

“¿En qué andan los tobas?” Representaciones docentes sobre la aboriginalidad en contextos escolares interculturales

Autor:

Borton, Laureano

Tutor:

Novaro, Gabriela

2023

Tesis presentada con el fin de cumplimentar con los requisitos finales para la obtención del título Doctor de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires en Antropología.

Posgrado

Universidad de Buenos Aires

**Facultad de Filosofía y Letras
Tesis Doctoral
Área Antropología
Septiembre 2023**

Título

“¿En qué andan los tobas?”

**Representaciones docentes sobre la aboriginalidad en contextos
escolares interculturales**

Tesista: Lic. Laureano Borton

Directora: Dra. Gabriela Novaro

Co-directora: Dra. Ana Padawer

Consejera de estudios: Dra. Gabriela Novaro

Agradecimientos:

La escritura de esta Tesis fue posible por la ayuda de cuatro instancias imprescindibles, a cada una de las cuales detallo mi agradecimiento.

En primer lugar, agradezco a la hermandad y escuela en la que realicé la mayor parte del trabajo de campo.

El trabajo en la escuela fue fruto de la colaboración y la dedicación del tiempo personal de maestras, directivos y hermanas de la orden. En un período de aproximadamente siete años – dado que el trabajo se desarrolló en dos momentos distintos, esas personas permitieron observaciones, hicieron gestiones, generaron espacios en sus agendas de trabajo, facilitaron información y, comentaron con franqueza sobre cuestiones que se recuperan en esta presentación.

En segunda instancia, agradezco a los alumnos y alumnas de la escuela.

Aquellos que pertenecían al barrio toba en ocasiones esquivaron mi presencia, pero muchas otras veces respondieron, pacientemente, preguntas que les formulé en distintos lugares y momentos, desde las aulas hasta los espacios de juego, durante las clases y en medio de los recreos. Agradezco también a otros alumnos y alumnas no tobas, en cuyas aulas hice observaciones, interrumpiendo a veces el transcurso de sus clases.

En tercera instancia, agradezco a las familias del barrio toba, lindero con la escuela. Fue allí, a fines de 2004, donde comenzó a gestarse el trabajo de campo. Diversas madres del barrio abrieron sus casas, el salón comunitario y el dispensario para entrevistas en las que comentaron sus impresiones y expectativas respecto de la escuela.

Finalmente, agradezco a la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. En sus aulas conocí autores cuyas ideas aun me convocan; la beca de Culminación de Doctorado otorgada por esta universidad facilitó el desarrollo del trabajo de campo y fue el impulso para dar forma a esta presentación.

Dentro de esta instancia académica debo puntualizar mi agradecimiento a las Dras. Gabriela Novaro y Ana Padawer. Cada tesis es fruto de un proceso de correcciones y reescrituras. En este caso, dicho proceso ha sido particularmente largo, circunstancia de la que soy único responsable. Las mencionadas han leído con precisión y dedicación cada una de las versiones previas a la actual, y no puedo estar lo suficientemente agradecido por ello.

También debo agradecer a los sucesivos grupos Ubacyt de los que he participado estos años. Soy tributario de ellos, y en particular de los debates en los gabinetes 415 y 467, donde distintas procedencias académicas se cruzaron para generar, afortunadamente, más preguntas que respuestas.

Item	Índice	Pág
	I	
	Introducción	7
a	Espacios de la investigación. Apuntes previos	9
b	Llos capítulos de la Tesis	12
	Parte 1: Representaciones en contextos de diversidad sociocultural: Precisiones teórico-metodológicas	
	Capítulo 1.	
	Precisiones metodológicas	20
	Introducción	20
1a	Cuestiones y debates teórico-metodológicos en investigación social	21
1b	Señalamientos sobre el marco teórico-metodológico	25
1c	Etnografía educativa: desarrollos principales y líneas comunes.	31
1d	La condición liminal y sus sujetos	34
1d1	Notas sobre la liminalidad etnográfica	36
1d2	La etnografía escolar como inspección: "... como que nosotros no estábamos... (y) como si vos no estuvieras..."	37
1d3	La etnografía escolar como abogacía social: "...la antropología nos va a ayudar..."	40
1d4	La etnografía escolar como práctica apóstata: "¿Pero... (usted) en algo tiene que creer...?"	42
1e	Lugares, momentos y técnicas del trabajo de campo.	47
1f	Comentarios finales	55
	Capítulo 2:	
	¿Qué es una representación social?	
	Introducción.	55
2a	Reformulaciones críticas desde la Teoría de las representaciones sociales a enfoques conductistas	56
2a1	La ideología en la Teoría de la Representaciones Sociales	58
2a2	El sentido común en la Teoría de las representaciones sociales	62
2b	Fragmentación relativa y flexibilidad de las representaciones sociales	64
2b1	La homogeneidad fragmentada de las representaciones sociales	65
2b2	La flexibilidad de las representaciones sociales	66
2c	Representaciones sociales y disposiciones: debates en torno a Bourdieu	68
2c1	Representaciones sociales, hacia un cruce con el habitus	69
2d	Comentarios finales	72
	Capítulo 3:	

	Multiculturalismos en las representaciones sociales	
	Introducción	73
3a	Interculturalidad y construcción de fronteras	74
3b	Las fronteras y sus formas retóricas.	76
3c	Los multiculturalismos y sus variantes	78
3c1	Multiculturalismos ingenuos	78
3c2	Multiculturalismos críticos	80
3d	Multiculturalidad y representaciones docentes.	83
3d1	Representaciones sobre los vínculos primordiales.	86
3d2	Representaciones sobre la espiritualidad	87
3d3	Representaciones sobre la racionalidad, la bravura, la comunicación y la higiene.	90
3e	Comentarios finales	92
	Parte 2: Primordialización, carisma y carencia	
	Capítulo 4:	
	Extranjería interna y primordialización en las representaciones docentes	
	Introducción.	93
4a	Herramientas conceptuales para abordar la aboriginalidad.	94
4b	La tiempos de la aboriginalidad y la extranjería interna.	95
4b1	“...Quiero hacer un homenaje...”	95
4b2	“...Todavía hay indios...”	98
4b3	“...recuerdos que no pueden perderse...”	102
4b4	“...Hombres y mujeres de latitudes lejanas...”.	103
4b5	“..Dios nos quiere...”: ¿alternativas en la extranjería interna?	105
4c	Los espacios de la aboriginalidad y la extranjería interna.	109
4d	Los vínculos primordiales de lo aborígen.	113
4d1	“...le dije que en la escuela sólo recibimos padres...”	115
4d2	“...viven muchas cosas como los indios, por eso la escuela les cuesta...”	116
4e	Comentarios finales	118
	Capítulo 5	
	La espiritualidad de los tobas desde las representaciones docentes: la centralidad del carisma	
	Introducción	120
5a	Aportes y recortes teóricos para comprender el carisma.	121
5b	Lecturas religiosas del carisma: entre la emoción y el poder	124
5c	El carisma como emoción: “...un gozoso dolor...”	127
5d	El carisma como poder: “...Deja que Cristo revele su mensaje en ti ...”	130
5d1	“...(El carisma) nos dice qué hay que hacer (con ellos) en la escuela...”	131
5d2	“...Habituar al carisma, tenerlo cerca...”	132
5e	Ideario, historia y prácticas acerca de la condición toba	134

5e1	Escuela, religión y evangelismo toba: “...le dan tan poca bolilla....”	135
5e2	Catequesis familiar, clases de religión y aboriginalidad: “...un gesto lindo....” de las hermanas.	137
5f	Comentarios finales.	141
Capítulo 6		
Carencias tobas, desde las representaciones docentes		
	Introducción.	143
6a	Atribuciones de racionalidad en un contexto escolar intercultural.	144
6a1	“..me pregunto si llegarán al pensamiento abstracto”: supuestos sobre la racionalidad de los alumnos tobas	145
6a2	“...Porque tenemos muchos chicos integrados, con diferentes problemas en la vida...”	149
6b	Representaciones sobre una aboriginalidad brava	152
6c	Entre formas comunicativas y glosarios bilingües:	155
6c1	“¿Qué pasa con ustedes dos?”: docentes de una aboriginalidad callada	157
6c2	“Creo que ellos tienen como un silencio que dice... ¿no?”	161
6c3	“Seño... ¿cómo se dice en toba?”	162
6d	La naturalización de una visión docente de la higiene	165
6e	Comentarios finales	168
Conclusiones		
		170
Bibliografía		
		174
Fuentes documentales y secundarias		
		192

Introducción

El tema de esta Tesis surgió en el curso de los años 2004 y 2005, como resultado de interrogantes compartidos en el marco de lecturas y debates en el grupo de investigación conducido por la Dra. Gabriela Novaro. En ese período, el trabajo del grupo focalizaba en el estudio de las representaciones sociales en contextos escolares interculturales¹. En virtud de esto, la investigación que comencé hacia fines de 2004 atendió a las representaciones docentes de una escuela creada por una orden religiosa durante la década del '60². A la misma asistían alumnos provenientes del barrio toba / qom³, ubicado en el noroeste del Gran Buenos Aires⁴. La Tesis supone un cruce de recortes teóricos y empíricos que presentaré a continuación, para orientar la lectura del trabajo.

En primer lugar, conviene aclarar el empleo de la noción de representaciones sociales (considerada en detalle en el capítulo 2) para el análisis de situaciones de interculturalidad escolar. Al respecto, en la Tesis realizo una serie de referencias iniciales a la teoría de las representaciones sociales (TRS), gestada en la psicología social, y a grandes rasgos entendida como conjuntos de sentidos, disputados y compartidos, en el marco de las sociedades modernas (Moscovici: 1996; 2003; Jodelet: 1994).

Me interesa apelar a la TRS para el abordaje de la interculturalidad escolar, cuestión que no ha sido particularmente desarrollada en la producción realizada desde la mencionada teoría (Gutiérrez Vidrio: 2007). No obstante ello, he podido incorporar trabajos sobre la cuestión cultural e identitaria que hacen referencia a situaciones de

¹ Proyecto de investigación UBACyT F141 "Cultura y Educación. Representaciones sociales en contextos escolares interculturales".

² Los nombres, tanto de personas como de instituciones, mencionados en la presente Tesis han sido modificados a los efectos de proteger la identidad de aquellos con quienes he realizado la investigación de campo.

³ El uso del etnónimo qom ha sido la opción de otros trabajos, algunos de ellos realizados con niños indígenas de este barrio (Hecht: 2009; García Palacios: 2011). En esta Tesis he optado por la voz "toba", en tanto responde a la forma en que docentes y Hermanas de la orden refieren a los alumnos de dicho grupo.

⁴ En mi trabajo pude advertir que las representaciones docentes sobre la interculturalidad en la escuela bajo estudio podían ser analizadas incluyendo a directivos y maestras en forma indistinta, por lo que en este escrito utilizaré en la mayoría de los casos el segundo término, entendiendo que abarca ambos roles. Cuando el registro y el análisis así lo requieren, como ocurre cuando se da cuenta de debates entre directivos y maestras, realizaré las aclaraciones del caso. Asimismo, he optado por el uso del masculino para referirme a los roles (etnógrafo, directivos), a no ser que se refieran a una mujer o un grupo de ellas exclusivamente.

interculturalidad bajo esta orientación y que resultaron de utilidad para mi estudio (Gutiérrez Vidrio: 1998; Costalat-Founeau: 2006; Camarena: 2006),

También he atendido a desarrollos de la noción de representaciones sociales vinculadas a la educación formal (Carretero y Castorina: 2012; Castorina, 2010; Castorina y Kaplan; 2003; Castorina et al; 2005; Castorina y Barreiro 2005). Pude retomar así una noción surgida en otro campo disciplinario, planteando a la vez cruces con desarrollos del campo antropológico/sociológico. Entre ellos aquí se exploran proximidades con nociones como la de habitus.

En segundo lugar, la decisión de trabajar con las representaciones docentes sobre niños y niñas escolarizados de sectores que viven en condiciones de pobreza (como ocurre con los alumnos tobas a los que este trabajo hace referencia), es un camino transitado por diversas investigaciones del ámbito antropológico, desde los años '90 hasta el presente.

En relación a este punto, y en un listado que sólo pretende dar cuenta de algunos trabajos realizados en nuestro país, pueden mencionarse iniciativas que han atendido a la presencia de sesgos racializantes en el marco de la educación formal (Neufeld: 2010), como así también a la persistencia de sesgos culturalistas y esencialistas en el discurso y las prácticas escolares (Rockwell: 1991; Achilli: 2006; Padawer: 2004). Otros trabajos han atendido a los procesos de desplazamiento lingüístico, tanto en ámbitos comunitarios como escolares que transitan los niños y niñas indígenas, trabajo especialmente relevante para mi estudio ya que la reconstrucción empírica se localizó en el barrio toba en que trabajé (Hecht: 2009; 2011a; 2011b). También resultan relevantes las investigaciones con foco en diversas formas de asimetría en el discurso escolar sobre la integración (Sinisi: 2006).

Tonos críticos pueden reconocerse a su vez en investigaciones sobre los usos escolares de la idea de diversidad (Batallán y Campanini: 2006; Bordagaray y Novaro: 2004; Cremonesi; Campanini: 2002), y trabajos sobre rasgos colonialistas en el tratamiento curricular de la diversidad (Novaro: 2006b; Morresi y Cappanini: 2009). Por su parte, con foco en ámbitos escolares y comunitarios, se recuperan también aportes comparativos y experiencias formativas con niños indígenas (Padawer et al: 2013). En relación a grupos migrantes del AMBA, se mencionan iniciativas coincidentes en denunciar formas discriminatorias en escuelas (Novaro et al: 2008; Novario y Diez: 2010).

Una tercera particularidad del trabajo (abordada fundamentalmente en el capítulo 5) refiere a la cuestión carismática en contextos de interculturalidad, en una escuela fundada y conducida por una orden religiosa.

En el análisis de este punto se distinguen trabajos con distinto enfoque. En primera instancia, pueden mencionarse aquellos que han servido de guía en el recorte de la noción de carisma que aquí se utiliza. Se destacan los aportes de Worsley (1980) y su estudio de los “culto cargo” (con énfasis en el carisma como eje de interacción social) y el de Shils, con su análisis del carisma como medio de cohesión institucional (1965).

Se toma en cuenta también la noción de carisma como medio de expresión del carácter asimétrico de las relaciones entre grupos (Elías: 1998). Por ello, uno de los elementos que esta Tesis incorpora al análisis refiere a los discursos y prácticas evangelizantes hacia los tobas en su vinculación con la situación de pobreza que estos enfrentan.

Otra de las cuestiones abordadas refiere a los denominados vínculos primordiales, entendidos fundamentalmente como vehículos de cohesión grupal, apelando para ello a formas de sociabilidad y comunalidad preexistentes a las que caracterizan el desarrollo de los estados modernos (Geertz; 1973).

Finalmente, se analizan diferentes formas de carencia que maestras y directivos atribuían a los tobas. Dichas formas, detalladas en el capítulo 6, refieren principalmente a supuestas dificultades de los alumnos tobas para transitar la vida escolar y para comprender – por ejemplo - algunos contenidos trabajados en las aulas (Kaplan: 2002; Neufeld: 2010)

A continuación, presentaré algunos rasgos de los tres actores principales de este trabajo: orden religiosa, escuela, barrio toba.

a. Espacios de la investigación. Apuntes previos.

La orden religiosa y la escuela pueden presentarse separadamente, pero tanto en los hechos como en el análisis se encuentran entramadas, lo que pudo verificarse tanto en los registros de la vida cotidiana como en la documentación consultada. La fundación de la escuela, en 1960, es a su vez un momento de una trayectoria institucional de labor evangélica y asistencial, iniciada cuatro décadas antes (fines

de los años '20), en el conurbano bonaerense (Pérez Amuchástegui: 1980; Orden de Santa Ana [en adelante SA]: 1967)⁵.

Desde su surgimiento, la orden se ha expandido a diversos continentes, centrando su atención en la educación formal, tanto en Italia, como así también en Latinoamérica, África y Asia. (Convertini: 1987; Pérez Amuchástegui: 1980; Orden de SA: 1967).

La escuela de la orden de SA donde realicé mi trabajo de campo se halla en un distrito que cuenta con noventa establecimientos de nivel primario, todos bajo la órbita de la Secretaría de Educación de la Provincia de Buenos Aires. De ese total, treinta y seis son de gestión privada laica, dieciséis son de gestión religiosa (con y sin subvención) y treinta y ocho son de gestión pública⁶. En la presentación de la institución por parte de las propias hermanas, estas señalaban que una parte significativa del alumnado provenía de barrios carenciados de localidades cercanas de Pilar, San Miguel y Moreno.

No pude acceder a datos acerca de alumnos aborígenes que asistían a otras escuelas del distrito. Al respecto, en el marco de entrevistas y conversaciones informales durante el trabajo de campo, dos de los directores y la hermana representante legal de la misma indicaron que desconocían casos semejantes a nivel distrital. No obstante ello, en ocasiones señalaron que una de las escuelas públicas había sido elegida por algunos alumnos tobas a los que no les había sido renovada la matrícula por repetición de curso.

Al momento de iniciar mi trabajo de campo la escuela estaba organizada en tres niveles: Jardín de Infantes, Educación General Básica (que a su vez estaba dividida en tres ciclos) y Educación Secundaria Básica. Esta organización institucional respondía a la adecuación provincial de la Ley de Educación N. 24195, vigente hasta 2006⁷.

⁵ Las argumentaciones sostenidas en esta tesis se basan en una revisión de acontecimientos que se registraron y contextualizaron desde 2005 hasta el presente. En virtud de esta extensión temporal se emplean distintos tiempos verbales durante la exposición. Aquellas en tiempo presente corresponden a reflexiones contemporáneas (2022), mientras que las expresadas en tiempo pasado refieren fundamentalmente a situaciones o actividades ocurridas durante el trabajo de campo.

⁶http://www.pilar.com.ar/index.php?option=com_content&view=article&id=127%3Aescuelas-primarias-dependientes-de-la-municipalidad-del-pilar

⁷Luego de ese año, con la aprobación de la Ley Nacional de Educación N. 26206, la Educación General Básica en Buenos Aires pasó a incluir de 1ero a 6to grado, mientras que 7tmo grado se incorporó a la Escuela Secundaria.

Finalmente, es importante presentar sintéticamente al barrio toba. Si bien no es objeto de análisis directo en esta Tesis, era sin embargo una referencia frecuente de los docentes, actuando como símbolo que condensaba comentarios acerca de la aboriginalidad. Estas apreciaciones, con matices, caracterizaban a una porción significativa del personal docente, como se verá en los capítulos correspondientes.

El barrio es también la manifestación de una etapa o momento específico dentro del dilatado proceso migratorio de los tobas, iniciado hace más de cinco siglos. Desde el siglo de XVI (con la llegada de las primeras avanzadas españolas a la región) hasta la actualidad, una constante histórica destacada para este pueblo ha sido el desplazamiento de sus territorios y, en virtud de esto, el inicio de profundos cambios en su vida social y cultural.

Dentro de este dilatado proceso, ciertos momentos resultaron claves: en el siglo XIX, los grupos tobas entran en contacto con las misiones evangélicas en el noreste argentino (principalmente a cargo de las iglesias protestantes), mientras que hacia fines del siglo XIX, la conquista de la región resulta fundamentalmente del establecimiento del ejército argentino. Durante el siglo XX, una vez privados en gran medida del acceso a la tierra, los grupos tobas son incorporados forzosamente al mercado económico regional, al mismo tiempo que tiene lugar un proceso tendiente a su sedentarización (Hecht; 2006: 2-6).

Una de las consecuencias principales de esto último ha sido el gradual establecimiento de grupos tobas en asentamientos precarios y periféricos de distintos conglomerados urbanos, entre ellos el Gran Buenos Aires. En este último contexto muchas familias, por largo tiempo establecidas en barrios precarios y periféricos, han ido conformando distintos “barrios toba” durante las últimas décadas del siglo XX y hasta la actualidad. Estos espacios, entramados en redes con otros grupos sociales e instituciones, acarrear implicancias para los tobas – y también para los no-indígenas – dado que activan y reproducen distintos modos de presentación del “ser toba” (Hecht; 2006).

Al conformarse los “barrios tobas”, los habitantes establecidos en las periferias de grandes ciudades que habían sido históricamente negados o denigrados por su condición étnica, comenzaron a organizarse para reclamar por el acceso a la vivienda digna, la salud, la educación, etc. Esto es importante para entender que la concreción del proyecto del barrio donde realicé mi trabajo de campo fue en gran medida la consecuencia de un conjunto de estrategias que han reivindicado la

vigencia e importancia de las relaciones de vecindad y parentesco entre los grupos tobas a lo largo de generaciones.

Estas relaciones de vecindad y parentesco han sido parte de una política de auto-reconocimiento que permitió la conformación del barrio a partir de 1995. Ese año comenzaron a establecerse cerca de 30 familias tobas, en su mayoría provenientes de diversos asentamientos precarios del Gran Buenos Aires.

Habiendo bosquejado los tres actores centrales de esta Tesis (orden, docentes, barrio toba), detallaré a continuación el contenido de sus partes y capítulos.

b. Las partes y capítulos de la Tesis.

