas nacionales en cada país que, en el caso de Argentina, en los últimos 5 años han implicado una ampliación en el reconocimiento estatal de derechos, por ejemplo a través de la Ley N° 26.160 del 2007, que implementa el Programa Nacional Relevamiento Territorial de Comunidades Indígenas, o la Ley Nacional de Protección de los Bosques Nativos (aprobada en el mismo año), que postula no solo un esquema de zonificación para la selva paranaense sino también el respeto de los derechos de las comunidades sobre el monte que utilizan.

Pese a estos avances normativos, y a que la herencia guaraníca está ampliamente presente en la tradición cultural de la provincia (en monumentos históricos, la toponimia o las denominaciones de fauna y flora nativas, por ejemplo), la población mbyà continúa sufriendo los efectos de la expansión colonizadora estatal y privada iniciada a principios de siglo XX, y protagonizando reclamos territoriales, los que adquieren distinto grado de visibilidad pública.

Como parte de este proceso es importante advertir que, si bien la tradición guaraní es más amplia, se considera que los mbyà

actuales son los descendientes de aquellos indígenas que lograron permanecer al margen de las misiones jesuitas (1609-1818), lo que supuso la construcción de una identificación social definida por la confrontación y el contraste con el mundo de los extranjeros, primero blancos y luego de sus descendientes mestizos (Bartolomé 2004). Esta definición es central para entender la vitalidad de las expresiones de identificación étnica en este colectivo, en contraste con otros grupos étnicos de la Argentina.

Con una población dispersa en pequeñas aldeas, los mbyà actualmente mantienen relaciones heterogéneas con los no-indígenas. Los asentamientos que se mantuvieron en sectores relativamente poco explotados de la masa selvática, pudieron articular sus relaciones de intercambio con la sociedad regional y conservar relativamente el control de sus propios procesos organizativos y movilidad (Gorosito 1993). En cambio en zonas como la del estudio, el acceso al monte nativo es escaso y es significativa la articulación subordinada con la población no indígena en distintas dimensiones de la vida cotidiana.

Pese a la heterogeneidad antedicha, los procesos de identificación en el colectivo étnico mbya parecen exteriorizarse en un discurso político-cultural de reivindicación de derechos relativamente homogéneo, orientado a reclamar por el acceso al monte nativo como condición económica para la reproducción de las familias y, por ende, con impacto directo en la transmisión intergeneracional de la cultura. El “modo de ser mbyà” alude a una relación armónica con el entorno natural que se sustenta en creencias religiosas, las que enmarcadas en un proceso reivindicativo, se asumen como unánimemente vigentes en los adultos, aunque amenazadas en su posibilidad de transmisión a las futuras generaciones por la pérdida del monte.

La articulación del indigenismo y el ambientalismo plantea tensiones en el contexto misionero, dada la incongruencia entre el estereotipo del “buen salvaje ecológico” defendido por el discurso ambientalista y el proceso inevitable de inserción de muchos grupos indígenas en el mercado, lo que se articula con la suposición teórica y empíricamente cuestionable de que las comunidades son un todo homogéneo representado por líderes cuya legitimidad no es cuestionada (Wilde 2007).

Estos procesos pueden vincularse con las ideas expresadas por los referentes indígenas de Andresito, que coincidentemente refieren a una infancia donde la transmisión cultural de conocimientos del monte estaba garantizada, mientras para sus hijos y nietos la educación se ve interrumpida por agentes externos (los propietarios privados, el Estado). La realidad histórica de relación subordinada con la población no indígena es creciente pero ya lleva varias generaciones en vigencia, por lo que es necesario complejizar este discurso político cultural y plantear así el interrogante de cómo las jóvenes generaciones experimentan las discontinuidades y reinventiones de tradiciones culturales.

Quizás la expresión más acabada de esta contundente identificación étnica y del creciente reconocimiento de los derechos de los mbyà por parte del Estado sea la multiplicación de “Escuelas de la Modalidad EIB”, denominación que surge con la última Ley de Educación Nacional, sancionada en 2006. Esta modalidad se implementa en Misiones generalmente bajo la forma de “aulas satélite” en comunidades indígenas, las que dependen de otros establecimientos llamados “escuelas sede”, donde asiste básicamente población no indígena. Sin embargo, del trabajo de campo surge que tanto en escuelas sede como en aulas satélite se están incrementando las situaciones de coeducación de niños mbyà y no indígenas que comparten crecientemente las aulas.

La modalidad EIB habilita la incorporación en la planta docente de auxiliares indígenas, miembros de las comunidades que tienen un papel fundamental en la traducción guaraní-castellano ya que es común que los niños mbyà ingresen a la escuela con poco dominio del idioma nacional. Las instancias de traducción resultan, sin embargo, de las necesidades de comunicación expresadas por el/la maestro/a no indígena; la inserción formal de los auxiliares indígenas en el trabajo escolar se da en rigor a partir del dictado de “Lengua y Cultura Mbya”, una asignatura que adquiere distintas características de acuerdo a la institución y varía a lo largo del tiempo.

