

Representaciones Docentes sobre las “Formas de Socialización” y las Posibilidades de Aprendizaje de los Alumnos Indígenas

Gabriela Novaro
Universidade de Buenos Aires

Este trabajo es parte de las actividades desarrolladas por el Programa de Antropología y Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires¹. El objetivo central es caracterizar las representaciones de los docentes sobre ciertos aspectos de la crianza y el aprendizaje de los alumnos indígenas². La importancia de la reflexión sobre estas cuestiones se fundamenta en prioridades señaladas tanto por los pueblos indígenas como por distintos actores del sistema educativo. Los primeros (en diversos encuentros y documentos) reiteran (con grandes variantes), la necesidad de que se revisen las posiciones tradicionales, se dé lugar a propuestas de educación intercultural y, en algunos casos, se apoyen procesos de educación autónoma. Asimismo, son reiteradas las denuncias de los docentes acerca de sus limitaciones (especialmente de formación y estrategias didácticas) para trabajar en situaciones donde resulta evidente la diversidad sociocultural de los alumnos.

La información que se vuelca en este trabajo procede de distintos ámbitos. Desde hace algunos años integro el Proyecto de Educación Intercultural y Bilingüe (en adelante EIB) del Ministerio Nacional de Educación de Argentina. En este marco, en el año 2001 se organizó una convocatoria para que los docentes de escuelas con población aborigen contaran sus experiencias³; también en este marco planificamos durante el año 2002 acciones de asistencia técnica en algunas localidades donde los docentes solicitaban apoyo para trabajar sobre problemas de discriminación que, según ellos, terminaban en la exclusión de los alumnos aborígenes de sus escuelas⁴. Por otra parte, entre los años 2002 y 2003 colaboré con el equipo de trabajo sobre Identidades Culturales y Educación del Instituto Marina Vilte de la CTERA (Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina) en la realización de encuentros entre docentes y representantes de los pueblos originarios. Estos encuentros tuvieron una alta participación docente⁵.

En el desarrollo de todas estas actividades me desconcertó reiteradas veces que muchas de las propuestas que inicialmente explicitaban “las mejores intenciones”, e

incluían estrategias innovadoras (en la mayoría de los casos vinculadas a la enseñanza de la lengua), en su desarrollo mostraban valoraciones y concepciones tradicionales y excluyentes sobre la cultura, las formas de organización social y especialmente las familias y posibilidades de aprendizaje de los alumnos aborígenes.

Se presenta entonces la situación aparentemente paradójica de un movimiento relativamente importante en las escuelas que toma como suyo el discurso contra la discriminación, avanza en algunos aspectos en la elaboración de propuestas para el trabajo “con la diversidad”, pero mantiene rasgos de las posiciones tradicionales. Estas posiciones tradicionales suelen vincularse a cuestiones centrales para proyectar la escolaridad de estos alumnos. Es inevitable pensar que en el mejor de los casos estas concepciones obstaculizan e impiden la efectivización de las intenciones transformadoras e inclusivas que los mismos actores explicitan.

Por ello es necesario reflexionar sistemática y críticamente sobre las contradicciones generalmente implícitas, intentando reconstruir los sentidos finales de estas contradicciones, buscando las compatibilidades tras las aparentes discordancias y los quiebres en discursos que parecen homogéneos.

LA ESCUELA (EN) “FRENTE” A LOS ABORÍGENES

El modelo homogeneizador imperante en el sistema educativo argentino ha sido reiteradamente cuestionado. Sin embargo, este modelo sigue manifestándose en distintos aspectos y, en especial, cuando se hacen referencias a la familia y algunas particularidades de las formas de socialización de los chicos. Diversas investigaciones han registrado la distancia entre las pautas definidas como ideales por la escuela, las características concretas y variables de las familias y las formas de socialización de los alumnos de sectores populares. Cuando los sujetos de referencia son además de “pobres”, parte de grupos que han sido definidos a lo largo de la historia como “otros” con respecto a las pautas culturales oficiales (como los indígenas), estos conflictos se manifiestan con particular gravedad. Veremos como la “aboriginalidad” de estos chicos es considerada en muchos casos un *obstáculo insalvable* para que asuman las propuestas de la escuela.

Es necesario estar atentos a la diversidad de situaciones que hacen que en este aspecto sea complejo generalizar. Es posible reconocer en los docentes la alternancia entre el intento de flexibilizar discursos y propuestas, de aceptar el desconcierto e intentar comprender una situación para la que reconocen y denuncian no estar preparados, a la explicitación de juicios categóricos que, desde objetivos, estrategias y tiempos predefinidos, atribuyen las dificultades exclusivamente a la falta de interés y “la desidia” de la familia, y afirman el efecto lineal de los supuestos “deficits culturales familiares” en los problemas de aprendizaje de los alumnos. Creemos además que esta situación es a veces aparentemente modificada (y aún más aparentemente “superada”) por discursos ultravalorizadores que, tras la apariencia del deslumbramiento y el respeto, en muchos casos no hacen más que reforzar los estereotipos y construir visiones exotistas de estas poblaciones.

En este trabajo nos interesará además reflexionar sobre como todas estas "miradas" son en ocasiones sostenidas desde ciertos conceptos y concepciones de la antropología que, como muchas otras disciplinas científicas, ha tenido en los últimos años una difusión relativamente amplia en los espacios escolares. La "circulación" de ciertos debates antropológicos en la escuela se vincula a la incorporación del concepto de cultura y la elaboración de propuestas para el trabajo *con* la diversidad y *contra* la discriminación que, en la opinión de distintos investigadores, se presentan muchas veces en forma acrítica.

IMÁGENES SOBRE LA FAMILIA Y LA CRIANZA DE LOS CHICOS

Desde los estudios clásicos del parentesco, los antropólogos han registrado que en torno a cuestiones como la familia, la crianza de los niños, las pautas de residencia y herencia, existe una fuerte tendencia a naturalizar las prácticas conocidas y cercanas y a descalificar las que se alejan de ellas; asimismo registran la distancia entre los patrones ideales y las costumbres, hábitos y prácticas que la gente manifiesta en su vida diaria.

