

Los sentidos de nación en las relaciones criollo-indígenas en la escuela. Las huellas de la historia en los pueblos indígenas hoy.

Noelia Rozanski.

Cita:

Noelia Rozanski (2013). *Los sentidos de nación en las relaciones criollo-indígenas en la escuela. Las huellas de la historia en los pueblos indígenas hoy*. X Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-038/57>

**X Jornadas de sociología de la UBA
20 años de pensar y repensar la sociología. Nuevos desafíos académicos,
científicos y políticos para el siglo XXI 1 a 6 de Julio de 2013**

Mesa 4. La idea de Nación: debates contemporáneos sobre identidades y comunidades

Los sentidos de nación en las relaciones criollo-indígenas en la escuela. Las huellas de la historia en los pueblos indígenas hoy

Rozanski, Noelia
FaHCE-UNLP / NES-FTS-UNLP / IDAES-UNSAM

Introducción

Este trabajo tiene como objetivo presentar sentidos construidos acerca la nación por los integrantes de la “Comunidad Raíces Tobas”, ubicada en la periferia de la ciudad de La Plata, Provincia de Buenos Aires. Las indagaciones, focalizadas para el objetivo de esta ponencia, en relaciones criollo-indígenas en la escuela, se enmarcan en una investigación en curso sobre jóvenes qom, escuela secundaria e interculturalidad. La misma se centra, a través de un abordaje antropológico, en los procesos de identificación de los jóvenes qom de la comunidad, los sentidos construidos en sus prácticas educativas cotidianas en escuelas urbanas de la ciudad de La Plata, y la influencia de los mismos en su identidad, en tanto jóvenes y en tanto indígenas.

Se parte del supuesto de que la escuela se presenta como lugar de construcción de sentidos y lazos sociales, pero también como lugar de imposición de saberes, y se la analiza en tal sentido, como espacio de lucha donde pueblos indígenas, cultura escolar hegemónica, y Estado se relacionan en un vínculo de lucha por los significados de la educación.

Por ello, en esta ponencia se problematiza el concepto de nación indagando en la vinculación de los pueblos indígenas con el Estado -en específico en lo referido a las políticas públicas destinadas a la educación-, su lugar en el contexto de conformación del sistema educativo, las políticas que los implican en el actual modelo político de inclusión y las tensiones producidas en las disputas por los sentidos de la educación.

La escuela moderna

Luego de la Constitución de 1853, el Estado argentino comenzó a tener un rol fundamental en la organización de la educación, estableciéndose el propósito de la misma en el texto constitucional. El objetivo principal de Alberdi fue transformar a la Argentina en una nación moderna. Para ello consideró la importancia del Estado como “garante del goce y ejercicio de sus instituciones” (Art. 5°. Constitución Nacional 1853) y en efecto con la atribución de “dictar planes de instrucción general y universitaria”. (Art. 67, inc. 16. Constitución Nacional 1853). A los fines de esa ansiada Modernidad, y de un Estado secular¹, la educación adquirió un funcionamiento basado en la meritocracia y los esfuerzos individuales en una carrera que se orientó, de acuerdo al pensamiento positivista de fines del siglo XIX, de la *barbarie* a la *civilización*. Tal como lo expresa Sandra Carli (2002, 2005),

“La Argentina adquirió los rasgos de una sociedad moderna en el conflictivo tránsito del siglo XIX al XX, a través de la lenta población del territorio nacional, del fomento a la inmigración masiva, de la unidad política lograda entre las oligarquías provinciales y porteña y de la organización de un modelo económico agroexportador de materias primas.” (Carli, 2002, 2005: 39)

En este contexto, la educación operó como institución de legitimación de un Estado en proceso de consolidación y como agencia para la construcción de una identidad argentina única. Para ello, se desplegó por un lado la masificación de la educación primaria, o en términos de Sarmiento *educación común*. El ideal de Sarmiento, a la luz de Europa, suponía la instrucción de las masas para el progreso individual y social en general. En tal sentido, pensó en una *educación popular*, pero no en sentido de respeto a la diversidad y crítica de la trama de poder que se construye tras las prácticas cotidianas que los sujetos construyen en sus espacios de socialización, sino en términos de retención de la mayor cantidad de personas posible dentro de la escuela a los fines de instruir las para que no vuelvan a legitimar un gobierno como el de Rosas, a su juicio, una tiranía. De ahí que la utopía sarmientina se propuso ciertos pilares necesarios y suficientes para la conformación de un sistema educativo eficaz que opere como sustento en la conformación de una Argentina moderna.

Ambos, Alberdi y Sarmiento consideraron que la superación de la “anarquía de las masas” (Svampa, 1994) sería posible a través de un orden basado en tres pilares: exterminio del indio, educación e inmigración, y en efecto, propusieron una Constitución pensada en pos de la inmigración extranjera, en particular anglosajones, que labrarían la tierra e introducirían ciencias y artes en un territorio hasta el momento poblado por bárbaros: indios y gauchos. Ambos, situados en una relación causal entre orden, transformación social y progreso, pensaban que un Estado liberal restrictivo, donde las masas tengan la menor incidencia posible en las decisiones políticas del país, llevaría al progreso social indefinido. Junto a esta forma de concebir la política, la educación se pensó, de acuerdo a la idea de

¹ El quiebre de poder absoluto de la Iglesia, socavado por la Reforma puso en cuestión un orden social basado en la herencia y en criterios divinos, como la idea de que el Rey fuera depositario de un poder divino y por ende elegido –por Dios- para gobernar.

que la grandeza de las naciones radica en la formación intelectual de sus individuos (Sarmiento, 1989), como la institución de disciplinamiento social para producir orden, industria y riqueza.

Por su parte, Mitre, bajo el propósito de educar a la futura clase dirigente, orientó su mayor interés a una educación propedéutica, que funcione como preparatoria para posteriores estudios en la universidad: la educación secundaria.

Estas políticas, en el marco de los debates de la generación del '37² y no obstante la denominación de *educación popular* que Sarmiento le asigna a su empresa, son de carácter elitista, comenzando la educación primaria con la diferenciación de los sujetos en normales o desviados, producto de una educación ortopédica y normalizadora, y prosiguiendo con la selectividad de los sujetos más idóneos para formar parte de la clase dirigente.

La educación –modelo pedagógico- que se pensó en los orígenes del Estado Argentino, de índole liberal oligárquico, a los fines de la conformación de un Estado moderno, fue coherente con el orden conservador imperante en la época, con el racismo imperante en las intenciones de exterminio del indio, de su identidad y de toda práctica que no remita al corpus de saberes legitimados por Europa, y con el tipo de democracia que se pretendía mantener vigente: la democracia restrictiva.

De allí, utilizando el concepto de raza como legitimador de la dominación de un grupo social (civilizado) sobre *otro* (bárbaro) (Quijano, 2000), se justificó el despliegue de una política de Estado de eliminación de la alteridad concebida como obstáculo del ideal civilizador a alcanzar. Esto se tradujo en la matanza de colectivos indígenas, a quienes se consideró parte de la naturaleza, parte de un terreno desértico, operando la imagen del desierto como expresión de lo vacío, de la amenaza, salvajismo y muerte (Svampa, 1994) como argumento del genocidio hacia los pueblos que poblaban sobre todo las regiones norte y sur del territorio.

