

La naturalización de la diferencia como medio de reproducción de la desigualdad en contextos de interculturalidad escolar.

Laureano Borton.

Cita:

Laureano Borton (2017). *La naturalización de la diferencia como medio de reproducción de la desigualdad en contextos de interculturalidad escolar. XII Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-022/362>

REPRESENTACIONES DOCENTES Y JERARQUIZACIÓN DE LAS DIFERENCIAS

EN CONTEXTOS EDUCATIVOS INTERCULTURALES

Laureano Borton¹

Eje Temático 6: Sociología de la educación y enseñanza de la sociología

Mesa 64:| El problema de la desigualdad como eje en la enseñanza y en la investigación de/en la Sociología de la Educación

Institución: Departamento de Antropología – FFyLL - UBA

E-mail : notrob05@gmail.com

Resumen:

El presente trabajo plantea una aproximación a problema de la desigualdad a partir de representaciones que promueven la jerarquización de la diferencia. A partir de una experiencia de investigación en el terreno con docentes que se desempeñan en un contexto escolar intercultural, el trabajo intenta dar cuenta de sus principales al respecto.

Más específicamente, el trabajo se centra en los sentidos de los docentes acerca de un grupo de alumnos con una filiaición y pertenencia étnica y religiosa alternativa a la del resto del alumnado y del cuerpo docente. Sobre esa base, y apelando a testimonios y a registros de clases y de diversos espacios escolares, se da cuenta de una serie de observaciones críticas recurrentes, a la vez que heterogéneas al interior del cuerpo docente, que favorecen condiciones de desigualdad a partir de supuestas diferencias actitudinales, espirituales, cognitivas, etc.

Se plantea así que diversos cuestionamientos a un conjunto de prácticas de los alumnos pertenecientes a una comunidad toba residente en el Gran Buenos Aires – como así también de sus familias – refuerza condiciones de desigualdad que, paradójicamente, son señaladas como injustas por la propia institución.

Palabras clave: representaciones – fronterización – esencialización – aboriginalidad -

Introducción a la cuestión.

El presente trabajo aborda las representaciones docentes sobre la condición aborígen en una escuela religiosa del noroeste del Gran Buenos Aires a la que asisten alumnos tobas (qom) de una

¹ Docente universitario y doctorando en Ciencias Antropológicas, Orientación Sociocultural – FFyLL - UBA. notrob05@gmail.com

comunidad próxima ². Estos últimos viven en el comúnmente denominado “barrio toba” de la localidad, compuesto por más de treinta familias, provenientes de distintas zonas periurbanas del conurbano bonaerense y establecidas allí desde mediados de los años '90. Otras familias, en menor número, han migrado desde Chaco en años recientes. Del total de niños residentes en el mencionado barrio, al menos dos tercios de los niños escolarizados del barrio toba asisten a la escuela católica que pertenece al obispado que donó las tierras en las que se asienta el barrio ubicado frente a la escuela. Este grupo participa en la conformación de una población muy heterogénea, en similares condiciones de pobreza.

En este marco, las posiciones que a lo largo del tiempo se han ido construyendo respecto de los chicos tobas manifiestan distintas articulaciones conflictivas, fundamentalmente entre las familias tobas y las autoridades de la institución.

Para el análisis de esta cuestión se exploran inicialmente algunas cuestiones vinculadas al desarrollo histórico de los estudios sobre las identidades étnicas. En ese contexto, se hace foco aquí en los denominados procesos de fronterización (Grimson: 2006)³, referidos fundamentalmente a la producción y reproducción de discursos y prácticas hegemónicas, orientados principalmente a la construcción de divisiones imaginarias con y entre los grupos aborígenes (Briones: 1998, 2004)^{4/5}.

La noción de fronterización es relevante para comprender las formas principales de acción de los denominados estudios sobre la aboriginalidad, surgidos hacia fines de los '60, y caracterizados en cierta medida por haber hecho foco en el análisis de las complejas relaciones de los grupos aborígenes con el Estado, como así también en el rol de este último en la sistematización y organización de reivindicaciones de derechos de parte de los grupos aborígenes.

En este marco de estructuras asimétricas actúan también conjuntos de supuestos, afirmaciones del sentido común y visiones en general que promueven la construcción de fronteras con determinados grupos. En su conjunto, tales estructuras promueven la vigencia de formas ahistorizantes, asociadas a un multiculturalismo caracterizado por sus tendencias hegemónicas (Estermann: 2009)⁶.

² Se emplea el etnónimo *qom* para referir a las familias de dicha comunidad. En este trabajo se emplea el término *toba* porque se recupera el término empleado por los docentes de la escuela.

³ Grimson, Alejandro (2006) **Una diversidad situada**. En: “Diversidad cultural e interculturalidad”. Ameigeiras, A.; Jure, E.; Picotti, D. (comp.). Buenos Aires, Prometeo Libros; Los Polvorines. Universidad Nacional de General Sarmiento

⁴ Briones, Claudia. (1998) **La alteridad del Cuarto Mundo**. Ediciones del Sol. Buenos Aires.