La presente Tesis se organiza en dos partes. La primera atiende, en forma sucesiva, a cuestiones teórico metodológicas, a los rasgos principales de la teoría de las representaciones sociales (TRS) y – finalmente - a diferentes enfoques relativos a la noción y al contexto de interculturalidad en que se desarrolló la presente investigación. La segunda parte atiende a tres cuestiones principales. Un primer foco refiere a la noción de primordialización y a las diferentes lecturas que esta permite de los registros de campo. Una segunda cuestión refiere a los enfoques sobre la cuestión carismática y a las formas que esta adquiere en las representaciones de maestras y hermanas. La tercera cuestión atiende a un conjunto de sentidos sobre los tobas que esta Tesis ha caracterizado a través de la noción de carencia. Esta organización, vale señalar, significa un intento de ordenamiento a la continuidad temática que recorre la Tesis.

Planteado el ordenamiento en dos partes principales, la Tesis se ordena en distintos niveles de análisis, entendidos como un marco de aproximación analítica que incorpora progresivamente los datos empíricos del trabajo de campo. Tales niveles significan un ordenamiento implícito, en forma de bloques temáticos que se desarrollan dentro de la Tesis.

En virtud de esto, presentadas las cuestiones de tipo teórico metodológico en el capítulo 1, el primer nivel está constituido por la noción de representación social (capítulo 2). Un segundo nivel atiende a las nociones de fronterización y multiculturalismo (capítulo 3). El tercer nivel amplía los enfoques teóricos precedentes con una mayor presencia del material de campo, enfocando en el análisis de las representaciones docentes sobre temas tratados en los tres últimos

capítulos: extranjería y primordialización (capítulo 4), carisma (capítulo 5) y carencias (capítulo 6).

En virtud de este marco general de partes y niveles, se señalan a continuación las ideas y contenidos principales de cada capítulo:

El primer capítulo refiere fundamentalmente a la estrategia metodológica, con eje en las perspectivas teóricas y en circunstancias relativas a la presente investigación. Se destacan allí aportes de la teoría de la estructuración y el enfoque comprensivista de lo etnográfico (Giddens: 1993; 2011). Asimismo, se recuperan aportes geertzianos acerca de la etnografía como traducción entre contextos socioculturales (Geertz, 2000).

Este capítulo refiere también a la noción de alerta epistemológica, entendida como requisito de control y reflexión respecto del dato empírico y de variables relevantes, tales como el contexto y las posiciones relativas de los actores (Bourdieu, Passeron y Chamboredon:1994; Bourdieu: 2007). En el marco de dicha alerta he intentado atender a lo no documentado, noción referida a grandes rasgos a las estructuras de desigualdad insertas en las tramas de lo escolar (Ezpeleta; Rockwell: 2018; Rockwell; 9: 1987; 2009). Se intenta de esa manera entender el contexto en el que las representaciones sociales se producen efectivamente.

Esto último se apoya en los aportes de la etnografía escolar, fundamentalmente la referida al ámbito latinoamericano, caracterizada por su atención a las estrategias aplicadas por la propia investigación, como así también a la historia y a la atención a los procesos de desigualdad social como bases para una mejor comprensión de lo escolar (Batallán y García: 1990; Rockwell: 1987; 2009; Novaro: 2003; 2006; Padawer: 2003; Czarny: 2008; Neufeld; 2009; 2010).

Otro aspecto considerado en el capítulo 1 refiere a la dimensión histórica, con atención a los cambios que han tenido lugar en la cuestión analizada y en mi propia investigación de campo (Rockwell: 2009). Atiendo aquí especialmente a las representaciones docentes y a sus subjetividades en relación con la historia de la orden religiosa y de la escuela (Batallán y García: 1990; Bubner: 1984). Esto permite dar cuenta de los inicios de las relaciones entre escuela, orden religiosa y comunidad toba a mediados de los años '90, y también a otras experiencias de investigación etnográfica para abordar situaciones semejantes en otros contextos de interculturalidad (Foley: 1996; Czarny: 2008; Novaro: 2008; Batallán García: 1990).

En el capítulo 1 atiendo también a decisiones para el abordaje de las representaciones de los actores del proceso educativo (Padawer: 2007; 7–2003:207; Neufeld: 2009; 5). Refiero así a circunstancias tales como la selección de los grados en los que realicé mis observaciones, las técnicas aplicadas y los actores con los que trabajé más frecuentemente, como así también a los dos momentos o etapas principales del trabajo de campo (2005-2007) (2011-2013).

El capítulo fundamenta también las observaciones de clase, que tuvieron lugar en los dos primeros niveles de la Educación General Básica (de 1ro a 6to grado), a los que concurría la mayoría de los alumnos tobas. Durante 2005 y 2006, el método predominante en mi trabajo de campo fue la observación participante, en el marco de la cual registré también conversaciones informales, generalmente durante los recreos o luego de concluida la jornada escolar.

El segundo capítulo hace foco en los aportes disciplinarios y teóricos que han dado lugar a la noción de representación social. Una de las metas del capítulo es enfatizar en la raíz y objeto social de la TRS, señalando el carácter debatido y heterogéneo de las mismas. Planteando lo representacional como construcción analítica referida a los discursos y las prácticas de los actores, el capítulo intenta explicitar las bases teóricas que permitan comprender las representaciones docentes sobre los tobas en este contexto específico.

En primera instancia el capítulo da cuenta de debates que han dado forma a la TRS. Uno de ellos refiere a ciertas objeciones a formas conductistas de abordar lo representacional, surgidas en el campo de la psicología. Esto implica a su vez una concepción de lo representacional como integración simbólica que incorpora significados de los actores, cuestionando así tanto la idea de determinación unidireccional, como la de los estímulos o determinantes externos a la representación (Castorina y Barreiro: 2006; Moscovici: 1979: 6; Farr: 1998).

Un segundo debate refiere a la noción de ideología, señalada fundamentalmente como conjunto variado de formas de imposición de sentido (Moscovici: 2003). Dentro de esta referencia general, la TRS hizo énfasis crítico en algunos enfoques del materialismo histórico, por ejemplos los althusserianos. (Moscovici: 1979; Castorina y Barreiro: 2006; 9-16). Respecto de este punto, propongo que existen cercanías entre esta posición crítica de la TRS en torno a la ideología y planteos del campo simbólico que, más afines al análisis del sentido de la acción, toman distancia de

enfoques materialistas estrictos. A partir de esta lectura, recupero la importancia de lo ideológico como medio de integración simbólica a nivel del lenguaje (Geertz: 2000: 177; Ricoeur: 2006: 279).

Planteadas las críticas al conductismo y a determinadas perspectivas materialistas de la ideología, a continuación hago foco en las relaciones entre RS y sentido común (Jodelet: 1984; 473; Gunter: 2002; 2). Al respecto, recupero el aporte gramsciano del sentido común como un “todo contradictorio”, idea que algunos desarrollos de la TRS han recuperado por su interés en significados y significantes que están organizados como contrastes y contradicciones permanentes (Barreiro; 2010: 165; Castorina, Barreiro, Toscano: 2005; 206; Crehan: 2002).

El tercer capítulo plantea inicialmente la noción de fronterización como herramienta para la construcción de demarcaciones socioculturales entre grupos, en ocasiones a partir de rasgos supuestamente propios (Grimson: 2006). En términos históricos, tales fronteras sirvieron a la reproducción de discursos y prácticas que conformaron divisiones imaginarias con y entre los grupos aborígenes, así como también fueron caracterizadas por sus rasgos ahistorizantes y hegemónizantes en el abordaje de la interculturalidad (Briones: 1998, 2004; Estermann: 2009).

En mi trabajo apelo a la noción de fronterización como medio de enfatizar el carácter histórico y construido de divisiones que tienden a ser vistas como esenciales (Fernández de Rota: 2015; 13-14). Tales divisiones se expresan en contrastes entre dos extremos, aquí definidos como nacionalidad universalizante e identidad aborígen particularizada, en una tendencia general a la construcción de grupos señalados por su supuesta distintividad radical (Briones: 1998; 2004; Segato: 2007; 183-186). Contrastes de este tipo se han registrado en estudios sobre escuelas interculturales en Argentina (Padawer et al.: 2013;8), por lo que resultan antecedentes útiles para analizar el material de campo recogido en mi trabajo.

Esta apelación a lo cultural como retórica de fronteras presenta correspondencias con formas contrastantes de ver lo intercultural, denominadas multiculturalismo mosaico y multiculturalismo crítico (Jameson y Zizek: 2008; Segato: 2007).

Estos enfoques han sido cuestionados en los análisis sobre discursos y prácticas educativas acerca de la condición aborígen en Argentina. Al respecto, mi trabajo recupera estudios que dan cuenta del modo en que las escuelas, desde fines del

siglo XIX, transitaron desde el reconocimiento y minimización, al reconocimiento e integración de la otredad (Thisted; 2014: 157).

Estos trabajos sirvieron como marco para la comprensión de las representaciones docentes en relación a los alumnos tobas en el trabajo de campo. Tales representaciones dan cuenta del predominio de perspectivas ingenuas sobre la otredad cultural, por momentos matizadas por señalamientos de tono crítico. Al respecto, se destaca el predominio de caracterizaciones de la aboriginalidad en términos de carencias atribuidas a los tobas - entre otras - a la sociabilidad, racionalidad, la espiritualidad y el lenguaje. Es por la presencia de estas dimensiones en el trabajo de campo que he anticipado estos debates en el capítulo 3, desplegando luego estas temáticas en los capítulos 4, 5 y 6.

El cuarto capítulo alude inicialmente a la noción de aboriginallidad. Uno de los usos de la noción refiere a relaciones entre grupos aborígenes e instituciones que actúan selectivamente, incluyendo y excluyendo a diversos grupos, exo o auto-referenciados como aborígenes (Beckett: 1988; Briones 1998: 247).

Otra de las nociones abordadas en este capítulo es la de extranjería interna. En virtud de esta, he podido analizar en el material de campo cierta tendencia de los docentes a definir a los alumnos tobas y sus familias como un grupo culturalmente ajeno, y territorialmente interno al mismo tiempo. La Tesis plantea, a modo de hipótesis, cierta correspondencia entre la extranjería y las demarcaciones en términos religiosos que se registraron en el campo.

Para fundamentar empíricamente esta idea, presento registros de una clase donde los alumnos y la docente trabajaron con un poema acerca de los aborígenes argentinos. También analizo un conjunto de láminas, fotos y dibujos por el Día del Aborigen Americano, como así también diversas láminas sobre aborígenes argentinos, presentadas en ocasión de una celebración del 25 de Mayo en la escuela. En estas instancias identifiqué y señalé elementos de una caracterización de la condición aborigen como ajena y pretérita.

Estas representaciones sobre las condiciones extranjeras y pretéritas de los aborígenes se conectan con un conjunto de discursos y prácticas relativos a formas de poder en la comunidad toba, señaladas por los docentes como incompatibles con las formas de vínculo político que la escuela juzga apropiadas. Esto se vincula con el predominio de vínculos primordiales atribuidos a los grupos aborígenes, manifiesto

en la idea de que los tobas constituyen un colectivo estructurado en base a lazos fundamentalmente igualitarios. Extranjería, pasado y primordialidad se conjugan así en torno a la idea de que la condición aborígen es una forma de identidad relativamente incompatible con las relaciones políticas basadas en la nacionalidad (Zanfrini: 2007; Dietz: 2003).

La confrontación anterior es a su vez matizada cuando se analiza en el marco de otro contexto institucional de prácticas distinto de la escuela, como el comunitario rural, que corresponde a los territorios de origen de los tobas. Así, mientras en el contexto escolar se cuestiona la identidad toba y se sospecha de lo comunitario urbano, se idealiza a la vez el rol político del cacique y de la vida comunitaria de los tobas rurales.

El quinto capítulo hace foco en representaciones acerca de las carencias espirituales que los docentes atribuían a las familias y alumnos tobas, aspecto recurrente en la escuela donde realicé mi trabajo de campo. Señalo dos perspectivas principales que me permiten analizar las representaciones de hermanas y de maestras sobre el carisma en los tobas, constituyendo marcos de referencia iniciales para trabajar la cuestión religiosa en un contexto de interculturalidad educativa.

Una perspectiva se centra en el origen religioso de las representaciones colectivas (Durkheim: 1992), mientras que la segunda refiere a la metodización y racionalización de las conductas religiosas, y a la formación de una nueva ética, ordenada con acuerdo a valores (Weber:1993).

También recupero algunas aproximaciones a lo carismático que resaltan el carácter inenarrable de ideas y sensaciones asociadas al carisma (Otto: 1925), y que apelan a la noción de “carisma de grupo” para abordar relaciones sociales asimétricas y jerarquizadas (Elias: 1998).

A partir de esos aportes, recupero cierta correspondencia entre edad, participación en campañas misioneras y representaciones sobre el carisma entre las docentes de la escuela analizada. Mientras las docentes más jóvenes y menos vinculadas con la congregación realizaban señalamientos críticos hacia el carisma como condición para la adecuada escolarización de los alumnos, las maestras de mayor antigüedad, quienes a su vez habían participado en campañas misioneras con las hermanas, otorgaban centralidad a la cuestión carismática.

Finalmente, el capítulo 6 aborda las atribuciones de carencias a los alumnos tobas en términos de racionalidad, bravura, silencio e higiene. En primera instancia se abordan discursos y prácticas docentes acerca de supuestas limitaciones de los alumnos tobas para alcanzar niveles de pensamiento abstracto, como así también acerca de cierta “bravura” esencial y propia de los tobas. Esta noción es recuperada como inversión utópica (Ricoeur; 2006). Es decir, como orden simbólico a alcanzar, planteado como opuesto al que señalan críticamente a partir de la cotidianeidad escolar.

El siguiente tema abordado por el capítulo 6 está focalizado en representaciones docentes acerca de la lengua toba. Más precisamente, acerca de los supuestos obstáculos que esta impone al aprendizaje escolar, especialmente a la adquisición de la escritura en la escuela. Se recuperan aquí abordajes que indagan en el acceso desigual a códigos expresivos, incorporando la cuestión de la escritura en un campo de brechas sociales en el acceso a las tecnologías de la palabra (Douglas: 1978).

En referencia a la transición de grupos tobas a la escritura, se señalan aportes que indican tanto facetas lingüísticas y comunicativas, como así también asimetrías culturales en dichos procesos (Wright y Messineo: 1989). Una última mención a la escritura recupera referencias al contraste entre visiones amplias y restrictivas de lo cultural y, sobre esta base, a la bisagra simbólica que en ocasiones se ha construido en torno al dualismo letrado – ágrafo. Esta situación ha tendido a obstaculizar a su vez el desarrollo de la escritura en dicho ámbito, con particular énfasis en contextos interculturales (Rockwell: 1991).

El último apartado del capítulo 6 aborda representaciones acerca de la carencia de prácticas de higiene entre las familias del barrio, las que se advierten en concepciones sobre alumnos tobas que, desde la perspectiva de maestras y directivos, no cumplen con las normas de presentación adecuadas para los contextos escolares. Al respecto, recupero los marcos sociales y culturales desde los cuales se construye el discurso médico, incorporando también aportes sobre la cuestión del riesgo / el peligro, apelando para ello a distintas perspectivas (Douglas: 1960; 1996).

En referencia al ámbito escolar, recupero trabajos que analizan el rol institucional en la construcción de predisposiciones socialmente adecuadas en los alumnos, incluidas entre ellas la cuestión de la higiene (Bourdieu: 1978). Distintos trabajos abordaron la mirada higienizante en la construcción del alumnado en Argentina,

problematizando principalmente las situaciones de pobreza, la etnicidad y el género (Kaplan: 2002; Neufeld: 2010) como dimensiones estructurales que enmarcan los procesos disciplinarios dispuestos para la construcción de “cuerpos dóciles”. Es decir, conceptual, temporal y espacialmente disciplinados (Pineau; 1999: 314).

Por último, en la conclusión señalo cierta convergencia entre extranjería interna y diferencia religiosa, en tanto instrumento fértil para entender las representaciones docentes acerca de la aboriginalidad en contextos educativos confesionales

Parte 1:

Representaciones en contextos de diversidad sociocultural:

Precisiones teórico-metodológicas

Capítulo 1: **Precisiones metodológicas.**

Introducción.

En este capítulo describo la estrategia teórico- metodológica llevada a cabo en la presente investigación. En primera instancia atiendo a debates entre positivismo e interpretativismo en ciencias sociales en general y en el campo de la etnografía en particular. De dichos debates se recuperan a su vez aportes que abordan la etnografía como traducción entre contextos sociales y culturales (Geertz: 2000).

En esta línea, y advirtiendo en la interpretación uno de los recursos posibles para la comprensión de las significaciones de los actores, esta Tesis plantea un ejercicio relativamente semejante, interpretando discursos, celebraciones, muestras de trabajos escolares, etc. con la intención de dar cuenta de representaciones docentes que entran en relación con discursos y prácticas normativizantes que son dispuestos desde la escuela y, también, desde la orden religiosa que la conduce.

Este planteo teórico-metodológico recupera, en particular, aportes de la etnografía escolar a partir de experiencias de investigación en el ámbito latinoamericano. A grandes rasgos, su importancia para mi trabajo radica en que este enfoque atiende a la historicidad y a los contextos de desigualdad social, en busca de una comprensión más acabada de la cotidianeidad escolar (Batallán y García: 1990; Rockwell: 1987; 2009; Novaro: 2003; 2006; Padawer: 2003; Czarny: 2008).

Posteriormente, el capítulo da cuenta de circunstancias relativas al acceso al campo, entre ellas la selección de los grados en los cuales realicé mis observaciones, como así también de las técnicas empleadas y de los integrantes del cuerpo docente con quienes trabajé más estrechamente, compuesto principalmente por maestras, directivos, integrantes del gabinete psicopedagógico y hermanas de la orden.

El capítulo concluye con una reflexión acerca de las representaciones de docentes que, aun sin plantearlo expresamente, señalaban una condición liminal en los tobas y en el etnógrafo (Turner: 1988). A grandes rasgos, sostengo que las familias y alumnos tobas eran concebidos por la escuela como grupo caracterizado por una condición liminal, uno de cuyos rasgos consiste en la idea de que los tobas son identitariamente ambiguos. La idea de ambigüedad identitaria es también referida al etnógrafo y su rol, aunque recibe menor espacio en esta Tesis (sólo a los fines de explicitar sus consecuencias en la construcción de mi objeto de investigación).

La condición liminal, vale señalar, se observa en diversos reparos manifestados por los docentes en cuanto a reconocerles a los niños y familias tobas una identidad indígena legítima, así como en la tendencia a asociar la aboriginalidad con épocas remotas, lo que se sintetiza en la mención de que los habitantes del barrio “ya no son” o ya no son “tan” tobas. En relación al etnógrafo, lo liminal podría sintetizarse en las referencias de los docentes a un supuesto rol de abogacía social y de promoción de derechos de grupos cuya identidad es objetada (Ginsburg: 1992), rol que me fue atribuido en varias oportunidades durante mi trabajo de campo.

1.a. Cuestiones y debates teórico-metodológicos en investigación social.

La presente Tesis recupera la etnografía a partir de consideraciones críticas a los enfoques positivistas e interpretativistas clásicos, especialmente en relación al uso de la teoría y la descripción en el trabajo antropológico. Esta crítica ha planteado que los enfoques positivistas suelen presuponer que la observación y el registro permiten el acceso a la realidad inmediata, proponiendo en consecuencia una separación entre observación y explicación en la construcción de conocimiento a través de la etnografía (Rockwell: 2009; Rockwell: 1987).

Los enfoques interpretativistas clásicos han sido cuestionados por su énfasis desmesurado en las subjetividades y los contextos en el proceso de investigación (Rockwell, 1987:2; 2009; Batallán y García: 1990), resultando así en un ejercicio de descripción y comprensión focalizado en los sentidos de los sujetos (investigadores y actores). (Hammersley y Atkinson: 1994; 17-20; Tylor y Bogdan: 1992; 20).

Asimismo, recuperando la perspectiva de la hermenéutica crítica que Giddens propone para reorientar epistemológicamente las ciencias sociales contemporáneas, he intentado poner en debate el abordaje etnográfico de los datos del campo del positivismo y el comprensivismo clásico (Batallán y García:1990; 83).

En esta línea, mi trabajo adhiere a la idea de que la comprensión de los procesos sociales supone una permanente referencia a los sentidos de los actores y al contexto en el cual se emprende la investigación, pero sin dejar de lado condiciones históricas y estructurales que dan marco a dichas interpretaciones (Rockwell; 1987: 2; Rockwell: 2009; Batallán y García; 1990: 87).

La etnografía puede así dar cuenta de “la lógica informal de la vida real”, tal cual tiene lugar en el marco de estructuras conformadas históricamente (Batallán y

García: 1990), lo que implica reconocer disputas entre actores y grupos, desigualmente posicionados por relaciones de hegemonía (Neufeld, 2009: 4).

Planteado este debate epistemológico que subyace a la práctica etnográfica, en la Tesis recupero los aportes de corrientes de pensamiento que hacen foco en el lenguaje y en la comprensión interpretativa de la acción humana como base para abordar las representaciones sociales como objeto de estudio específico.

En estas convergencias, y retomando la propuesta de Giddens, me interesa recuperar la idea de que la investigación social y los actores utilizan recursos afines para comprender las conductas y sucesos cotidianos. Su propuesta plantea en este sentido que las “teorizaciones prácticas” de los actores deben ser atendidas por el análisis social, dado que por su carácter fundamentalmente pragmático, permanecen ajenas a la argumentación articulada (Giddens: 1993; 52).

A partir de estas discusiones generales sobre la producción de conocimiento social y sus derivaciones en la etnografía educativa, desde el campo de la antropología pueden señalarse las contribuciones de autores que han realizado consideraciones teórico-metodológicas sobre la forma en que la diferencia cultural incide en la producción de conocimiento de la disciplina y, en particular, en los estudios antropológicos sobre la identidad.