La cotidianeidad de las relaciones familiares y su carácter aparentemente universal, aunque absolutamente variable, lo convierten en un aspecto de la vida social especialmente propicio para que las propias pautas tiendan a vivirse como únicas o, al menos, como las más "lógicas" y evolucionadas. Concretamente, desde el discurso hegemónico actual de nuestra sociedad, la forma de vínculo conyugal, de división sexual del trabajo, de fijar la residencia y definir las relaciones con los niños que suele caracterizar a los grupos urbanos de clase media se presenta como "el modelo", la forma óptima (a veces incluso como la única posible) de organización. La perspectiva comparativa da cuenta de las innumerables formas en que se combinan estos aspectos. Aunque se multiplican las "excepciones" y las distancias con este modelo (en particular entre los sectores populares)⁶, el mismo mantiene su vigencia.

La escuela se presenta como un espacio privilegiado para caracterizar las concepciones "oficiales" sobre la familia y también los conflictos en torno a estas concepciones. En tanto "zona de encuentro" particularmente visible entre el modelo hegemónico y el complejo sistema de hábitos sociales, la escuela aparece como un espacio de penetración y a la vez de resistencia a los mecanismos de control del tradicionalmente considerado "ámbito privado". En este sentido resulta sugerente la propuesta de E. Achilli (Achilli 1996) de estudiar la "zona de entrecruzamiento", advirtiendo los riesgos de la dicotomización "hábitos escolares-hábitos familiares". Esta autora propone más bien hacer un análisis relacional de las experiencias formativas y atender a los modos de representación de las "fronteras" con las que el docente se separa-relaciona con el mundo extraescolar del alumno (Achilli 1998). Se refiere por ello a las "imágenes dilemáticas" que el docente construye de los alumnos de sectores populares, que van de las construcciones desvalorizantes y patologizantes a las romantizadas.

Además de estos aspectos generales, es necesario ubicar la cuestión de la familia en el contexto argentino de los últimos años caracterizado por la situación de desentendimiento del Estado de una serie de cuestiones

vinculadas a la reproducción de la fuerza de trabajo, y el traslado de la responsabilidad por ellos a la familia, sobre la que al mismo tiempo se multiplican los mecanismos de control, disciplinamiento y moralización (así lo señala E. Grassi, en sus trabajos recientes).

M. R. Neufeld advierte en diversos textos que las instituciones del Estado conducen actualmente a una situación paradójica, en cuanto responsabilizan a las familias por las actividades de supervivencia y salud “al tiempo que en las instituciones escolares las mismas familias son objeto de estigmatización al responsabilizarlas de los fracasos de los niños” (M. R. Neufeld Proyecto Ubacyt 2001). En estas estigmatizaciones suponemos que juegan un papel central los “usos” de conceptos y enfoques de la antropología y la psicología. Al decir de Segalen (1992), con el desarrollo del “psicoanálisis vulgarizado”, el control social (y en particular el que ejerce la escuela) sobre la familia es más amplio y más insidioso y culpabilizante. Suponemos que con la “antropología vulgarizada” pueden estar sucediendo cosas similares.

LA FAMILIA INDÍGENA VISTA POR LA ESCUELA

En particular en lo que hace al “modelo” de familia, parece haber muchas limitaciones en el sistema para apropiarse de los avances de los estudios comparativos e históricos, y para comprender que el modelo “oficial” es solo una forma posible de vida familiar que coexiste con muchas otras y que se ha modificado y seguirá modificándose. Por eso acordamos con María Rosa Neufeld en la necesidad de pensar desde que modelo se convoca a la familia desde la escuela, ya que este modelo sin duda funciona como un fuerte patrón cultural. En el mismo sentido debemos reflexionar sobre el modelo de infancia.

Los docentes registran el conflicto entre las pautas socializadoras de la escuela y las de las familias en poblaciones que se alejan del *modelo ideal* de infancia y familia sostenido tradicionalmente por la escuela. Mientras a algunos esto los mueve a pensar nuevas formas y prioridades, poniendo en duda los aspectos rígidos y uniformizantes, el paradigma tradicional permanece incuestionado en otros. Estos últimos, no sin contradicciones, pero desde parámetros predefinidos de bienestar y normalidad, caracterizan la diversidad asociándola a la **carencia**, definiendo a estas poblaciones por la *ausencia* de pautas y costumbres. Para complejizar aún más la situación se escucha en algunos docentes comentarios que desde una valoración acrítica también refuerzan estereotipos desde miradas esencialistas donde no entran los cambios producidos por la propia dinámica histórica y por la articulación con la sociedad nacional⁷. Todo esto muestra el carácter profundamente complejo de las representaciones.

Veamos algunos comentarios de los relatos de experiencias de los docentes en escuelas con población aborígen que fundamentan estas apreciaciones.

Una docente chaqueña escribe (relatando su experiencia de trabajo): “La familia ampliada ha demostrado ser riesgosa, especialmente para el bienestar de los niños, que viven en estas condiciones de hacinamiento, que están

permanentemente expuestos a la agresión y el maltrato... en algunos hogares aparecen presencias esporádicas de diversas figuras paternas conduciendo al desequilibrio afectivo de la familia y sobre todo de los más pequeños"⁸ (Relatos de experiencias en EIB, Documentos del Ministerio de Educación, 2001).

Otra, denunciando la pobreza, pero a la vez explicitando posiciones fuertemente autocentradas, sostiene por ejemplo que "Las familias provienen de un contexto socioeconómico *carente de todo recurso*... Las familias no cuentan con las condiciones necesarias para su *normal* desarrollo" (relatos de experiencias en EIB, Documentos del Ministerio de Educación, 2001).