La escuela: producto cultural de la nación moderna

La escuela se presenta así como producto cultural moderno y como agencia social de circulación y producción de patrones culturales. Pensaremos la Modernidad como un proyecto ideológico, una trama de pensamiento y un corpus de saberes que conservan vigencia más allá del tiempo cronológico. Ésta, está dada por un lado en sentido dialéctico, como superación, y por otro, como lucha del pensamiento hegemónico por perpetuarse como tal. En el primer caso, la Modernidadⁱ se presenta como el problema fundamental de la definición de la *identidad latinoamericana* (Dussel, 2000), y en el segundo como legitimadora de la dominación de un grupo –blanco, europeo, cristiano- sobre otro –indígena, negro, salvaje, bárbaro- (Quijano, 2000).

² En términos de Adriana Puiggrós, “el liberalismo prepositivista de la generación del 37, que contenía la perspectiva de fundar la Nación pisando sangre india y cultura gaucha, pero sobre la base de su ampliación y de su progreso, fue estrechada en torno a los conceptos de Orden y Progreso” (Puiggrós, 1990,1994: 80)

Si en relación a ello, se analiza la trama de poder que se teje tras la lucha social por hacer primar ciertos saberes en detrimento de otros, y se liga esta consideración al primer acto pedagógico existente entre América y Europa, el Requerimientoⁱ, y éste a la matriz religiosa del pensamiento europeo y al modo de producción capitalista estamos más cerca de comprender por qué la episteme moderna no es conocimiento neutral sino un patrón de dominación.

En este sentido, la Modernidad en sí misma es una elaboración intelectual y modo de producir conocimiento que implicó a Europa como centro del saber en detrimento de saberes otros. Así, el capitalismo colonial y la matriz de pensamiento que lo sostuvo y sostiene, se valió del concepto de raza para justificar la clasificación social, imprimiéndole a la identidad una connotación racial. Tal como sostiene Anibal Quijano (2000),

“las nuevas identidades históricas producidas sobre la base de la idea de raza, fueron asociadas a la naturaleza de los roles y lugares en la nueva estructura global de control del trabajo. Así, ambos elementos. Raza y división del trabajo, quedaron estructuralmente asociados y reforzándose mutuamente, a pesar de que ninguno de los dos era necesariamente dependiente el uno del otro para existir o para cambiar.” (Quijano 2000:204)

Es en este sentido, que decimos que la Modernidad acciona sobre los cuerpos para disciplinarlos en oposición a lo que es discursiva y epistemológicamente construido como *anormal* en el marco de una realidad acabada imposible de modificar. Así, en coherencia con lo planteado por Boaventura de Sousa Santos, “tiene muy poco sentido hacer una crítica radical de la modernidad occidental sin cuestionar el mecanismo fundamental de su reproducción: la reducción de la realidad a lo que existe.” (Sousa Santos, 2009: 13).

Por ello, es pertinente considerar la categoría de *epistemicidio*, elaborada por Boaventura de Sousa Santos, la cual alude a la supresión de conocimientos afines a los grupos oprimidos y explotados, y asimismo a sus prácticas sociales excluidas. De esta manera, a través de un corpus de saberes socialmente legitimados por el pensamiento hegemónico se construye una forma única de realidad que opera como base epistémica de legitimación de prácticas de índole racista y colonial. En efecto es de vital relevancia considerar por un lado, la episteme moderna como patrón de dominación, y por otro lado, la existencia de otras epistemologías.

De allí que se derive la necesidad de cuestionar el pensamiento colonial implicado en la matriz de pensamiento moderna. Perspectiva, que en defensa del discurso de orden y progreso justificó hacia el siglo XV la avanzada de Europa sobre América y las prácticas de dominación hacia los grupos sociales que habitaban las tierras, y se mantiene vigente en prácticas sociales actuales así como en los procesos educativos fundados en la pedagogía normalizadora del siglo XIX.

La *forma escolar* moderna, con sus códigos disciplinares (y por lo tanto de saber), su organización institucional y sus prácticas, construyó un modelo de educación y de sentido de escuela como una estrategiaⁱⁱⁱ homogeneizante de los sujetos. Sentido, por otra parte, en el que algunos autores han reconocido la permanencia de este formato más allá de las reformas: una idea construida acerca del espacio y los tiempos escolares. Tal vez sea éste el comienzo de la trascendencia de la institución educativa, de su incidencia en las vidas de los sujetos como espacio y

paisaje específico^{iv}, como transmisor y regulador de prácticas que traspasan los muros que la separan de otros espacios de la vida cotidiana. Claro está que la escuela se constituyó en oposición a la cultura popular, o bien, se apoderó de ella, la cooptó, la modificó, la visibilizó como lo opuesto a la razón, para así, instalar formas, la forma-sujeto, que no es sino el sujeto moderno, sujeto pensante, sujeto productivo, sujeto sujetado.

Y es así que el devenir de la escuela se produjo -y sigue en forma permanente produciéndose- con discontinuidades históricas que han operado en el marco de una maquinaria conservadora de repeticiones y recurrencias, que instalan formas y prácticas, y las naturalizan, en la tensión entre la continuidad y el cambio, entre lo instituido que lucha por quedarse y lo instituyente que puja por socavarlo, cuestionarlo, movilizarlo, cambiar la norma, con otra cosa que no es sino otra norma en la dialéctica de todo proceso histórico, social, humano.

Desde el siglo XIX el Estado fue desarrollando políticas de distinta índole referidas a los pueblos indígenas y su presencia social. En cuando a las políticas educativas, es significativa la inclusión como modalidad obligatoria la EIB, en las leyes 26.206 de Educación Nacional y en la 13.688 de Educación de la Provincia de Buenos Aires. Junto a estas leyes, en el gobierno de Cristina Fernández de Kirchner, en 2010, se incorpora en el INAI^v, a través del Decreto 702, la Dirección de Afirmación de los derechos indígenas. Estas últimas políticas se desarrollaron y desarrollan bajo el propósito de dar mayor reconocimiento a los pueblos indígenas y promover la igualdad de derechos entre los diversos grupos sociales. No obstante, su efectivo cumplimiento se contextualiza en un entramado de poder en el cual los grupos sociales de pensamiento basado en las huellas del racismo que sentó las bases del Estado argentino en el siglo XIX, pretenden obstaculizar el desarrollo de políticas de promoción de la diversidad y la igualdad de derechos.