Una reflexión significativa remite a la antropología como crítica cultural, y fue propuesta por quienes plantearon que la etnografía incorpore elementos de la literatura, con foco en la construcción de relatos que aproximan lo etnográfico a campos como la crítica cultural y la intersubjetividad (Clifford y Marcus: 1991; 11).

Al respecto, una cuestión recuperada por esta Tesis refiere a la intersubjetividad como matiz relevante del proceso de construcción del relato etnográfico. Se ha prestado atención aquí a los señalamientos de los autores acerca de la intervención de las voces de los sujetos en la etnografía. Sin tratarse de un relato construido en clave de diálogo (indicada por Clifford y Marcus como variante posible en la construcción del relato etnográfico), en la Tesis he intentado atender al juego intersubjetivo que da cuerpo a las representaciones sociales sobre la identidad. Estas últimas son presentadas, entonces, como supuestos de sentido reconstruidos mediante el análisis de los discursos docentes.

Los discursos analizados en la Tesis expresan presupuestos y experiencias de interacción de los docentes con los alumnos tobas y sus familias. Es decir, con

aquellos con quienes se encuentran cotidianamente en las aulas y en ocasiones en el barrio toba, construyendo así experiencias cotidianas de relación. Son discursos contruidos en la intersubjetividad entre ambos grupos, condensando procesos acontecidos en el pasado y proyectados hacia el futuro.

Mi investigación recupera también la idea del trabajo etnográfico como progresión que va de una fase de predominio teórico – intelectual, en ocasiones subvalorada en tanto instrumento de conocimiento etnográfico, a una de mayor capacidad argumentativa, con base en la experiencia de campo. Lo anterior supone un tránsito entre una fase inicial de conocimiento teórico, y continuada por un distanciamiento provisorio a partir del análisis de registros etnográficos (Da Matta: 1974; 271-3).

En esta Tesis, esta interrelación entre lo teórico y lo experiencial se sustentó en señalamientos críticos al supuesto de que mismidad y otredad – familiar y exótico – se hallan en una situación de heterogeneidad absoluta dentro del campo etnográfico (Da Matta: 1974).

He intentado ~~que~~ una labor etnográfica orientada a la inversión de los términos de dicha polaridad, familiarizando así lo exótico, y exotizando lo familiar.

Estos argumentos que recurren a la subjetividad del etnógrafo para producir conocimiento, irónicamente catalogados como “anthropological blues” (Da Matta: 1974; 266 - 267), plantean cuestiones relevantes para mi Tesis por dos razones principales: por un lado, porque el trabajo de campo realizado me permitió tomar conciencia de un desbalance entre presupuestos propios, generalizantes y en gran medida no vivenciados, y por otro lado porque me permitió vislumbrar presupuestos de tipo experiencial, locales e inmediatos. El trabajo reflexivo sobre estos presupuestos permitió dar lugar a una reorientación del trabajo de reconstrucción empírica.

El trabajo de campo, vale señalar, se desarrolló en un ámbito cercano a mi biografía laboral, dado que se trataba de una escuela, ámbito en el que desarrollo mi trabajo como docente desde hace 30 años. Esto significa que, aun con las limitaciones propias al hecho de que se trata de una escuela en la que no he trabajado, el ámbito escolar me resultaba conocido

Asimismo, mi experiencia como etnógrafo, previa a este trabajo de campo, había tenido lugar en escuelas, ya que mi Tesis de Licenciatura (focalizada en las filiaciones identitarias de estudiantes secundarios) surgió como consecuencia del

trabajo de campo realizado a mediados de los '90 en el establecimiento en que me desempeñaba como docente. En tal sentido, ambas experiencias de investigación han requerido un ejercicio de exotización o toma de distancia respecto de formas y prácticas propias a un ámbito laboralmente familiar.

Por otra parte, el trabajo de campo me ha requerido un ejercicio de acercamiento y toma de distancia en torno a las representaciones docentes sobre los alumnos y familias tobas, desde las que se asociaba frecuentemente la condición indígena con la marginalidad y las carencias. En este caso, el trabajo de campo implicó momentos de acercamiento y alejamiento relativos a la escuela en su trato cotidiano con los alumnos tobas, para lo cual tuve que reflexionar sobre los efectos de las distintas formas de involucramiento emocional en el campo, entendiendo que los actores y el etnógrafo construyen mutuamente conocimiento en el proceso de investigación (Ginsburg: 1992; 273).

Al proceder de esta manera adhiero a abordajes que enfatizan en el peso relativo de la subjetividad en el campo de la investigación científica (Lenclud: 1996; 227). La afirmación del carácter valorativo y relativo de toda referencia a posiciones sociales y culturales permite considerar etnográficamente los planteos de los docentes acerca de la condición toba, ya que la recuperación de la subjetividad supone la imposibilidad de unen-si-mismo social y cultural, artificialmente ajeno a todo contexto: la diferencia resulta así un criterio necesario en la construcción de lo identitario (Lenclud: 1996; 182).

Desde las perspectivas epistemológicas y teóricas que he enunciado hasta aquí, la construcción de conocimiento etnográfico supone entender a etnógrafos y actores como pares cognitivos, con equiparables facultades de juicio, sin que ello implique semejanza de perspectivas. Una idea central de dicho principio es que el desarrollo de una situación comunicativa, como ocurre con la etnografía, depende del mutuo reconocimiento de coherencia en los enunciados de los sujetos involucrados (Lenclud: 1996; 183).

1b. Señalamientos sobre el marco teórico-metodológico:

He dado cuenta hasta el momento de un debate entre perspectivas en torno a la etnografía. A continuación, me detendré en una fundamentación sintética del trabajo realizado, recuperando la idea de Rockwell acerca de la copresencia de versiones

de investigación en el terreno, entre las cuales “se navega” durante el proceso etnográfico. Lo anterior se sustenta en la idea de la etnografía como construcción atenta a la diversidad de perspectivas de los actores y del propio etnógrafo, desde su fase de registro hasta la construcción del relato etnográfico (Rockwell: 1987; 25). La idea de navegación enfatiza la importancia de las instancias de reflexión epistemológica y de definición metodológica, para así distinguir entre marcos teórico-metodológicos y prácticas de investigación que expresan concepciones implícitas y sesgos diversos (Rockwell: 2009). Se propone así un acercamiento al fenómeno social como parte de un proceso a la vez particular y general. Esto se corresponde con el hecho de que en el análisis etnográfico la producción de conocimiento no procede por partes, ni su validez está limitada por la unidad de análisis (Rockwell; 1987: 15 - 16; 2009).

En líneas generales, la construcción de la descripción etnográfica supone un proceso a lo largo del cual se entrecruzan momentos y ejercicios de descripción e interpretación (Rockwell 1987; 19). En mi Tesis, esto se expresa en el intento de seleccionar situaciones contextualizadas, procurando dar cuenta de las relaciones de los actores involucrados con diversos aspectos de la escena escolar (discursos de otros docentes y directivos, prácticas habituales en la escuela, etc.) y de esta manera interpretar y dar cuenta de las representaciones docentes.

Un análisis de este tipo supone tanto cuestionar el uso de conceptos predefinidos mediante ejemplos supuestamente ilustrativos como así también, y en sentido contrario, pretender que los registros resuman conceptos (Rockwell; 1987: 5). Estas advertencias son contempladas a grandes rasgos por la teoría de la estructuración ya citada, interesada en las construcciones de sentido a partir de las explicitaciones de los agentes, entendiendo que las mismas tienen un rol central en la creación y recreación de las instituciones (Giddens: 2011).

Este enfoque permite abordar las diversas formas en que las personas construyen su subjetividad en encuentros rutinizados y cotidianos, los que a su vez producen la estructura social. La noción de doble hermenéutica, entendida como “vaivén” de comprensión entre ciencia social y universos de sentido-acción (Giddens: 2011), permite considerar a los actores legos como partícipes de la construcción de instituciones que, a su vez, son objeto de estudio de observadores y analistas sociales.

Los actores se expresan tanto en forma discursiva como en prácticas no verbalizadas. En esta Tesis, los aspectos no verbalizados incluyeron reconstrucciones de actos escolares y exposiciones de ilustraciones de alumnos con motivo de efemérides del calendario escolar. Se atendió así a sus puntos de vista y sus acciones, como así también a los efectos posibles de reproducción y de transformación social que aquellos pueden expresar. De esta manera, la recuperación de la propuesta teórico-metodológica de Giddens y su teoría de la estructuración implicó atender a las interpretaciones de los actores y a los marcos de significados dentro de los cuales aquellos operan, siendo estos no solamente lingüísticos sino performáticos o gráficos. (2011; 7).

La adhesión al enfoque de Giddens permite tender puentes entre dos tipos de conciencia (discursiva y explícita, práctica e implícita) a través de las cuales se construye gradualmente la postura de los agentes. Dicha conciencia, complemento conceptual de la noción de rutinización, que remite al carácter recursivo de la vida social en las personas, aspira a un equilibrio entre estructuración y agencia, cuestión a la que la Tesis presta atención. A partir de los trabajos de Goffman sobre la presentación cotidiana del yo, la noción de postura permite expresar que el rol social no refleja simplemente presiones estructurales, sino que da cuenta de la tensión permanente entre estructuración supraindividual y las formas específicas de las identidades sociales (Giddens 2011: 12).

La teoría de la estructuración permite entender, en el seno de los sistemas sociales, aspectos habilitantes y limitantes en relación a los sujetos, quienes poseen una capacidad considerable de configurar su mundo, poniendo en contradicción de esa manera cierta “ilusión de neutralidad”, presente en enfoques positivistas en general, que suponen sujetos definidos por sus condicionantes estructurales externos (Padawer, 2007: 7-8). De esta manera, las explicaciones acerca de lo social deben dar cuenta de los marcos que permiten ciertos significados, y a partir de los cuales los actores orientan su conducta, de forma tanto implícita como expresa (Giddens: 2011; Schuster Fonseca: 1993;106) ⁸.

⁸ Lo anterior se advierte en un contraste que el propio Giddens hace con planteos funcionalistas acerca del problema del orden en las sociedades modernas, entre los que destaca la obra de Parsons. Mientras que este último pone énfasis en la motivación individual como medio hacia la internalización de la estructura social, la teoría de la estructuración reconoce el rol de lo institucional –

Desde esta perspectiva, los actores se desenvuelven rutinizadamente y en marcos institucionales, al mismo tiempo que pueden cuestionar su propia cotidianeidad. (Giddens: 2011).

En esta relación entre instancias estructurales y acciones cotidianas, la conciencia práctica y discursiva de los agentes configura, junto con las rutinas, las dimensiones del tiempo y el espacio en la vida de las instituciones (Giddens: 2011;19-20; Boivin, Rosato, Arribas; 2010: 221). En tal sentido, en mi Tesis he analizado situaciones tales como las interacciones en el aula y demás espacios escolares, pues a través de ellas es posible vislumbrar las formas en que los docentes caracterizaban a sus alumnos y evaluaban su propia labor, aun sin expresarlo verbalmente (Rockwell: 2009).

A lo anterior se suma a su vez el análisis de algunos aspectos considerados durante la labor etnográfica.

Un primer aspecto al que he prestado atención es la incorporación de la dimensión histórica, atendiendo a los procesos de transformación que han operado en la situación abordada y, consecuentemente, en la investigación de campo (Rockwell: 2009; Batallán y García: 1990). En relación con esto, mi Tesis atiende a las representaciones docentes sobre los niños tobas, considerando sus subjetividades en relación con la historia de la orden religiosa y de la escuela.

La dimensión histórica permite dar cuenta, por ejemplo, de las circunstancias en que tuvieron lugar los primeros contactos entre las autoridades y docentes, a mediados de los años '90. Señalaré referencias tanto a la participación de distintas instancias de la Iglesia Católica en dicho proceso, como a los discursos y prácticas reivindicatorias de las familias tobas que se asentaban paulatinamente en el barrio lindero, que estaba siendo construido al efecto.

También abordaré cambios que han tenido lugar en las representaciones de los docentes hasta la finalización del trabajo de campo. De esta manera se analizan, apelando al contexto y a la historia, un conjunto de juicios y prácticas docentes que, como se verá en capítulos posteriores, enfatizan en la pretendida pasividad y silencio de los tobas. Una comparación con otras experiencias de investigación permitió advertir que se trata de una situación relativamente frecuente en otros contextos de interculturalidad, al mismo tiempo que una práctica señalada

fundamentalmente como efecto de la rutinización de las prácticas - pero orienta su obra hacia la inteligencia y la creación de sentidos en la constitución de prácticas sociales (2009: 32).

críticamente desde trabajos que describen una situación semejante desde hace décadas (Foley: 1996; Czarny: 2008; Novaro: 2008; Batallán García: 1990).

Un segundo aspecto metodológico refiere al control y reflexión respecto de la producción del dato empírico, a variables tales como las posiciones relativas de los actores, así como también a las formas y términos dispuestos para el análisis (Bourdieu, Passeron y Chamboredon:1994; Bourdieu: 2007). Sobre estos señalamientos, he considerado, por ejemplo, sesgos institucionales de la escuela y la orden, que afectaban la investigación en el terreno.

Asimismo tuve en cuenta cuestionamientos a las retóricas de la producción de conocimiento etnográfico, recuperando la idea de descripción densa (Geertz: 2000) y las reformulaciones a la retórica etnográfica clásica, caracterizada por su pretensión realista, dando espacio a su vez a nuevas propuestas de análisis social (Clifford y Marcus: 1991; Rosaldo: 1989).

Estas instancias reflexivas tuvieron mayor protagonismo durante la segunda etapa del trabajo de campo, cuando mediante las entrevistas a docentes, hermanas e integrantes del gabinete psicopédagógico tuve oportunidad de enfocar en los posicionamientos compartidos y diferenciales, lo que también fue posible porque mis propios interlocutores percibían esas convergencias y tensiones. Pero también en la primera etapa del trabajo de campo realicé estos ejercicios, cuando puse a disposición de distintos docentes los registros de observaciones.

Una de mis interlocutoras en estos procesos reflexivos fue Ana (docente de 3ro y 4to grado en 2005 y 2006 respectivamente), quien manifestó sorpresa al leer mis notas de campo, señalando que le mostraban una perspectiva “tan distinta” a la suya (“...no se puede creer cómo se ve todo desde la otra punta del aula...”). Su sorpresa no parecía ser una impugnación, ya que sus comentarios otorgaban a la vez reconocimiento de ciertos aspectos compartidos que contribuían a legitimar el material de campo como un registro fidedigno de lo acontecido. La atención a estas similitudes y diferencias en los registros fue mayor durante la entrevista realizada en su domicilio, ya en marzo de 2012, cuando leyó detenidamente varios materiales de campo que le suministré y volvió a subrayar cierta validez en los mismos (“...tal cual...”; “...sí me acuerdo, qué cosa este chico...”, etc.).

En una interlocución similar con integrantes del gabinete psicopedagógico recibí los comentarios de Patricia, más críticos que los de Ana. El registro que ella revisó refería a una entrevista efectuada en mayo de 2006, durante la cual tomé apuntes

escritos en el momento, y en la que también participó María Julia, colega en el gabinete. En la lectura posterior del registro etnográfico realizada en la escuela, Patricia refirió críticamente a los comentarios de su colega acerca de supuestas dificultades intelectuales de los alumnos tobas, pero su observación crítica también hizo foco en lo que a su juicio debió haber sido el tema principal de la entrevista: “lo espiritual, lo que les pasa a ellos (los tobas) como personas”, cuestionando así la orientación de mi trabajo.

En otra instancia, y en relación a dos intercambios respecto de los registros de campo que realicé con Néstor, vicedirector del turno tarde hasta 2008 (uno de ellos efectuado en el salón comunitario del barrio toba y otro en la escuela pública en la que se desempeñaba como director en una secundaria del turno noche), la mirada sobre mi investigación fue distinta de la que habían expresado Ana y Patricia.

No hubo aceptación ni cuestionamientos al foco del trabajo de campo. En su caso: Nestor restó importancia a los registros, pasando rápidamente las páginas, y sus comentarios se refirieron a los instrumentos de la labor etnográfica (“¿Cómo te puede servir tomar nota de todo eso si venís una o dos veces a la semana a la escuela?”; “Para entender a las hermanas tendrías que haber estado cuando llegaron los tobas”; “¿Y cómo te acordás de todo?...solamente con los registros?”).

Otra docente que tuvo oportunidad de ver y comentar los registros de campo fue Yolanda, maestra de cuarto grado. En su caso, el interés se manifestó ya durante las observaciones realizadas en las clases a su cargo, cuando durante una observación sugirió a los alumnos más ruidosos que se comportaran correctamente, porque de lo contrario yo podía hacer llegar los registros a sus padres para que tomaran medidas al respecto: “...chicos, ustedes saben que él toma nota de todo todo, y después se lo va a llevar a sus padres y ahí los quiero ver...” (Registro 8/9/2006).

Una segunda ocasión tuvo lugar en una observación realizada dos semanas después, cuando se había producido una discusión entre dos alumnos que se disputaban la propiedad de unas bolitas con las que jugaban en el recreo. Al final de la clase Yolanda se acercó para preguntarme cómo había registrado esa situación: “...¿qué hizo el alumno X (al que le robaron las bolitas) durante todo este tiempo?” ¿Tomaste nota de eso?...” (Registro 29/9/2006).

De los cuatro casos mencionados – Ana, Patricia, Néstor, Yolanda - puedo concluir que el abanico de respuestas ante mi presencia en el campo fue amplio, desde la lectura atenta y confirmatoria de Ana a la prescindencia crítica de Néstor. En una

posición intermedia pueden mencionarse los casos de Yolanda y Patricia, relativamente cercanos a los polos representados por la maestra y el director respectivamente. Yolanda parecía apelar al registro como medio para documentar el comportamiento de los niños, mientras que Patricia cuestionaba el foco de las preguntas, centradas en lo intelectual.

Todas estas observaciones dan cuenta de la intersubjetividad en la producción del conocimiento etnográfico. En tal sentido, las observaciones sobre mis registros efectuadas por distintos interlocutores ponen de manifiesto distintos sesgos, tanto desde mi labor etnográfica como desde los docentes con quienes me encontraba diariamente en el trabajo de campo. Sus observaciones me permitieron efectuar un control de los registros, evidenciando un conjunto de expectativas mutuas y disposiciones ante y desde el etnógrafo. A modo de anticipo (volveré más adelante sobre esto), los docentes entendían frecuentemente mi presencia como vehículo del control sobre su propio desempeño con los alumnos, de las relaciones de los alumnos entre sí y como defensor de los derechos de los tobas ante la escuela.

Finalmente, un tercer aspecto a considerar refiere al proceso etnográfico como aproximación teórico-metodológica orientada a dar cuenta de lo no documentado, con el fin de recuperar los sucesos cotidianos a partir del sentido que le otorgan los sujetos (actores y etnógrafo). De esta manera es posible analizar estructuras y prácticas de reproducción de la desigualdad y el poder, frecuentemente ocultas en las tramas de lo escolar (Rockwell; 9: 1987; 2009).

La fórmula que propone a la etnografía como una práctica de investigación que permite “documentar lo no-documentado” plantea la superación del modelo clásico, conforme al cual el etnógrafo actúa como cronista de lo exótico, lo estable y lo frecuentemente ágrafo. Pero también expresa la necesaria ampliación de intereses de la observación antropológica, incluyendo realidades que involucran al etnógrafo, sus dilemas y tensiones como parte del proceso estudiado (Rockwell: 1987; 2009).

Distintos trabajos de etnografías escolares realizados desde enfoques interaccionistas y etnometodológicos, refieren a circunstancias cercanas a esta noción, aun cuando no lo formulan en tales términos. Su foco alude al universo de relaciones informales cotidianas, considerados fundamentales para la construcción de conocimiento etnográfico de lo escolar (Woods: 1998; Coulon: 1995). En línea con esta idea, la Tesis pretende interpretar los significados, perspectivas y

definiciones con los que los docentes experimentan su mundo (Batallán y García; 1990: 86; Rockwell: 1987).

En esta Tesis, documentar lo no documentado implicó reconstruir cómo abordan los docentes la situación de interculturalidad. Más específicamente, remite a brechas y continuidades con un discurso políticamente correcto y estereotipado acerca de los niños tobas. Asimismo, remite a una diversidad de prácticas donde se amalgaman sutilmente la crítica y la adhesión a posiciones estigmatizantes. De esta manera, la atención a lo no documentado no tiende a confirmar concepciones previas, ni a confrontar discursos y prácticas, sino a profundizar las descripciones iniciales, dando cuenta de esta amalgama de decires y haceres matizados.

1c. Etnografía educativa: desarrollos principales y líneas comunes.

Tomando como referencia la producción latinoamericana, se ha señalado que la etnografía educativa presenta rasgos propios que la acercan y diferencian de la surgida en otros contextos, nacionales o regionales, atravesados por problemas sociales particulares (Padawer; 2003:207). En línea con este panorama, el apartado pretende señalar ideas o características de la etnografía escolar de la región que han influido en su adopción como estrategia teórico-metodológica para mi trabajo.