⁵ Briones, Claudia. (2004) **Construcciones de aboriginalidad en Argentina**. “Société suisse des Américanistes / Schweizerische Amerikanisten-Gesellschaft” Bulletin 68, pp. 73-90

⁶ Estermann, Josef. (2009) **Colonialidad, descolonización e interculturalidad. Apuntes desde la Filosofía intercultural**. En: Viaña, J.; Claros, L.; Estermann, J.; Fornet-Betancourt, R.; Garcés, F.; Quintanilla, V.; Ticona, E.: “Interculturalidad crítica y descolonización. Fundamentos para el debate”. Convenio Andrés Bello – Instituto Internacional de Integración. La Paz, Bolivia.

a. Interculturalidad y construcción de fronteras:

La referencia a fronteras y asimetrías permite dar cuenta de sentidos docentes que refieren a rasgos supuestamente característicos, distintivos e inmodificables de los alumnos tobas y sus familias. Tales rasgos, a su vez, son presentados por los docentes en general como causas de sus dificultades de relación con dicho grupo y, también, de las dificultades para la escolarización de este último.

Así, a grandes rasgos, los alumnos tobas son definidos en términos de lo que los docentes juzgan como una condición identitaria inexpugnable para la acción escolar. Así pueden ser entendidas, a modo de ejemplo, las referencias de docentes durante charlas informales, como así también algunos gestos de los mismos durante el desarrollo de las clases, todos ellos coincidentes en señalar un supuesto desinterés por todo lo que pasa en la escuela.

Al respecto, y en virtud de las mencionadas prácticas y discursos de fronterización, tienen lugar un conjunto de “tipologizaciones” que cercan a los alumnos en marcos imaginarios restrictivos, aún más si contrastados con los aplicados a otros colectivos, y que son vistos por los docentes como incompatibles con la institución (Grimson: 2006; 283)⁷.

En relación al presente trabajo, lo anterior supone la acción de medios simbólicos a través de los cuales los docentes suelen adherir y que consisten principalmente en el señalamiento de delimitaciones entre alumnos tobas y un colectivo mayoritario en el que es incluido a grandes rasgos el resto del alumnado.

En virtud de estos señalamientos, en este trabajo la noción de fronterización es empleada para referir a delimitaciones y marcas cuyo efecto principal es naturalizar asimetrías y contrastes entre lo que podría ser planteado como nacionalidad universalizante e identidad aborígen particularizada, dos polos de sentido frecuentemente aludidos por los docentes. A grandes rasgos, la idea de nacionalidad universalizante es empleada aquí como marco general de sentido a partir del cual, como ocurre en el presente trabajo, se construyen otredades señaladas por una distintividad enfatizada (Briones: 1998; 2004)⁸. En relación con esto, y como ejemplo relativamente cercano, también surgido de un ejercicio de etnografía escolar, en una comparación de experiencias formativas cotidianas entre grupos m'bya y toba, se ha señalado la fuerza generalizante asociada a la idea de progreso occidental. Dicha idea de progreso, señala, es una totalidad desmarcada y un medio de comparación con la condición aborígen a partir de la exaltación lo moderno como parámetro (Padawer et al: 2013:8)⁹.

⁷ Op.cit

⁸ Op.Cit

⁹ Padawer, Ana et al. (2011) **Niñez indígena: apuntes introductorios**. En: Novaro, G. (comp.) “La interculturalidad en debate. Experiencias formativas y procesos de identificación en niños indígenas y migrantes”. Buenos Aires, Ed. Biblos, 2011. Pp. 37-44

Dentro de este marco general de fronterizaciones, diferentes formas retóricas pueden ser identificadas. Una de las más frecuentes consiste en la racialización de las diferencias sociales, legitimando así desigualdades y jerarquías fenotípicamente marcadas. Para Briones, la racialización es una forma de marcación que procura evitar el traspaso entre fronteras sociales, enfatizando en la perennidad de las marcas y diferencias a partir del rechazo de la miscigenación de grupos sociales y culturales. La otra retórica, plantea Briones, consiste en la etnicización o culturización de diferencias que potencialmente dan lugar a cruces y pases entre categorizaciones sociales de mayor o menor énfasis (2004:74)¹⁰.

Se han señalado hasta aquí diversas formas de fronterización, operando en un marco de interculturalidad. En relación con esto, el siguiente apartado intenta señalar la sintonía entre dichas formas y una perspectiva predominante dentro del multiculturalismo, tendiente a apelar a nociones focalizadas y aislacionistas de la otredad, entendiendo a los espacios sociales y culturales de forma acotada.

El multiculturalismo y su sesgo ingenuo.

En relación a lo anterior, la referida perspectiva, conocida como multiculturalismo mosaico, o también *ingenuo*, comienza a cobrar fuerza durante los años '80, motivada en parte por la expansión de formas globales de organización del capital, circunstancia que ha llevado – entre otros efectos - a una reducción del poder tradicional de lo político y las estructuras sociales. En otras ocasiones, dicho multiculturalismo ha actuado a través de formas de concepción de lo estatal respecto de la cultura que, a grandes rasgos, tienden a administrar diferencias, sin por ello cuestionar condiciones determinantes de inequidad entre los grupos (Wright: 1998)¹¹.