El trabajo de campo ha evidenciado que los auxiliares a veces emprenden propuestas de alfabetización en guaraní, y en otras

ocasiones trabajan más bien con contenidos culturales considerados tradicionales, por ejemplo enseñando canciones o formas de confeccionar artesanías. Las características que asume la EIB difieren asimismo si se trata de “escuelas sede” o “aulas satélite” en comunidades, ya que en las segundas es más frecuente observar instancias de alfabetización y, en general, un uso cotidiano e intensivo de la lengua mbyà por parte de los niños en la escuela, situación que no se verifica en las primeras, donde los niños suelen estar silenciosos o hablar en mbyà en tono bajo.

La asistencia de los alumnos indígenas a las instituciones educativas es irregular, especialmente en los grados superiores. Del trabajo de campo efectuado en San Ignacio surge que casi ninguno continúa en el nivel medio, cuestión que además de ser problemática en sí misma (la educación secundaria es obligatoria en Argentina), plantea desafíos específicos para la formación de los auxiliares indígenas, ya que son excepcionales los casos de quienes logran una titulación de nivel superior necesaria para acceder a un cargo docente.

Como ha sido descripto para otros grupos étnicos de la región (Gomes 2004), la presencia de los niños mbyà en las escuelas públicas es objeto de controversia: en algunas comunidades no hay mayor interés por la escuela –cuestión decisiva porque estas se instalan a medida que son solicitadas-, mientras que en otras se considera parte de sus derechos. Esta última posición incluye matices y contradicciones: la escuela es a la vez ponderada como posibilidad de avanzar en la transmisión del conocimiento cultural propio, como parte de un proceso de mayor integración a una sociedad nacional aún a costa de consecuencias en la desestructuración de formas organizativas y simbólicas tradicionales, y estrategia para acceder a beneficios asistenciales por parte del Estado.

Del trabajo de campo, surge que en las escuelas de EIB la identidad de los niños mbyà aparece asociada a conocimientos particulares –por ejemplo el monte nativo, leyendas y creencias, instrumentos y objetos artesanales-, expresados en una lengua propia en espacios curriculares específicos (el área de “Lengua y Cultura Mbya”, ya mencionado). Este espacio tiene un horario asignado y, como sucede con

las “materias especiales” de la escuela –música, educación física– raramente se articula con los espacios escolares a cargo de los “maestros comunes”. Así, distintos conocimientos considerados tradicionales de los mbyà (por ejemplo la elaboración remedios naturales) son poco recuperadas en el trabajo pedagógico de la escuela.

En este proceso de recuperación de particularismos étnicos en la escuela, los saberes reconocidos como “típicamente” indígenas parecen devenir a-históricos, “estabilizados” en pos de una autenticidad que justifique su presencia. La idea que parece subyacer es que cuando los saberes “ya no son típicamente mbya” (cuando se han modificado por las dificultades de acceso al monte, por ejemplo), no deben ser enseñados en la escuela. Esto conduce a que se trabaje con conocimientos vinculados a prácticas que no son habituales entre los mbyà de San Ignacio (por ejemplo, hacer una trampa para coatíes con fibras naturales) a la vez que se soslayan otros que sí se llevan a cabo pero que no son “culturalmente válidos” en tanto compartidos por la población colona (por ejemplo, la pesca con caña). La auto-adscripción contrastante de los no indígenas a la “chacra” y de los “mbyà” al monte se hace especialmente presente en la escuela, tornando poco reconocidos los procesos históricos de construcción de conocimiento de poblaciones que están en interrelación desde hace un siglo en la región.

Encontramos entonces un proceso de visibilización subordinada de saberes indígenas donde docentes y auxiliares intervienen desde sus posiciones diferenciales de poder, lo que conduce a que en las “aulas satélite” los espacios de “lengua y cultura mbyà” sean más extensos en la jornada escolar y el bilingüismo sea una situación permanente. En las “escuelas sede”, en cambio, el bilingüismo es más bien una excepción y los conocimientos mbyà se despliegan desde los espacios relativamente marginales en esporádicas clases de música, “tecnología” (revisión curricular del espacio de actividades prácticas/artesanales) y “Lengua y Cultura Mbya”. Pareciera que el mandato histórico de la escuela, la transmisión de conocimientos culturalmente válidos, se asume entonces estereotipando prácticas sociales reivindicadas como tradicionales, e impidiendo que los ni-

ños reconozcan los procesos de transformación sociocultural e histórica que los tienen como protagonistas.