Pueblos indígenas en la escuela

Se considera en este trabajo, desde una perspectiva intercultural crítica (Walsh, 2005, 2009; Quijano 2000; Enrique Dussel, 2000; Tamagno, 2009) los procesos de formación de grupos sociales en tanto “mucho más que una mera reunión de individuos” (Briones, 1998: 15), y la identidad como proceso construido a partir de la interrelación cultural y social (Grimson, 2011) y de los procesos de identificación que se desarrollan en una compleja trama que involucra situaciones de poder desiguales entre sujetos, racismo, discriminación y arbitrariedades del eurocentrismo (Quijano, 2000; Aguerre, 2011) por construirse hegemónico. La acepción de identidad que aquí se sostiene, se contrapone a la concepción homogeneizadora de los inicios del sistema educativo, considerando que si bien un Estado requiere de una nación que le otorgue legitimidad a través de una cultura común y una identidad nacional única, la existencia de sujetos diversos, su interrelación e inclusión es un derecho a garantizar. De allí que el reconocimiento de la diversidad, de la existencia de distintos grupos con adscripción étnica presentes en el territorio de un Estado, se presente como una condición necesaria para poder, en diálogo con los trabajos de investigación que en esta línea se

realizan, desarrollar una mirada crítica, que trascienda la mera tolerancia de la existencia de diferencias y cuestione los patrones de colonialidad, poder y racismo que se tejen tras las relaciones sociales y culturales.

Por ello, se piensa la escuela en el mismo sentido, considerando que no es un espacio de configuración ni conformación de identidades cristalizadas o imposición de una cultura escolar sino un lugar a ser pensado y reflexionado en el contexto de su tiempo histórico. Sin embargo, se advierte que el funcionamiento actual del sistema educativo muestra con frecuencia situaciones de discriminación y exclusión ligadas a diferencias étnicas, nacionales, de clase, etc. En tal sentido, trabajos como el de Lucía Aguerre (2011) instan a pensar el carácter poco inocuo de la construcción de identidades en general y en América Latina en particular, advirtiendo los procesos de exclusión, invisibilización, e intentos de homogenización o segregación cultural-racial-étnica implicados en la cristalización de las mismas producto de un pensamiento colonial cuya matriz de poder incide directamente en la construcción y vigencia de desigualdades sociales.

En referencia a la matriz de pensamiento colonial y a la creación de identidades subalternas se consideran de vital importancia autores como Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel, 2007; Walter Mignolo, 2000, 2001; Edgardo Lander, 2000; Aníbal Quijano, 2000; Catherine Walsh, 2005, 2009, Enrique Dussel, 2000, Boaventura de Sousa Santos, 2009. De igual modo, y en relación a los autores mencionados, trabajos como los de Solari Paz, García, Cappannini, 2009; Bartolomé, 2008; Ibañez Caselli, 2009; Hirsch, 2010, Novaro, 2011, Achilli, 2010, entre otros, se proponen pensar la educación en sentido crítico, entendiendo que la presencia de *otros* supone la transformación de los procesos educativos y no su ajuste a parámetros de normalidad establecidos arbitrariamente.

El concepto de identidad³ tal como lo plantea Stuart Hall (2003) no se concibe en un sentido esencialista sino estratégico y posicional. En coherencia puede aseverarse que las identidades emergen de tramas de poder y se construyen dentro del discurso, en ámbitos históricos e institucionales específicos en el interior de prácticas discursivas y mediante estrategias enunciativas específicas, y no responden a qué se es o de dónde se viene sino a aquello que, en el devenir de la historia, la lengua y la cultura, se podría ser.

Del mismo modo, es pertinente considerar a la identificación como un proceso relacional en el marco de relaciones de poder entre grupos y también al interior de los mismos grupos. Ciertas perspectivas como la funcionalista o la culturalista conciben a los grupos sociales como colectivos homogéneos y acabados. Sin embargo, del mismo modo que es erróneo suponer que los pueblos originarios existen como tal en el tiempo histórico actual, también lo es, suponer que los grupos étnicos representan colectivos homogéneos. Esta consideración, de acuerdo a los aportes teóricos de Bartolomé (2008) niega la construcción de la

³ [el concepto de identidad] “no señala ese núcleo estable del yo que, de principio a fin, se desenvuelve sin cambios a través de todas las vicisitudes de la historia (...) El concepto acepta que las identidades nunca se unifican y, en los tiempos de la modernidad tardía, están cada vez más fragmentadas y fracturadas; nunca son singulares, sino construidas de múltiples maneras a través de discursos, prácticas y posiciones diferentes, a menudo cruzados y antagónicos. Están sujetas a una historización radical, y en un constante proceso de cambio y transformación.” (Hall y Dugay, 2003: 17)

identidad por la sumatoria de características físicas, fenotípicas o prácticas recurrentes. A diferencia, concibe la importancia de la existencia de fronteras para la valorización de la diversidad en el marco de un Estado que garantice igualdad de derechos culturales y sociales, y en este sentido establece una relación dialéctica entre la existencia de hecho (interculturalidad de hecho) y la protección y garantía estatales (interculturalidad normativa). El reconocimiento de fronteras entre culturas es la condición necesaria para la existencia de sociedades plurales, donde el *pluralismo* se desarrolle en la búsqueda de denuncia y transformación de situaciones injustas de construcción de subalternidad.

La escuela como espacio de dominación cultural es lugar de distinción por excelencia y deslegitimación de aquellos “pensamientos otros” que se alejan del eurocentrismo⁴. En este contexto los sujetos se construyen identitariamente de acuerdo a identificaciones que además se articulan con otros espacios de socialización como el barrio o la comunidad, y se ven afectadas por miradas y discursos de *otros* que varían entre la discriminación y la segregación, la aceptación o el respeto a la diversidad y el reconocimiento del derecho a la igualdad en lo que respecta a los derechos sociales, culturales, económicos, etc.

De este modo, la escuela puede constituirse como espacio de socialización, relevante en la construcción identitaria de niños y jóvenes, pero también como espacio visibilizador⁵ y legitimación de patrones de colonialidad que justifiquen prácticas de discriminación, subalternización, segregación, etc.

De allí que el análisis de los procesos de identificación en la escuela cobre vital relevancia en tanto que son el reflejo de la tensión entre el pensamiento eurocéntrico (Quijano, 2000) y la presencia de colectivos sociales históricamente negados en el espacio escolar, y asimismo como punto inicial para pensar críticamente la educación como derecho universal.

Pueblos indígenas: jóvenes y “antiguos”.

Resulta importante para pensar las prácticas con jóvenes, comenzar considerando los usos coloquiales del concepto de juventud, y a partir de allí, desnaturalizar consideraciones erróneas ligadas a él.

En primer lugar cabe destacar que la juventud es una construcción cultural y no un momento biológico. Tal como plantea R. Reguillo (2000), el periodo de la posguerra requirió de la construcción de un sujeto que se adecúe a los cambios sociales que se sucedían. Por un lado, el nuevo orden geopolítico produjo que los países del denominado Primer Mundo aumenten la esperanza de vida y la vida socialmente productiva. Esto fue terreno fértil para la creación de una **industria cultural** que instaló nuevas necesidades en ese nuevo sujeto, constituyéndolo

⁴ Según Aníbal Quijano (2000), el eurocentrismo es la cristalización del pensamiento europeo como corpus de saberes considerados superiores en relación a aquellos provenientes de América. A través del uso del concepto de raza, este pensamiento operó como fuente de legitimación de la dominación de Europa sobre América.