Ambas formas, vale señalar, abordan lo cultural como dominio autónomo, pretendidamente independiente de contextos sociales y materiales, desatendiendo así a procesos de cambio y a relaciones de desigualdad, dominación y explotación. (Juliano: 1994; Turner: 1993)^{12/13}.

En este marco, numerosos grupos sociales – amparados en claves identitarias de tipo étnico, de género, religioso, etc - se han orientado y volcado a la recreación y reivindicación de identidades culturales, y lo han hecho como forma de promoción y protección de sus intereses. En este contexto

¹⁰ Op.cit

¹¹ Wright, Susan (1998) **La politización de la cultura**. En: Boivin, Rosato, Arribas (2010) En: “Constructores de Otredad. Una introducción a la antropología social y cultural”. Antropofagia. Buenos Aires

¹² Juliano, D. (1997). **Universal/Particular, un falso dilema**. En “Globalización e identidad cultural”. Ediciones Ciccus, Buenos Aires. pp. 27-37

¹³ Turner, T. (1993) **Anthropology and Multiculturalism: What Is Anthropology That Multiculturalists Should Be Mindful of It?**. “Cultural Anthropology”, Vol. 8, No. 4. (Nov., 1993), pp. 411-429.

– entre otros efectos - la cultura se fue constituyendo, en ciertas ocasiones, en vehículo de localismos y nacionalismos étnicos, como así también de y de diversas formas de identidad política cercanas a esta idea (Hall: 1991a)¹⁴.

Dentro de esta línea, y en referencia a situaciones más cercanas a las señaladas por el presente trabajo, pueden mencionarse algunos señalamientos acerca de concepciones que tienden a ver lo aborigen como forma identitaria ajena e interna a la vez, como espacio simbólico contra el cual dar lugar a la construcción de lo vernáculo, sea este a nivel nacional, provincial, etc. (Briones:1998). Otros trabajos, en una línea afín, han abordado aristas de un pensamiento latinoamericano que enfatiza en la raíz europea de los procesos de formación de lo nacional y de la noción de ciudadanía (Dietz: 2003; Zanfrani: 2007).

Antecedentes de este tipo señalan un marco de ideas para entender la frecuente recreación de discursos celebratorios de determinados momentos del pasado histórico, entre los que se destacan las referencias a un pasado pre-colonial de supuesta pureza o bravura indígena, o la exaltación de lo criollo durante ciertos momentos del siglo XIX. En ambos casos, como factor común, se acentúa el foco en la pretensión de continuidad entre cultura e identidad y se profundizan pautas y criterios históricos de estratificación y segregación.

Contra esta variante, otras expresiones del multiculturalismo, en la cual se inscriben algunas expresiones de los denominados Estudios Culturales, cuestionan la tendencia culturalista a fusionar lo cultural y lo identitario y proponen analizar las relaciones culturales en su contexto (Jameson y Zizek: 2008; Segato: 2007). Desde allí se critica también el empleo de préstamos terminológicos del relativismo antropológico y sus énfasis casi exclusivamente discursivos en términos tales como relativo y particular – (Grüner: 2008; Achilli: 2006).

Al respecto, en un señalamiento que se hace extensivo a la institución en la que se realizó la investigación de campo, la disposición de la escuela ante situaciones de interculturalidad aparece como selectiva, ya que mientras un tipo de diferencias, según el discurso docente, no parece plantear problemas, existen por otro lado situaciones en que esa diferencia es percibida como un obstáculo (Neufeld, 2006; Novaro, 2006).

Por su parte, una síntesis histórica de los discursos y prácticas educativas sobre migrantes e indígenas desde la Generación del '80 hasta el presente, permite reconocer coincidencias parciales con las afirmaciones anteriores, y comprender un conjunto de limitaciones en las políticas educativas, que perpetúan ciertos sesgos en el reconocimiento de otros repertorios culturales

¹⁴ Hall, Stuart. (1991a) **The local and the global: globalization and ethnicity**. From: “Culture, Globalization and the World-System: Contemporary Conditions for the Representation of Identity”, Edited by Anthony D. King, University of Minnesota Press, 1997 Disponible en la web: <http://depthome.brooklyn.cuny.edu.aod/text/Hall.doc>

(Thisted: 2014; 134). Dichas limitaciones, señala la autora, se expresan en el carácter superficial de los cambios registrados en el modo de tratamiento – entre ellos desde la escuela - de los pueblos indígenas (2014: 157).

Las menciones a reflexiones sobre interculturalidad y multiculturalidad, como así también acerca de experiencias de investigación en ámbitos educativos, ha estado orientada a reseñar un panorama de perspectivas – mosaicas o ingenuas – a la vez que una serie de señalamientos críticos al respecto. Sobre esta base, el propósito principal a continuación es plantear una continuidad relativa entre dicho marco general y un conjunto de asociaciones por medio de las cuales los docentes tienden a caracterizar la condición aborígen en términos esencialistas.

b. La aboriginalidad como construcción auténtica.