4.2 Interpelaciones nacionales y étnicas en la población migrante boliviana: disputas de sentido en torno a la escolaridad

En la Ciudad y la Provincia de Buenos Aires se verifica en los últimos años una mayor visibilización de la población migrante latinoamericana, especialmente proveniente de Bolivia, con una presencia significativa en ciertas zonas urbanas y periurbanas. Según el censo del 2010 los bolivianos residentes en Argentina eran cerca de 345.000. Si bien la proporción de esta población en el total del país ha sido relativamente constante a lo largo de la historia argentina, desde mediados del siglo XX y en particular en la década pasada fue recurrentemente catalogada en los medios de comunicación como una “invasión”, discriminada y culpabilizada por problemas en el acceso al mercado de trabajo y conflictos por la posesión de tierras y viviendas.

En este contexto, los migrantes latinoamericanos han generado múltiples formas organizativas que funcionan como espacios de reconocimiento y revitalización de sentimientos de pertenencia con el país de origen y de reclamo por la garantía de derechos. Muchos de estos reclamos se plasmaron en la nueva ley migratoria que parte de una noción amplia de derechos, entre los que se encuentra la educación (ley 25.871/03). Esta situación no obstante no ha revertido un contexto donde la población migrante latinoamericana sigue ubicada fundamentalmente en los nichos más pobres de la población, la segregación territorial continua vigente y la discriminación abierta y encubierta asociada a la procedencia nacional, las adscripciones étnicas y los rasgos fenotípicos dista de ser un proceso superado.

En las organizaciones de migrantes bolivianos de Escobar con las que estamos trabajando parece constituir una preocupación central la transmisión de referencias de identificación con Bolivia a los niños migrantes que se han criado en Argentina, y también a los denominados “hijos de bolivianos” o “bolivianos de segunda generación”. Esto, más que en un espacio definido de transmisión

de saberes asociados a Bolivia y el proceso migratorio, se traduce en la organización de innumerables actividades que involucran a los niños y jóvenes e implican la apropiación de determinados saberes: participación en festividades, equipos deportivos, involucramiento en formas organizativas, proyección de videos de Bolivia y Perú, viajes a Bolivia, conversaciones en quechua, contacto con estéticas asociadas a lo andino, etc.

Simultáneamente, se advierte la percepción de discontinuidades en esta transmisión. En la asociación de mujeres bolivianas de Escobar, la ausencia de jóvenes que continúen el trabajo de la institución y la dificultad para involucrarlos en las iniciativas comunitarias es tema recurrente. Asimismo, los dirigentes de la colectividad boliviana de Escobar afirman que la crianza de sus hijos fuera de Bolivia es determinante en términos de discontinuidades. También ha llamado nuestra atención la recurrencia con que se mencionan referencias al contacto con vecinos o compañeros criollos como “la causa” de conductas que no serían “típicas” de niños y jóvenes bolivianos. Es interesante señalar que la búsqueda de restauración y reproducción de una supuesta identidad “boliviana” valorada como obediente y disciplinada en los niños coexiste con la preocupación porque estos se integren a la situación local, hablen bien el castellano, realicen trayectorias escolares largas, etc.

En un contexto en permanente transformación y donde los niños y jóvenes se encuentran interpelados desde múltiples referencias de identificación, la reiteración de las interpelaciones identitarias como *bolivianos* de los adultos hacia los niños y jóvenes puede leerse tanto como imposición de una pertenencia, como la proyección de una referencia de identificación a la que estos mismos niños y jóvenes adscriben.

¿Cuáles son las apuestas identitarias ya no en familias y organizaciones de migrantes, sino en los contextos escolares? Entendemos que las mismas no pueden comprenderse sin considerar las complejas formas de inclusión de los niños a la escuela. Al respecto, en trabajos anteriores hemos registrado que al tiempo que la inclusión formal en la educación primaria está generalizada entre

la población migrante⁴, se mantienen procesos invisibles y sutiles de exclusión: negación de la matrícula en escuelas más prestigiosas, descenso de grado y, sobre todo, formas devaluadas de estar dentro de la escuela común.

Al respecto, el trabajo de campo realizado años pasados en escuelas de la Ciudad de Buenos Aires con una alta proporción de niños migrantes ha permitido registrar el desconocimiento de las trayectorias educativas previas de los niños y los estereotipos negativos sobre la escolarización en Bolivia, la confrontación de estilos comunicativos, la asociación en las concepciones docentes del fracaso escolar con la presencia de marcas del quechua o de variedades del castellano que difieren del rioplatense. Asimismo nos hemos detenido en la imagen de “niños silenciosos” y la funcionalidad de la misma para opacar los profundos procesos de silenciamiento que han experimentado los niños migrantes y sus adultos de referencia (Novaro-Diez 2012; Novaro 2012).