Un primer aporte de la etnografía escolar latinoamericana refiere a la tendencia a la formulación de explicaciones integrales de lo social. Es decir, al énfasis en la rearticulación de distintas facetas como paso para desentrañar el sentido de las problemáticas educativas (Neufeld: 2009; 5). En relación a esto, producciones basadas en la etnografía escolar latinoamericana han procurado comprender la interrelación entre escuela y contexto, siendo un objeto común a estos aportes el interés por la ideología dominante en la escuela y un análisis de la funcionalidad del proceso de socialización en la reproducción de la división social del trabajo (Anderson: 2011; 3; Cragolino: 2009; Czarny: 2008; Levinson y otros: 2000; Levinson, Foley y Holland: 1996).

Esta forma de entender la etnografía educativa en el contexto latinoamericano se ha traducido, en la Argentina, en un interés por cuestionar los usos o lógicas escolares de las nociones de diferencia y diversidad, frecuentemente esencializantes. Al respecto, se ha señalado que estos usos constituyen contrapartidas discursivas de

los efectos de las políticas neoliberales de los '90, entonces prevalecientes en la región (Neufeld: 2009;13).

La referencia al contexto como un aspecto importante del análisis etnográfico ha tenido su correlato teórico y epistemológico, fundamentalmente desde la etnografía educativa de los años '80, en el análisis de los procesos de hegemonía y apropiación en el ámbito escolar (Padawer: 2018: 90-92). Estos desarrollos, cercanos a su vez a los aportes de los estudios de la reproducción y la pedagogía crítica, supusieron a grandes rasgos una superación de enfoques de tipo economicista, como así también de aquellos que apelaban al déficit cultural o a lecturas un tanto simplistas de los efectos de la ideología (Santillán: 2006; 377).

Un segundo aporte de la etnografía educativa latinoamericana en su vertiente argentina atiende al reconocimiento de la continuidad de mandatos ahistorizantes en los manuales escolares, como así también a reflexiones críticas acerca de tendencias recurrentes en los abordajes escolares de los pueblos aborígenes argentinos, revelando cierta superficialidad, por cambios casi exclusivamente discursivos en torno a la interculturalidad (Novaro: 2003; 2006; 2008).

En esta línea pueden mencionarse trabajos etnográficos que denuncian formas de silenciamiento del conflicto y de su historicidad, en el marco de situaciones de interculturalidad escolar (Novaro: 2008). Como crítica a sesgos de este tipo, la etnografía escolar también ha cuestionado la idea de la cultura escolar como causa de las crisis de un sistema educativo, o la explicación de supuestos rasgos identitarios de los grupos damnificados como eje de su propia estigmatización en la escuela (Batallán: 1999; Novaro et al: 2008).

Algunos trabajos han analizado la presencia de grupos indígenas y migrantes en contextos escolares interculturales, realizando observaciones críticas respecto de diversas formas institucionales de construcción de la normalidad escolar. Se han señalado también los efectos de los vínculos asimétricos entre institución y alumnos aborígenes, particularmente sobre las formas expresivas de estos últimos (Novaro; 2008: 182-183).

De manera similar, en trabajos que exploran formas de escolarización alternativas al sistema graduado en Argentina, se ha valorado la contribución antropológica a una reflexión sobre el concepto de cultura y a la relativización de la idea de socialización como proceso homogéneo (Padawer; 2008: 30-31). Compartiendo la crítica a la idea del accionar institucional homogéneo, se ha argumentado contra las visiones

institucionales que suelen atribuir la responsabilidad del fracaso escolar a los grupos de referencia inmediata tales como la familia o el barrio (Santillán: 2006; 2009).

Al cuestionar esta mirada reduccionista y culpabilizadora de las familias, la etnografía ha resaltado el rol de instituciones locales que participan de actividades de asistencia escolar y alimenticia, describiendo adhesiones y cuestionamientos relativos a un discurso escolar tradicional en relación a la noción de persona educada, tanto por parte de las familias como por parte de estas instituciones (Santillán; 2006: 380; Padawer; 2008: 12).

Estos cuestionamientos son recuperados en mi Tesis, en la medida que permiten dar cuenta de algunas representaciones de maestras, directivos y hermanas de la orden que conducía la escuela. En esta línea argumental, tales representaciones pueden ser entendidas como formas en que las escuelas simplifican, por momentos, los disensos respecto de la institución, procurando así una coherencia discursiva institucionalizada (Lahire: 2008; Borton: 2011).

La vigencia de sesgos negativos desde agencias educativas gubernamentales ha sido el foco de otros estudios etnográficos realizados en escuelas de Argentina, en los cuales se han subrayado los límites en el acceso de grupos carenciados a la escuela, proceso que acontece en ámbitos urbanos pero también rurales (Cragolino 2009).

Estos señalamientos coinciden con apreciaciones efectuadas por colegas en trabajos sobre los niños del barrio toba aquí referido. Los mismos dieron cuenta, por ejemplo, de la tendencia escolar a negar la validez de las estructuras y formas de representación política comunitaria como vehículo idóneo para gestionar y petitionar ante ella. En virtud de esto se ha señalado cierto desfasaje entre las formas de sociabilidad que la escuela dispone para su ámbito y las que evalúa como propias a los grupos tobas (Borton; Enriz; Hecht; García Palacios: 2010).

Un tercer aporte de la etnografía educativa latinoamericana recuperado aquí refiere al énfasis en la incorporación de la dinámica identitaria en el abordaje etnográfico de la escuela (Rockwell: 1987; 2009). En esta línea, y con foco en el caso mexicano, se ha descrito por ejemplo el rol de la escolarización en las identificaciones de los miembros de la etnia triqui de Oaxaca asentados en el D.F., construidas a partir de auto y hetero-adscripciones. En tal sentido, cierta invisibilización y homogeneización de diferencias sociales y culturales parece ser la pauta de escuelas que trabajan con alumnos aborígenes que, por su carácter general, carecen de propuestas

específicas para población indígena (Czarny, 2008: 926). Estudios similares se realizaron en Argentina (Novaro, 2008; Borton; Enriz; Hecht; García Palacios: 2010; entre otros).

A modo de conclusión, el presente apartado ha intentado recuperar sintéticamente una tendencia, característica de la etnografía escolar latinoamericana y argentina, que permite dar cuenta de lo social como expresión de procesos negociados, donde los significados nacen y se modifican según el contexto, a partir de los posicionamientos de los sujetos y grupos dentro de la institución (Rockwell: 2009).

Estos aportes permiten dar cuenta de ciertas naturalizaciones de sentido, expresadas en las representaciones docentes, y referirlas a tensiones relativas entre lo que los docentes entienden como distancias insoslayables entre lo escolar y lo propio de la cultura toba (Novaro: 2008; Borton: 2011).

Intento recuperar así la etnografía escolar regional y nacional como antecedentes y medios de integración analítica de lo institucional y lo comunitario, atendiendo a su vez a perspectivas teóricas que permiten entender lo local como parte de los procesos sociales y políticos más amplios, en los cuales se generan (Rockwell: 2009).

1d. La condición liminal y sus sujetos.

La conceptualización antropológica sobre lo liminal refiere a una condición caracterizada por el predominio de lo indefinido y ambiguo, con roles y posiciones sociales que se reformulan en relación con las condiciones previas a la situación analizada (Turner: 1988; 1997). Las reformulaciones, generalmente entendidas como tránsitos, ocurren con intensidades variadas, desde aquellas ocurridas a nivel individual hasta aquellas en que la sociedad es vista como proceso sujeto a cambios (Turner: 2002)

A esta referencia inicial se suman aquí contribuciones como las de Van Gennep, quien plantea la liminalidad como resultante de procesos de transformación de roles y posiciones que pueden acontecer en sistemas posicionales o de estatus. En dichos procesos la liminalidad resulta de la concurrencia de prácticas y discursos, protagonizada por sujetos y grupos de posición o condición transicional. Tal concurrencia suele ocurrir en situaciones tales como cambios de condición social, de posiciones en un sistema de status, redefiniciones de rol, entre otros (Leach: 1989).

En virtud de lo señalado, el sentido de la apelación a la noción de liminalidad en esta Tesis obedece en primera instancia a la posición de los alumnos tobas y sus familias en las representaciones docentes. Más específicamente, la liminalidad refiere aquí a la condición ambigua que las representaciones docentes suelen asignar a los alumnos tobas y sus familias.

Para la escuela y la orden religiosa, una de las formas en que se expresa dicha ambigüedad es mediante las resistencias a la escolarización por parte de los alumnos toba y sus familias. Desde la perspectiva de docentes y hermanas, la supuesta condición de extranjería interna atribuida a los tobas, así como también al apego de estos últimos a formas primordiales de sociabilidad, son factores que influyen en este acercamiento reticente a la escuela. Otros factores asociados a la liminalidad se vinculan a un conjunto de supuestas carencias disposicionales y espirituales.

Tales formas de liminalidad, desarrolladas en detalle entre los capítulos 4 a 6 de esta Tesis y vinculadas con representaciones sociales acerca de los tobas, destacan su condición indefinida y transicional.

En tal sentido, y a modo de referencia, la idea de extranjería interna refiere a la coexistencia de referencias a los tobas como grupo pretérito y presente, a la vez que ajeno y propio.

Las formas primordiales, por su parte, aluden a la idea, extendida entre docentes y hermanas, de que los niños tobas que asisten a la escuela forman parte de un grupo cuyas formas de sociabilidad se desarrollan fundamentalmente dentro de la comunidad.

En relación a las carencias, en el trabajo de campo pude reconstruir cierto énfasis de las maestras en aspectos normalizadores y moralizadores, en virtud de los cuales los docentes adhieren a conductas institucionalmente definidas como correctas. Al respecto, y a modo de anticipo, maestras como Ana y Estela sintetizan lo anterior señalando que aspiran de los niños tobas que lleguen a “portarse bien”, “hacer caso”, “ser buenos” y “estar cerca de Jesús”.

Otro de los campos de expresión de la condición ambigua es el religioso. Así, en las representaciones sobre la condición aborigen prevalece la idea de que la identificación de los tobas con el evangelismo constituye un desvío de la fe cristiana. Dentro de esta apreciación general, el debate de maestras y hermanas aparece

planteado entre quienes ven en el evangelismo un obstáculo a una escolarización adecuada, y quienes resisten tal asociación.

1d1. Notas sobre una liminalidad etnográfica.

Una segunda instancia de lo liminal refiere al rol etnográfico. Más específicamente, a mi posición como investigador en el campo. Desde la sistematización de la disciplina, este aspecto de la condición liminal fue abordado por distintos autores que señalaron situaciones que permiten calificar su condición como híbrida, noción próxima a la de liminalidad. A modo de referencia se ha señalado la migración forzada de antropólogos desde Europa del Este hacia América, en gran medida debido a cambios políticos que comenzaron a tener lugar en sus países de origen hacia fines del siglo XX. Dicha circunstancia orientó las preocupaciones teóricas de los antropólogos afectados por dicho contexto, orientándose por ejemplo a problematizar el eurocentrismo y el racismo (Frank: 1997).

Lo anterior pretende dar cuenta de una conciencia creciente de la propia condición liminal por parte de diversos autores contemporáneos, atravesados por tensiones irresueltas entre sus biografías y cuestiones estructurales e históricas más generales, como la religión, la nacionalidad y el género, entre otras ⁹.

A partir de lo anterior, este apartado toma en cuenta facetas que llevan a pensar mi rol como antropólogo en términos liminales (Turner: 1988; 1997; Behar: 1996; Frank: 1997). Este punto remite a los vínculos que el etnógrafo establece en el campo, entendiéndolos como parte del proceso de investigación. Esto ha conllevado la consideración de la implicación personal del sujeto que investiga con los grupos acerca de los cuales (y con los cuales) produce conocimiento; situación que se ha expresado frecuentemente en la atención disciplinaria al rol de los factores objetivos y subjetivos en la construcción de conocimiento, circunstancia abordada en los apartados siguientes (Batallán y García, 1992).

A grandes rasgos, debe señalarse que mi acercamiento al campo, así como el desarrollo mismo de las observaciones, estuvieron permanentemente acompañados de negociaciones con la escuela. Este es a su vez un rasgo propio de la producción

⁹ Este ha sido el material con el cual se ha ido dando forma a una situación referida como de borderización, empleada para referir tanto a situaciones transicionales a nivel personal como a diversas formas de hacer y escribir antropología (Behar: 1996).

de conocimiento etnográfico, ya que es necesario afianzar la relación entre quien investiga y sus interlocutores, fundamentalmente al inicio del trabajo de campo, para poder permanecer en los espacios y tiempos cotidianos de los otros, logrando la aceptación de su presencia (relación amistosa también conocida como *rapport*).

La construcción de confianza involucra aspectos vinculados a la identidad del etnógrafo, tales como el género y la edad, como así también su biografía laboral y académica, entre otros. Por su parte, la reflexión sobre las diferentes formas de acercamiento a aquellos con quienes se entablan relaciones en el terreno es uno de los medios de objetivación de las condiciones de construcción del objeto de estudio (Padawer, 2007: 12). Las definiciones cruzadas de los sujetos en el campo, en virtud de las cuales se estructura el rol del etnógrafo, hacen que la labor etnográfica sea permanentemente evaluada y estructurada por los actores, influyendo en la producción misma de los datos etnográficos (Rockwell, 1987: 6).

En línea con lo anterior, la condición liminal que me fuera asignada en la escuela durante el trabajo de campo significó permisos y límites a mi desempeño en el terreno, establecidos principalmente en función de identificaciones que los docentes señalaban entre rol etnográfico y la condición aborígen de los alumnos del barrio toba. Durante el trabajo de campo pude advertir que la condición liminal atribuida por maestras y hermanas al rol de etnógrafo se basaba en tres supuestos principales: la idea de la etnografía como medio de inspección escolar, la del etnógrafo como abogado de los derechos e intereses de los tobas y, finalmente, la percepción de la ausencia de creencias religiosas como posicionamiento amenazante para la institución.

1d2. La etnografía escolar como inspección: “... como que nosotros no estábamos... (y) como si vos no estuvieras...”

En referencia a la etnografía desarrollada en instituciones educativas, Rockwell señala las sensaciones encontradas de los docentes que se desempeñan en escuelas rurales ante la presencia de etnógrafos en su experiencia de investigación. La autora habla de una mezcla contradictoria, de alegría por la presencia de profesionales interesados en su trabajo, en sitios a veces remotos y poco

frecuentados, y de sospecha o resquemor por el sentido de sus presencias, dado que el etnógrafo convierte en cierta forma al docente en objeto de observación¹⁰.

Al inicio de mi trabajo de campo, este supuesto rol de inspección tuvo su efecto en el desarrollo de las clases observadas. Por ello, y dado que la dirección de la escuela me había presentado como parte de un equipo de investigadores interesados en los tobas, las docentes solían adoptar dos actitudes principales. En muchos casos, como se ha dicho, resistían mi presencia, y en otros parecieron esforzarse en hacer participar a los alumnos tobas para confirmar, de esa manera, el compromiso de la escuela con la participación de estos niños de manera especial.

Esta atribución del rol de inspector se hacía más clara cuando en ocasiones alcanzaba a escuchar que algunos directivos, mientras gestionaban mi presencia en las aulas, les decían a las maestras que “al antropólogo sólo le interesan los tobas”, buscando así tranquilizarlas. Les aseguraban también que yo ignoraría su presencia por completo.

El efecto tranquilizador fue tal vez efectivo, pero no evitó comentarios en busca de reaseguro acerca de mi rol, como parece sugerir el comentario de Carmen, maestra de 5to grado B en 2005. Con poco más de 30 años de edad, egresada de la escuela y a cargo de grado incluso antes de terminar el profesorado de educación primaria, era una de las docentes de mayor antigüedad cuando conocí la escuela. Al recibirme en su clase, Carmen me comentó: “Nos dijeron (en referencia a ella y a Fernanda, maestra a cargo de 1er grado) que ibas a hacer como que nosotros no estábamos y que nos nos condujéramos en el aula como si vos no estuvieras ahí”.

Vale aclarar, al respecto, que el supuesto foco de interés en los tobas y no en los docentes no expresaba lo conversado con ellos antes de iniciar las observaciones en la escuela. En este sentido, su comentario permitió comenzar a advertir el efecto que causaba mi presencia en las aulas, desde el punto de vista de las docentes. Más específicamente, permitió pensar que mi presencia podía ser interpretada como un examen de su desempeño.

¹⁰ Sintetizando una serie de experiencias personales, la autora refiere a maestros rurales que brindaban una “...recepción calurosa de cualquier visita...” y, al mismo tiempo, mostraban temor a las observaciones sistemáticas que ella realizaba en el terreno (Rockwell: 2009; 187) Esta idea de observación como instrumento de inspección también puede hallarse en los relatos de experiencias etnográficas en neuropsiquiátricos, prisiones, y diversos tipos de instituciones que disponen el encierro o internación de los sujetos (Tylor y Bogdan: 1987). La rereferencia a instituciones totales es ofrecida aquí a modo de ejemplo, ya que la misma no se restringe a este tipo de instituciones sino que puede ocurrir, con sus particularidades, en cualquier trabajo de campo.

“[...]...No, no me siento incómoda [...] Si te sirve lo que ves (en las clases) me alegro... lo que pasa es que a Guillermina y a Néstor (directivos) hace años que los conozco. Con vos... me siento como que vino el inspector [...]” Esa frase de Carmen fue coherente con su pedido, el viernes previo a este comentario, que no concurriera a observar sus clases hasta tanto ella no tuviera “[...] una clase bien preparada [...]”. Registro 15/4/2005

Las referencias a Carmen se corresponden con los procesos de instrumentalización de las relaciones sociales a través del trabajo de campo etnográfico, lo que fue dando lugar a distintas formas de entablar vínculos empáticos con los actores. De esta manera, los papeles del investigador son autoasignados tanto como atribuidos, independientemente de su control o consentimiento (Padawer, 2007:16), cuestión que debe ser tomada en cuenta para abordar aristas éticas de la labor etnográfica (Rockwell 1987: 6).

Así, fundamentalmente a partir de diversos comentarios registrados en conversaciones informales en distintos lugares del colegio, desde el patio de juegos hasta las aulas, pude vislumbrar que mi presencia estaba asociada a una revisión de los conocimientos docentes sobre los tobas. Así, preguntas como: “Y, ¿cómo vas con los tobas, son como los del Chaco?”, o comentarios como: “...Ojalá que nos enseñes algo de los tobas, porque (ellos) no dicen nada...”, parecían indicar que los docentes y directivos presuponían que yo podía explicarles, ayudarles a comprender mejor cómo eran los niños, o bien las perspectivas de los tobas hacia la escuela.

Las palabras de Carmen estaban en sintonía con situaciones y comentarios que tuvieron lugar desde el inicio de la investigación, los que aludían a la expectativa y autoexigencia de varias maestras que se esforzaban por lograr que los alumnos tobas participaran activamente de las clases, rompiendo en cierta forma con una inercia pasiva que ellas mismas les atribuían. Mi presencia agregaba motivos, pero también presiones para “hacer hablar” a alumnos a quienes describían generalmente como “callados” o “quietitos”.

En tal sentido, en la primera visita al colegio, dos docentes que conversaban en la puerta de la sala de profesores momentos después de que la directora les informara

del motivo de mi presencia, comentaban que tendrían que “cuidarse” ante la decisión de la escuela de “poner un ojo sobre todas (las maestras)”.

Otra referencia similar a las anteriores fue realizada por Alcira (5to grado B), quien durante una clase sobre la época colonial trató de focalizar en los conflictos sociales en el Río de la Plata. Cuando los alumnos comenzaron a intervenir diciéndole a la maestra que no entendían lo que estaba explicando, Alcira recurrió a términos más coloquiales. Concluida la hora, al acercarme para despedirme y agradecerle que me hubiera permitido asistir a su clase, la maestra planteó sus dudas respecto de la utilidad del registro ya que había tenido que usar “términos comunes” que no serían útiles para un trabajo con “respaldo académico” (Registro 30/3/2005); Dicha disconformidad se vinculaba, en parte, con el hecho de que los registros significarían una constancia escrita de una clase que la docente consideraba poco lograda.

1d3. La etnografía escolar como abogacía social: “...la antropología nos va a ayudar...”.

Otra faceta que permite caracterizar la concepción de los docentes sobre el rol etnográfico liminal alude a la idea de que yo desarrollaba mi trabajo “...del lado de los tobas...”, abogando por mejorar su condición social y reconocer su legado cultural, apoyando sus demandas y justificando sus formas de relación con la escuela. A grandes rasgos, las asociaciones remiten a la idea de incardinación como característica del rol de etnógrafo, ligada a la antropología como crítica cultural y como forma de conocimiento gestada en contextos de interculturalidad como el aquí analizado (Clifford: 1991: 37).

Conforme esta idea, el etnógrafo debe desempeñarse como traductor y defensor de derechos de los grupos subordinados con los que eventualmente trabaja. En el presente apartado, dos experiencias de campo permiten dar cuenta de lo anterior. La primera experiencia tuvo la forma de un pedido de gestión para ayudar a la escuela en su intento de lo que Guillermina, la directora, llamara “...afianzar la convivencia entre los chicos (tobas y no tobas)..”. La solicitud consistió en un pedido de ayuda para elevar una nota a una fundación europea dedicada a donar aparatos de destreza física en escuelas con alumnos de distintas adscripciones étnicas, para así fomentar el acercamiento entre los grupos a través del juego en conjunto.