⁵ Este modo de dominación a través de la puesta en evidencia de la “anormalidad” (Foucault, 2007) se manifiesta en un conjunto de prácticas, actitudes y creencias que implican la marcación de la diferencia entre individuos o grupos, la asignación de valores en escala jerárquica y la consideración de lo propio como mejor y como parámetro, configurando de este modo lo que se denomina etnocentrismo.

como un “sujeto que consume”. Por otro lado, el incremento en la producción científica y tecnológica, y los efectos que esto tuvo en la inserción de los jóvenes en la sociedad, generó un fuerte impacto en las trayectorias educativas, que al posponerse el ingreso a la vida adulta, se alargaron.

En efecto, al igual que sucedió en los orígenes de los sistemas educativos en el marco de los inicios de los Estados Nación, momento en que la Modernidad necesitó de un nuevo sujeto -infancia- a quien controlar y moldear para dar legitimidad a esas nuevas sociedades nacientes, el contexto de posguerra requirió de un nuevo sujeto que produzca y consuma acorde a un nuevo orden sociopolítico: la **juventud**.

En segundo lugar, y dado que la juventud no es un momento biológico homologable a la adolescencia sino una construcción cultural, es importante considerar que las formas de ser joven varían según el espacio físico y social que los sujetos ocupen. Esto se debe a que el lugar de pertenencia influye en la forma de ver y apropiarse del mundo, causando efectos en la subjetividad. Tal como como considera Reguillo, “lo subjetivo no es otra cosa que la presencia de lo social del individuo, el modo de cómo se perciben a sí mismos, cómo perciben su lugar en el mundo, el modo en cómo perciben su propio cuerpo.” (Reguillo, 2000). Por ello, adhiriendo a la postura de la autora, y pensando a los sujetos en contexto, sería pertinente considerar a los jóvenes en términos de condición juvenil, es decir “como el conjunto multidimensional de formas particulares diferenciadas y culturalmente “acordadas”, que otorgan, definen, marcan y establecen límites y parámetros a la experiencia subjetiva y social de las y los jóvenes. Ellos interpretan el mundo desde esta condición”. (Reguillo, 2000)

Esto, pensando en sentido dialéctico lo expuesto hasta el momento, permite problematizar la noción de joven en un momento histórico específico, y asimismo el lugar en que lo situó el desarrollo lineal moderno. De este modo, podría superarse la consideración de los consumos culturales presentada al comienzo, según la cual, en la posguerra los jóvenes se constituyeron como grupo privilegiado de consumos culturales específicos en el marco de una *moratoria social*.

En efecto, no todos los jóvenes se constituyeron como sujeto consumidor, sino aquellos de clases medias urbanas, por lo cual puede aseverarse por un lado que la juventud no es homogénea, y por otro, que es una construcción social devenida de un proceso relacional y atravesada por cuestiones de clase, étnicas, de género, entre otras.

Desde la perspectiva intercultural crítica que en este trabajo se sostiene, pensar a los jóvenes suscita, además, tener en cuenta el sentido colonial del concepto. En tal sentido, considerar que el concepto de juventud que emerge en la posguerra implica la diferenciación de un grupo en detrimento de otros y la intencionalidad de homologar a todas las juventudes en un solo concepto (urbano, europeo, clase media), es de vital importancia para comprender los alcances del pensamiento moderno y los riesgos que ello supone: por un lado, naturalizar la existencia de un modo único de ser joven, por otro, pensar, desde una perspectiva multiculturalista, la existencia de grupos diversos, aunque no con la intencionalidad de tender a diversidad en el marco de la igualdad de derechos, sino de legitimar la discriminación y segregación de grupos injustamente llamados *minorías*.

Tal como sostiene Chaves, los/as jóvenes son **seres en relación**, inmersos en relaciones de clase, étnicas, de género, etc. La autora sostiene que:

“La juventud puede ser pensada entonces como un modo que propone la cultura de hacer vivir una parte de la vida, y de cómo los sujetos lo agencian: es el modo –forma cultural, esquema conceptual, sistema de símbolos, orden de significados– que articula la cultura (moderna y occidental) para explicar, dar sentido, practicar, habitar ese espacio social de la experiencia, desde diferentes situaciones y distintas posiciones sociales” (Chaves, 2010:38)

Considerando a la categoría de juventud como una construcción permanente en el marco de **relaciones sociales**, este aspecto relacional de la juventud también se presenta respecto a otras franjas etáreas. Esto se evidencia en la Comunidad al marcarse distinciones culturales en los saberes que los “antiguos” portan y los jóvenes no. Norma, integrante de la primera generación en asentarse en el barrio, nos cuenta:

“Yo vine del Chaco a los ocho años pero ellos nacieron acá. Por eso hay algo que se fue perdiendo. La fecha nuestra antes se celebraba pero ahora no. No les interesa mucho porque se criaron con *criollos* y se acostumbraron. Vos los ves jugando juntos, y los otros no aprenden nuestra lengua, pero los nuestros aprenden castellano y se olvidan, lo van perdiendo.”

Las marcas culturales parecen ser una característica de distinción generacional entre “antiguos” y jóvenes. En las palabras de Norma, las fiestas típicas y la lengua, son dos prácticas culturales que su hija y sus nietos no tienen. Sin embargo, resulta importante destacar que esta manera de distinguir a quienes son jóvenes de quienes no lo son, torna invisible la brecha generacional entre la segunda y la tercera generación de integrantes de la comunidad. Mónica, segunda generación de pobladores del barrio, dice respecto de la lengua:

“Estaría bueno recuperarlo. Me gustaría aprender la lengua y lo de los talleres está bueno. Pasa que nosotros nos criamos acá, y lo mismo las chicas. Anahí me pregunta pero yo no sé la lengua toba, ya la perdí. A veces escucho a mi mamá, y cuando habla en toba es que quiere hablar en secreto. Cuando se ponen con Lucía en toba ya sé que algo quieren ocultar... (risas)”.

En la cita precedente, Mónica (sobrina de Norma) se refiere a la lengua qom (en términos de “lengua/idioma toba”, al igual que el resto de los integrantes de la comunidad) como un valor cultural importante de ser recuperado y atribuye su “pérdida” a la vida urbana. Se muestra interesada en participar en los talleres interculturales del proyecto “Qom Lataxac”.

En la autoidentificación como “toba” que Mónica expresa en este fragmento -como en todos sus relatos-, y al referirse a aquello propio de su cultura que su madre posee y ella no, se homologa a su hija de 17 años, reafirmando la distinción generacional construida entre la primera generación de la comunidad y el resto de las generaciones, aunque no entre la segunda y la tercera. Nuevamente se presenta el sentido de juventud como colectivo homogéneo de generaciones que preceden a la primera.

En este sentido, en el caso estudiado, puede aseverarse que si bien se presenta una diferenciación generacional, la juventud **no es una categoría definida meramente por la edad** (Chaves, 2010). Del mismo modo, puede advertirse el **carácter situacional** de esta distinción de juventud, propia y específica de este

caso concreto, así como su **significación en lo cotidiano** (Chaves, 2010), en el contacto con “los criollos” y en las prácticas sociales que fueron generando la pérdida de algunos valores culturales como la lengua o los festejos.