En definitiva, nos encontramos con muchos docentes haciendo apreciaciones muy generalizadas y en ocasiones apresuradas sobre las "familias inestables, mal constituidas", "incompletas", "parejas informales", "falta de cuidados físicos", "abandono, falta de estimulación hogareña", "falta de motivaciones para progresar" (relatos de experiencias en EIB, Documentos del Ministerio de Educación, 2001).

Muchos docentes sin embargo, sin dejar de denunciar la privación en las condiciones de vida de estos grupos, se muestran sensibles a como estas privaciones suelen coexistir y atraviesan ciertas "particularidades culturales". Desde allí, expresan sus dificultades, haciéndose cargo de que son ***sus limitaciones para aceptar sistemas de representaciones distintos*** de aquellos en los cuales fueron socializados.

Un caso (extensible sin duda a otros grupos) ilustra la diversidad de situaciones. En la opinión de muchos docentes que trabajan con niños Wichí, estos chicos tienen una gran libertad para elegir si asistir o no a la escuela (rasgo posiblemente compartido por otros grupos indígenas y por otras poblaciones con representaciones sobre la niñez alejadas de los parámetros de los sectores medios). Mientras algunos lo interpretan como una dificultad insalvable, producto de la desidia o desinterés de las familias que "no le imponen reglas ni límites", otros entienden que esto debe movilizar a los docentes en la necesidad de "encontrar estrategias para abordar esta situación".

Se advierte también la dificultad para atender al cambio de sentido de las prácticas con el cambio de contexto. Como consecuencia de ello muchas veces se confunden las acciones que son producto de la situación socioeconómica agobiante, con prácticas que son producto de elecciones que se adecuan a las prioridades y elecciones culturales diversas. Así, por ejemplo, cuestiones como el *hacinamiento familiar* son caracterizados por algunos maestros como "propios de su idiosincrasia".

Se debe tener en cuenta que una misma práctica (como vivir en familias extensas, migrar, o tener muchos hijos) está condicionada y adquiere sentidos particulares (por ejemplo como estrategia para diversificar los recursos) en grupos atravesados por procesos de dominación e insertos en situaciones de pobreza y desposesión. Estos nuevos sentidos no son evidentemente los mismos que estas costumbres pudieron haber tenido antes del contacto con occidente y deben ser entendidos en toda su dinámica y conflictividad. Con los mismos cuidados deberían ser pensadas cuestiones como el trabajo infantil, los embarazos de adolescentes, etc. Compartimos por ello el énfasis con que Renato Ortiz (1999) nos advierte que las diversidades deben ser contextualizadas, pues el sentido histórico de las diferencias redefine su propio sentido simbólico.

CONCEPCIONES Y SITUACIONES VINCULADAS AL APRENDIZAJE

Esta forma de concebir las relaciones familiares y las pautas de crianza tiene un correlato directo en la forma de proyectar la escolaridad de estos niños. Se advierte en muchos maestros una fuerte tendencia a asociar linealmente la pobreza con déficits cognitivos y limitadas capacidades de aprendizaje. En este sentido muchos maestros definen su socialización primaria por “la carencia de estímulos alfabetizadores y comunicativos en general”, conciben que “en los alumnos más carenciados el único incentivo para asistir a la escuela es la existencia del comedor...”. Complementan estas imágenes aquellos que limitan sus capacidades “innatas” a la imitación y la observación (relatos de experiencias en Educación Intercultural y Bilingüe, Documentos del Ministerio de Educación, 2001).

Para avanzar en la reflexión sobre las imágenes de la familia en la escuela y las posibilidades de aprendizaje resulta sugerente un trabajo reciente de Batallán y Campanini (2002) quienes afirman que en el sistema educativo argentino se tiende a sobre enfatizar los efectos de la socialización familiar temprana y a visualizar sus efectos como “problemas pedagógicos”. Las miradas sobre los alumnos se construyen, según estas autoras, dando por supuesta la homogeneidad del mundo social que el niño ha vivido y también suponiendo que el mismo configura mecánicamente la personalidad del individuo.

Por otra parte, realizando el mismo “corrimiento” que antes advertíamos entre diversidad y desigualdad, en ocasiones la diversidad se “usa” (en términos de Neufeld e Thisted 1999) para atribuir todos los problemas a “la cultura” de los distintos grupos. La cultura aparecería así como la responsable de las dificultades de los chicos. Se dice entonces por ejemplo que “Se trata de una población *desertora por tradición*”, o que “los niños son extremadamente tímidos debido a su cultura” (Relato de experiencias en EIB, Documentos del Ministerio de Educación, 2001), o que “abandonan la escuela por sus hábitos culturales” (comentarios reiterados de los docentes).

Veamos la descripción de una maestra chaqueña:

“Les cuesta captar lo abstracto, no saben interrogar al docente, si este les pregunta responden en su tiempo, lo que muchas veces entorpece el aprendizaje del resto del grupo... no son participativos, no aclaran sus dudas. La mayoría de las dificultades nacen en la heterogeneidad étnica de los grupos. Por su misma manera de ser son avasallados y discriminados por el grupo de chicos, por eso se trata de que ellos se unan y trabajen en forma conjunta”.

Sorprendentemente esta docente se propone entre sus objetivos “borrar la distancia entre los wichi y nosotros” (Relato de experiencias en EIB, Documentos del Ministerio de Educación, 2001). Veamos este otro “diagnóstico” también del Chaco:

“El nivel de participación de los padres dentro de la institución es escaso debido a que la educación sistemática es ajena a la cultura aborigen y criolla, son en su mayoría analfabetos, hay escasa autoridad y responsabilidad paterna, además carecen de visión de futuro teniendo una cultura de subsistencia”.

En este caso la experiencia se propone “presentar a los niños actividades partiendo de su vida cotidiana, respetando su cultura” (Relato de experiencias en EIB, Documentos del Ministerio de Educación, 2001).

Hay que advertir que la situación de la educación aborígen en el Chaco es sumamente compleja, e incluye, junto con las miradas retratadas, el trabajo sistemático y continuo que desde hace más de quince años se desarrolla en distintas localidades del Impenetrable, región con una alta proporción de población wichi.