Dos cuestiones resultan fundamentales con relación al tema de las identificaciones en la escuela. Por un lado el mantenimiento de marcas del paradigma uniformizador y homogeneizante con el que se conformó el sistema educativo argentino y en particular de formas del nacionalismo tradicional y el discurso civilizatorio donde los niños migrantes bolivianos son caracterizados por su condición de extranjería y asociados a referencias étnicas generalmente desvalorizadas. Por otro, los complejos sentidos con que las políticas de reconocimiento se despliegan en las escuelas en general y en particular en las escuelas pobladas en una proporción significativa por niños migrantes, que en muchos casos han cursado parte de su escolaridad en Bolivia y cuyos padres son hablantes del quechua o el aymara⁵.

Así, registramos discursos y propuestas sostenidos en la reivindicación étnico-cultural que, en algunos casos, asumen una valorización acrítica de la diversidad, asociada a estrategias de hi-

⁴ Prácticamente la totalidad de los niños procedentes de Bolivia de hasta 13 años de edad asisten a algún establecimiento educativo, pero este porcentaje disminuye notablemente entre los jóvenes 14 y 24 años, los que solo en un 47,3% asisten a la escuela (Cerrutti, 2009)

⁵ Vale aclarar que estas escuelas no se definen como de modalidad intercultural, ya que en Argentina esta modalidad se refiere exclusivamente a las escuelas con población indígena.

pervisibilización de las referencias identitarias a través del formato folklórico y festivo. Desde estas propuestas, que invocan los supuestos saberes tradicionales de estos grupos desde el modelo escolar establecido, las situaciones de expresión de la diversidad sociocultural tienen un sentido paradójico: la afirmación de un saber particular queda asociado a la pertenencia a un colectivo que ha sido previamente desvalorizado y con el que los niños sostienen relaciones ambivalentes (Novaro, 2011).

En una las escuelas públicas donde asisten los niños de Escobar se advierten, por un lado, las intenciones de inclusión de una supuesta “identidad boliviana”: en la entrada y algunos actos se exhiben símbolos patrios asociados a Bolivia y se cantan ambos himnos nacionales. Sin embargo, no es claro que estas señales de la hibridez se traduzcan en el cuestionamiento de concepciones educativas tradicionales en el sentido de que, en el discurso de directivos y docentes, la pobreza y la diversidad que se atribuye en términos uniformes a “los bolivianos” se asocian en buena medida a la carencia, y parece continuar habiendo importantes limitaciones para reconocer las experiencias formativas de los niños que transcurren fuera de la escuela.

Las tensiones de los colectivos migrantes con las escuelas no se explicitan claramente, pero se expresan en la valoración positiva de la educación en Bolivia (que sería en la opinión generalizada de las familias con las que conversamos más disciplinada y ordenada, donde se aprenden mas contenidos) y sobre todo en la iniciativa de la colectividad boliviana de Escobar de crear “una escuela propia” cuyos docentes sean “paisanos”, iniciativa que por distintas razones (básicamente tensiones y desconfianza con el Estado Nacional que ofreció pagar los sueldos de los docentes) no se ha concretado.

5 IDENTIFICACIONES EN DISPUTA Y PROCESOS DE LEGITIMACIÓN-DESLEGITIMIZACIÓN DE SABERES

De la exposición anterior resulta evidente que, en ambos casos, las familias y organizaciones mantienen fuertes expectativas

en la continuidad de la transmisión de saberes que se consideran legítimos y necesarios para la definición identitaria de las nuevas generaciones. Pero también surge de los párrafos precedentes que esos contextos de legitimación de saberes coexisten en forma compleja con las escuelas en tanto espacios definidos institucionalmente por el Estado para la transmisión cultural. Las escuelas frecuentemente se presentan como instancias privilegiadas de definición de saberes legítimos para la formación de los niños y jóvenes, subordinando y en ocasiones deslegitimando aquellas otras instancias no escolares de producción de saberes.

En las propuestas pedagógicas que desarrollan las escuelas donde asisten los niños con los que trabajamos, es posible observar de manera general que, en pos de una transmisión cultural que sostiene cierta distintividad, parece asumirse la “necesidad” de representar las identidades como homogéneas –lo mbyà/lo – lo boliviano – lo argentino-. En el caso de los mbyà, este espacio se da desde una legitimación relativa a partir de la existencia oficial de la EIB, y en la presentación de saberes indígenas en espacios curriculares marginales. En las escuelas con una alta proporción de población migrante, cuando este reconocimiento se produce suele traducirse en una escenificación del encuentro (en pinturas, iconos, representaciones y cantos en actos escolares) que no parece tener un correlato en transformaciones relevantes de las representaciones y saberes escolares tradicionalmente legitimados.