Pueblos indígenas y Educación intercultural

La presencia de jóvenes indígenas en la escuela secundaria de hoy supone una tensión cultural entre la identidad que la educación pretende imponer, con las huellas de eurocentrismo y racismo que implica, y la diversidad materializada en identidades *otras*. Si bien la educación intercultural bilingüe (EIB) está legitimada como modalidad a través de la ley de Educación Nacional 26.206, y la Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires 13.688 (Cap. I, Art 21°)⁶, su implementación de hecho está sujeta a obstáculos institucionales que detienen su viabilización. La pregunta por el sentido de tales impedimentos lleva a considerar la persistencia de una matriz de colonialidad en oposición a la diversidad entendida en el marco de la interculturalidad crítica. Estas marcas del pasado que persisten en el presente, generando ciertas prácticas excluyentes y legitimando los sentidos que estas revisten, son parte de una “dominación institucionalizada” (García y Solari Paz, 2011). Esta categoría conceptual, desarrollada por Stella Maris García y Verónica Solari Paz (2011) refiere a una situación que comienza en el siglo XVI cuando a través del Concilio de Trento se confirma el derecho a la colonización (Puiggrós, 2009), rasgo que prosigue en el siglo XIX en la conformación del sistema educativo nacional, hasta nuestros días. Responde a los intereses de ciertos grupos considerados hegemónicos por legitimar su hegemonía a través de saberes considerados únicos, deseables, incuestionables, en detrimento de culturas *otras* que construyen social y culturalmente como *minorías*.

El uso de la denominación de minorías es erróneo en tanto que lo que la define en oposición a una mayoría no es un criterio numérico sino el derecho de un grupo social a legitimarse como tal. En ese esta línea argumentativa se presenta el *pluralismo* cultural (Bartolomé, 2008) en tanto que en su sentido propositivo pretende el reconocimiento de la existencia fáctica de culturas diversas en el marco de un Estado, para su reconocimiento y legitimación en tanto colectivos sociales con derechos sociales y culturales homologables a cualquier otro grupo social existente en términos de igualdad ante la ley.

Esta categoría teórica, en la búsqueda de formas más igualitarias de articulación social entre culturas, se opone bajo el propósito de superación, a las políticas de Estado de índole integracionista y asimilacionista. La crítica que realiza es que este tipo de políticas en un aparente intento de promoción de la diversidad, reviste su carácter segregacionista y discriminatorio, tendiente a la igualdad en términos

⁶ “De acuerdo con los términos del artículo 17° de la ley 26206 de Educación Nacional, la Provincia define como Modalidades a: la Educación Técnico-Profesional; la Educación Artística; la Educación Especial; la Educación Permanente de Jóvenes, Adultos, Adultos Mayores y Formación Profesional; la Educación Intercultural, la Educación Física; la Educación Ambiental y a Psicología Comunitaria y Pedagogía Social. Los responsables de los Niveles y Modalidades conformarán un equipo pedagógico coordinado por la Subsecretaría de Educación.” (Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires 13.688. Disponible en www.abc.gov.ar)

de homogeneización cultural. En tal sentido, toda propuesta pluralista que se defina como tal, concibe la existencia de fronteras como condición necesaria de delimitación de espacios de pertenencia y diferencia, concibiendo las mismas como “fronteras sociales que regulan la interacción dentro de los sistemas interétnicos existentes y no necesariamente de fronteras físicas” (Bartolomé, 2009:11)

En este sentido, la identidad indígena, con los procesos de identificación que su conformación implica, se presenta como algo a ser incluido por una disposición legal tanto a nivel nacional como provincial. El problema es que su desarrollo no implica la crítica a la escuela, por lo que no se advierte que ésta mantiene su matriz moderna y colonizadora desplegando prácticas de carácter multiculturalista en el sentido racista que Zizek advierte. Esta característica marca una tensión cultural de los jóvenes⁷ indígenas con el prototipo de joven que la escuela se propone formar.

Por ello en este trabajo, para indagar en los sentidos que la Comunidad Raíces Tobas y en específico sus jóvenes construyen acerca de la educación, se tomó el concepto de *interculturalidad* entendido como principio normativo (Ibáñez Caselli, 2009). Éste, en tanto superación de la *interculturalidad* como concepto descriptivo, contempla no sólo la relación entre individuos o grupos de distinta procedencia, y los derechos de libertad e igualdad ante la ley, sino también el reconocimiento de los derechos culturales de pueblos, culturas y grupos étnicos que viven en un Estado.

Tensiones de la escuela y el barrio

En la Comunidad a la que en este trabajo referimos, se presentan distintos sentidos acerca de la escuela, el valor de la misma en las trayectorias de los niños y jóvenes, su relación con los saberes culturales locales y las posibilidades que a partir de ella pueden –o no- generarse en vinculación con el contexto social del que son parte.

Es así que los sentidos que circulan, si bien reparan en la importancia de la escuela, presentan ciertas diferencias bajo un criterio generacional. Por una parte, los “antiguos” enfatizan la necesidad de la transmisión de la cultura de la comunidad a través de la escuela. Manifiestan una ausencia, que no necesariamente tensiona con las trayectorias de los jóvenes, pero que sí conciben como ideal a conseguir. Esto es evidente a través de los relatos de Eduardo, el presidente de la Comunidad, de Lucía y de Norma. Ellos tres son reconocidos como referentes del barrio. En el caso de Eduardo por su rol de representante formal ante el Estado, en el INAI y en el ReNaCI, y recientemente electo como representante provincial por el Consejo Provincial de Asuntos Indígenas. En el caso de Lucía por ser la esposa de Rubén, presidente de la Comunidad hasta 2002. Y en el caso de Norma, por ser una de las primeras pobladoras del barrio. Lucía nos cuenta:

⁷ A diferencia de la adolescencia, la categoría de juventud permite analizar los procesos de identificación en el sentido relacional al que se hizo mención, y visibilizar situaciones de discriminación en las situaciones cotidianas que los jóvenes vivencian en la escuela.

“Yo quisiera que los criollos también aprendan lo que nosotros tenemos. Porque nuestros hijos, al juntarse con ellos, se acostumbran y se crían así. Ella [la nieta] me pregunta a veces, pero en la escuela no ve nada de eso. Cuando era más chiquita sabía decir algunas palabras pero después se acostumbró a ser como los otros chicos. Tampoco les enseñan nuestras fechas... ni el 19 de julio [la matanza de Napalpí] ni ninguna otra. Le muestran en la primaria con el manual pero cuando crecen no les enseñan nada. Yo no entiendo cómo siendo del barrio, estando tan cerca, no reconocen que eso también se tiene que enseñar”

El relato de Lucía condensa el sentido de la educación que la comunidad considera mejor para sus jóvenes. Esta perspectiva se presenta en diálogo con las iniciativas de Eduardo por pensar vías para una educación que no se reduzca a la transmisión de saberes indígenas únicamente, sino que se construya en una trama intercultural donde el contacto enriquezca las dos culturas. De allí su propuesta de la realización de talleres interculturales en una escuela cercana al barrio (a diez cuadras aproximadamente) en el marco del proyecto integral “Qom Lataxac”⁸ –forma de ser y vida Qom- destinado a la valoración del patrimonio cultural indígena y la educación intercultural bilingüe.