En ese marco, y durante un recreo en uno de los patios cubiertos compartidos por las salas de Jardín de Infantes y las aulas del primer ciclo de la EGB – 1ro a 3er grado – Guillermina me presentó a otras docentes explicando que ese proyecto de donación de equipamiento en el que yo estaba colaborando permitiría potenciar la relación entre niños con distintas culturas, haciendo especial referencia a la diversidad lingüística como un hecho positivo. En esos encuentros iniciales era marcada la posición favorable de Guillermina a la realización de etnografía escolar, como así también cierta sobrevaloración de la cultura toba ante el resto del alumnado:

Guillermina: (Los tobas) tienen el orgullo de tener su lengua...como lo sienten Máximo y Rita... (la lengua) hace que los chicos (no tobas) se den cuenta que ellos saben un...¿idioma? (me pregunta) más que ellos.... Los chicos tobas deberían sentirse....” (larga pausa en busca de palabras)

Investigador: ¿..halagados..?

Guillermina: sí, eso es, halagados...porque tienen su cultura. (...)
Estoy segura que la antropología...(pausa) nos va ayudar...”
Registro 15/4/2005.

Las palabras de la directora remiten a un supuesto donde el rol etnográfico proveería a la escuela de un conocimiento acerca de cómo trabajar en contextos de interculturalidad. No obstante, mi presencia encontró también limitaciones y cuestionamientos de docentes que, con el transcurso del tiempo, también sostuvo la misma Guillermina. Comencé a tomar conciencia de esto cuando solicité acceso a situaciones y espacios a la Sala de Profesores. Es decir a aquellos espacios que permitirían acceder a lo que Berreman, denomina la “región posterior”, desde la cual se construye la vida cotidiana de una institución (1962:68).

Una segunda referencia a la idea de etnografía entendida como abogacía social corresponde a este estatus liminal. Más específicamente, corresponde a la desacreditación de la investigación en el terreno por parte de la hermana Ramona, quien había estado presente durante la construcción del barrio toba.

En varias ocasiones pude escuchar cómo la hermana Ramona se manifestaba escépticamente respecto de los posicionamientos que consideraba excesivamente

románticos por parte de algunas maestras respecto de los tobas: En coincidencia relativa con esto, desde la perspectiva de la hermana Ramona, mi desempeño en la escuela representaba otro ejemplo de romanticismo, por momentos ignorante e infundado, atribuible a todos aquellos que habíamos sido engañados por los tobas, en una lista que incluía a políticos, fundaciones y antropólogos. Así fue como en 2006, Ramona afirmaba que:

“[...]... los tobas no eran lo que parecían, [...] hacia fines del ‘94, los tobas empezaron a llegar del conurbano. [...] [porque] no querían perderse la posibilidad de acceder a una casa [...]. La tierra era nuestra” [de la orden, no del gobierno. Entonces] los tobas [...] les contaban cómo cazaban, cómo recolectaban (...) Y ahí andaban (los integrantes de una fundación que los estaban ayudando en la construcción del barrio), todos encantados[...].” Registro 8/9/2006.

En esta intervención crítica, Ramona sostenía que los tobas habían declarado tener habilidades que no tenían, o al menos no utilizaban. Además de la caza y la recolección, idealizaciones similares se habían roto cuando fracasó un proyecto de huerta que las hermanas habían organizado, impulsadas por los discursos de protección del medio ambiente de los referentes barriales.

Con tono positivo o negativo, la noción de abogacía social recorría el abanico de perspectivas docentes en torno al rol de etnógrafo. Lo central aquí es que no se trataba de definiciones aisladas, sino de una experiencia situada y concreta acerca del rol. Es decir, una experiencia sobre un rol etnográfico ejercido, desde su perspectiva, al servicio de y en defensa de los tobas. Se trataba así de una definición relacional, en la que la labor etnográfica se definía en virtud de un vínculo presupuesto entre el etnógrafo y los tobas. De esta manera, las representaciones docentes respondían a sentidos y expectativas previas, actuando como anticipo y condición para la interpretación (Giddens: 1993; 56) de mi presencia en el campo.

1d4 La etnografía escolar como práctica apóstata: “Pero... (usted) en algo tiene que creer...”.

A lo largo del capítulo he planteado la necesidad de atender a la subjetividad de los sujetos con los que he trabajado como etnógrafo. También he argumentado a favor de la reflexividad como medio hacia una creciente objetividad, resultante de la toma de conciencia acerca del peso de aristas subjetivas en el proceso de investigación (Behar: 1996; Wright: 2008).

En este apartado la atención refiere a las representaciones de docentes y hermanas sobre la fe como necesidad. Más específicamente, a la asociación que las docentes hacían entre mi condición de agnóstico y las creencias de los alumnos tobas y sus familias. A grandes rasgos, la condición liminal asignada al etnógrafo en virtud de su posición agnóstica se correspondía con la posición liminal asignada a los tobas.

La creencia religiosa como condición parece tener injerencia no sólo en las hermanas (cuestión inherente a su rol) sino también en aquellas maestras y directivos con una mayor identificación con el discurso de la hermandad. Desde estas expectativas acerca de las creencias religiosas puede entenderse cierto distanciamiento de las creencias cristianas de los tobas o – también - del agnosticismo del etnógrafo.. En tal sentido, las respuestas de hermanas y de un número importante de maestras ante estos posicionamientos alternativos fueron analizadas como expresión de una sensación de peligro y eventual riesgo, las que resultaban naturalizadas desde la institución (Douglas: 1990)

En los primeros momentos de mi investigación, cuando comenzaba a tomar cuerpo la expectativa institucional de que la labor etnográfica podía ayudar al cumplimiento de “el plan de la escuela” acerca de los tobas (Estela, maestra de 4to grado), otra docente, Carmen, relataba su experiencia carismática, incorporándome como interlocutor en su relato. Según esta última, la labor etnográfica podía ser un vehículo al carisma: “... tratá de sentirlo, y si no... Claro, bueno, tratá de acercarte un poco... para entender la misión, la obra...”. Registro 30/03/2005

Al día siguiente, en una conversación informal dentro del aula, mientras transcurría la clase, Carmen describió el carisma como puente espiritual que me habilitaría a comprender la institución.

“... En definitiva viniste para que puedas entendernos, ¿no?” No nos vas a entender hasta que no se te revele... o te abras a la posibilidad... pero, no le pasa a todos. Te pasa, se te presenta, lo

esperás...pero todo depende del Espíritu Santo porque, es verdad, por más que hagas...". Registro 1/04/2005

Esta referencia implícita inicial a la condición de apostasía del etnógrafo permite en cierta medida entender la interrupción de mi trabajo de campo, disposición adoptada por la hermana Mercedes un año y medio después de que tuviera lugar esta conversación con Carmen. Para comprender los acontecimientos en un continuo temporal, el proceso que llevó a la interrupción comenzó en julio de 2006, más de medio año antes de que me fuera comunicada, en ocasión de que la hermana me convocara para compartir cuestiones vinculadas al proyecto de educación multicultural en que - se me informó - se hallaba trabajando.

El encuentro con Mercedes, sin embargo, no trató sobre el proyecto sino sobre la preocupación de la hermana por la ausencia de interés de los alumnos por la religión: "...los nenes tobas..." no parecían darle "... mucha bolilla a la religión...". Esta idea acerca de una distancia, eventual desinterés, de los tobas por las actividades religiosas de la escuela, se correspondía con otros registros y documentos institucionales. Como se analizará en el capítulo 5, la idea de "rescate", entendida como incorporación del otro en la verdadera fe (católica) era una meta principal de la función evangélica de la orden y, hasta cierto punto, de la escuela.

En el encuentro con la hermana Mercedes en julio de 2006, se redefinieron las distancias entre la orden y el etnógrafo de manera sustantiva:

A poco de haber comenzado a hablar de la importancia de lo que denominaba el "respeto" a la diversidad y a "otras formas de vida", la hermana abordó la relación con los tobas en términos de contraste entre lo propio y lo ajeno. La hermana parecía dar por supuesta nuestra pertenencia a un mismo culto: "... Después de todo, es comprensible (que los chicos tobas no participaran como los demás)... porque ellos no son católicos, en cambio nosotros (ella y yo) podemos entendernos porque entre personas de fe...". Al escuchar esto dudé por unos segundos si callar o hablar, hasta que opté por lo segundo, poniendo fin a un largo silencio que se había creado. Le dije que yo no era católico, a lo que ella respondió señalando que nuestra falta de fe no podía ser tan importante, porque: "...usted de qué familia viene...?". Le

expliqué que los orígenes de mi familia eran católicos, pero “...su fe y catolicismo no llegaron hasta mí...”, con un tono que intentó ser simpático sin lograrlo. Segundos más tarde, y luego de aclarar que no hacía falta que fuera católico, concedió que “...Bueno, pero en algo tiene que creer, en un ser superior...” . Ante mi confirmación acerca de la ausencia total de fe religiosa: “...no puedo ser deshonesto... carezco de creencia o de fe, pero respeto a las personas que creen..”, la respuesta de la hermana fue el silencio. Registro 21/7/2006

Lo central del pasaje reside en las diversas formas de diferenciación entre un grupo conformado por maestras, directivos y hermanas respecto de otro, formado por tobas y etnógrafo. En dicha diferenciación, los supuestos y las expectativas implícitas actuaban como criterio divisorio. En el testimonio precedente se puede apreciar que para la responsable de la orden las personas debían albergar algún tipo de creencia y, entre ellas, el privilegio de la fe católica frente a otros cultos. Estas expectativas malogradas fueron uno de los factores que determinaron que, al inicio del año lectivo siguiente, Mercedes me comunicara la imposibilidad de que siguiera realizando observaciones en la institución¹¹.

La posición de Mercedes me permite dar cuenta de representaciones de la otredad religiosa que aglutinaban a un número importante de integrantes de la escuela. En trabajos previos efectuados en la misma institución se analizaron las relaciones conflictivas y cambiantes de maestras, directivos y hermanas de la orden con los tobas, en gran medida a partir de sus creencias y prácticas religiosas evangélicas (García Palacios 2012). De manera análoga, la objeción de la responsable de la orden a mi falta de creencias (así como la idea de la etnografía como inspección escolar y como abogacía social) se proyectó sobre el trabajo de campo, generando

¹¹Algunos datos de su desempeño y perfil permiten sustentar lo anterior. Mercedes es una persona a la que todos reconocen por sus conocimientos académicos, su conocimiento de idiomas – italiano y latín – y, fundamentalmente, sus contactos con la sede principal de la orden en Argentina, ubicada en la ciudad de Buenos Aires, y con la sede central, en Roma. Durante el período de trabajo de campo en el colegio, pude saber que realizaba frecuentes viajes por Latinoamérica e Italia. Era además la persona a la que reportaban los directivos. Tenía influencia en las integrantes de la orden que vivían y trabajaban en esta sede, así como en otra que funciona en la zona, con su correspondiente escuela. Se encargaba también de asistir a encuentros organizados por entidades como Consudec (Consejo Superior de Educación Católica) y diversos encuentros periódicos organizados por la diócesis a la que pertenece la escuela.

distanciamiento. Como señalaron distintos autores, el encuentro etnográfico conlleva redefiniciones identitarias y de roles en todos los actores involucrados (Lins Ribeiro: 2010; 241).

1e. Lugares, momentos, técnicas del trabajo de campo.

Este apartado da cuenta de las circunstancias de acceso a la escuela, de las técnicas empleadas durante el trabajo de campo y de su aplicación según los contextos y momentos en que tuvo lugar. La división entre lugares, momentos y técnicas es una decisión expositiva, que reconoce superposiciones referidas a situaciones puntuales del trabajo de campo que serán detalladas en este apartado.

El apartado presenta dos cuestiones de relevancia en el desarrollo de mi investigación. La primera de ellas refiere a la incidencia del modo de acceso al campo y la elección de los docentes en la construcción del objeto de conocimiento. La segunda, a las causas de la interrupción del trabajo de campo por aproximadamente tres años, entre 2007 y 2010. En virtud de esto, la información está organizada en referencia a dos etapas: 2005-2007 y 2010-2012.

Como he anticipado, la investigación de campo fue realizada en una escuela confesional ubicada al noroeste del Gran Buenos Aires. En virtud de la Ley de Educación 24195, sancionada en 1992, la escuela se estructuraba en tres niveles: Jardín de Infantes, Educación General Básica (EGB – de primero a noveno grado) y Educación Secundaria Básica (ESB – tres cursos).

El acceso a la escuela, a fines de 2004, tuvo lugar a partir del interés de la directora de EGB (Guillermina), en que el equipo de investigación de la UBA dirigido por Gabriela Novaro, enfocado en educación intercultural, ayudara a “integrar” a los alumnos, a mejorar el rendimiento académico de los tobas y, en términos de la directora, comprender “en qué andan los tobas”.

Dicho interés surgió como consecuencia de un gradual conocimiento de la tarea realizada desde 2003 por integrantes de otro equipo de investigación de la UBA en el barrio toba, a cargo de la Dra. Messineo, con foco en las prácticas de socialización lingüística en las familias. De esa manera tomé contacto y realicé la primera visita a la escuela, previo acuerdo con las autoridades escolares acerca de la modalidad y frecuencia de trabajo.

En esos primeros encuentros con las autoridades escolares acordé que mi trabajo consistiría sobre todo en la implementación de dos métodos propios a la etnografía: la observación participante y las entrevistas. Las primeras observaciones fueron realizadas entre abril y diciembre, a razón de una por semana, en turno tarde, durante los cursos lectivos 2005 y 2006, en una modalidad que puede ser calificada como discontinua, dada la no residencia permanente en el terreno (Rockwell 1987: 3). Realicé 24 registros en la escuela durante el primer año, y 17 en el segundo.

No obstante el carácter discontinuo, el trabajo estuvo orientado al logro del imperativo metodológico de la continuidad del vínculo con mis interlocutores en el terreno. En tal sentido, cuestiones tales como la fluidez en el diálogo y el desarrollo de las relaciones interpersonales fueron especialmente tenidas en cuenta. Ambos recursos, estrechamente ligados a la práctica de la observación participante, se orientaron a documentar lo no documentado en la relación con los actores, siendo esta una de las características distintivas de la etnografía en tanto forma de producción de conocimiento (Padawer: 2007; 16).

Las observaciones se realizaron en diversos espacios. Principalmente en las aulas, y también en espacios comunes como el patio de recreo, el salón de actos y la galería que da acceso tanto a la sección administrativa como a las aulas. Durante la primera etapa de trabajo de campo (2005-2007), la investigación se concentró en los cursos primero a quinto de la EGB. La focalización en dichos cursos obedeció al hecho de que según me fuera informado por la directora, la mayoría de los alumnos tobas que concurrían a la escuela se hallaban en ellos.

Otra fuente de datos fueron las Planillas de Calificación Anual, que me permitieron estimar el número de alumnos tobas en la escuela a lo largo del tiempo. Estos documentos pueden organizarse en tres períodos, cada uno referido a los marcos legales en vigencia: el primero corresponde a los años 1994 y 1995 (con un ciclo primario de siete años), el segundo al período 1996-2007 (con una Educación General Básica de nueve años), y el último al período 2008-2010 (escuela primaria de seis años).

De dichas planillas, presentadas anualmente a las autoridades provinciales de educación privada (DIEPREGEP), surge el dato de que el número de alumnos tobas en la escuela se mantenía, con oscilaciones circunstanciales, cercano a los cuarenta. Una información similar fue reconstruida en estudios etnográficos que han trabajado extensamente en el lugar (Hecht: 2008 García Palacios: 2012).

Las Planillas de Calificación Anual brindan un dato aproximado porque no incluyen a los alumnos del Nivel Inicial. Al respecto, y por referencias de las madres del barrio toba, entre cinco y diez niños asistían a las denominadas Sala Verde (3 años); Sala Celeste (4 años) y Preescolar (5 años). Este dato no pudo ser confirmado en registros de matrícula, por no tener acceso a la documentación de Nivel Inicial, oportunamente solicitada a las autoridades escolares ¹².

Las observaciones realizadas en las aulas de los grados mayores se centraron en el turno vespertino, preferentemente durante horas en las que se abordaban temas de ciencias sociales. Decidí enfocarme en esta área anticipando que podrían abordarse cuestiones tales como racismo, discriminación, estratificación social, lo que eventualmente podría motivar debates en clase vinculados a la situación de interculturalidad vivida por la escuela y la orden.

En los primeros grados de primaria la división entre áreas y la consecuente planificación de las observaciones y registros fue a veces difícil, ya que la organización de contenidos no era fija en términos de horarios. Dentro de los temas referidos a sociales (el área de ciencias sociales como tal comienza a tratarse en el segundo ciclo), el contenido específico respondía fundamentalmente al criterio de la maestra, quien decidía si seguía la distribución horaria para cada semana.

La ubicación dentro de las aulas durante las observaciones fue parte de las decisiones tomadas desde el inicio del trabajo de campo. Las mismas fueron hechas desde las sillas y pupitres del fondo de la clase, en algunas ocasiones también a un costado, según las características del aula y el espacio disponible. Esta ubicación permitió interferir lo menos posible en el dictado de clases y, al mismo tiempo, registrar las anotaciones de los docentes en el pizarrón y sus desplazamientos por el aula. Excepto en las aulas más grandes (las de segundo y cuarto grado), la ubicación permitió que en la mayoría de las ocasiones oyera con claridad las interacciones de la maestra con los alumnos.

¹² A este dato debe sumarse otro, relativo a lo que podría ser información faltante de las Planillas durante el período de la EGB. Más específicamente, entre 1997 (año en que se implementó la EGB en la escuela) y 2007, faltan planillas de los cursos de 7° a 9° en distintos cursos. Esto significa que el cómputo de alumnos tobas no incluye planillas de cursos en los que pudo haberlos. Tal fue el caso de ciclos lectivos en los que faltan planillas de los últimos grados: 1997 (no presenta planillas de 9° grado); 1998 (no presenta planillas de 7° a 9°); 2001 (no presenta planillas de 9°); 2003 (no presenta planillas de 7° a 9°); 2005 (no presenta planillas de 7° a 9°). Al respecto, la cifra más alta (45) de alumnos tobas corresponde a un ciclo lectivo respecto del cual se cuenta con planillas de los nueve cursos (ver Anexo 1).

En el salón de acceso pude registrar la presencia permanente de símbolos patrios (escudo nacional, bandera, etc.) y religiosos (busto de la recientemente beatificada fundadora de la orden, un crucifijo de grandes proporciones, etc). Esta descripción del entorno me permitió contextualizar los eventos institucionales, desde ferias de ciencias hasta muestras artísticas, como así también clases de diversos grados, dado que el espacio permitía montar breves exposiciones, talleres, etc.

Los eventos referían a celebraciones de fechas patrias indicadas por el calendario escolar, y también a ceremonias religiosas y eventos benéficos organizados por la escuela. Entre estos se destacaban el festejo del Día de los Abuelos (2005), celebración en referencia a Santa Ana y San Joaquín que en la efeméride cristiana son presentados como los abuelos de Jesús; así como las kermeses de fin de año (2005 y 2006). Estas últimas eran institucionalmente denominadas como la Fiesta de la Familia, y en ellas que predominaban las imágenes y objetos de índole religiosa.

También realicé observaciones en la capilla de la escuela y el jardín posterior, amplio espacio compartido con la residencia de las hermanas de la orden. En dicho espacio interno, próximo a rosales y árboles de tamaño diverso, se hallan juegos infantiles como los que suelen encontrarse en las plazas de cualquier ciudad.

Durante las observaciones intenté tomar nota de acciones y comentarios que tenían lugar en la clase, con el objeto de dar cuenta de un panorama o situación general. A partir de allí, procuré reconstruir lo más exhaustivamente posible las situaciones observadas.

Durante estas observaciones surgieron conversaciones espontáneas, generalmente con docentes o directivos. Algunas de estas, dada su extensión, dieron oportunidad de plantear cuestiones surgidas durante las observaciones de clases y, de esa manera, abordar sus puntos de vista al respecto. Otras veces los temas de diálogo tuvieron que ver con cuestiones recurrentes en el discurso de los docentes sobre los tobos, tales como el empleo de la lengua indígena en sus casas, el culto evangelista celebrado por la mayoría de las familias, la falta de higiene en el barrio, etc.

El patio principal fue otro espacio de observación. En las observaciones realizadas allí atendí fundamentalmente a la relación entre docentes y alumnos tobos. En el patio también tuvieron lugar conversaciones con maestras, en general más espontáneas que en las aulas. En estos espacios y momentos de la jornada escolar, los encuentros permitieron empezar a pensar en una tendencia generalizante (“un

toba, todos los tobas”) como uno de los rasgos predominantes en sus representaciones.

Durante la primera etapa del trabajo de campo en la escuela realicé también tres entrevistas: la primera de ellas con María Julia (una de las dos profesionales del gabinete psicopedagógico); la segunda con Mercedes (directora de primaria y representante legal), y la última con Néstor (vicedirector de primaria).

En estas entrevistas trabajé con un temario abierto y tomé notas. En términos generales, los comentarios permitieron reconstruir la presencia de diversos supuestos, tales como el desinterés de los alumnos tobas por la escuela, la atribución de limitaciones cognitivas y de ausencia de pautas de higiene en sus hogares. Dichos supuestos, también reconstruidos a partir de conversaciones informales durante las observaciones de campo, adquirieron mayor visibilidad durante la relectura y análisis más minucioso de los registros.

En el tramo final de esta primera etapa de trabajo de campo, hacia octubre de 2006, pude asistir a las Jornadas de Reflexión Docente. Mi presencia obedeció a la invitación de Néstor, vicedirector de EGB, quien le solicitó a Carmen (docente de 5to grado, reemplazante de Guillermina, de licencia por maternidad) que realizara una devolución parcial de los avances del estudio ante los docentes en general.