Por lo anterior, puede decirse que los procesos de legitimación de los saberes en relación con las identificaciones étnico-nacionales asumen en las escuelas la forma de subordinación de aquellos conocimientos que son reconocidos como particulares de un colectivo, en tanto se asocian con mayor o menor evidencia a formas de identificación que difieren de aquellas tradicionales legitimadas en el discurso escolar. Otros colectivos (por ejemplo grupos nacionales de otras procedencias) experimentan situaciones similares en algunos sentidos, pero es evidente que la situación de subalternidad de las poblaciones indígenas y migrantes latinoamericanos atraviesa y condiciona estos procesos, ya que obviamente la valoración de saberes e

identidades es indisociable del posicionamiento socioeconómico y el peso político del colectivo de que se trate.

Pero además del peso de la “diferencia” y la “desigualdad” en la legitimación de los saberes de un colectivo particular subordinado frente al Estado nacional, es importante considerar que los saberes analizados son aquellos vinculados a experiencias cotidianas (asociadas a la producción doméstica y la transmisión de relatos), a los que el discurso escolar frecuentemente les atribuye poco grado de precisión en términos de su abstracción/conceptualización y por ende, “menor valor” como conocimiento a ser enseñado por la escuela. Desde posiciones objetivistas que se encuentran implícitas en el sentido común, los saberes prácticos -en tanto conocimientos de la experiencia, local y concreta- se contraponen al conocimiento científico -teórico, universal y abstracto- que la escuela debe enseñar. Por ello los saberes populares y locales penetran más fácilmente en la escuela en sus versiones folklorizadas o cuando son “confirmados” por la ciencia.

Siguiendo a los autores presentados al comienzo del trabajo, estas dos situaciones de legitimidad subordinada y condicionada pueden explicarse como parte de la adquisición de una “cultura escolar”, donde los niños deben aprender la jerarquía de los saberes científicos y populares. Es así como los conocimientos que provienen de fuera de la escuela, y que se nutren de las experiencias cotidianas de los niños indígenas y migrantes por una doble vía de legitimación relativa -por ser conocimiento práctico, por pertenecer a colectivos subordinados- se hacen entonces presentes en la escuela de modo excepcional, instrumental, folklorizado.

Si bien en ambos casos los saberes no escolares penetran en modo subordinado en la propuesta escolar legitimada, comparando los dos contextos de estudio parecen presentarse algunas diferencias interesantes entre ambas poblaciones, que posiblemente se vinculan con el sentido diferencial otorgado a la escuela, resultado de condiciones históricas cambiantes.

Si un niño mbyà conoce las características y costumbres de ciertas aves locales como resultado de su experiencia cotidiana fuera de la escuela, es poco probable que integre esa reflexión en las cla-

ses de ciencias naturales. No se trata solamente de que no se pueda reconocer el saber práctico en el conocimiento escolar sino que, en el caso de los mbyà, la permanencia en la escuela se traduce en una presencia cotidiana generalmente silenciosa, definida por una lengua que no se domina en relación a los requerimientos escolares, y a una situación de “estar en la escuela” con un sentido ambiguo, donde las expectativas de los adultos acerca del acceso al saber escolar adquieren sentidos contradictorios.

De forma similar, difícilmente en una clase escolar sobre “las migraciones”, los niños bolivianos hagan explícitas las inconsistencias entre sus experiencias y los relatos escolares. Sin embargo, hemos registrado algunas situaciones donde estas referencias a procesos no escolares se presentan en forma espontánea y poco sistemática, asimilando y comparando la situación -por ejemplo- de la migración de fines del siglo XIX, con procesos que los tuvieron a ellos mismos como protagonistas (niños que se quedan al cuidado de tíos y abuelos, problemas de documentación, situaciones de trabajo, etc.) y remitiendo de ese modo a experiencias vividas desde las cuales es posible que se construya la significación de un conocimiento nuevo.

Además de estas semejantes y diferentes formas de relacionarse con el conocimiento escolar, si bien se registran muchas situaciones similares en las formas de experimentar la escolaridad entre los niños indígenas y migrantes, en el caso de estos últimos, sus trayectorias escolares, aparecen condicionadas por las altas expectativas de permanencia y continuidad en el sistema de parte de los adultos de referencia.

Una cuestión adicional merece destacarse en estos procesos de incorporación de saberes legitimados subordinadamente en la escuela. Como hemos señalado en la presentación de ambos contextos de estudio, con sus particularidades en los dos casos nos encontramos con procesos de desigualdad social y desterritorialización que hacen que estos conocimientos que se construyen fuera de la escuela se encuentran desafiados por las discontinuidades de prácticas y saberes que impiden la transmisión de habilidades y conocimientos del mundo que se verifican en el transcurso de una generación a otra (Padawer, 2011; Novaro, en prensa).