La importancia que reviste este posicionamiento en relación a los sentidos construidos acerca de la educación en la Comunidad, es que se opone a la idea de generar un gueto, lo cual se presenta en coherencia con el sentido que desde el Estado se le otorga a la Educación Intercultural Bilingüe, en el marco de una perspectiva intercultural crítica.

Por otra parte, entre los jóvenes de la comunidad están quienes otorgan un sentido de valoración a la educación, y quienes otorgan mayor sentido al barrio. En el primer caso, la importancia no consiste tanto en la recuperación de la cultura indígena, sino en la escuela como espacio para “hacer amigos”. Aquí, la identidad étnica pareciera ser parte de sus vidas como tradición vivida por las generaciones que los preceden, en específico de sus abuelos, pero no como prácticas cotidianas vividas. Cuando Julieta nos cuenta su vivencia en la escuela, si bien la considera parte importante en su vida, marca la diferencia en relación al sentido de los “antiguos”, a la que hicimos referencia antes:

“Cuando me cambié de escuela, al principio no me hablaba con nadie porque no me conocían, pero después me hice amigos. Yo les dije que era toba y no me creyeron (risas). Y yo les decía “soy toba” y me decían “no puede ser, sos rubia”. Una vez una profesora me pidió que cuente cómo somos acá, porque estábamos viendo los indígenas del país, pero después nunca más se habló de eso. En la escuela no aprendemos nada de lo que dice mi abuela. A mí me gustaría pero como que no les interesa”

Los relatos de los jóvenes acerca de sus prácticas dan cuenta de la conformación de una identidad cultural permeada por aspectos propios de lo urbano y de clase,

⁸ El proyecto Integral “Qom Lataxac” es una iniciativa de la Comunidad para valorizar el patrimonio cultural propio y la educación intercultural bilingüe. Consiste en la realización de talleres de lengua y cultura qom llevados a cabo en forma conjunta con la escuela n° 52, cercana al barrio. Los mismos están destinados a niños, jóvenes y adultos que estén interesados en la temática. El objetivo del proyecto, lejos de presentarse como la creación de una educación exclusiva para qom, consiste en generar un espacio de diálogo intercultural donde tanto indígenas como “criollos” puedan participar y enriquecerse social y culturalmente.

donde lo étnico, si bien tiene peso en su autoidentificación como “tobas” no es el aspecto fundamental. En tal sentido, el conjunto de intereses e identificaciones sociales, es decir, la identidad social, gira en torno de *ser joven, ser indígena y vivir en el espacio urbano*.

Por otra parte hay jóvenes de la comunidad que asistieron en algún momento a la escuela pero que ya no lo hacen. Las razones manifiestas recaen en las ganas de estar en el barrio y no en la escuela. Sin embargo, esto puede leerse como tensión entre los saberes impartidos en la escuela y los valorados socialmente al interior de la comunidad como parte de la “tradicición”. También se produce una tensión entre el sentido que la comunidad le da a la escuela como lugar importante de ser transitado por sus jóvenes, como lugar a construir en el diálogo con los saberes ausentes, y la situación de “no ir a la escuela”. Esto puede verse en los discursos que se construyen en torno de ello. En su relato Vanesa, hija de Norma y prima de Mónica, manifiesta, en coherencia con el sentido de la mayor parte de la comunidad, el interés de que los jóvenes asistan a la escuela:

“Mi hermano [de 28 años] hace mucho dejó de ir a la escuela porque quiso trabajar y después ya no volvió. Lo mismo pasa con mi otro hermano de 17 años. Dice que la escuela no le interesa y que prefiere trabajar. Me gustaría que estudie pero por lo menos si no estudia, que trabaje está bien...”

Los sentidos que respecto a la escuela se construyen, podemos decir, giran en torno a la valoración de la educación. Los matices que se presentan, si bien todos (jóvenes y antiguos) se identifican como “tobas”, giran en torno de cómo cada generación se concibe identitariamente. Para los antiguos, la identidad indígena se presenta en estrecha relación con la lengua, manifestando la necesidad de generar vías de transmisión de la misma a las nuevas generaciones, y de hacerlo en forma sistemática en la escuela para que “los criollos” también se enriquezcan con saberes propios de una cultura que no conocen. Para los jóvenes, en cambio, ser “toba” no tiene que ver con la pertenencia lingüística sino con el lazo que los une a la primera generación que conformó el barrio, con un espacio compartido, y fundamentalmente con manifestarse como tal. En relación a ello, podemos advertir que la forma de construirse identitariamente está en estrecha relación con la escuela, ya sea como lugar a construir con la inclusión de una cultura que tradicionalmente no se contempló como valiosa, tensionando la matriz moderna de la educación desde una perspectiva intercultural crítica, o bien como lugar de encuentro y socialización.

Consideraciones para seguir pensando

Estas consideraciones lejos de presentar puntos de vista acabados, ofician como punto de partida de problematización y análisis de los sentidos construidos acerca de la escuela, la identidad y la interculturalidad. De acuerdo a las indagaciones realizadas, puede afirmarse que los jóvenes de la Comunidad Raíces Tobas, así como sus padres y abuelos expresan un profundo interés en la educación. En el caso de los segundos, denominados por ellos mismos como “antiguos”, se manifiesta el valor asignado a la escolarización de los jóvenes y niños como vía de progreso y de construcción de un futuro.

Para los antiguos, el espacio de la escuela se presenta como el lugar donde los saberes del barrio no son valorados. En este sentido, plantean la necesidad de incluir en la escuela aquellos conocimientos de transmisión intergeneracional como los considerados “mitos” o “leyendas”, y especialmente los referidos a la “lengua toba”. La lengua se presenta como la manifestación más genuina de la identidad y en efecto, necesaria de ser incluida en el sistema educativo para reconocimiento de la identidad indígena y para la construcción de un diálogo y enriquecimiento intercultural con los “criollos”.

Es pertinente considerar la relación de la Comunidad con el Estado. Ésta se produce a nivel nacional a través del Instituto Nacional de Asuntos Indígenas (INAI) y a nivel provincial (Provincia de Buenos Aires) a través del Consejo Provincial de Asuntos Indígenas. En cuanto al primero, la Comunidad mantiene una relación personal con representantes del organismo que visitan periódicamente el barrio y se encuentran disponibles para viabilizar demandas a través de la vía telefónica y el correo electrónico. En cuanto al segundo, la Comunidad construye vínculos con las otras comunidades⁹. Un ejemplo de ello es la vinculación de su representante, Eduardo Custodio, referente provincial electo en noviembre de 2012, con la comunidad Mocoví situada en Berisso, ciudad de La Plata, a través de su participación en un proyecto de extensión universitaria desarrollado por la Facultad de Trabajo Social de la Universidad Nacional de La Plata.