A grandes rasgos, la idea de aboriginalidad permite dar cuenta de reformulaciones de las formas de relación política entre pueblos tribales preexistentes a la situación de conquista, en la actualidad incluidos en el marco de los estados nacionales, en cuyos territorios y bajo cuya jurisdicción (o jurisdicciones) se hallan actualmente los primeros. En dicho marco, en nuevos contextos históricos, con creciente énfasis los grupos aborígenes cuestionan distintas formas hegemónicas desde lo estatal. Por tal motivo, la idea de aboriginalidad dar cuenta de una relación que se ha modificado a lo largo del tiempo y que, en las últimas décadas, ha atendido a distintas estrategias reivindicatorias de parte de los grupos aborígenes hacia los estados modernos y sus diversas instituciones. En virtud de dichas estrategias, los grupos aborígenes plantean demandas de reconocimiento y reparación histórica ante el Estado, sustentándolas en una idea de identidad cultural y de derechos distintivos (Beckett: 1988¹⁵; Briones; 2004: 73-74¹⁶)

La noción refiere asimismo a relaciones entre grupos que adscriben a la condición aborígen e instituciones que actúan selectivamente, incluyendo y excluyendo, según momentos y contextos, a diversos grupos - exo o auto-referenciados como aborígenes – a través de variadas formas de violencia, material y simbólica. (Briones 1998: 247¹⁷).

En relación con lo anterior, y a través de estrategias de inclusión y exclusión como las mencionadas antes, se advierte la tendencia de muchos docentes a cuestionar lo que juzgan como demandas improcedentes o ilegítimas por parte de las familias del barrio toba.

Sus juicios, en general, manifiestan diferentes formas de cuestionamiento, sea por la relativización del carácter genuino de la identidad toba reivindicada (“...no son taaaan tobas...”) o por la relativización de la vigencia de una identidad toba auténtica es remitida a un pasado remoto (“...para encontrarlos

¹⁵ Beckett, J. (1988) Aboriginality, citizenship and nation state – Social Analysis – N 24 – December - Sidney

¹⁶ Op.cit

¹⁷ Op.cit

puros te tenés que ir al norte, no se...”). En otras ocasiones, en nombre de una política de reivindicación de lo aborígen, otros docentes reclaman el respeto de los grupos tobas. No obstante, al hacerlo señalan la necesidad de “rescate” espiritual de una identidad que, desde la perspectiva de la hermandad, se halla perdida.

En todos estos casos, y como se detalla a continuación, la condición aborígen es descripta a través de visiones que plantean lo aborígen como condición desplazada de los contextos cotidianos de los sujetos sobre los que predicán y que, también, remiten a espacios y momentos remotos o ficcionales.

Entre la incerteza y la incipiente animalidad de lo toba.

Como se ha anticipado, la referida tendencia a la esencialización de las pautas de vida de los tobas se expresa en juicios que refieren a rasgos distintivos e inmodificables, presentados como causas de sus dificultades con dicho grupo. Más específicamente, los docentes plantean que la condición aborígen puede ser definida por una serie de carencias supuestamente inherentes a su condición identitaria. Dichas carencias suponen en general una disminución cualitativa en comparación con las formas de vida a la que los docentes en general adhieren.

En relación a esto último, desde las primeras observaciones y registros de clase, fundamentalmente durante 2006, los docentes en general se lamentan ante el hecho de que los alumnos tobas dejen la escuela.

“...porque el rol de la escuela es retener, no expulsar...(y que) ... los chicos tobas se van porque se sienten discriminados, no entendidos...Siento que las maestras no enseñan igual, que algunas hasta se mal disponen al trabajar con chicos toba... (y que) cuando se ha tocado el tema de los tobas en Sala de Maestras o en charlas con ellas, me repiten que “no hablan bien castellano”, ... “las familias no ayudan”, “llamás a los padres y no vienen”.... y, ¿¿qué querés?!, si las familias no ayudan”...“encima en la casa les hablan toba, y eso no ayuda”... Ahora, yo digo, tal vez el problema, o la explicación de todo esto, es que no son taaaan tobas... Las maestras dicen que el problema es que son tobas, pero yo no se (con un tono de duda enfatizada en sus palabras). No se..., ¿vos qué decís?...”. Registro 26 - 1/2006 - 12/4/2006 –

A partir de lo anterior pueden señalarse dos cuestiones principales, vinculadas a la cuestión de la esencia – o, en los términos de los docentes – de la “pureza” de los tobas.

La primera de ellas tiene que ver con el hecho de que María Julia retoma y adhiere a la idea de que los tobas son agentes de su expulsión. Hay aquí, vale el detalle, una contradicción entre lo que se podría llamar expulsión lamentada y expulsión auto generada. En ese punto, y fundamentalmente en

relación con estos rasgos supuestamente exclusivos a los tobas, la apelación a rasgos inherentes a los tobas es un punto recurrente.

La segunda cuestión, llamativa porque supone un debate entre docentes en torno a la supuesta intensidad de lo identitario, es que mientras María Julia coincide con, por ejemplo, la idea del bilingüismo como obstáculo para el aprendizaje del castellano y de lo enseñado en las clases, no focaliza sin embargo tanto el lado lingüístico del argumento de sus colegas sino la categoría étnica en sí misma. En otras palabras, ella relativiza sus juicios a partir del hecho de que los chicos del barrio que iban a la escuela fueran tobas “puros”.

En tal sentido, una de las formas de referencia a cierta condición ontológica en los tobas, en este caso como un contraste con tal idea de pureza, consiste en la asociación entre la condición de toba y la idea de animalidad o, en forma más tangencial, - lo silvestre.