Por eso, cuando un niño mbyà o boliviano incorpora un saber que proviene de experiencias que acontecieron “fuera de la escuela” ya ha atravesado varios obstáculos: en primer lugar, como dijimos, que estos saberes son definidos como locales/particulares y, por ello, finalmente articulados en posicionamientos político-culturales que los colectivos étnico nacionales van construyendo sobre las instituciones, en este caso la escuela, así como del lugar que las escuelas le otorgan a los mismos. En segundo lugar, el hecho de provenir de experiencias prácticas, lo que implícitamente los vuelve contingentes, a-sistemáticos y supuestamente poco sofisticados para las aulas. En tercer lugar, las discontinuidades de practicas socioculturales que dificultan, la apropiación efectiva de esos saberes por parte de los niños y, para los adultos, un proceso de proyección de una identidad colectiva.

Pese a estos obstáculos, los niños de los distintos colectivos construyen saberes mediante su participación en actividades productivas y a través de su involucramiento en prácticas que suponen procesos de transmisión de la memoria y la identidad (fiestas, lengua, deportes), los que no pueden ser entendidos como un corpus fijo de saberes que se transmiten de generación en generación –que es como se describe generalmente desde el sentido común, o se asume en ocasiones en las escuelas vías la folklorización-, sino que en gran medida se van definiendo en el proceso mismo de transmisión, contribuyendo a procesos de reivindicación y reinención de prácticas y conocimientos que suelen ser definidos como “tradicionales”, los que se articulan con complejos procesos de afirmación identitaria.

A la vez, las definiciones de saberes no escolares que se vinculan con la construcción de una identidad, “devuelven” a la escuela ciertas expectativas sobre sus características en relación a la expresión de los colectivos en su distintividad. Esto es, las referencias de identificación deseables se manifiestan en muchos casos en lo que se espera de la escuela y lo que se le señala como una falta.

En el caso de los mbya, hemos advertido que la creación de un espacio curricular de “Lengua y Cultura Mbya” dentro de la EIB es una reivindicación parcialmente concretada, en la que se presentan construcciones de identificación étnico-nacional heterogéneas en

función de prácticas sostenidas y discontinuadas intergeneracionalmente a través del tiempo, así como de espacios de crecimiento del bilingüismo y la transmisión de saberes reconocidos como mbyà, especialmente en las “aulas satélite”.

En el caso de los migrantes, encontramos reiterados planteos en torno a la falta de trabajo de la escuela sobre la lengua y las formas comunicativas particulares, la referencia añorada a las formas escolares más disciplinadas en Bolivia, y el modo de trabajar los contenidos en el aula (asociadas en muchos casos al copiado y la prolijidad). En este contexto es interesante subrayar el contraste entre las demandas relativamente generalizadas de una escuela más disciplinadora y “tradicional” por parte de la población migrante boliviana, y las modernas perspectivas didácticas que en ocasiones se delinean desde los espacios de definición de políticas en Argentina.

Asimismo, ciertas expectativas como que la escuela incluya mas referencias a las celebraciones patrias y de las localidades están señalando un posicionamiento de la población migrante boliviana con relación a la educación escolar como espacio de continuidad cultural y de transmisión de las referencias nacionales a los niños y jóvenes. Consideramos que estas expectativas deben ser analizadas poniendo atención en los modelos de identificación y socialización en tensión, y no solo en el grado de actualización e innovación de las formas de relación, los mecanismos de instrucción y los modelos pedagógicos propuestos, tal como en ocasiones se hace en los diagnósticos e investigaciones educativas (Novaro, en prensa).

Estas expectativas y demandas que se presentan de manera generalmente no explicita ponen en discusión el carácter supuestamente incuestionado de la legitimidad de los conocimientos y modelos de identificación de la escuela. Al realizarse desde posiciones que en cierta medida refuerzan los posicionamientos tradicionales de autoridad entre adultos y niños, estas expectativas deben ser también leídas atendiendo a las relaciones intergeneracionales que caracterizan el contexto. En definitiva, deben ser vistas en su complejidad evitando tanto su idealización como su condena.

6 PREGUNTAS Y PUNTOS DE PARTIDA PARA CERRAR EL TEXTO Y ABRIR EL DEBATE

Es evidente que los saberes vinculados con las identificaciones étnico-nacionales de los mbyà en Misiones y de los migrantes bolivianos en Buenos Aires, presentan sentidos diferentes con relación al mandato unificador que tradicionalmente constituyó al sistema educativo argentino y que estas diferencias persisten con y a pesar del avance de las modalidades de EIB en la Argentina.

El reconocimiento legal de derechos, diferencial para cada caso, permite entender por qué para los mbyà, la continuidad en términos de una identidad étnica parece priorizar las reivindicaciones de transmisión cultural afuera de la escuela (asociadas al territorio que es demandado en la esfera pública), tanto o más que las discusiones acerca del carácter de la escuela EIB (que al menos formalmente es un derecho adquirido). En términos comparativos para los migrantes bolivianos, en cambio, la continuidad del colectivo parecería expresarse en forma más articulada desde las demandas escolares.