Dice una maestra jujeña que muestra la coexistencia de miradas profundamente contrastantes:

"Son parcos, hablan poco, utilizan muy pocos términos que son los suficientes para el dominio de su vida cotidiana. Los niños y jóvenes reproducen esa estructura sociolingüística, lo que trae aparejado fracaso, atraso y dificultad en la escolarización... En apoyo escolar se trabaja la autoestima de los niños que sufren timidez como consecuencia de la transculturación... son individuos estigmatizados por la escuela y la sociedad y se consideran inferiores" (Relato de experiencias en EIB, Ministerio de Educación, 2001).

Se advierten aquí las contradicciones en la misma docente que alterna entre asociar la cultura de los chicos a la pobreza de vocabulario a reparar en que es el contexto el que los silencia. Contra la primera posición se expresan numerosas maestras también jujeñas que, a partir de un trabajo prolongado y sistemático con las formas dialectales y las particularidades culturales, se sorprendieron de la riqueza y fluidez del vocabulario de sus alumnos luego de contar cuentos del lugar, rescatar "mañas" y proponer actividades de acercamiento con las familias⁹.

Muchos comienzan a avanzar en este sentido y, luego de registrar actitudes de resistencia a aprender y desvalorización de estos chicos, más que atribuirlos a una característica natural o cultural, la vinculan a su conflictiva relación con "la sociedad mayor".

Además del reconocimiento de la situación de desposesión en que viven estos grupos y la reflexión sobre las implicancias de su articulación con la sociedad nacional, es necesario en este punto reflexionar sobre el modelo de instrucción propuesto por la escuela.

El conocimiento escolar reconoce entre uno de sus pilares a las formas de conocimiento científico "occidental", reproduce sus valores, procedimientos y formas de legitimación, reproduce sus vicios y virtudes¹⁰. Diversos especialistas concluyen que otras formas de conocimiento encuentran grandes dificultades para legitimarse como saberes en la escuela¹¹.

El modelo de instrucción es central en la escolarización y, a la vez, es muy difícil de caracterizar y superar. Esta dificultad comienza por el hecho de que también el modelo de instrucción se presenta fuertemente naturalizado. Hoy en día son innumerables las discusiones entre especialistas sobre los procesos (culturales, psicológicos, y biológicos) implicados en la enseñanza y el aprendizaje. Estas discusiones y avances no siempre son difundidos con claridad entre los distintos actores educativos. De todas formas y a pesar de la falta de certezas, al menos podemos afirmar que los aspectos cognitivos involucrados en los procesos de enseñanza y aprendizaje están "atravesados" por el contexto sociocultural y que esto tiene una importancia indudable en el trabajo en situaciones de interculturalidad. Otro aspecto en el que podemos tener certeza es la necesidad de considerar la diversidad de las formas de conocimiento¹².

Muchos docentes avanzan en la crítica al modelo de instrucción tradicional, cuestionando en particular su carácter uniforme y rígido, que impide su adecuación a realidades socioculturales diversas. Lo más importante parece la inquietud por conocer realmente las características de los alumnos, y la admisión de nuestra falta de precisiones en este sentido.

Esta búsqueda es obstaculizada cuando, en lugar de preguntarse por la adecuación o no de las propuestas escolares y reconocer los límites en el conocimiento de “los otros”, los docentes se ciegan con “sus” supuestas dificultades, cuando se hacen caracterizaciones muy generalizadas definiendo sus culturas por la forma en que los chicos se posicionan en la escuela; en este último sentido se dice por ejemplo que, (ya no los alumnos en contextos particulares, sino) “los aborígenes” “son parcos, lentos y temerosos, hablan poco, utilizan muy pocos términos, tienen un vocabulario escaso, son pasivos, no dialogan”, o se supone una falta de correspondencia entre “edad cronológica y madurez mental”, cuando se percibe el uso de una modalidad de habla diferente, los silencios y distintos patrones de interacción como una deficiencia, cuando se asocian estas supuestas características de todos al fracaso, atraso y la dificultad en la escolarización. De esta forma la diversidad no puede más que concebirse como un problema y un obstáculo.

En los encuentros de indígenas y docentes, pero sobre todo en el relato de experiencias escolares se reiteran nociones como “condiciones innatas”, “deficiencias” lingüísticas y culturales, “límites en la capacidad de abstraer”, se equipara la variedad y diversidad con pobreza de vocabulario, se muestra la obsesión por “corregir palabras deformadas”.

En las producciones académicas está ampliamente discutida la noción de “déficits cognitivos”. Hoy en día se habla de la necesidad de evitar los prejuicios en este aspecto, estar atentos a los distintos caminos por los cuales los alumnos llegan a resultados semejantes en las distintas áreas. Sin embargo, desde los niveles de planificación de políticas y desde las ofertas de material didáctico no se ha avanzado mucho en este sentido.

En el discurso de algunos docentes la *lentitud* de los alumnos aparece definida como una característica de su cultura o su “idiosincracia”. Los docentes expresan su dificultad para trabajar con “ritmos lentos”, aunque ellos mismos aceptan que desconocen las aptitudes que poseen los alumnos, y lo definen como un “potencial digno de ser explorado”. Si la lentitud es afirmada antes de la “exploración” o conocimiento del otro, aparece como una característica *a priori*, funciona como un estereotipo construido sobre las apariencias o los preconceptos, que impide conocer las potencialidades de estos chicos para el aprendizaje. Es necesario preguntarnos por ello en base a qué parámetros se habla de lentitud.

En este aspecto como decíamos al principio, también abundan las experiencias que contra los “sinsabores y angustias” avanzan a partir de la ruptura de los prejuicios y “diagnósticos” tradicionales y comienzan a construir otros diagnósticos. En palabras de una docente de Neuquén: “Estos chicos se manifiestan *a nuestra mirada* como niños introvertidos” (G.J. Mercedes Emma. Ministerio de Educación 2004).