Respecto de lo primero, los registros permiten una referencia puntual a lo silvestre en referencia a los niños tobas que inician su escolarización permite plantear la cuestión.

Ana: “... Cuando ingresaron al colegio nos agarrábamos la cabeza (los docentes) (...) Eran como animalitos al principio (...) porque no tenían preescolar (...)”.
RegistroXXXIV – Entrevista 1/2012 - 6/3/2012

En cuanto a la asociación con lo silvestre, en una de las primeras observaciones realizadas en la escuela en espacios alternativos al aula, se observa una también llamativa proximidad icónica entre las láminas correspondientes a la celebración del Día del Animal (29 de abril), y las fotos correspondientes a algunas de las familias de los alumnos y alumnas tobas que viven en el Chaco, casi en su totalidad ubicadas en el monte, y sólo una de ellas en un barrio de Barranqueras, una localidad cercana a Resistencia ¹⁸.

Es interesante en tal sentido que las fotos de las familias tobas no hubieran estado presentes en la muestra de imágenes correspondientes al Día del Aborigen y que sí aparecieran días después, justo debajo de las imágenes y recortes de revistas donde se veían animales del más diverso tipo y especie, desde el yacaré hasta la mascota doméstica.

La referencia a la animalidad es también potencialmente extensible a niños que no hayan cursado el preescolar, aun cuando debe señalarse que son los alumnos tobas a quienes se califica de tal manera en virtud de no haber cursado preescolar.

¹⁸ Estas fotos, vale señalar, habían sido solicitadas y presentadas a partir de una iniciativa de maestras de 3ro, 4to y 5to grado, para que el resto de la población escolar – a decir de Estela, una de las maestras a cargo de la idea - “...supiera algo más...” sobre los tobas y sus familias. – Registro VI – 6/2012 - 22/4/2005

En igual sentido, la superposición e inclusión de las fotos de las familias tobas dentro del espacio del Día del Animal, parece pertenecer al terreno del equívoco involuntario. Desde este trabajo, la superposición es interpretada en realidad como avatar posible de una iniciativa que resulta del bien intencionado voluntarismo de un grupo de maestras.

Esta representación comparte espacio a su vez con otras, referidas esta vez a supuestos espacios y tiempos adecuados a la condición aborígena. El conjunto que se conforma gradualmente en este trabajo va dando cuenta así de un conjunto de representaciones sobre lo aborígena.

Los tiempos y lugares de lo esencial.

En algunas ocasiones grupos aborígenes son presentados como parte de una realidad contemporánea, pero habitando espacios fundamentalmente rurales o silvestres. De hecho, y en línea con otros trabajos donde se abordan las identificaciones en torno a los tobas, las formas de vida recuperadas en clase, tanto en láminas escolares como en libros de textos, en general, son muy diferentes a la de un número creciente de aborígenes, muchos de los cuales – como los tobas que concurren a esta escuela - viven en espacios urbanos o semiurbanos desde hace décadas (Hecht: 2006) ¹⁹.

Lo anterior convive sin embargo con la tendencia a la esencialización de lo aborígena a través de la referencia, por ejemplo, a formas de vida acotadas a tiempos y espacios específicos. A modo ilustrativo pueden mencionarse las clases sobre pueblos aborígenes de la Argentina que los docentes prepararon.

Un dato congruente al respecto es que las unidades del programa destinadas al estudio de los pueblos indígenas los sitúan a principios del siglo XIX – durante la crisis del orden colonial en Río de la Plata – o, también, en relatos sin tiempo ni lugar específicos, como suele ocurrir con las leyendas y relatos populares. Ninguna de las situaciones trabajadas en clase tenía que ver con realidades cotidianas de personas que viven en comunidades o barrios periurbanos como el que habitan los alumnos tobas. Así, el encuadre del tratamiento de la diversidad, quedaba prácticamente planteado en el campo de la leyenda, con su consabido “Había una vez, en un lugar muy lejano...”. En el caso de las lecciones a cargo de las maestras, y de las clases especiales que ellas coordinaron y que luego fueron llevadas adelante por los alumnos, se trató de situaciones en las que la idea de diversidad refería generalmente a un tiempo histórico remoto, sin espacio para pensar la condición aborígena como experiencia social y cultural contemporánea.

¹⁹ Hecht, Ana Carolina (2006): **Procesos de etnogénesis y re-territorialización de un barrio indígena en el Gran Buenos Aires**. En: “VIII Congreso Argentino de Antropología Social” (19-22 septiembre). Universidad Nacional de Salta (Salta-Argentina).

Una aboriginalidad selvática, “...digamos...”

Sesgos de este tipo se manifiestan también en diálogos de algunas docentes con alumnas del barrio toba, a quienes Ana insistía en preguntar sobre sus formas de vida, fauna, flora y actividades de subsistencia en una región como el Chaco, en la que, por no vivir ahí, y tal vez por el mero hecho de su corta edad, no conocían lo suficiente, o simplemente desconocían. No obstante ello, el registro permite pensar que Ana no cesa en su intento de obtener respuestas de las alumnas tobas sobre un medio ambiente que la ella supone cotidiano o cercano a los tobas. En este caso, aun cuando el registro no alude directa o explícitamente al eje de este capítulo, es decir, a formas de organización social y política, refiere sin embargo a una noción amplia de lo que la escuela entiende como propio a la cotidianeidad de los tobas:

Una vez reiniciada la clase, que hasta el recreo había versado, sin demasiada especificidad, sobre el tema ‘Lugares Turísticos’ (así rezaba el pizarrón) Ana dialoga con Luz, una de las alumnas tobas del curso.