En la oportunidad también pude dialogar con las maestras sobre sus sensaciones ante la presencia de alumnos tobas en la escuela. Allí se destacaron dos cuestiones. La primera de ellas, vinculada a las dudas sobre cómo promover la participación de los alumnos tobas, generalmente descriptos como “apagados”. La segunda, sobre la conveniencia de haber permitido su ingreso a la escuela sin que las docentes hubieran recibido capacitación ninguna para trabajar con niños aborígenes.

Durante la segunda etapa de trabajo de campo, a fines del 2010, el acceso a la escuela fue posible porque la hermana Mercedes, responsable legal de la orden y persona influyente en el contexto de la escuela, no se hallaba en la Argentina desde hacía casi dos años. Como he mencionado, a inicios de 2007 la responsable de la orden en la escuela me comunicó la negativa de que continuara la investigación allí.

En este segundo momento del trabajo de campo pude retomar el contacto con los docentes, directivos e integrantes del gabinete psicopedagógico con los que me había vinculado en la primera etapa del trabajo de campo. Las entrevistas con ellos

tuvieron como fin la revisión y ampliación de cuestiones surgidas del trabajo hecho entre 2005 y 2007.

La modalidad de las entrevistas se modificó en la segunda parte del trabajo de campo, desde fines de 2010, y con mayor ritmo entre 2011 y 2013, facilitada por el apoyo financiero obtenido a través de una Beca de Culminación de Doctorado. En ese período realicé entrevistas y visitas a la escuela, en este último caso principalmente en busca de documentos e información estadística.

El tono de los encuentros retomados desde fines de 2010 fue distinto al de los que tuvieron lugar en la primera etapa. Los encuentros entre 2005 y 2007 tenían lugar luego de las clases o en horas libres. En términos generales eran breves y, dado el contexto público de los mismos, existía el temor de los docentes a ser escuchados por colegas, directivos, o incluso alumnos.

Los encuentros de la segunda etapa del trabajo de campo se pautaron previamente o se realizaron fuera de la escuela, y se ajustaron más a lo que Mercado refiere como conversaciones (2002: 39; 2010), combinando la entrevista de cuestionario preestablecido y las preguntas espontáneas surgidas durante el encuentro. En esas ocasiones pude conversar con los docentes siguiendo una lista de preguntas fijas, para poder mantener la fluidez del intercambio.

Varias de las entrevistas en este período comenzaron con una presentación de pasajes de los registros a los entrevistados, seguido de consultas con el fin de precisar si recordaban la escena y, en tal caso, si podían comentar el registro. Este segundo período de contacto con los docentes permitió profundizar en la “heterogeneidad interna” en la escuela (Padawer; 2008:12), es decir en la diversidad de perspectivas y prácticas de los docentes en relación a los alumnos tobas.

A grandes rasgos, es posible reconocer matices entre perspectivas, así como cambios de criterio de diverso tipo. En primera instancia, la división entre maestras y hermanas permitió ver posturas diferentes en torno a la presencia de los tobas en la escuela, siendo las primeras más “abiertas” a la presencia de los niños indígenas en las aulas. Otra división relevante permite relacionar la antigüedad en el cargo (asociada generalmente a la edad) con la resistencia a situaciones de interculturalidad en el aula, siendo las docentes de mayor antigüedad en el cargo quienes en general planteaban la necesidad de acceso al carisma como paso necesario para una correcta escolarización.

Ambas cuestiones permitieron explorar más en detalle ciertas constantes en torno al rechazo o apertura a la interculturalidad por parte de las docentes y la orden. La cuestión, advertida durante la primera etapa del trabajo de campo, devino más clara con la revisión de los registros y la segunda etapa del mismo. Se registraron además conversaciones informales con personal docente en funciones administrativas, en momentos propicios para dichos encuentros en virtud del no dictado de clases.

Los encuentros iniciados en 2010 permitieron también conocer algunos detalles de las biografías de las docentes que resultaron relevantes para la investigación. A modo de ejemplo, el recorrido por sus historias personales permitió confirmar la impresión de que la mayoría de las docentes participaron de actividades misioneras, tanto con las hermanas de la orden como en otras congregaciones. Este punto permitió plantear cierta coincidencia entre las maestras de más antigüedad acerca de la otredad religiosa y una presencia contradictoria con los principios institucionales, así como expresiones de las docentes más nóveles en coincidencia o divergencia con diversos documentos elaborados por la orden.

A partir de 2011 pude realizar dos entrevistas extensas con Néstor (vicedirector de la institución): la primera se llevó a cabo en el centro de educación para adultos que funcionó en el barrio toba hasta fines de 2011; encuentro del que también participó Marisa, docente a cargo del centro hasta esa fecha. Un año después pude entrevistarlo nuevamente en la escuela pública del distrito en la que era director.

En 2012 pude entrevistar a Ana (docente de tercer grado) y a Patricia (integrante del gabinete psicopedagógico.). Finalmente, ese año entrevisté en una larga conversación a Ramona, hermana de mayor edad y antigüedad en la orden. Mientras que las dos primeras fueron entrevistadas en sus domicilios particulares, la tercera fue visitada en otra sede de la orden, también situada en el noroeste del Gran Buenos Aires.

A fines de ese año 2012, ya concluido el ciclo lectivo, concurrí a la escuela en dos ocasiones más, con el fin de solicitar información documental que había sido mencionada en el curso de las entrevistas, fundamentalmente sobre la matrícula escolar y sobre registros diferenciados de los alumnos provenientes del barrio toba. En ambas ocasiones tuvieron lugar largas conversaciones, no planificadas, con personal administrativo que antes había estado a cargo de cursos. A estas maestras (como ocurrió con Fernanda, a cargo de primer grado), les propuse que hicieran

comparaciones entre la situación pasada y presente, con énfasis en la situación de los alumnos tobas en la escuela.

En el barrio toba realicé trabajo de campo en dos períodos. En el primero, hasta inicios de 2007, las visitas al barrio tuvieron una frecuencia mensual o quincenal. Básicamente, dichas visitas tenían por objeto dialogar con las madres de los niños y niñas tobas en cuyas clases había realizado observaciones. También concurrí al salón en otras ocasiones, para conversar con los niños acerca de las clases que acababa de observar, fundamentalmente para conocer un poco más en detalle sus experiencias como alumnos de la escuela.

Las visitas al barrio reiniciadas en 2011 no supusieron una novedad respecto de la primera etapa, sino una continuidad más sistemática de presencia. Estas visitas al barrio eran tenidas en cuenta por las maestras, quienes en reiteradas ocasiones me preguntaban si yo cumplía una función establecida en el barrio, si era una persona de consulta en la toma de decisiones o si actuaba en defensa de sus derechos y formulaba pedidos a las autoridades educativas del distrito. En este sentido, las visitas contribuyeron a la formación de la idea de la etnografía como medio de abogacía social ya mencionada.

En el segundo período de trabajo de campo también pude realizar tres entrevistas extensas con madres del barrio. En las primeras dos, a fines de 2012, mis interlocutoras fueron Luna y Celeste, y tuvieron lugar en el dispensario médico, donde se guardan medicamentos, elementos de primeros auxilios, útiles escolares y alimentos no perecederos. Al mes siguiente entrevisté nuevamente a Luna y a otra madre, del barrio contiguo al de los tobas, en el que también hay beneficiarios del dispensario. El objetivo de los encuentros era abordar cuestiones problemáticas respecto de la escolarización de los niños tobas que habían emergido en los relatos de los docentes, entre ellas la falta de compromiso familiar como una de las causas principales del desempeño insatisfactorio de los alumnos en la escuela.

Ante este conjunto de razones, las entrevistas con algunas madres del barrio permitieron una ruptura y complejización necesaria de la reconstrucción empírica realizada hasta el momento, problematizando las modalidades organizativas y las perspectivas de los docentes acerca de las dificultades de los niños en la escuela (Padawer: 2007; 221). Pude así focalizar en cuestiones acerca de las cuales en la escuela parecía no haber un criterio unificado.

Entre esas cuestiones se destacaban los criterios para el ingreso y permanencia en la escuela, especialmente en el caso de alumnos que no aprobaban el curso. En términos generales, las madres señalaban contradicciones entre el discurso institucional y la práctica. Así, mientras que la escuela afirmaba disponer de instancias de recuperación para alumnos en situación de posible repitencia, las madres criticaban la ausencia de tales instancias para sus hijos, en virtud de su condición aborígen.

Esta sutil discriminación que las madres denunciaban se contraponía con la evaluación de los docentes sobre el tema. Así, mientras que desde las familias tobas se objetaba la ausencia de un reconocimiento escolar, los docentes objetaban la existencia de ayudas diferenciadas a alumnos en virtud de su identidad indígena. Otra cuestión objetada por las madres tenía que ver con la enseñanza religiosa, a la que veían como una presión escolar innecesaria para que el niño o niña realizara la “catequesis”. Las familias tobas resistían también la demanda de bautismo y la presencia de los padres en el curso de catequesis familiar, a la vez que valoraban a aquellas maestras que permitían el uso de una biblia en su versión evangélica por parte de los alumnos tobas (en esta versión algunos libros, considerados apócrifos, han sido excluidos) (Fuentes: 2018).

A grandes rasgos, y a modo de cierre del presente apartado, la extensión temporal entre los dos momentos del trabajo de campo permitió observar continuidades pero también cambios en los estilos directivos de la escuela y, fundamentalmente, en las representaciones de algunos docentes respecto de la situación de interculturalidad, que desplegaré en los capítulos siguientes.

1f. Comentarios finales.

A modo de revisión de los apartados anteriores, he abordado en este capítulo tres cuestiones principales. En primer lugar intenté fundamentar la adhesión a un enfoque comprensivista crítico, señalando para ello la centralidad de la interpretación y la subjetividad en la etnografía. En segundo lugar presenté el desarrollo temporal y las características principales de la investigación en el terreno, mencionando las estrategias de observación y registro en aulas y otros espacios escolares. También detallé los alcances y limitaciones dispuestas por la institución respecto a los espacios y momentos para el ejercicio de la etnografía, vinculadas

con las representaciones docentes acerca de la condición liminar compartida por los indígenas y el etnógrafo.

Capítulo 2:

¿Qué es una representación social?:

Introducción.

En este capítulo abordo perspectivas teóricas y aportes disciplinarios que han servido de antecedentes a la construcción de la noción de representación social (Moscovici:1979; 2003; Jodelet: 1993; Materán: 2008).

Propongo también una definición de lo representacional que permita abordar diversas formas docentes de entender la aboriginalidad.

Como se observará en el desarrollo del capítulo, la noción ha sido construida en parte a partir de aportes provenientes de disciplinas de lo que puede llamarse el campo de lo psicosocial.

El capítulo está estructurado en tres apartados, que dan cuenta de los aportes principales a la teoría de las representaciones sociales (en adelante TRS), en su aplicación al estudio de la interculturalidad escolar.

Este primer apartado da cuenta de algunos debates teóricos que comenzaron a dar forma a la TRS. A los fines de la presentación, cada debate es considerado aquí un eje de dicha teoría.

Un primer eje que configura la TRS es el cuestionamiento a las formas conductistas de entender lo representacional, habituales dentro de ciertas corrientes psicológicas (Moscovici: 2003; Castorina y Barreiro: 2006).

Un segundo eje enfatiza la relación entre representaciones sociales y reproducción de significados, con foco en las críticas a las formas en que algunos enfoques marxistas han analizado las nociones de ideología y sentido común. Estas críticas se han sustentado en el enfoque gramsciano (Castorina, Barreiro, Toscano: 2005; 206-207; Castorina; Barreiro; 2006: 9-10), proponiendo la idea de sentido común como conocimiento lego compartido.

El tercer eje enfoca en aportes antropológicos (y en menor medida filosóficos) que muestran puntos de contacto o proximidad con abordajes de la TRS, centrados también en la ideología y el sentido común. Al respecto, advierto puntos de contacto entre la TRS y desarrollos geertzianos (1990; 1984) y ricoeurianos (2006) sobre la ideología como medio de integración simbólica. Respecto del sentido común, recupero aquí el señalamiento de Rockwell sobre el enfoque gramsciano del sentido

común, como así también la importancia de un abordaje que atienda a la dinámica cultural en el ámbito escolar (Rockwell: 1987, Arata, N.; Escalante; J.C.; Padawer, A.: 2018).

2a. Reformulaciones críticas desde las TRS a enfoques conductistas.

Dado que esta Tesis se enmarca en la antropología, es importante aclarar en primer lugar que las representaciones sociales no expresan o reflejan nociones nativas. Esto significa que las RS son consideradas como una categoría analítica, construida a partir de discursos y prácticas de docentes y hermanas de la orden sobre la condición aborígen en general y los grupos tobas en particular.

Esta mirada antropológica a las RS muestra contactos con el énfasis de la TRS en la capacidad de resignificación de parte de los agentes. Es decir, con la idea de que las representaciones son “conjuntos dinámicos”, caracterizados por la alternancia entre la objeción y la adhesión a visiones y prácticas colectivas por parte de quienes las producen (Moscovici: 1979; 7; Jodelet: 2008)

Desde la perspectiva de Moscovici (uno de sus referentes más reconocidos), la noción resulta de especial utilidad para analizar las representaciones relativas a diversos tipos de minorías en las sociedades modernas, sean estas definidas en términos de género, relaciones de poder, edad (Acosta Ávila: 2006). Desarrollos posteriores de la TRS se han acercado a la diferencia y la desigualdad social (Castorina: 2010), incorporando también la interculturalidad como tema de estudio (Mora: 2002; Gutiérrez Vidrio: 2007).

En términos generales, este interés por las relaciones entre representaciones y contextos ha implicado contrastes con perspectivas asociadas con formas conductistas extremas de abordar el conocimiento social.

Al respecto,

una de las críticas principales formuladas desde las TRS ha estado dirigida a cuestionar los procesos mentales como fenómenos de índole individual, como así también al denominado modelo conocido como E-O-R (estímulo – organismo – respuesta). Las reformulaciones a este modelo, esgrimidas por la psicología social norteamericana de fines de los años '60, fueron punto de partida para posteriores críticas a los sesgos mentalistas o cognitivistas que confluyeron en la corriente de TRS (Araya Umaña: 2002; Castorina y Barreiro: 2006).

Retomando en parte estas objeciones, la Tesis ha atendido a las propuestas de la TRS de integrar lo subjetivo y lo social-colectivo. En tal sentido, desde la TRS se ha sostenido que estímulo y respuesta se forman conjuntamente, por lo que una representación no es una reacción a un estímulo sino en cierta forma su origen. Es decir que la representación expresa una interacción simbólica entre personas y grupos en torno a discursos y prácticas compartidas que, *grosso modo*, expresan un conjunto de expectativas. Esto supone una argumentación a favor de la capacidad de las representaciones de incorporar significados alternativos, matizando así la idea de una determinación unidireccional surgida de estímulos supuestamente externos (Moscovici: 1979: 6; Farr: 1998).

Otro de los cuestionamientos planteados desde la TRS tuvo como interlocutor a los estudios sobre cognición social, con eje fundamentalmente en el sujeto de análisis. Así, mientras que tales estudios se ocuparon de los mecanismos de respuesta individual a cuestiones de índole colectiva o social, las representaciones sociales se centraron en los modos de conocimiento y en los procesos simbólicos de carácter compartido y disputado (Moscovici: 1979).

A partir de esta oposición al paradigma cognitivista, desde los años '70 la TRS prioriza gradualmente la idea de causalidad simbólica, intentando impugnar la tesis del sujeto y el objeto como entidades incomunicadas (Castorina y Barreiro: 2006; 10). Desde su perspectiva estos últimos son interdependientes, de forma tal que la representación social no es reflejo del mundo exterior, así como tampoco es una construcción meramente individual, sino un proceso relacional y surgido de un contexto social e histórico determinado (Castorina y Kaplan: 2003; 16-17).

De esta manera, la TRS atendió principalmente a las simbolizaciones compartidas, sin descartar el rol de mecanismos individuales de procesamiento de información (Araya Umaña: 2002).

Este distanciamiento respecto de los enfoques cognitivistas tiene a su vez como contraparte un posicionamiento relativo sobre lo representacional a nivel colectivo.

Al respecto, la TRS se construye distanciándose en cierta medida de la noción durkheimiana de representación colectiva, caracterizada por su referencia a nociones compartidas, identificables a partir de su carácter impuesto, impersonal y estable. De esta manera se cuestiona la verticalidad y exterioridad de dicha noción, y

se enfatiza en el carácter fragmentario y debatido de lo representacional (Moscovici: 1996; Moscovici: 2003; Farr: 2003; Jovchelovitch: 2000).

Esta crítica expresa a su vez la aproximación de la TRS a la noción durkheimiana de representaciones individuales, caracterizadas por su dinámica más horizontal que las colectivas, a la vez que en vínculo con los marcos sociales de las que surgen (Durkheim: 1949). Al respecto, algunos aportes de la TRS han subrayado que el enfoque durkheimiano refiere fundamentalmente al rol de grupos y sujetos en la construcción del mundo social, poniendo en juego también su identidad en contextos dados (Castorina: 2010: 45).

Esta referencia a las representaciones simultáneamente compartidas y sujetas a debate es importante para esta Tesis. Las representaciones docentes sobre la aboriginalidad toba incluyen matices que, como se observará en el capítulo 5, se hacen presentes en la escuela mediante expresiones y prácticas cotidianas de los docentes, por momentos centradas en las carencias de índole intelectual y espiritual que se atribuyen a los indígenas. Tales representaciones, a su vez, revelan la presencia de cuestiones contextuales de orden político y social, abordadas en los capítulos 3 y 4.

2a1. La ideología en la TRS

El presente apartado explora el abordaje de lo ideológico desde la TRS. A modo introductorio, la noción ha sido entendida por la TRS como un conjunto variado de formas de reproducción de significados (Moscovici: 2003). Desarrollos más recientes de la TRS han adherido a este enfoque inicial, cuestionando los enfoques materialistas de lo ideológico (Castorina y Barreiro: 2006).

En este sentido, la TRS ha intentado responder críticamente a una visión althusseriana del marxismo, haciendo foco en el contraste que esta última corriente señala entre ciencia e ideología, así como en su denuncia del carácter deformante del conocimiento corriente.

3b1a. En el recorte que ha hecho la TRS en torno al concepto de ideología sobresalen tres puntos del análisis althusseriano que son especialmente cuestionados. El primero de ellos refiere a la noción althusseriana de determinación en última instancia, referida a la posibilidad de entender una instancia

(fundamentalmente la económica) como causa central de una formación social (Althusser; Balibar: 2004; 62; Panach; 1971: 87).

3b1b. Un segundo punto cuestionado por la TRS refiere al señalamiento althusseriano acerca de la causalidad estructural como efecto desconocido por y para los sujetos (Althusser; Balibar: 2004. 201, 245; Panach; 1971: 88). Aun cuando el enfoque althusseriano connota una formulación más compleja, en tanto los sujetos mismos son producto de la estructura, el efecto de desconocimiento es el elemento a destacar.

Un tercer punto, vinculado o derivado en cierta forma del anterior, refiere a la noción de falsa conciencia. En virtud de ésta, las perspectivas de los sujetos acerca de la causalidad tienen un carácter ilusorio, fruto de la deformación operada por la ideología de la clase dominante (Althusser; Balibar: 2004: 11; Panach; 1971: 93). De lo anterior deriva que el recorte crítico de las TRS hace foco en la idea althusseriana según la cual lo ideológico actúa como ocultamiento de las verdaderas y subyacentes causas de la desigualdad y la asimetría.

Fundamentalmente, la TRS objeta la idea de una tensión entre la formulación explícita y directa de un cuerpo de ideas y un conjunto de formas implícitas, inadvertidas por los sujetos, en las cuales se esconde la dominación. De esta manera, aun cuando desde la TRS se aceptan distintas naturalizaciones de sentido en y desde los actores, se toma distancia de la ideología vista como distorsión y falsa conciencia.

En términos epistemológicos, este cuestionamiento supone debatir la idea de realismo representativo, que supone la existencia de un orden de cosas real y concreto ante el cual toda representación de la experiencia opera como ocultamiento de la realidad. A partir de este cuestionamiento la TRS ha abordado con distintos matices la cuestión de la construcción de conocimiento (Moscovici: 1979; Castorina y Barreiro: 2006; 9-16).

Una de las razones para el cuestionamiento de esta forma de entender lo ideológico puede hallarse en la resistencia generalizada de la TRS a lo ideológico como deformación del conocimiento corriente. Este cuestionamiento describe una tendencia inicial de la TRS, durante los años 60, expresada fundamentalmente en obras de Moscovici (1996).

En esa línea inicial, la TRS cuestionó la idea de imposición ideológica directa, o lineal. Las resistencias al realismo representativo y al sesgo deformativo no suponían una negación de elementos ideológicos en toda representación, ni el desconocimiento de que estos permiten dar cuenta de su peso en las prácticas de los grupos (Moscovici: 2003; Jodelet: 2003; 102).

En tal sentido, los desarrollos más recientes dentro de la TRS entienden lo ideológico como marco necesario, como trasfondo de lo representacional, a la vez que plantean que la ideología no agota el campo del conocimiento social sino que coexiste con formas simbólicas como el sentido común (Castorina y Barreiro: 2006; 11).