Existen en el ámbito académico antiguas discusiones de educadores y antropólogos acerca de cómo debe ser interpretado el “silencio” de muchos de los alumnos aborígenes en la escuela. Una mirada superficial lo asocia a un déficit de lenguaje y atención que debe ser corregido. Sin embargo distintas investigaciones lo definen como manifestación de una pauta cultural (asociada al respeto y la reflexión) o como una forma de resistencia y autovaloración ante avasallamiento de la palabra de los blancos (Folley 1996). Muchos docentes también lo ven de esta forma:

“Mi verdadero aprendizaje se inició cuando descubrí que los chicos más carenciados... están trabados por el miedo al fracaso y la vergüenza de expresarse frente a la arrogancia de los ‘dueños’ de la escuela media. No existía interculturalidad, sino choque de culturas” (B. Abad, Ministerio de Educación 2004:375).

"... una indagación profunda de la situación sociolingüística real puso de manifiesto una notable inadecuación entre los presupuestos escolares y los de los niños, obligando a un replanteo de las prácticas pedagógicas" (Escuela Bilingüe 1344, Rosario, Santa Fe. Ministerio de Educación 2004:217).

Habría además que considerar la posible vigencia de ciertos rasgos que, en opinión de numerosos representantes indígenas, caracterizan a la educación "tradicional" de estos grupos: el valor de la observación y la experiencia, el lugar de los saberes de "los mayores", la importancia de la transmisión oral, la práctica de la cooperación. Sería interesante precisar si estos atributos han tenido relativa continuidad a lo largo de la historia y si se intentan proyectar al futuro. En este caso podría explotarse su potencialidad para superar el carácter competitivo, jerárquico, memorista, verbalista y fuertemente disciplinador que viene siendo cuestionado dentro del sistema¹³.

Por último, quisiéramos poner atención en que las dificultades para incorporar estos aspectos, para revisar las formas de enseñanza y los paradigmas pedagógicos no provienen solo de la "inercia", las resistencias internas del sistema y las imágenes de muchos docentes. Construir una propuesta distinta se enfrenta también en ocasiones a la posición rígida y fundamentalista con que muchas veces son reivindicadas las supuestas características de la espiritualidad y la educación indígena. Es necesario abordar este punto sin dejar de advertir la situación subalterna desde las que se asumen estas posiciones, el hecho de que resulten de la necesidad de valorar lo que durante muchos años fue negado o denigrado y la indudable necesidad de revisar la posición tradicional de la escuela en este sentido. Así como hemos escuchado a indígenas afirmando su derecho a hacer oír su voz, reivindicando la pertinencia y validez de sus demandas, también hemos escuchado a aborígenes afirmándose en el cuestionamiento a todo el conocimiento occidental, construyendo imágenes estereotipadas de la escuela, sosteniendo la legitimidad y pertinencia de sus palabras en base a criterios autoritarios y dogmáticos de autenticidad. Hemos presenciado también situaciones donde los docentes se suman acríticamente a estas posiciones, cayendo en la ultravalorización, en la exaltación de todo lo que tiempo atrás se negaba o desvalorizaba. Si esta valorización es parte de un proceso de reposicionamiento, tal vez sea un momento necesario y positivo. El problema es que la creación de imágenes ideales, resulta en visiones tan estereotipadas como las imágenes denigradas contra las que supuestamente se reacciona y, también, que estas miradas románticas siguen omitiendo la dimensión política y estructuralmente conflictiva de los procesos de construcción y afirmación de identidades¹⁴.

A MODO DE CIERRE Y APERTURA: INTERPELACIÓN¹⁵ A LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS Y LA PRÁCTICA DOCENTE DESDE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL¹⁶

Lo reiterado en muchos docentes parecen ser las contradicciones y dificultades para superar los desajustes entre objetivos indudablemente progresivos y la vigencia de concepciones tradicionales que contrastan con estos objetivos.

Con respecto a las visiones sobre la familia y la infancia, es necesario reflexionar sobre la noción de "pautas socializadoras de la escuela" y pensar si es posible generalizar en este sentido. Es también necesario que los

docentes conozcan en mayor profundidad las de aquellos grupos que supuestamente contrastan con la estructura de funcionamiento de la escuela. En cuanto a las miradas sobre las posibilidades e intereses de aprendizaje de los alumnos, además de fortalecer la reflexión sobre los modelos establecidos, se debe comenzar a considerar con atención las formas locales de educación y la definición cultural y variable de lo que es un "sujeto educado" (Levinson y Holland 1996).

Es necesario estar atentos al corrimiento y constante desplazamiento en la forma en que se conciben la diversidad y desigualdad en el sistema educativo. Hemos advertido situaciones en las que la diversidad pasa de ser silenciada o negada, a ser considerada un factor responsable y explicativo único de las dificultades de los chicos, y también hemos advertido que esto se hace omitiendo referencias al contexto en el que esta diversidad se manifiesta. Asimismo, resulta importante que comprendamos que en la escuela se presentan alumnos en contextos determinados y no "culturas" o "pueblos", y, en el caso de los alumnos indígenas, se trata en general de contextos vividos como adversos. En este sentido deben interpretarse sus actitudes para hablar o callar, para atender o dispersarse, para involucrarse o sentirse ajenos y no, como ratificación de que pertenecen a culturas de determinadas características generalmente desvalorizadas y casi siempre desconocidas.

Las precisiones realizadas también nos llevan a hacer algunas referencias sobre el enfoque general de las políticas educativas y, en particular, sobre las denominadas propuestas de educación intercultural.