En un momento, y respecto de los lugares turísticos que ella había visitado y marcado en un mapa que colgaba de un gancho en la parte superior del pizarrón, la nena afirma haber visto dinosaurios en el zoológico de Luján.

Ana le responde que no es posible, porque se habían extinguido.

En esos segundos de silencio, un tanto fuera de agenda, Ana cuenta que Lucía, otra de las nenas tobas, va a tener un hermanito, que la ecografía mostró que se trataba de un varón, y que le iba a sacar canas verdes a la mamá. Al oír esto, la clase celebra y los chicos preguntan sobre fechas de nacimiento. Acto seguido, la maestra le pregunta a Lucía si el hermanito va a nacer en el Chaco, y la nena se encoje de hombros y le responde, tal vez un tanto extrañada, con una pregunta: “...¿Por qué?...”.

Ante esta situación, Ana, sin responder a su pregunta, y supongo que intentando volver al tema de clase - lugares turísticos - y hacer hablar a las nenas tobas, le pregunta a Raquel, otra de las nenas del barrio: “...¿qué conocés, ... qué sabés? (del tema)... ¡Cuéntame!...”.

Raquel no responde.

Ante este silencio, Roxana, otra de las nenas tobas del curso, interviene y dice:

‘Fui a visitar a mis parientes en Rosario y que después con mi mamá seguimos hasta el Chaco, donde “ ... estaba mi abuela, que se llama (la abuela) ...? (pareció que no se acordaba) (...)

A continuación, nuevamente interrumpiendo el relato de Roxana, desplazándose mentalmente en el espacio, esta vez de Rosario al Chaco, Ana pregunta si en la zona en la que vive la abuela el paisaje “es selva”.

Roxana no le responde si el paisaje es selva, pero le dice que “hay muchos árboles, y hay un río grande... hay loros, pájaros y ...”.

Ana: “¿Y hay iguanas y boas?”.

Rocío le responde que hay iguanas, pero no sabe si hay boas. Duda un segundo y le pregunta: “...¿Qué son las boas?...”.

Ana hace silencio por unos instantes y le explica que son unas víboras enormes, que matan por asfixia (“...te envuelven, ... te aprietan hasta que te matan...”) y que se pueden comer un mamífero sin masticarlo.

Roxana pone cara de asco y dice que no hay “...eso...”, pero que sí hay víboras.

A continuación, Roxana cambia de tema y cuenta que fue a pescar con sus parientes, “...todos metidos en el río...” (mariscando).

Ana volvió a la idea selvática: "Te hago una pregunta – dirigiendo su mirada a su vez a las cuatro nenas tobas, sentadas juntas en torno a dos mesas unidas:”...¿Toda la comunidad está en la misma ‘selva’... (enfaticando ese término) digamos?...”

No hubo respuesta. Un par de ellas se miraron y se encogieron de hombros y se miraron. Registro XXI – 4/11/2005. Aula de 3er grado

En este caso, la idea de esencia puede inferirse de varias intervenciones de la maestra. La primera de ellas refiere a Ana y su supuesto acerca del lugar de nacimiento del hermano Lucía. En tal sentido, pese a que el barrio toba, lindante con la escuela, se halla en el Gran Buenos Aires, la maestra infiere que el nacimiento puede ocurrir en lugares que ella entiende son propios a los tobas. En esta misma línea de asociación de lo toba con lugares caracterizados por lo agreste y/o por lo lejano, circunstancias que suelen confluir en la idea de Chaco, puede incluirse la referencia de la maestra a la noción de selva. De hecho, un elemento común a este caso y al anterior es que la asociación a un lugar otro, pensado como ámbito propio a lo toba, surge de la maestra. En el primero, se acaba de ver, el nacimiento del niño es pensado como teniendo lugar en el Chaco; en el segundo, el hábitat es pensado como agreste, aun cuando las referencias de Roxana habían sido a la ciudad de Rosario – cuyos barrios tobas, aclaró, no había ido a visitar - y al Chaco. Ahora bien, y no obstante la ausencia de referencias de Roxana a lo agreste y lo rural, Ana introduce las imágenes de selva y boa, planteando así sus supuestos sobre el hábitat de los tobas.

Desde esta centralidad del lugar puede entenderse la permanente referencia docente al Chaco como territorio de origen y de destino; sentido puntual, vale señalar, también predominante en las familias tobas.

En todos estos casos, y para dar cuenta aquí cierta brecha de comprensión por parte de las alumnas tobas respecto de los supuestos de las maestras, sus respuestas consistieron generalmente en el recurso a la pregunta como respuesta – “...¿por qué?...”; “...¿qué son las boas?...” y al lenguaje corporal para expresar desconocimiento - encogimiento de hombros - . De esta manera, las preguntas poseen un tinte local que parece hallar en un amplio número de docentes.