Desde versiones afines y como consecuencia de la resistencia a la idea de deformación, se ha señalado la necesidad de abordar lo ideológico desde perspectivas que enfatizan tanto la capacidad de las representaciones para recrear como así también para resistir a la replicación de la visión del mundo dominante o hegemónica. En esta línea argumental, desde trabajos contemporáneos de la TRS se recupera críticamente dos vertientes principales de lo ideológico, tomando distancia a su vez de ambas en tanto confluyen en la idea de deformación. Una de ellas, de cuño marxista, aborda la ideología como saber erróneo y como contracara de la praxis. La otra, referenciada en el neoliberalismo, tiende a ver la ideología como discurso sesgado, superable a partir de perspectivas pretendidamente desideologizadas (Eagleton 1997: 14).

Como alternativa a esta aporía argumental, la ideología se define como un campo atravesado por un 'carácter de ficción' propio a la novela, y con tendencia a la subordinación de lo empírico a lo performativo y lo retórico. La hipótesis central de esta propuesta consiste en que lo ideológico no puede considerarse en términos de mensajes que se debaten entre lo verdadero o lo falso, ni como una carga de sentido añadida al lenguaje. La ideología no es adicional sino propia al lenguaje, a su vez visto como ideológico, fundamentalmente por su capacidad de operar como "estrategia persuasiva", construida y parcial (Eagleton 1997: 45).

Esta perspectiva de la ideología como trasfondo representacional reconoce como antecedente al análisis marxista de las relaciones entre existencia y conciencia formulado por la Escuela de Frankfurt (Williams 2009: 131 – 138).

Esta perspectiva es recuperada aquí en tanto permite asociar la TRS con desarrollos de lo ideológico distantes de la idea de deformación. Tal el caso de los aportes del

campo antropológico interpretativista, fundamentalmente los trabajos de Geertz (1984; 1990; 2000) y Ricoeur (2006), quienes muestran enfoques coincidentes en torno a lo ideológico como campo de integración contradictoria de sentidos.

En esa línea, esta Tesis recupera de Ricoeur (2006) su cuestionamiento a formas de abordaje de lo ideológico desde las teorías de la tensión y del interés, asociadas a la visión marxista y a la visión weberiana de lo ideológico, respectivamente.

Ante este encorsetamiento acerca de cómo leer la ideología, Ricoeur plantea una concepción alternativa, entendiéndola como medio de integración simbólica en el nivel ineludible del lenguaje (Geertz: 2000: 177; Ricoeur: 2006: 279).

En tal sentido, la TRS abona a la noción ricoeuriana de estructura simbólica de la acción, entendida como “lenguaje de la vida real” que se organiza en forma de ‘moldes culturales’ que rigen la acción social y que de esa manera constituyen lo social mismo. En este punto, Ricoeur reconoce el peso de la noción geertziana de modelo (2006: 54), fundamentalmente de su idea acerca de las estructuras culturales como medios capaces de actuar como modelos de y modelos para la acción. En el caso de los primeros (modelos de), se trata de formas de organización de la conducta en términos simbólicos, mientras que los segundos (modelos para) refieren a pautas de conducta aceptada. En este planteo, lo personal y lo social son instancias analíticamente separables, que en la práctica actúan integradas (Geertz;2000: 91-93).

Esta dualidad propuesta por los enfoques antropológicos y filosóficos basados en la interpretación de la acción humana es semejante a la que la TRS reconoce en las representaciones sociales, fundamentalmente por su facultad para actuar como esquemas que por momentos pueden imponerse sobre las conductas y, también, para actuar como sentidos sujetos a debate y reconstrucción (Jodelet: 1984: 469).

De esta manera, este enfoque donde convergen aproximaciones de la TRS y la antropología interpretativa invita a pensar lo ideológico como aspecto de lo representacional, como intento de integración simbólica de lo otro en lo propio. En este caso, las representaciones de los docentes suelen operar como medios de integración de los significados atribuidos a la aboriginalidad en formas distintas. Una de ellas refiere a la labor, a grandes rasgos catalogable como civilizatoria, de la escuela.

A partir de lo anterior, recuperando la idea de trasfondo en la TRS, lo representacional se construye en discursos y prácticas marcados por el carácter integrador de la noción de ideología antes desarrollada. En coincidencia con esta idea, en esta Tesis tales representaciones operan hacia la integración de la otredad social y cultural asignada a los tobas en la escuela. En términos de los desarrollos ya referidos, dicha integración ha sido referida por la noción de estructura simbólica de la acción (Ricoeur, 2006: 47) y la noción de acción simbólica (Geertz, 2000: 175).

2a2. El sentido común en las representaciones sociales.

Este apartado da cuenta de algunas relaciones de la TRS con ciertos enfoques sobre el sentido común, otra de las nociones en diálogo en la construcción de mi objeto. Desde la TRS, la noción de sentido común fue abordada inicialmente a partir del interés por comprender las relaciones entre ciencia y conocimiento lego, aplicado a diversos ámbitos de la vida cotidiana (Moscovici, 2003).

Si bien esta Tesis no hace foco en la relación entre ciencia y conocimiento lego, las representaciones docentes implican cierta inercia histórica de significación de acontecimientos, al mismo tiempo que permiten o acusan recibo de debates que los mismos acontecimientos en ocasiones propician. De esta manera, las representaciones docentes, a la vez que son confirmadas, pueden ser sujetas a reconsideración por acontecimientos que tienen lugar, en mi caso, en el marco de la interculturalidad escolar.

De esta manera las representaciones docentes sobre la interculturalidad pueden ser consideradas como teorías implícitas sobre el mundo social que, en su conjunto, dotan de heterogeneidad a las perspectivas de los actores (Moscovici: 2003; 16 - 118). En virtud de dicha heterogeneidad, la TRS ha señalado el interés por cierta rehabilitación del sentido común como medio para el abordaje de las representaciones sociales (Jodelet: 1984; 473; Gunter: 2002; 2).

De manera específica, desde desarrollos que apelan a la noción de representación social en el marco escolar se ha recuperado la idea de sentido común como un “todo contradictorio”, como conjunto de significados y significantes en el que conviven elementos y criterios contrastantes (Castorina, Barreiro, Toscano: 2005; 206).

Este rasgo es fundamental para una mejor comprensión de la TRS en el tema que me ocupa. Al respecto, la utilidad de la noción de sentido común como instrumento

en la construcción analítica de las representaciones radica fundamentalmente en que se presenta como conjuntos de intercambios e interacciones que no están organizados como “inferencias lógicas explícitas”, sino como significados compartidos y potencialmente contradictorios (Barreiro; 2010: 165).

De manera similar a los autores enrolados en la TRS recién mencionados, algunos estudios inspirados en los aportes de Bourdieu han hecho referencia a la presencia de nociones de sentido común en las representaciones sociales en educación, enfatizando que dicho sentido es un campo atravesado por el debate. Se ha señalado así que las representaciones sociales, al atender a la creación, transmisión y reproducción de formas simbólicas establecidas por el sentido común, habilitan al mismo tiempo una diversidad de construcciones simbólicas de grupos y agentes (Piñero Ramírez: 2008; 4).

La noción de sentido común, tal como es abordada desde la TRS, plantea también cercanías con abordajes antropológicos centrados en las dimensiones representacionales de los procesos socio-culturales. En esta Tesis las representaciones sociales incluyen e integran simbólicamente aspectos relativos al sentido común, entendiendo que desde el campo antropológico dicha confluencia supone una forma de abordar las “ideas universales” del mundo que son vividas como “seguras y adecuadas” (Geertz: 1994: 100). Dicha universalidad compete a la noción de sistema cultural, dentro del cual distintos sistemas simbólicos actúan en la constitución de lo social. Dentro de ellos, el sentido común comparte terreno con formas tales como el arte, la religión y la ideología (Geertz, 1994: 20).

De esta manera, una característica del sentido común radica en que puede expresarse en forma de consensos acerca de la primacía de lo práctico, entendido como principio eficiente en la regulación de las relaciones sociales (Geertz: 1984; 110). Este enfoque antropológico del sentido común expresa un distanciamiento simultáneo tanto del utilitarismo funcionalista como del intelectualismo estructuralista, señalando la idea y la vivencia de lo práctico como cuestión central en distintas culturas (Geertz, 1984: 110). De esta manera se puede comprender la idea de sentido común como un sistema asociado a la experiencia cotidiana que expone un carácter antiexperto entre sus rasgos característicos (1984: 114 - 115).

En relación con lo anterior, la TRS ha utilizado con matices la noción de sentido común. Mientras que los primeros trabajos (Moscovici: 2006; Jodelet: 1984) aludieron a la noción en términos de un saber cotidiano y opuesto al conocimiento

científico, trabajos más recientes refieren a la obra de Gramsci (Castorina, Barreiro, Toscano: 2005), como así también a lecturas de marxistas críticos como Thompson (1998) (Castorina; Barreiro: 2006), preocupados centralmente por los significados surgidos desde la subalternidad, cuestión no enfatizada desde la teoría de la TRS inicial.

Como he señalado al inicio del capítulo, las nociones de ideología y sentido común han sido referidas a los efectos de explicar el rol que la TRS les ha asignado en tanto medio de reproducción de significados. A modo de síntesis, he argumentado que la mencionada integración simbólica se produce a través de las representaciones sociales, las cuales expresan a su vez aspectos ideológicos y del sentido común. Más puntualmente, ambas nociones estarán presentes en las referencias a lo representacional en esta Tesis.

En el capítulo 5 haré referencia a las ideas de docentes y hermanas acerca de la necesidad de realizar un rescate escolar de los tobas, más precisamente un rescate de una espiritualidad y religiosidad “otras”. El mismo es planteado por la escuela como meta a alcanzar a través de un necesario retorno a Cristo y a las prácticas dispuestas por la Madre Iglesia (Ideario Educativo: 1998).

Retomando aquí la idea de integración, la referencia al rescate actúa como vehículo de cohesión simbólica de carácter ideológico en torno a representaciones ordenadas desde la escuela. Esto permite entender la tendencia de distintos maestros de la escuela a limitar el acceso de los alumnos tobas a algunas clases de religión, cuando estos no concurren a la catequesis escolar junto con sus padres. En este caso, el rescate es planteado como instancia accesible en la medida que alumnos y familias tobas acepten esa instancia de socialización religiosa.

En el capítulo 6, retomaré las referencias al carácter contradictorio del sentido común, entendiéndolo como rasgo a considerar para la comprensión de las representaciones docentes sobre los tobas. En tal sentido, junto con cierto predominio de discursos docentes escépticos y sancionatorios acerca de la condición aborígen en general y de los alumnos tobas y sus familias en particular, sus representaciones dan cuenta de un abanico de posiciones y valoraciones acerca de una situación de interculturalidad que también es vivida como un desafío a las formas habituales de ejercicio de la docencia.

2b. Fragmentación relativa y flexibilidad de las representaciones sociales.

Como señalé al concluir el punto anterior, la TRS refiere y debate con otros desarrollos del campo socioantropológico que son relevantes para la comprensión de lo representacional. En especial, retomaré dos conjuntos de ideas: el primero refiere al concepto durkheimiano de representaciones colectivas, y el segundo al estudio de Levy Bruhl sobre las funciones mentales en las sociedades primitivas. Estos aportes son retomados por los desarrollos vigotskyanos sobre pensamiento y contexto (Moscovici; Marková: 1996; Farr: 2003; Barreiro: 2010), que permean los cruces entre la TRS y la teoría de la práctica, aplicados fundamentalmente al campo educativo (Ferante: 2008; Piñero Ramírez: 2008).

2b1. La homogeneidad fragmentada de las representaciones sociales.

Desde la TRS se propone la idea de que los grupos y sujetos incorporan y al mismo tiempo construyen el mundo social, poniendo en juego su identidad en este proceso. Como consecuencia de esto, grupos y sujetos actúan dentro de estructuras de significados, en momentos históricos y formaciones sociales dadas, lo que supone que las representaciones sociales son medio de acercamiento a las dimensiones más subjetivas que intervienen en la formación del conocimiento social.

Así, la TRS incorpora perspectivas de actores que actúan en virtud de contextos sociales, históricos y culturales diversos y que, al mismo tiempo, inciden en estos últimos (Castorina: 2010: 45; Castorina y Kaplan: 2003; Mirelles Vargas: 1; 2011). En esta línea argumental se ha señalado que las representaciones sociales son “interpretaciones amplias y dinámicas del mundo social”. Por estar abiertas al debate de perspectivas y por surgir del flujo de la comunicación humana, se distinguen del “carácter estático” que suele asociarse a las representaciones colectivas (Castorina y Barreiro: 2006:10).

En su crítica a la verticalidad de lo representacional de la propuesta durkheimiana, la TRS plantea la importancia de atender al punto de intersección entre estructuras sociales caracterizadas en el marco de la solidaridad social y, como contrapartida, las formas subjetivas en que los sujetos y los grupos se interrelacionan (Moscovici; Marková: 1996; Moscovici: 2003).

Esta recuperación deriva de una apelación implícita a la noción durkheimiana de densidad dinámica, a grandes rasgos entendida como frecuencia de contactos morales. En términos sucintos, a través de esta noción recupero aspectos de la visión durkheimiana de lo representacional, relativos a vínculos y representaciones cambiantes (Durkheim: 1995; Giddens 1993; 145-147).

Esta interpretación acerca de la noción de dinámica se corresponde con planteos relativamente recientes de la TRS, que destacan la importancia de las redes y los contextos sociales en la constitución y expresión de la subjetividad. Es decir, de la importancia de la dinámica en la comprensión de las personas y los grupos en la construcción de lo social (Jodelet: 2008; 37).

Es posible señalar otras cercanías entre la TRS y la obra de Durkheim. En primer lugar se ha planteado su “socialidad constitutiva”, resultante del hecho de que las representaciones son sociales por surgir de la comunicación e interacción social (Duveen y Lloyd, en Castorina: 2002).

Como derivación de lo anterior, la TRS señala diferencias y contrastes entre los sentidos socialmente compartidos y los procesos de individuación de los mismos. En otros términos, se proponen situaciones de correspondencia relativa, no lineal, entre formas individuales y colectivas de representación. (Castorina y Barreiro: 2010; 10-11). Puede verse así que, aun con matices, la TRS recupera aportes durkheimianos acerca de la relación entre significados generales y formas de comprensión de los mismos por parte de las personas (Durkheim: 1951: 40-53; 1995: 44-46);

2b2. La flexibilidad de las representaciones sociales.

La flexibilidad es otro de los elementos tomados en cuenta por la TRS, en este caso tomando en cuenta aportes de Lévy Bruhl sobre las funciones mentales en las sociedades primitivas (Moscovici: 1996), y recuperando del autor la denuncia del carácter fragmentario y descontextualizado del enfoque evolucionista que fuera hegemónico en antropología en el siglo XIX (Cole y Scribner:1977;16-17; Barreiro; 2010: 172).

La obra de Levy Bruhl mantuvo algunos aspectos del sesgo occidentalista predominante, al plantear un supuesto predominio de lo afectivo en el pensamiento de las sociedades primitivas por él estudiadas. En virtud del mismo, el autor sostuvo la presencia de formas de razonamiento incompatibles con la visión occidental

acerca de lo racional. Un ejemplo de esto es su noción de participación, referida a conjuntos de creencias sobre fenómenos ilógicos y/o inobservables (Lévy Bruhl: 1945; Cazeneuve: 1967).

Estos trazos generales de la obra de Levy Bruhl fueron recuperados selectivamente por la teoría de las representaciones sociales. En tal sentido, y pese al reconocimiento de sesgos como los indicados en el párrafo anterior, se destacó también el sentido político de sus obras. Más precisamente, desde la TRS se ha valorado su intento de desmitificar la pretendida superioridad de las formas modernas de pensamiento, denunciando tanto el carácter local de las evaluaciones occidentales sobre la otredad como el hecho de que dicha localía resulta de una artificial universalización de un criterio occidental (Moscovici: 1996). Esto último ha sido señalado como uno de los rasgos que permite comprender la defensa que Levy Bruhl hace de la idea de inconmensurabilidad entre paradigmas culturales (Cazeneuve: 1972).

Estos señalamientos positivos de la obra de Levy Bruhl pueden resumirse a grandes rasgos en que su obra da sustento a la idea de razón como entidad permeable a la heterogeneidad sociocultural, lo que implica una objeción a la idea de homogeneidad cognitiva entre los grupos humanos (Moscovici:1996; Barreiro: 2010). De esta manera se pone de manifiesto el énfasis de la TRS sobre la permeabilidad de las representaciones sociales en relación a cambios ocurridos en sus contextos de referencia (Barreiro; 2010: 172; Moscovici: 1996: 91-94).

La recuperación del aporte bruhliano desde la TRS expresa su énfasis en la flexibilidad del pensamiento, destacando el rol de cada contexto social y cultural y, fundamentalmente, ubicando a la historia y la mediación social en el centro de la construcción de las personas y los grupos (Castorina et al: 2005; 147; Moscovici; Marková: 2003).

El abordaje de la TRS se nutrió también con referencias a la perspectiva vygotskyana, con foco en el pensamiento y sus producciones simbólicas como entidades permeables a los contextos en que se han desarrollado. Desde esta perspectiva, cognición y cultura son vistas en una relación de constitución mutua, lo que pone de manifiesto su idea de pensamiento como estructura abierta, susceptible

de transformaciones cualitativas operadas por los grupos (Castorina et al.: 2005; Moscovici; Marková: 2003; Vygotsky: 1995)¹³.

Si la noción de representación social de Moscovici ha resultado de la confluencia de distintas perspectivas teóricas, su síntesis distancia la TRS respecto de enfoques psicológicos de índole más cognitivista, como así también de nociones sociológicas clásicas de lo representacional. Ambos distanciamientos se complementan con acercamientos a desarrollos del campo socio-antropológico que reconocen la importancia de la flexibilidad y el contexto en el campo de lo representacional.

El siguiente apartado dará cuenta de cruces entre TRS y enfoques que apelan a la noción de habitus en el campo educativo. A grandes rasgos, dichos cruces refieren a relaciones entre ámbitos de lo representacional y lo disposicional, sin que ello suponga correspondencias respectivas y exclusivas entre tales enfoques y ámbitos.

2c Representaciones sociales y disposiciones: debates en torno a Bourdieu

Este apartado detalla abordajes de la TRS en confluencia con la obra bourdiana. Los mismos han intentado problematizar la relación entre representaciones y prácticas. Desde la TRS, la confluencia se expresa en el intento de aportar una noción que refiera a formas recurrentes de acción institucional y que, al mismo tiempo, enfatice la capacidad de los agentes de redefinir tendencias estructurales (Moscovici: 1996). A grandes rasgos, estos desarrollos son relevantes para la Tesis porque remiten a acercamientos de la TRS a cuestiones identificadas con lo disposicional. Esta dimensión fue abordada desde otros enfoques, compartiendo todos ellos en alguna medida la definición de las representaciones sociales como entidades abiertas a la subjetividad de los agentes.

¹³La **teoría genético dialéctica de la actividad psicológica** entiende al pensamiento como expresión de condicionantes y circunstancias socioambientales de diversa índole. En términos de **Vygotsky**, "(...) la vida material del hombre está "mediatizada" por los instrumentos y, de la misma manera, también su actividad psicológica está "mediatizada" por eslabones producto de la vida social, de los cuales el más importante es el lenguaje" (1995). **Desde la TRS lo anterior se condensa en la noción de polifasia cultural y cognitiva, en la cual pueden ser identificados los aportes bruhlianos y vygotksyanos.** A grandes rasgos, la noción alude a la coexistencia de diversas modalidades de conocimiento en un mismo momento histórico (Castorina: 2010; 19; Barreiro: 2010; 168 – 172). Si bien la noción no recibe aquí mayor desarrollo, da sustento a la ya planteada **situación de debate de sentidos que caracteriza a las representaciones sociales**, a la vez que habilita el foco en los cambios y coincidencias entre grupos y personas.

Así ocurre, por ejemplo, con desarrollos de inspiración bourdiana que han problematizado la cuestión de la subjetividad en las representaciones sociales incorporando los niveles de análisis grupal y personal (Mireles Vargas: 2011; Gutiérrez, 2004; Castorina; 2003; Sousa Minayo: 1994; Ibáñez: 1998, entre otros). Otros trabajos han hecho foco en las relaciones entre estructuras objetivas y agencias, generalmente en desarrollos distantes del objetivismo y del tinte estructural que por momentos caracteriza la obra bourdiana (Ferrante: 2008; Mora: 2002).

Los trabajos que conectan la TRS con la obra de Bourdieu destacan su recuperación de tradiciones husserlianas y merleauPontianas como punto de partida para plantear afinidades entre la noción de habitus y la de representación social. Han señalado en tal sentido, en la noción de habitus de Bourdieu, ciertos rasgos de una tradición fenomenológica que tiende a un equilibrio entre teoría sociológica estructuralista y etnometodología. En virtud de esto, la teoría de la práctica habría integrado la experiencia vivida a esquemas y disposiciones ya existentes (Ferrante: 2008:1-2).

Sucintamente, la tradición fenomenológica recuperada en la obra bourdiana ha sido vista como acercamiento a la idea de una temporalidad subjetiva, vivida, que tiene lugar en estructuraciones y esquemas objetivantes. De la tradición bourdiana de la teoría de la práctica, la TRS recupera la idea de un cuerpo que habita el mundo, en oposición tanto a una visión mecanicista de la relación entre persona y medio, como también a reduccionismos que enfatizan en la partición entre las esferas o niveles biológicos y culturales del hombre (Ferrante: 2008; 4).

2c1. Representaciones sociales, hacia un cruce con el habitus.