La hipótesis que provisoriamente podemos formular es que el contraste entre ambas poblaciones se corresponde con una diferente “apuesta por la escuela” en términos de superación de la desigualdad social y continuidad cultural, la que se vincula con distintas formas de articulación con el Estado.

Los mbyà construyen un discurso de reivindicación territorial en el que la transmisión cultural ocupa un lugar central, apoyado en una histórica oposición a las propuestas de integración de los estados nacionales. Por ese motivo, la EIB es asumida como un espacio de transmisión cultural contradictorio y, frente a un proyecto en gran medida “del estado” se expresan prácticas heterogéneas de aceptación relativa de la escuela. En el caso de los migrantes bolivianos, su misma definición como colectivos migrantes se realiza en gran medida desde el estado nacional del país de destino y su definición como bolivianos remite a interpelaciones del país de origen, lo que posiblemente implica límites a cualquier proyecto de oposición y autonomía de las formas estatales.

En relación con el proceso antedicho, puede suponerse (cuestión que desde ya debe seguir siendo indagada) que al ser significativa la “apuesta por la escuela” en la población autoidentificada como boliviana, la legitimación del saber escolar se expresa más acabadamente, llegando incluso a plantearse la opción de crear una “escuela boliviana” de modo de potenciar atributos que se asocian a representaciones sobre la particularidad nacional que parecerían tener poco espacio en la escuela argentina. En cambio en la población mbya, donde la escuela juega un rol más periférico en las experiencias formativas reivindicadas cultural y políticamente, los conocimientos indígenas, su epistemología y formas de aprendizaje parecen más claramente legitimados con prescindencia de la escuela.

A partir de las aproximaciones al campo, nos proponemos abrir el debate en torno a la necesidad de ubicarnos frente a estas problemáticas definidas en términos generales como propias de “la educación en contextos interculturales”, desde una posición que se distancie de las miradas civilizatorias etnocéntricas y de los relativismos ingenuos (donde las tradiciones del campo de la antropología y la educación han realizado avances sustantivos), y a la vez habilite la construcción de un marco para la consideración de las particularidades socioculturales de los procesos educativos en el país.

Sabemos que lo que niños con distintas referencias étnicas y nacionales aprenden en sus prácticas cotidianas es de difícil inclusión en las escuelas. En una proyección de mayor igualdad una pregunta que permanece abierta refiere a qué de esos aprendizajes debería ser incluido y de qué modo. Nos preguntamos, es “una escuela boliviana para bolivianos” la que permitiría recuperar la historia del grupo y ayudar a superar esas desigualdades? ¿Es “una escuela mbyà para los mbyà” la que habilitaría que los niños integren sus prácticas cotidianas de reproducción con los conocimientos escolares discutiendo el privilegio de la ciencia? ¿La transmisión de los saberes que se consideran socialmente relevantes, deber de la escuela y derecho de los múltiples colectivos, no supone previamente un proceso de definición -en mínimas condiciones de igualdad- sobre esa relevancia? Estas preguntas nos llevan a un interrogante que

en términos conceptuales no es nuevo, pero en términos de políticas educativas en nuestro país dista de estar resuelta: ¿cuáles son los alcances de las reivindicaciones particularistas en la escuela común?

Podríamos decir que los niños aprenden sus referencias étnico-nacionales “por y a pesar” de los adultos y sus instituciones. Participan de actividades que “hacen” sus colectivos de referencia fuera de la escuela, pero también experimentan particulares formas de estar en ella. Si queremos que los saberes escolares, legitimados por su supuesta universalidad y por la ciencia, se plasmen en propuestas pedagógicas que reconozcan las experiencias de los niños en lo que tienen de particular, deberíamos pensar en primer lugar en el hiato entre el conocimiento científico y conocimiento del sentido común que generalmente caracteriza cualquier situación educativa escolar. En segundo lugar, en las claves de la construcción de las identificaciones de los niños: si estas son en términos étnico nacionales que se definen como distintos de los hegemónicos, necesariamente deberemos considerar y seguir intentando precisar elementos para analizar las relaciones entre clase, cultura y saber que están actualmente vigentes en la escuela común.