Una condición aborígen de saberes y recuerdos esenciales.

Otro de los rasgos esencializantes de las representaciones docentes es la tendencia a entender los grupos étnicos como colectivos socialmente aislados e internamente homogéneos (Franzé: 2005²⁰; Turner: 1993²¹).

Marcada por esta tendencia, la escuela emplea una serie de discursos expertos que resultan en un imaginario escolar de índole esencialista y diferencialista, básicamente por las cualidades inherentes y distintivas asignadas a cada grupo. Esto por su parte supone la puesta en práctica una estrategia respecto de la otredad que consiste en asimilar a los niños dentro del paradigma institucional escolar y a la vez organizarlos a partir de rasgos creolizados “...en unidades imaginadas, artificiales, orientadas a dividir al alumnado en grupos presentados como culturalmente diferentes” (Franzé: 2005; 298²²).

A esto se puede sumar el hecho de que dicho imaginario promueve la idea de unicidad o isomorfismo entre grupo y sujeto, en virtud del cual este último es en cierta forma “modelado” por su grupo de pertenencia, lo que suele llevar representaciones docentes sobre lo étnico como fuente de identificaciones homogénea, evitando así que aristas más idiosincráticas reciban mayor atención y promoviendo la idea de que el contexto social se halla desvinculado de las prácticas (Franzé; 2005²³, Díaz de Rada: 2005²⁴).

Lo anterior condice en cierta forma con trabajos críticos que señalan – en una referencia al caso argentino - que los alumnos indígenas en contextos escolares interculturales tienden a ser vistos por

²⁰ Franzé, Ana (2005) **Discurso experto, educación intercultural y patrimonialización de la ‘cultura de origen’**. (297 – 315) En: “Patrimonio inmaterial y gestión de la diversidad”. Gema Carrera y Gunter Dietz (coords.) Junta de Andalucía, Consejería de cultura.

²¹ Op.cit

²² Op.cit

²³ Op.cit

²⁴ Díaz de Rada, Andrés (2005) **¿Qué obstáculos encuentra la etnografía cuando se practica en las instituciones escolares?** Departamento de Antropología Social y Cultural UNED

los docentes como expresión de entidades abstractas y totalizantes, generalmente resumidas con términos como “culturas” o “pueblos”, cuando en realidad se trata de alumnos con biografías atravesadas por contextos sociales y culturales generalmente adversos (Novaro; 2005: 14 ²⁵). En términos cercanos, Achilli ha planteado que pautas de este tipo expresan el predominio de una tendencia escolar a la antropologización de discursos (2006) ²⁶.

Con referencia al presente trabajo, esto se manifiesta de dos formas principales. En primer lugar, a través del empleo de la tercer persona del singular – “el indio”; “el toba” - para referir tanto a los grupos indígenas en general como a los tobas en particular.

‘...La escuela se propuso desde el comienzo aceptar al indio como es, con su personalidad, su cultura, sus creencias...’

“...Es a través de la fe como el indio mejora su ser...”

“...Y tuvo finalmente lugar el contacto con el toba y su cultura...”

(Historia de la llegada...)

Perspectivas semejantes pueden observarse en láminas acerca de los pueblos indígenas de algunas de las aulas en las que se hicieron registros. En varias de ellas se repite este patrón de alusiones a grupos identificados a través de rasgos homogéneos. En ocasiones, también, se emplea el pretérito indefinido, lo que parece dotar al recurso didáctico de una eficacia simbólica que resulta de asignar a un supuesto inicio de los tiempos un pretendido efecto de verdad.

“...Noto que, paulatinamente, desde que empecé a observar clases – cosa que viene ocurriendo desde hace 3 semanas – las paredes se han empezado a poblar de láminas. La mayoría son hechas por los alumnos, y en su mayoría hablan de los aborígenes argentinos. Una de ellas estaba dedicada a la “religión toba”. Estaba dividida en dos grandes columnas: una decía “Los tobas” la otra decía “Magia”. De ahí se desprendían unas flechas descendentes y a veces bifurcadas horizontalmente, armando una especie de cuadro conceptual.

²⁵ Novaro, Gabriela (2006) **Las ciencias sociales en la escuela. Reflexiones sobre el tratamiento escolar de ‘la diversidad’**. En: “Diversidad cultural e interculturalidad”. Ameigeiras, A.; Jure, E. Picotti, D. (comp.). Buenos Aires, Prometeo Libros; Los Polvorines. Universidad Nacional de General Sarmiento.

²⁶ Achilli, Elena (2006): **Escuela e interculturalidad. Notas sobre la antropologización escolar**. En: “Diversidad cultural e interculturalidad”. Ameigeiras, A.; Jure, E.; Picotti, D. (comp.). Buenos Aires, Prometeo Libros; Los Polvorines. Universidad Nacional de General Sarmiento.

(...) En la primera de ellas se afirma que “todos los tobas adoraban a los mismos dioses”, “luchaban para defenderlo de los agresores” y “de noche escuchaban historias de los ancianos”.

(...) En la segunda se afirma que la magia era muy importante para “el toba, que la usaba para cuidar sus cosechas... para rogar por buena fortuna ante de una batalla...”.