En el trabajo con poblaciones aborígenes entendemos que un enfoque intercultural, sin abandonar la necesidad de transmitir y que los alumnos se apropien de un patrimonio cultural común (que obviamente debe comenzar a ser pensado desde un enfoque complejo, dinámico y amplio), implica privilegiar su palabra y dar espacio para el conocimiento, valoración y producción de su cultura. Las propuestas de educación intercultural son también producto del reconocimiento que se debe hacer de la interpenetración y el diálogo, muchas veces conflictivo, que caracteriza las relaciones entre grupos culturalmente diversos en la sociedad actual. Esto hace necesario no solo valorar la cultura de los diversos grupos y darle lugar en la escuela, sino reflexionar críticamente sobre las relaciones desiguales que la sociedad nacional estableció con ellos y sobre el papel que la misma escuela tuvo en este proceso.

Las precisiones realizadas en los puntos anteriores también muestran la necesidad de avanzar en el conocimiento y seguimiento de los contenidos que efectivamente se enseñan y aprenden en la escuela. A pesar de compartir con diversos especialistas que no se trata simplemente de adicionar conocimiento sobre "los indios" en la escuela, la experiencia muestra que en muchos casos (no solo en la escuela, pero especialmente en ella) el desconocimiento sobre quienes son "los otros", se disimula y "llena" con prejuicios, con miradas superficiales que refuerzan estereotipos, en definitiva, con visiones construidas y sostenidas desde el desconocimiento. Es importante sostener esto con propuestas que superen las experiencias tradicionales de "rescate", "recuperación" o valorización de las "raíces ancestrales". Más bien se trata de partir del reconocimiento de la capacidad de producción cultural de estos grupos y de implementar las condiciones para que circule información histórica y actual con la que superar el "lugar" que los grupos indígenas han tenido en la historia escolar tradicional.

La confusión y corrimiento entre diversidad y desigualdad a la que antes nos referíamos no es obviamente un problema exclusivo de los docentes; en otros trabajos (Bordegaray-Novaro 2004) hemos reflexionado acerca de la

forma en que la definición de políticas educativas dirigidas a la población indígena pone en evidencia la necesidad de discutir acerca de la compleja articulación de la diversidad y la desigualdad en las políticas de Estado. Por un lado, se advierte la necesidad de cuidar permanentemente que la diversidad cultural de la población y el desencanto hacia los proyectos educativos universalizadores no se use para justificar la conformación y consolidación de circuitos de escolarización desiguales. Pero también entendemos que la reflexión crítica sobre los usos que ha tenido la diversidad para legitimar ofertas desiguales, no debe hacernos olvidar que efectivamente los puntos de partida son distintos e incluso que es imprescindible considerar que, en diversas situaciones y contextos, la población proyecta puntos de llegada también distintos. Parece imprescindible no olvidar que hay grupos que los afirman y luchan por sostener componentes particulares, que viven su ausencia como expropiación, y que omitirlos implica desconocerlos y silenciarlos.

No puede negarse entonces la necesidad de reconocer y dar lugar en las políticas de Estado a la "diversidad de intereses y de referencias identitarias", pero partiendo de la necesidad, por un lado, de dejar de identificar la diversidad con una desventaja, y por otro, de no renunciar a la igualdad en el goce de derechos.

Por último, y en referencia a los espacios más académicos, las observaciones sobre las representaciones de las familias y el aprendizaje de los alumnos aborígenes hacen necesario preguntarnos por la forma en que los avances de los conocimientos en antropología llegan a la escuela, por las sucesivas traducciones y retraducciones, por las resignificaciones de contenidos y categorías en marcos que mantienen sentidos muchas veces excluyentes y etnocéntricos. Un claro ejemplo de ello es la utilización del relativismo y el culturalismo para legitimar la discriminación, "explicando" las dificultades escolares por la diversidad cultural. Creemos necesario estar constantemente atentos a estos procesos para evitar que categorías y nociones con potencialidad crítica sean incorporados a concepciones tradicionales, colaborando a su modernización y legitimación, reforzando más que replanteando el paradigma homogeneizador que estructuró el sistema educativo en su conformación y, en gran medida, sigue vigente.

Gabriela Novaro é doutora em Antropologia, professora e pesquisadora do Instituto de Antropologia da Faculdade de Filosofia e Letras da Universidade de Buenos Aires (Argentina).