REFERENCIAS

- BEILLEROT, J; BLANCHARD-LAVILLE, C Y MOSCONI, N. *Saber y relación con el saber*. Buenos Aires: Paidós, 1998.
- BENEDICT, R. *El crisantemo y la espada*. Madrid: Alianza, 1978.
- _____. *El hombre y la cultura*. Investigación sobre los orígenes de la civilización contemporánea. Barcelona: Edhasa, 1989.
- BERTELY, M. *Educación, derechos sociales y equidad*. México: COMIE; SEP-CESU, 2003.
- BOURDIEU, P. y PASSERON, J. C. *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia, 1981.
- BOURDIEU, P. *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2007.
- COHN, Clarice. *Antropologia da criança*. Col. Passo-a-Passo, 57. Río de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

- CREHAN, K. *Gramsci, Cultura y Antropología*. Barcelona: Edic. Bellaterra, 2002.
- CZARNY, Gabriela. Pasar por la escuela: metáfora que guarda distintas caras para abordar la relación comunidades indígenas y escolaridad. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. México D.F., Vol. XII, n°34, pp 921-950, 2007.
- FRANZÉ MUDANO, A. *Lo que sabía no valía*. Colección Estudios, n°17. Madrid: Consejo Económico y Social. Comunidad de Madrid, 2002.
- FOUCAULT, M. *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI, 1997.
- GOMES, Ana. El proceso de escolarización de los Xakriabá: historia local y rumbos de la propuesta de educación escolar diferenciada. *Cuadernos de Antropología Social*, Buenos Aires, n°19, pp.29-48, 2004.
- LAHIRE, B. *El espíritu sociológico*. Buenos Aires: Manantial, 2006.
- LANDER, E. Modernidad, colonialidad y posmodernidad. *Doxa*, año IX, n°18, Buenos Aires, 1998.
- LAU, Raymond W. K. Habitus and the Practical Logic of Practice: an Interpretation. *Sociology*, Vol.38, n°2, pp.369-387, 2004.
- LAVE, Jean. y WENGER, Etienne. *Situated Learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press, 2007.
- LAVE, J. *Apprenticeship. Critical Ethnographic Practice*. Chicago: University of Chicago Press, 2011.
- LEVINE, R. Ethnographic studies of childhood: A historical overview. *American Anthropologist*, Vol. 109, n°2, pp.247-260, 2007.
- MEAD, M. *Educación y Cultura*. Buenos Aires: Paidós, 1972.
- _____. *Adolescencia, sexo y cultura en Samoa*. Buenos Aires: Planeta, 1993.
- MIGNOLO, W. Espacios geográficos y localizaciones epistemológicas: la ratio entre la localización geográfica y la subalternización de conocimientos. *Dissens* 3, Bogotá, 1997.
- NOVARO, Gabriela. Niños inmigrantes en Argentina: nacionalismo escolar, derechos educativos y experiencias de alteridad. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. México: Consejo Mexicano

de Investigación Educativa, Vol. 17, n° 53, pp. 459-483, 2012.

NOVARO, G. Niños migrantes y escuela: ¿identidades y saberes en disputa?
In: NOVARO, Gabriela (Coord.). La interculturalidad en debate. Experiencias formativas y procesos de identificación en niños indígenas y migrantes. Buenos Aires: Editorial Biblos, 2011, pp. 179-203.

NOVARO, G. y Diez, M, ¿Una inclusión silenciosa o las sutiles formas de la discriminación? REFLEXIONES a propósito de la escolarización de niños bolivianos. *In: COURTIS, C. Y PACECCA, M. Discriminaciones étnicas y nacionales: un diagnóstico participativo. Buenos Aires: Editores del Puerto y ADC, 2012.*

NOVARO, G. Migración y Educación. Procesos de inclusión y exclusión educativa de niños migrantes. *Publicaciones de la Red de Investigadores/as Argentinos sobre Migraciones Internacionales (IAMIC), (en prensa).*

PADAWER, Ana. Nosotros le decimos yeruchi pyta: conocimiento del monte y prácticas sociales de las jóvenes generaciones mbya en espacios rurales en transformación. *Cuadernos Interculturales. Valparaíso: Universidad Nacional de Valparaíso. Vol. 9 n°17, pp.237-256, 2011.*

PARADISE, Ruth. El conocimiento cultural en el aula: niños indígenas y su orientación hacia la observación. *Revista Infancia y Aprendizaje. México, n°55, pp.73-85, 1991.*

QUIJANO, A. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América latina. *In: Edgardo Landier (Comp.). La Colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO, 2003.*

ROCKWELL, E. *Antropología y Educación. Problemas del concepto de cultura*, México: Departamento de Investigaciones Educativas - Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, 1980.

ROCKWELL, E. *La escuela cotidiana*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica, 1995.

WALSH, C. Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: in-surgir, reexistir y re-vivir. *In: MELGAREJO, Patricia (Comp.). Educación Intercultural en América Latina: memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas. México: Universidad Pedagógica Nacional – CONACIT; Editorial Plaza y Valdés, 2009.*

WILDE, Guillermo. De la depredación a la conservación. Génesis y evolución del discurso hegemónico sobre la selva misionera y sus habitantes. *Ambiente & Sociedade*, Vol. X, nº01, pp.87-106, 2007.

WILLIS, P. *Aprendiendo a trabajar: cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de la clase obrera*. Barcelona: Akal, 1998.

Recibido: 12/12/2012.

Aprovado: 30/05/2013.