– Registro V – 15/4/2005 – Aula de 5to grado

Vale señalar, anticipando referencias a registros de capítulos siguientes, que esencializaciones como las aquí mencionadas ocurren aun sin emplear la voz en singular. Tal el caso de situaciones de clase en las que los docentes hablan de “los tobas” – en presencia de niños y niñas de distintas familias del barrio –. También se corresponden con esta idea algunos registros de directivos y personal del gabinete psicopedagógico que, a veces en tono irónico, y en términos quizás más estereotipados, plantean rasgos comunes y homogéneos para “los tobas”.

Otra de las formas de manifestación de la tendencia a pensar la condición aborígen en términos homogéneos y simplificados es en los esfuerzos de los docentes por relativizar el peso de la situación social e histórica de migración y desarraigo de las familias tobas.

Al respecto, uno de los documentos para analizar la propensión de la escuela a negar el contexto social en su relación con los tobas es el documento denominado “Historia de la llegada de la ‘Comunidad Toba’ a X X “. Allí se relata la llegada de los tobas, hacia fines de 1995, a terrenos que – de acuerdo al documento – fueron donados por la arquidiócesis del distrito y gestionados por las hermanas de la orden.

A grandes rasgos, el documento refiere a una identidad toba como conjunto de prácticas y conocimientos ancestrales sobre cuestiones variadas, desde la caza recolección y la horticultura hasta el relato de danzas, mitos y leyendas. Así lo plantea el documento cuando refiere a la cultura toba en general.

“... conocimientos y recuerdos que no pueden perderse... Desde el cuidado del suelo hasta su cultura... que ahora en el mundo moderno deben ser preservadas para que nadie las olvide... (y) sus tradiciones orales, milenarias... a ser rescatadas en la fe...” (Historia de la llegada...) ²⁷

Conclusiones:

²⁷ Ahora bien, a modo de matiz que permita entender el alcance que se pretende dar a lo anterior, es necesario señalar que, en la medida que el documento no aporta ninguna referencia concreta a tal conjunto, la mención de lo ancestral como rasgo característico parece responder en realidad a juicios previos y expectativas propias a cierto sentido común que excede el campo de los docentes.

Los registros presentados pretenden invitar a una reflexión acerca de las cuestiones centrales indicadas en la primera parte del trabajo. En tal sentido se ha intentado identificar en ellos ciertas tendencias esencializantes en las representaciones docentes sobre la aboriginalidad. También se ha intentado dar cuenta, a modo de referencia de lo mencionado en los registros, de cierta tendencia a señalar diferencias culturales como campos acotados, temporal y espacialmente.

A partir de Puede identificarse también en los registros la presencia de representaciones que, a grandes rasgos, marcan fronteras con la aboriginalidad. El sentido de dicho ejercicio invita a su vez a problematizar el tipo de diferencia que las representaciones plantean, en tanto las mismas refieren a grupos sociales a los que se ha identificado a partir de “diferencias desvalorizadas”, con la consecuente carga asimétrica que ello implica (Morresi y Cappanini: 2009 ²⁸; Sinisi: 2006 ²⁹). En una línea argumental semejante, Diez señala la funcionalidad del discurso de la diversidad y el diálogo en la escuela en contextos de políticas económicas y sociales ajenas a la defensa de los problemas más acuciantes de sus poblaciones (2004: 195 ³⁰).

El sentido de estos ejercicios de fronterización mencionados es funcional a lo que desde el campo disciplinario se señalan como riesgos del culturalismo y de algunos algunos discursos racializados que – a grandes rasgos – son incorporados en forma tal acrítica por el discurso escolar. En referencia a tendencias de este tipo en la producción antropológica sobre niñez y juventud, Padawer señala la presencia de pautas culturalistas y esencializantes en las representaciones sobre tribus urbanas en escuelas y comunidades escolares de la zona sur del Gran Buenos Aires. Suma a ello el señalamiento de que en aquellas instancias en que estas representaciones son incorporadas al sentido común e incluso a investigaciones académicas, refuerzan la idea de una alteridad conformada por sujetos y grupos homogéneos y sobredeterminados por la cultura (2011).

En sintonía con esta perspectiva crítica, las representaciones docentes enfatizan en la raza y la cultura como medios de demarcación y construcción de brechas irremediables entre distintas formas de experiencia sociocultural.

²⁸ Morresi, Mariela. y Campanini, Mariela (2009) **La interculturalidad desde la etnografía escolar**. En: “Pueblos Indígenas. Interculturalidad, colonialidad, política”. Liliana Tamagno (comp.). Editorial Biblos. Buenos Aires

²⁹ Sinisi; Liliana (2006): **Las escuelas y la integración**. En: “Diversidad cultural e interculturalidad”. Ameigeiras, A.; Jure, E.; Picotti, D. (comp.). Buenos Aires, Prometeo Libros; Los Polvorines. Universidad Nacional de General Sarmiento.

³⁰ Diez, María Laura. (2004) **Reflexiones en torno a la interculturalidad**. “Cuadernos de Antropología Social”, N°19, julio 2004. ISSN 0327-3776. págs. 191-214. Sección Antropología Social, Instituto de Ciencias Antropológicas, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.