NOTAS

- 1 Se inserta en el proyecto UBACYT "Cultura y Educación, representaciones sociales en contextos escolares interculturales" dirigido por Gabriela Novaro y desarrollado en el Instituto de Antropología de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- 2 La definición de una población como "aborigen" es un tema sumamente complejo y sobre el que no existen criterios claros ni consensuados. En principio cuando decimos "alumnos aborígenes" en situaciones escolares nos referimos a jóvenes que son definidos como aborígenes en el contexto escolar, y que asumen aspectos de esta identidad, o sea, que (no sin contradicciones) se autoadscriben como pertenecientes a grupos indígenas.
- 3 La Convocatoria a la Sistematización de Experiencias en EIB en Argentina tuvo por objetivo "recuperar y difundir la memoria de propuestas y acciones desarrolladas en distintos espacios educativos con el fin de que las propuestas de educación intercultural superen el nivel de experimentalidad, se difundan y socialicen" (Documentos de la Convocatoria, Ministerio de Educación 2001). Participaron en esta convocatoria 107 escuelas representando a todas las regiones del país. Esta actividad recién concluyó en el año 2004 con la realización de un encuentro con los protagonistas y la publicación de un libro con las experiencias (Sistematización de Experiencias en Educación Intercultural y Bilingüe en Argentina, Ministerio de Educación – UNICEF, 2004). En este libro se publicó un artículo que constituye un antecedente del presente trabajo: "Pueblos Indígenas y Escuela. Avances y obstáculos para el desarrollo de un enfoque intercultural".
- 4 Entre el año 2001 y el año 2003 las acciones de asistencia técnica, a pesar de las numerosas demandas, solo llegaron a efectivizarse en la provincia del Chaco, Formosa y Santa Fé. Algunas de estas acciones fueron desarrolladas junto con Dora Bordegaray y otras solo por esta última. En ellas presenciábamos situaciones muy significativas originadas en caracterizaciones contrastantes de docentes y auxiliares aborígenes sobre la relación entre "blancos e indios".
- 5 Uno de los objetivos de estos encuentros (de acuerdo a los documentos convocantes) fue que los docentes conozcan las visiones y valores de los aborígenes que contrastan con el paradigma educativo tradicional. En este sentido, resultaba prometedor el intento de superar el formato instalado, donde el "encuentro" se establecía simplemente en visitas de miembros de comunidades a escuelas para hablar de las artesanías y las costumbres supuestamente "autóctonas". Estos "encuentros" se desarrollaron en la Universidad de General Sarmiento, en la sede central de Suteba, en la Universidad de Matanza, en la sede central de CTERA, en la sede de SUTEBA del Tigre y en la Universidad de Luján.
- 6 El registro histórico y etnográfico permite asociar un cierto "modelo" de familia entre los sectores populares (el que no necesariamente se corresponde con las formas familiares concretas) a una fuerte tendencia a la solidaridad de grupo, la colectivización de las responsabilidades de los padres, la formación de redes sociales a través de los niños, la importancia de la familia extensa, y la preeminencia de los lazos consanguíneos (Segalen 1992, Fonseca 1998, Ciccerchia 1996).
- 7 Advertimos esto reiteradamente en los encuentros entre indígenas y docentes, en la afirmación por ejemplo de que los indígenas "nunca" abandonan a los viejos, "nunca" presentan problemas de salud mental o "nunca" maltratan a los niños.
- 8 Tratándose de familias aborígenes el tema de la familia extensa merece una reflexión particular. De haber sido denostada como una forma patológica y riesgosa, muchos investigadores desde las ciencias sociales y la psicología sugieren la posibilidad de que hoy en día las mismas resulten más adecuadas que la familia nuclear para el sostenimiento y socialización de los pequeños, ya que en el contexto actual la familia conyugal aparece aislada y recargada de funciones.
- 9 Estas actividades se desarrollaron y se desarrollan a partir de las acciones y el material producido por el equipo "Elaboremos entre todos una escuela para todos" del Instituto de Formación docente de Tilcara, Provincia de Jujuy, Argentina.
- 10 Investigaciones y propuestas didácticas hablan del conocimiento escolar como un tipo particular de saber, producto de la relación entre los saberes científicos, las sucesivas traducciones del mismo, los saberes sociales, las tradiciones docentes y las posibilidades cognitivas de los alumnos.
- 11 En este sentido E. Achilli (1996) afirma que el conocimiento extraescolar del niño se incorpora al aula de un modo que tiende a cristalizarlo como dado, generalmente como ejemplificación o legitimación de un saber definido institucionalmente. Denomina a esto "incorporación rutinaria".

- 12 En este sentido, son centrales los aportes que a la educación intercultural han brindado y pueden seguir brindando distintas tendencias pedagógicas que se fundamentan en los planteos de autores como Vigotsky, Ausubel y Bruner, y también los desarrollos de la educación popular y la pedagogía crítica. En particular estas corrientes permiten fundamentar la necesidad de un aprendizaje significativo y situado, de tener en cuenta los saberes sociales, y las formas particulares de conocer, sobre todo de los sectores tradicionalmente silenciados en la escuela.
- 13 Una experiencia relatada de la ciudad de Rosario da cuenta de todo lo que aportó en este sentido el acercamiento de la escuela al Consejo de Ancianos, que, en el caso de los tobas, tiene un importante papel en la socialización. Esto permitió a los docentes conocer comportamientos particulares de los chicos vinculados a los tiempos para escuchar, entender y hablar, llevó a organizar formas de capacitación conjunta en EIB y a implementar sistemas de promoción en distintos momentos del ciclo lectivo (Consejo de Ancianos - Escuela n°1344, Rosario, Santa Fé. Ministerio de Educación 2004:234-237).
- 14 En un sentido tal vez cercano R. Díaz (2001) nos advierte sobre la paradoja de los docentes que se mueven entre la nostalgia de un nacionalismo perdido o desencontrado y la utopía indigenista y realizan una revalorización formal de la alteridad.
- 15 Tomamos el término "interpelación" en el sentido de construcción de identidades, proposición de modelos de identificación distintos al que se ha asumido inicialmente (R. Díaz 2001).
- 16 Preferimos el concepto de Educación Intercultural (a pesar de las distintas interpretaciones y usos que ha tenido) ante las propuestas de bi o *multiculturalidad* por el énfasis que el primero pone en el reconocimiento y el trabajo con las **relaciones** y la permanente interacción entre los grupos aborígenes y la sociedad nacional; en este sentido avanza sobre las propuestas que han tendido a enfatizar solo los supuestos "componentes propios". Estratégicamente, como criterio para definir un campo de referencia, referimos la cuestión de la interculturalidad a la población indígena. Esto no implica que supongamos que el mismo término no es pertinente para las innumerables situaciones donde se juegan otros componentes de la diversidad.