Otro punto de encuentro del Estado con la Comunidad en particular y con la totalidad de los pueblos indígenas que habitan el territorio argentino en general, se materializa en la política curricular Nacional¹⁰ y Provincial¹¹ (Buenos Aires) orientada a la promoción del diálogo intercultural.

⁹ La presencia de pueblos originarios en la provincia de Buenos Aires comúnmente se estima en base a las comunidades cuya personería jurídica fue inscripta en el registro nacional de comunidades indígenas ReNaCI. Este es un requisito indispensable para solicitar cualquier trámite el Estado, tener delegados en órganos de cogobierno y eventualmente para ser considerados como comunidad en los mapas de distribución étnica. Pero limitarse a este indicador tiene por resultado la invisibilización y desconocimiento de muchos otros indígenas.

La Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas del 2004 (ECPI-INDEC 2004–2005) relevó la presencia de descendientes y la autoidentificación o autorreconocimiento de la pertenencia a un pueblo indígena y la ascendencia indígena en primera generación. La provincia de Buenos Aires cuenta con referentes de más de doce pueblos originarios.

En Ciudad de Buenos Aires y 24 Partidos del Gran Buenos Aires la encuesta señala 3.268 Avá Guaraní, 6.217 Diaguitas, 9.089 Guaraníes, 1.136 Huarpes, 10.829 Kollas, 9.745 Mapuches, 114 Onas, 1.370 Rankulches, 1.664 Tehuelches, 14.466 Qom, 8.483 Tupí Guaraníes y 736 Querandíes. A los que se debe agregar, al menos, a algunos Wichis en capital y a los tres barrios mocovíes, entre ellos la Comunidad Mocoví de Berisso. Este no puede ser considerado un tema nuevo ya que, además de los pueblos ancestrales de la región (Querandíes, Charrúas, Tehuelches, Tupí guaraní), o traídos a principio de siglo XX (Mapuches y Tehuelches), algunas comunidades del Chaco han migrado hace no menos de treinta años (Qom y Mocoví).

¹⁰ Ley de Educación Nacional 26.206.

¹¹ Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires 13.688; Marco General de Política Curricular Niveles y Modalidades del Sistema Educativo Res. N° 3655/07° 1; Marco general del Ciclo Superior de la Escuela Secundaria (para 4°, 5° y 6° Año); Diseño Curricular para la Educación Secundaria - 1° Año (7° ESB) Res. N° 3233/06; Diseño Curricular para la Educación Secundaria - 2° Año. Res. N° 2495/07; Diseño Curricular para la Educación Secundaria 3° Año Res. N° 0317/07. Disponibles en: <http://abc.gov.ar>

En relación a ello, los sentidos que manifiestan los jóvenes qom de la Comunidad Raíces Tobas y las generaciones que los anteceden, presentan articulación y coherencia con las políticas públicas destinadas a las demandas sociales de los pueblos indígenas y a la educación intercultural bilingüe.

No obstante, las huellas del pensamiento colonial y su fuerza de naturalización de las relaciones sociales desiguales, poseen una fuerza que en ocasiones trasciende las políticas públicas estatales para construir vías de legitimidad de un orden excluyente arbitrario. De allí la necesidad de conocer y desnaturalizar supuestos vigentes en prácticas educativas actuales, ligados a la pedagogía ortopédica, normalizadora y disciplinadora de los orígenes del sistema educativo hacia fines del siglo XIX. Supuestos que en contradicción con la política curricular Nacional y Provincial (Buenos Aires) continúan legitimando de hecho procesos educativos poco inclusivos.

Por ello, poco importa en el marco de este trabajo realizar un estudio que corrobore el cumplimiento de una/s ley/es. Tampoco es de importancia comprobar la veracidad de las opiniones de los actores, ni establecer una relación causal entre la investigación y la práctica educativa. Estas pretensiones se presentan en contradicción con el enfoque desde el cual en el trabajo que esta ponencia refiere se construye el problema a abordar.

Aquí las indagaciones se conciben como elementos de la comprensión, es decir, como evidencia empírica utilizada para hacer inteligible y comunicable los sentidos de los propios sujetos de la Comunidad. Sentidos que el investigador recupera en el marco de un diálogo construido a partir de la mirada del otro y no de la propia, en tanto que el texto devenido del trabajo de campo resulta una producción colectiva que refleje lo más fielmente posible los sentidos por la Comunidad construidos.

Es en ellos donde recayó el interés de la investigación que aquí se presenta, en la articulación entre las prácticas de los jóvenes qom y su experiencia vivida en la escuela secundaria, su relación con el corpus de saberes legitimados a través de la política curricular estatal de la Provincia de Buenos Aires, su valoración y la valoración de la Comunidad respecto a la educación secundaria, sus ámbitos de pertenencia, sus procesos de identificación en relación a sus pares indígenas y no indígenas (los denominados “criollos” que, en forma minoritaria, habitan el barrio), y los sentidos asignados a los vínculos establecidos con dichos pares, en la escuela y en el barrio.

La escuela, en este sentido, se presenta para la Comunidad de distintas formas: como un espacio para la formación de los jóvenes en vistas a un futuro de progreso, como un espacio de socialización relevante para el intercambio cultural con los “criollos”, y como espacio de lucha por la legitimación de los saberes indígenas vigentes en el contexto de la Comunidad, específicamente aquellos transmitidos por los integrantes más viejos, denominados –por ellos mismos y por los jóvenes- “antiguos”.

La educación es ampliamente valorada aunque ello no implica soslayar la necesidad de la inclusión de saberes propios de la Comunidad que en la escuela no están presentes. Por ello es pertinente aseverar que la escuela se presenta como lugar en el que es importante que los jóvenes permanezcan y a la vez como terreno de disputa por el sentido de la educación.