BIBLIOGRAFÍA

- ACHILLI, Elena L. 1996. *Práctica Docente y Diversidad Sociocultural*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.
- _____. 1998. "Escuela, Pobreza Urbana y 'Multiculturalismo'" (Esbozo de una propuesta de análisis relacional). En Calvo Pontón et al. *Nuevos Paradigmas, Compromisos Renovados*. Rosario, Argentina: UACJ.
- BATALLAN, Graciela y Silvana Campanini. 2002. "Comunidades Educativas y Democracia Plural: El problema de la interculturalidad en los currícula de la educación argentina". *Rev. de la Academia* 7:161-171. Argentina.
- CICERCHIA, Ricardo. 1998. *Historia de la Vida Privada en la Argentina*. Buenos Aires, Argentina: Troquel.
- BORDEGARAY, Dora y Gabriela Novaro. 2004. "Diversidad y Desigualdad en las Políticas de Estado. Reflexiones a propósito del proyecto de Educación Intercultural y Bilingüe en el Ministerio de Educación". *Cuadernos de Antropología Social* 19: 101-119. Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras.
- DIAZ, Raúl. 2001. *Trabajo Docente y Diferencia Cultural*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- DURHAM, Eunice R. 1998. "Familia y Reproducción Humana". En *VVAA Antropología Social y Política. Hegemonía y poder: el mundo en movimiento*. Buenos Aires, Argentina: EUDEBA.
- FOLEY, D. 1996. "El Indio Silencioso como una Producción Cultural". En Levinson y Holland, *The Cultural Production of the Educated Person*. State University of New York Press. (Traducción de Laura Cerletti).
- FONSECA, Claudia. 1998. *Caminos de Adopción*. Buenos Aires, Argentina: EUDEBA.
- GRASSI, Estela. 1990. "Nuevo Discurso Familiarista y Viejas Prácticas de Discriminación en la Redefinición de los Contenidos de la Legitimidad del Orden Social". En Mónica Tarducci, *La Producción Oculta*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Contrapunto.
- _____. 1998. "La Familia, un Objeto Polémico. Cambios en la dinámica familiar y cambios de orden social". En *VVAA, Antropología Social y Política. Hegemonía y poder: el mundo en movimiento*. Buenos Aires, Argentina: EUDEBA.
- JULIANO, Dolores. 1994. "La Construcción de la Diferencia: los latinoamericanos". *Papers* 43:23-32. Barcelona, España.
- LEVINSON, Bradley y Dorothy Holland. 1996. "La Producción Cultural de la Persona Educada: una introducción". En Levinson, Foley y Holland, *The Cultural Production of the Educated Person*. State University of New York Press. (Traducción de Laura Cerletti).
- NEUFELD, María R. 1988. "Estrategias Familiares y Escuela". *Cuadernos de Antropología Social* 2. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras.
- _____. 2000. "Familias y Escuelas: la perspectiva de la antropología social". *Revista Ensayos y Experiencias*, pp. 3-13. Buenos Aires, Argentina.
- NEUFELD, María R. y Ariel Thisted (compiladores). 1999. *'De eso no se habla'. Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. Buenos Aires, Argentina: EUDEBA.
- NOVARO, Gabriela. 2004. "Pueblos Aborígenes y Escuela. Avances y obstáculos para el desarrollo de un enfoque intercultural". En *Educación Intercultural y Bilingüe en la Argentina. Sistematización de Experiencias*. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología – UNICEF, pp. 481-505.

ORTIZ, Renato. 1999. "Diversidad Cultural y Cosmopolitismo". En J. M. Barbero et al. *Cultura y Globalización*. Universidad Nacional de Colombia: CES.

ROCKWELL, Hélice. 1995. *La Escuela Cotidiana*. México: Fondo de Cultura Económica.

SEGALEN, Martine. 1992. *Antropología Histórica de la Familia*. Madrid, España: Taurus.

WALSH, Catherine. 2001. *La Interculturalidad en Educación*. Ministerio de Educación de Perú, Programa FORTE-PE, Perú.

FUENTES CONSULTADAS

Relatos de Experiencias en Educación Intercultural y Bilingüe. Programa de Educación Intercultural y Bilingüe. Dirección de Programas Compensatorios, Ministerio de Educación. Buenos Aires, 2001.

Representaciones Docentes sobre las “Formas de Socialización” y las Posibilidades de Aprendizaje de los Alumnos Indígenas

RESUMEN

En este trabajo se exponen algunos resultados de un trabajo sobre las escuelas con población indígena en Argentina realizado en los últimos años. El mismo se desarrolló en vinculación con distintos espacios institucionales: la Universidad de Buenos Aires, el Ministerio de Educación y algunos sindicatos docentes. Se procura caracterizar las concepciones de los maestros sobre los alumnos indígenas, poniendo atención en sus imágenes sobre dos aspectos centrales para proyectar su escolarización: las formas de socialización y las posibilidades de aprendizaje. Al tiempo que se realizan estas precisiones se reflexiona sobre las prioridades, posibilidades y obstáculos para el ejercicio de la docencia en contextos de diversidad cultural y lingüística. Por último, y en base a las reflexiones realizadas, se proponen algunos criterios a considerar en la definición de la política educativa.

PALABRAS CLAVES: alumnos indígenas – representaciones docentes – política educativa - Argentina.

Representações Docentes sobre as “Formas de Socialização” e as Possibilidades de Aprendizagem dos Alunos Indígenas

RESUMO

Neste artigo são apresentados alguns resultados de um trabalho realizado nos últimos anos sobre as escolas com população indígena na Argentina. Esse trabalho esteve vinculado a distintos espaços institucionais: a Universidade de Buenos Aires, o Ministério da Educação e alguns sindicatos docentes. Procura-se caracterizar as representações dos professores sobre os alunos indígenas, dando-se atenção a suas concepções sobre dois aspectos centrais: as formas de socialização e as possibilidades de aprendizagem desses alunos. Ao mesmo tempo, o artigo apresenta reflexões sobre as prioridades, possibilidades e obstáculos para o exercício da docência em contextos de diversidade cultural e lingüística. Por fim, e com base nas reflexões desenvolvidas, são propostos alguns critérios a serem considerados na definição da política educacional.

PALAVRAS-CHAVE: alunos indígenas – representações docentes – política educacional – Argentina.

Teachers' Representations on "Socialization Forms" and the Learning Possibilities of Indian Students

ABSTRACT

This work presents preliminary results of a research made in recent years about schools which have Indians among their students in Argentina. The research was performed under different institutional support: the University of Buenos Aires, the Ministry of Education and some teacher unions. It attempts to characterize the teachers' conceptions of Indians students, focusing on their images of two central aspects on which they plan their schooling actions: learning possibilities and patterns of socialization. At the same time the work reflects on the priorities, possibilities and obstacles to teaching practices in contexts of cultural and linguistic diversity. Finally, based on the above reflections, it proposes some criteria to be considered in the design of the educational policy.

KEY WORDS: Indian students – teachers' conceptions – educational policy – Argentina.