Bibliografía

- ACHILLI, E. (2005) *Investigar en antropología social*. Rosario: Laborde.
- BARTOLOMÉ, M. (1987) "Afirmación estatal y negación nacional. El caso de las minorías nacionales en América Latina" en *Suplemento Antropológico*, Vol. XXII, N° 2, Asunción, 1987: 7-43.
- BARTOLOMÉ, M. (2008) "La diversidad de las diversidades. Reflexiones sobre el pluralismo cultural en América Latina", en *Cuadernos de Antropología Social* N° 28, pp- 33-49, FFyL. UBA.
- CAPPANNINI, M.; CREMONESI, M. (2009) "La interculturalidad desde la etnografía escolar". En TAMAGNO, L. (2009) *Pueblos indígenas. Interculturalidad, colonialidad, política*. Bs. As.: Biblos.
- CASTRO-GÓMEZ, S. y GROSFUGUEL, R. (comps.) (2007) *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.
- CENSABELLA, M. (2009) "Denominaciones etnonímicas y toponímicas tobas". En CENSABELLA *Hacia una carta étnica del Gran Chaco*, N° VIII, Centro del Hombre Antiguo Chaqueño (CHACO). Las Lomitas: Formosa.
- CHAVES, M. (2010) *Jóvenes, territorios y complicidades. Una antropología de la juventud urbana*, Bs. As.: Espacio Editorial.**
- GARCÍA, S. M.; SOLARI PAZ, V. (2009) "Investigar la escuela: desafíos desde la antropología". En TAMAGNO, L. (2009) *Pueblos indígenas. Interculturalidad, colonialidad, política*. Bs. As.: Biblos.
- GENTILI, P. (2011) *Pedagogía de la Igualdad*, Bs. As.: Siglo XXI.
- GRIMSON, A. (2011) *Los límites de la cultura. Crítica de las teorías de la identidad*, Bs. As.: Paidós.
- GUBER, R. (2011) *La etnografía. Método, campo y reflexividad*, Bs. As.: Siglo XXI.
- HALL, S. (2003) "Introducción: ¿quién necesita "identidad"?". En HALL, S. y DUGAY, P. (2003) *Cuestiones de identidad cultural*, Bs. As.: Amorrortu.
- HIRSCH, S. y SERRUDO, A. (2010) *Educación Intercultural Bilingüe en Argentina*. Bs. As.: Novedades Educativas.
- IBÁÑEZ CASELLI, M. A. (2009) "Políticas públicas y prácticas educativas". En TAMAGNO, L. (2009) *Pueblos indígenas. Interculturalidad, colonialidad, política*. Bs. As.: Biblos.
- KYMLICKA, W. (1996) *Derechos individuales y derechos de grupo en la democracia liberal. Isegoría*.
- LANDER, E. (comp.) (2000) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*, Bs. As.: CLACSO.
- MIGNOLO, W. (2000) "La colonialidad a lo largo y a lo ancho: el hemisferio occidental en el horizonte colonial de la modernidad". En LANDER, E. (comp.) (2000) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*, Bs. As.: CLACSO.
- NOVARO, G. (2011) *La interculturalidad en debate. Experiencias formativas y procesos de identificación en niños indígenas y migrantes*. Bs. As.: Biblos.
- QUIJANO, A. (2000) "Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina". En LANDER, E. (comp.) (2000) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*, Bs. As.: CLACSO.

- REGUILLO CRUZ, R. (2000) *Emergencias culturales, estrategias del desencanto*.
- ROCKWELL, E. (2011) *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Bs.As.: Paidós.
- SOUSA SANTOS, B. de (2009) *Una epistemología del sur*. Bs. As.: CLACSO y Siglo XXI.
- SVAMPA, M. (2005). *La Sociedad Excluyente: La Argentina bajo el signo del Neoliberalismo*. Bs. As.: Taurus.
- TAMAGNO, L. (2009) *Pueblos indígenas. Interculturalidad, colonialidad, política*. Bs. As.: Biblos.
- VITAR, A. (2006) "Las políticas y lo(s) político(s)", en VITAR, A. (2006) *Políticas de Educación*. Bs. As.: Miño y Dávila.
- WALSH, C. (2009) "Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: in-surgir, re-existir y re-vivir", en MELGAREJO (comp.) (2009) *Educación intercultural en América Latina*. México, Universidad Pedagógica Nacional-CONACIT-Plaza y Valdés.
- WRIGHT, P. (2008) *Ser-en-el-sueño. Crónicas de historia y vida toba*. Bs. As.: Biblos.
- ZAFFARONI, A., CHOQUE y GUAYMÁS "Proyecto de Educación Popular en Comunidades Indígenas Wichi del Paraje La Puntana. Departamento Rivadavia. Provincia de Salta. Argentina" en *Revista Extensión en Red*. Ejemplar N°2. *Facultad de Periodismo y Comunicación Social. UNLP*. Diciembre de 2010.
- ZIZEK, S. y JAMESON, F. (1998) *Estudios culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo*. Bs. As.: Paidós.

Fuentes:

- Ley de Educación Nacional 26.206.
- Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires 13.688
- Marco General de Política Curricular Niveles y Modalidades del Sistema Educativo Res. N° 3655/07° 1 Marco general del Ciclo Superior de la Escuela Secundaria (para 4°, 5° y 6° Año)
- Diseño Curricular para la Educación Secundaria - 1° Año (7° ESB) Res. N° 3233/06
- Diseño Curricular para la Educación Secundaria - 2° Año. Res. N° 2495/07
- Diseño Curricular para la Educación Secundaria 3° Año Res. N° 0317/07.
- Disponibles en: <http://abc.gov.ar>

ⁱ En el primer sentido, pueden considerarse dos conceptos de Modernidad según la *visión regional* y la *visión mundial*. El primer caso sitúa a Europa como centro de un proceso crítico de salida de la inmadurez a través de la razón, del desarrollo humano a través de la ciencia, de la apertura de una nueva era. Explicada de este modo, la Modernidad sería el punto de inicio del proceso de desarrollo mundial posterior devenido de los fenómenos intra-europeos de los siglos XVI y XVII en adelante. Es una visión *eurocéntrica*. La segunda visión, en cambio, focaliza en la Historia Mundial. Sostiene que la Modernidad está definida como tal por ser centro de la historia, argumentando que "nunca hubo empíricamente Historia Mundial hasta 1492 (como fecha de iniciación del despliegue del "Sistema mundo")" y concluyendo en efecto que "esta Europa moderna, desde 1492, "centro"

de la Historia Mundial, constituye, por primera vez en la historia, a todas las culturas como su “periferia””. (Dussel, E. 2000:4).

ⁱⁱ El Requerimiento fue un manifiesto por el cual se inducía a los indígenas a convertirse en cristianos y obedecer al poder real, depositario éste del poder divino. Fue utilizado por primera vez en Panamá en el año 1513 y desde allí fue requisito obligatorio previo a cualquier acción armada de conquista. Sin embargo, lejos de ser un requisito legal que protegiera a los habitantes de las tierras por colonizar, como se estipulaba en sus comienzos, fue un elemento por el cual se justificó la dominación, dado que no solo no había posibilidad de negarse –esto suponía severos castigos-, sino que al ser leído en latín era imposible de ser entendido por los indígenas.

ⁱⁱⁱ Seguimos aquí la noción de “estrategia” de Michel de Certeau en tanto “cálculo” de las instituciones y enclaves de poder como construcción del mapa relacional de influencias e intereses en el que se inscriben las vidas individuales y que “permite una *práctica panóptica* a partir de un lugar desde donde la mirada transforma las fuerzas extrañas en objetos que se pueden observar y medir, controlar por tanto”. De Certeau, Michel *La invención de lo cotidiano. I: Artes de hacer*. México, Universidad Iberoamericana, 2007.

^{iv} La idea de *paisaje* tiene, una dimensión estética y normativa al mismo tiempo, construido desde una concepción política. Brailovsky entiende el paisaje escolar como un sistema de lugares en los que cuerpos y objetos tienen una visibilidad y distribución específica, regulados por normativas que disponen los usos y las posiciones y disposiciones corporales para cada actividad pautada. Brailovsky, Daniel (2007) “Luces resplandecientes. Presencia, imagen y figura de un maestro en el paisaje escolar”, en Frigerio, G . y Diker, G. (comps.) *Educación (sobre) impresiones estéticas*. Buenos Aires, del estante, 2007.

^v Instituto Nacional de Asuntos Indígenas (INAI) perteneciente al Ministerio de Desarrollo Social de La Nación.