Una de las razones por las que la teoría de las representaciones sociales ha sido asociada a la teoría de la práctica es, fundamentalmente, la coincidencia en señalar cierto desconocimiento de los agentes respecto de las condiciones objetivas y subjetivas de formación de sus propios juicios y evaluaciones. En estos acercamientos se destacan las correspondencias, con los estudios bourdianos de la reproducción (1970).

Al respecto, algunos autores han señalado la referencia común a cierta opacidad de las jerarquías del mundo social para los actores (Castorina J.A. y Kaplan, C.V.: 2000) mientras que otros enfatizan el hecho de que las representaciones recuperan

formas de subjetivación de condicionamientos estructurales e institucionales asociadas al habitus (Piñero Ramírez: 2008).

Para estos últimos, las nociones de habitus y representaciones sociales coinciden en el análisis de disposiciones de sujetos y grupos. Es decir que intentan dar cuenta de las estrategias que los agentes utilizan para desenvolverse dentro de su campo y espacio social. Al respecto, algunos autores han planteado la relación entre TRS y estudios asociados al habitus en términos de analogía y complementariedad. También han apelado a la idea de contrapesos entre el acento de lo representacional en quienes enfatizan el rol activo del agente, y quienes focalizan en lo disposicional, otorgando centralidad a la “realidad estructural” (Piñero Ramírez: 2008; 3).

Por su parte, algunos autores han apelado a la noción de engendramiento para referir a los puntos de contacto entre la TRS y la teoría del habitus, subrayando la atención que prestan ambas perspectivas a la tensión entre estructuras y agencias. La idea de representación permite referir así a aspectos más vivenciales de la formación de significados en los agentes y grupos, es decir a las condiciones subjetivas de lo disposicional (Gutiérrez: 2002). En esa línea, las representaciones sociales constituyen un acercamiento al habitus en tanto son caracterizadas como un sentido inmediato del mundo que se despliega en un contexto de estructuras, determinadas y situadas (Gutiérrez: 2002; 295-296).

Para otros trabajos, la relación de la TRS con la noción de habitus sería de complementariedad crítica. Este enfoque propone entender, además del carácter social e histórico, el rol y el peso de las apreciaciones subjetivas de la realidad social, revalorando el rol del actor educativo, impugnando así posiciones excesivamente reproductoristas y deterministas en educación que niegan espacios a la dimensión simbólica y subjetiva de la realidad escolar (Mireles Vargas: 2011).

En una línea semejante, las reticencias bourdianas respecto de los subjetivismos e interaccionismos han sido relativizadas por otros trabajos, también enfocados en la teoría de la práctica, que proponen nuevas lecturas del habitus. Desde estas lecturas, la crítica de Bourdieu al subjetivismo se compensa con su referencia al habitus como principio organizador de prácticas y comunidad contradictoria entre elementos “presentes y actuantes” (más cercanos a la subjetividad de los agentes) y estructuras inmanentes (Barenger; 11:2012).

Sumando al ejercicio de cruce entre TRS y teoría de la práctica, esta Tesis aporta una breve referencia a los acercamientos de Bourdieu a la relación entre lo representacional y lo disposicional. En tal sentido señalaré a continuación, en orden cronológico, distintas aproximaciones del autor de la teoría de la práctica respecto de lo representacional en general.

En su Borrador de una teoría de la práctica, Bourdieu planteó limitaciones en la noción de representación en virtud de algunos tintes interaccionistas que advertía propios a la noción ([1972] 1995). Lo representacional fue asociado allí con la idea de proceso en desarrollo, y a partir del caso kabyle, el autor empleó la noción de representación social como instrumento habilitado tanto a la reproducción como la fragmentación de grupos sociales (1995; 164).

Este acento en las representaciones como acción y como proceso se confirma en su crítica al intento de restringir su función a facetas cognitivas, incluso cuando lo mental (empleado aquí en términos generales) contribuye al mantenimiento del poder "...a través de las disposiciones éticas..." (Bourdieu. 1995; 165). De lo anterior concluyo que lo representacional fue, en esta obra, un concepto objetado al mismo tiempo que reconocido, como base de sustentación de disposiciones y estructuras.

Un mayor énfasis en lo estructural puede advertirse en *La Reproducción* (1977). Allí, uno de los recursos de Bourdieu para tomar distancia del subjetivismo fue resistir a toda forma de "ilusión ocasional" orientada a relacionar ideas, prácticas y propiedades inscriptas. A partir de su lectura de las representaciones a nivel interindividual, señaló que no es posible dar cuenta de los contextos en que tiene lugar la interacción como base de las representaciones sociales (1977; 81).

Este distanciamiento del subjetivismo parece perder ímpetu en *El Sentido Práctico* [1980](2010). Allí Bourdieu enfatizó en una dimensión activa, inventiva, de la práctica y el habitus, subrayando su accionar como "... principios generadores y organizadores de prácticas y de representaciones...", no necesariamente ordenadas en torno a la búsqueda consciente de fines, ni resultando tampoco de la observancia de reglas específicas ([1980] 2010: 88-89). En este planteo, las representaciones carecían de la profundidad propia de las lógicas implícitas, falencia que Bourdieu resumió en una supuesta mácula imaginaria y subjetivista, con énfasis marcado en lo intelectualmente planeado (2010: 79-80 / 83).

Cosas Dichas (1996), a grandes rasgos una obra de síntesis, enfatizó la idea de representación como parte del proceso social, asociándola a la idea de clases

lógicas aplicables a distintos campos de la “realidad social“. Esta obra permite advertir un acercamiento conciliador a los subjetivismos dentro del campo de la teoría de las prácticas (1996: 61 - 62).

De esta manera, las críticas bourdianas iniciales a subjetivismos e interaccionismos fueron tornando, en las sucesivas obras, en cierto reconocimiento a la capacidad de los agentes de participar en la reproducción de las propias estructuras a través de las representaciones sociales que generan.

2d. Comentarios finales:

En este capítulo he intentado fundamentar la pertinencia del concepto de representaciones sociales, planteado como categoría analítica para pensar en los discursos y prácticas docentes acerca de la condición aborígen en general y de los grupos tobas en un contexto específico.

A través de referencias a debates conceptuales y disciplinarios que participan en la conformación de la TRS, el capítulo hace énfasis en la raíz social y en el carácter debatido de las mismas. Esto ha significado, a grandes rasgos, una toma de distancia tanto de planteos cognitivistas como del carácter de totalidad externa que prevalece en enfoques socio-antropológicos clásicos.

He intentado finalmente explorar algunas correspondencias y complementariedades críticas entre la TRS con enfoques que enfatizan en aspectos disposicionales en las prácticas, así como en la producción de sentidos desde las personas y los grupos.

Capítulo 3:

Multiculturalismos en las representaciones sociales

Introducción.

Este capítulo presenta inicialmente algunas cuestiones vinculadas al desarrollo histórico de los estudios sobre las identidades étnicas, particularizando en aquellos que hacen foco en los procesos de fronterización (Grimson: 2006).

Se atiende aquí particularmente a los estudios referidos a la producción y reproducción de discursos y prácticas tendientes a la construcción de divisiones imaginarias con y entre los grupos aborígenes (Briones: 1998, 2004)¹⁴.

La noción de fronterización surge en el marco de los estudios sobre aboriginalidad iniciados hacia fines de los '60, procurando analizar las relaciones de los grupos aborígenes con el Estado. Dichos estudios atendieron también a la sistematización, organización y adaptación de las reivindicaciones de derechos de los grupos aborígenes a las lógicas estatales. .

En este marco, la noción de fronterización permite reconocer la presencia de supuestos y afirmaciones de sentido común que suelen promover la construcción de límites entre determinados grupos, como así también la vigencia de formas ahistorizantes y hegemónicas de comprender las relaciones interculturales (Estermann: 2009). Por tal motivo, este concepto resulta útil para abordar las representaciones de docentes y hermanas de la orden que analizaré en los capítulos siguientes.

La noción de frontera ha sido objeto de observaciones críticas, focalizadas en las aristas simbólicas e históricas de sus procesos de construcción (Boccaro: 2002; 53-54; Hill y Staats: 2002; 14-17). En el capítulo recorro algunas de ellas, para luego analizar las representaciones docentes, en contextos de interculturalidad, sobre alumnos que adscribían a la condición de tobas en la escuela bajo estudio.

¹⁴ En términos cercanos a los empleados por Briones (1998; 2004), ciertos enfoques de la interculturalidad apelan a la noción de imaginario para promover la idea de unicidad o isomorfismo entre grupo de pertenencia y sujeto, en virtud del cual este último es en cierta forma "modelado" por el primero, lo que suele llevar a representaciones docentes sobre lo étnico como condición identitaria caracterizada por su homogeneidad (Franzé; 2005, Díaz de Rada: 2005; 2007; Jociles Rubio: 1997). Los efectos atribuidos a los imaginarios tienen aristas comunes con los adjudicados a los multiculturalismos ingenuos antes referidos.

2. Un segundo abordaje de lo intercultural corresponde a los multiculturalismos críticos, a grandes rasgos caracterizados por su foco en los procesos de cambio cultural y social con rasgos asimétricos, por momentos señalados por su carácter colonial (Estermann: 2009; Grüner: 2008; Segato: 2007; Quijano: 2003; Ortíz: 1998; Coronil: 1996).

Estos enfoques críticos han sido frecuentes en el campo disciplinario local, donde pueden encontrarse producciones etnográficas y etnohistóricas sobre pueblos aborígenes argentinos que dan cuenta de tales rasgos. Una primera referencia de importancia para esta Tesis corresponde a estudios en relación a los grupos tobas formoseños en el Gran Chaco (Gordillo; 2006: 229-231; Gordillo; Hirsch: 2010).

3a. Interculturalidad y construcción de fronteras.

La noción de fronterización no refiere a un proceso espontáneo que pueda tener lugar entre entidades autónomas, sino que está atravesada por la conformación histórica de los grupos. La permanencia y reiteración de tales circunstancias ha llevado a la idea de que en su conformación y reconfiguración histórica “toda cultura es frontera”, es decir que toda cultura surge y resulta de juegos de aculturación, contacto y demarcación mutua (Fernández de Rota: 2015; 13-14).

Estos aportes permiten entender las representaciones docentes sobre los tobas, y la relación de la orden y la escuela con ellos como expresión de diferentes formas de naturalización de asimetrías y contrastes entre grupos. En el caso analizado, como veremos en los próximos capítulos, estos contrastes parecen plantearse entre una nacionalidad universalizante y una identidad aborígen particularizada, dos polos de sentido con frecuencia implícitamente referidos por los docentes. En la escuela en la que realicé mi trabajo de campo, ambas nociones permiten referir a una tendencia a la construcción de fronteras por contraste entre grupos que han sido históricamente señalados por su supuesta distintividad radical (Briones: 1998; 2004).

Aún con matices entre las docentes, dicha tendencia apela a la naturalización de asimetrías entre grupos a través de la imposición de una idea de nacionalidad no étnica, en una argumentación que enfatiza en la particularidad de diversos grupos, entre ellos los indígenas (Briones: 1998; Segato: 2007; 183-186).

Este señalamiento a partir del análisis de mi material de campo es coherente con otros estudios socioeducativos. Al respecto, en una comparación de experiencias formativas cotidianas entre grupos mbya y toba, se ha señalado la fuerza generalizante asociada al progreso occidental y a la idea de nación, presentada como totalidad desmarcada y homogénea. En esa construcción de un colectivo, la comparación con la condición aborígen tiende a la exaltación de lo moderno como parámetro, contrastada con lo indígena asociado al pasado (Padawer et al.: 2013;8; Pizarro: 2012).

En esta línea, en un intento de aproximación a cuestiones surgidas en el campo que abordaré en los siguientes capítulos, uno de los recursos que permite atender a la construcción de fronteras y las asimetrías es el análisis de celebraciones escolares (efemérides), fundamentalmente orientadas a la recreación del pasado para proyectar un futuro común.

Como desplegaré más adelante, los festejos conmemorativos registrados traslucen un recorte escolar del pasado que recupera significados centrados en cierta inmigración, principalmente europea, durante los siglos XIX y XX. Esta tiene como contracara el ocultamiento o “desdibujamiento” de la presencia aborígen en las formas de construcción de lo nacional.

A modo de breve referencia anticipatoria de lo observado, en el campo pude establecer que los docentes de la escuela de la orden de SA apelaban a celebraciones escolares como medio de recreación de un pasado donde se generaron las tradiciones compartidas. De esta forma se producía una incorporación selectiva de los grupos aborígenes al campo de lo que los docentes veían como propio a lo nacional, cuyo correlato consistía en que los alumnos tobas solían ser incorporados parcialmente a los eventos,.

El trabajo de campo evidenció que lo anterior constituía uno de los medios a través de los cuales los docentes señalaban delimitaciones entre los alumnos tobas y un colectivo mayoritario en el que, a grandes rasgos, se incluían tanto ellos como el resto del alumnado. En virtud de estas delimitaciones tenía lugar un conjunto de “tipologizaciones” que colocaban a los alumnos indígenas en marcos restrictivos (Grimson 2006:283), tratamiento diferente al otorgado a otros colectivos de la escuela como los alumnos evangelistas no indígenas, sobre los cuales las maestras hacían ocasionales referencias positivas vinculadas a su apego al culto.

3b. Las fronteras y sus formas retóricas.

La noción de fronterización fue referida como una forma retórica de representación de lo étnico en los estudios sobre la aboriginalidad (Briones: 1998). Una de las principales formas retóricas asociadas ha sido definida como la biologización de la cultura, entendiendo que ésta ha servido de base a políticas de asimilación cultural (como las del crisol de razas), a través de las cuales se han intentado superar diferencias supuestamente innatas entre los grupos.

1a3. Otra de las formas retóricas asociadas consiste en la racialización de las diferencias sociales, que procura legitimar jerarquías fenotípicamente marcadas. Así planteada, la racialización procura evitar el traspaso entre fronteras sociales, enfatizando en la perennidad de las marcas y diferencias a partir del rechazo de la mezcla de grupos sociales y culturales (Briones: 1998; Segato: 2007; 186-198).

1a4. Finalmente, una retórica alternativa en su contenido pero con efectos simbólicos semejantes refiere a la etnicización de diferencias en virtud de categorías tales como cultura, nacionalidad, clase, etc. (Briones: 1998; 28-30). En mi trabajo de campo pude reconocer la predominancia de esta última forma retórica en las representaciones docentes acerca de los tobas, donde el remplazo retórico de la raza por la cultura da lugar a cuestionables jerarquizaciones, de intensidad semejante a aquellas formuladas en clave racial (Briones: 1998; 75).

1a5. Otros dos enfoques fortalecen la mirada crítica a la centralidad de lo cultural en las definiciones de fronteras étnicas. El primero de ellos corresponde a los estudios de formación racial, que han advertido sobre los riesgos de relativizar la importancia del discurso racial en el análisis de las relaciones intergrupales. Esta corriente ha sostenido que el significado de lo racial es definido y debatido por cada grupo social: De esta manera el concepto de formación racial enfatiza en los procesos por los cuales ciertas fuerzas sociales, económicas y políticas determinan el contenido y la importancia de las categorías centradas en lo racial (Omi y Winant 1994: 12).

1a6. Un segundo enfoque corresponde a la teoría de las vinculaciones mutuas, caracterizada por la resistencia a tratar criterios como raza, clase y sexo como variables independientes (Duraó; Bastos; Williams: 2013; Briones: 1988). Los estudios de formación racial y vinculaciones mutuas presentan puntos de contacto y aportan elementos conceptuales para el análisis de mi trabajo de campo, ya que me

han permitido reconocer la tendencia a la racialización de las desigualdades interculturales en las representaciones docentes¹⁵.

Desde el campo disciplinario local, distintos estudios sobre situaciones de interculturalidad escolar han advertido cómo el culturalismo ha recuperado elementos de discursos racializados provenientes tanto desde fuera como desde dentro de la disciplina. En tal sentido, las teorías de tipo culturalista han tendido a reformular y dotar de nuevos términos al análisis de la diferencia sociocultural en la escuela, generalizándola como “modelo explicativo” (Neufeld: 2010; 53).

Estas tendencias también se han reconocido en la producción antropológica sobre la niñez y la juventud, donde algunos estudios han planteado que las representaciones de bandas juveniles y tribus urbanas se han popularizado como sentido común en las últimas décadas, volviéndose frecuentes en el discurso de las investigaciones académicas y proporcionando nueva vigencia a interpretaciones culturalistas de la alteridad (Padawer 2004:1).

Esta perspectiva ha tendido a definir a los jóvenes desde el pintoresquismo o el estigma, reificando sus producciones culturales distintivas (Padawer, 2011).

En una línea argumental semejante se ha señalado la funcionalidad del discurso de la diversidad en la escuela, cuya reificación ha desdibujado los problemas más acuciantes de las poblaciones indígenas en contextos de políticas económicas y sociales neoliberales (Diez, 2004: 195).

En sintonía con estos señalamientos críticos, en esta Tesis sostendré que las representaciones de los docentes aluden a cuestiones culturales como medios de demarcación y construcción de límites. En tal sentido, las representaciones docentes subyacen a construcciones que enfatizan la existencia de brechas supuestamente irremediables entre distintas formas de experiencia sociocultural, al tiempo que construyen relaciones jerárquicas entre ellas.

En el siguiente apartado intentaré señalar la sintonía entre dichas formas y una perspectiva predominante dentro del multiculturalismo en la cual se apela a nociones descontextualizadas de la otredad: el multiculturalismo ingenuo. Dicha descontextualización forma parte de una tendencia histórica que se verifica, en los países latinoamericanos, en sintonía con los países centrales. En tanto ha tendido a

¹⁵ La centralidad de lo cultural también es el eje de críticas a enfoques que parecen subsumir todo tipo de estratificación a la planteada en términos de criterios como la clase social, reduciendo así la discriminación racial a una de las diversas formas de explotación capitalista (Briones: 1998).

relativizar los efectos del poder y la desigualdad en las relaciones entre colectivos, este multiculturalismo ingenuo también ha sido denominado como multiculturalismo mosaico (Thisted; 2014: 140; Messer; 1993: 223; 241).

Con el fin de dar cuenta de uno de los marcos generales en que tienen lugar las representaciones docentes bajo estudio en los capítulos siguientes, a continuación presentaré distintas variantes de las perspectivas predominantes para entender lo intercultural, generalmente caracterizadas por sus sesgos ahistoricistas.

3c. Los multiculturalismos y sus variantes.

En este apartado focalizaré en dos formas contrastantes de entender la diversidad, a grandes rasgos caracterizadas como multiculturalismo mosaico o ingenuo y multiculturalismo crítico.

3c1. Multiculturalismos ingenuos.

La perspectiva multiculturalista presenta diversas facetas en sus formas de abordar la diversidad y la desigualdad social. Distintos autores coinciden en que una de las perspectivas más difundidas, denominada luego por sus críticos como multiculturalismo ingenuo, comienza a cobrar fuerza durante los años '80 (Wright: 1998).

El multiculturalismo ingenuo fue resultado de la confluencia de dos tendencias históricas, por momentos contradictorias, aunque emparentadas en sus efectos. La primera de ellas remite a la promoción de la idea de identidades globalizadas, en una visión afín a los lineamientos generales del neo-liberalismo. La segunda refiere a tendencias identitarias universalistas según las cuales lo estatal tiende a actuar como criterio administrador de diferencias. Desde una postura un tanto simplificadora del rol de lo estatal, ambas tendencias han abordado lo cultural como dominio autónomo, independiente de contextos sociales y materiales, desatendiendo a los procesos de cambio, así como a las relaciones de desigualdad, dominación y explotación (Wright:1998; Juliano: 1994; Turner: 1993).

En estas aproximaciones la cultura es definida como vehículo simbólico al servicio de localismos y nacionalismos étnicos, como así también de diversas formas de identidad política cercanas a esta idea (Wright: 1998; Hall: 1991a; 1991b). En esta

línea, algunos análisis remiten a diversas experiencias históricas de formación de un sentimiento nacionalista en la Europa decimonónica. A grandes rasgos, hacen referencia a procesos de formación de identidad étnica que han surgido a la par del desarrollo capitalista y que se han expresado en la construcción de otredades y periferias (Hall: 1991a).

A partir del análisis de los procesos políticos de fines del siglo pasado en Occidente, el multiculturalismo ingenuo se ha centrado en denunciar las formas de intervención del pensamiento conservador tradicional en el campo de la cultura, a partir de la aceptación de la caducidad de la idea tradicional del mundo como colección de culturas aisladas. El reconocimiento de la migración y la diáspora como procesos globales contemporáneos ha resultado, para esta perspectiva, en un mundo de diferencias multifacéticas (Wright, 1998).

El nudo del argumento del multiculturalismo ingenuo reside en la apropiación del discurso de la tolerancia a las diferencias culturales. De esta manera, la aceptación de las diferencias no supone necesariamente la celebración de lo variado y de lo híbrido, sino que ha convertido la diferencia en un concepto relevante para la construcción y reconstrucción de supuestos límites (Wright 1998: 133).

Igual sentido puede identificarse en el ordenamiento vertical norte-sur que se ha propuesto para entender los posicionamientos desiguales en la construcción de identidades, en una situación en la que el capital simbólico condensado en la idea de modernidad (casi metonímico de una idea global de progreso) se halla partido entre dadores centrales y receptores periféricos (Segato: 2007: 176-178).

En esta dirección de multiculturalismos ingenuos pueden reconocerse algunas concepciones de sentido común que tienden a ver lo aborigen como forma identitaria ajena e interna a la vez, sea esta alteridad definida a nivel nacional, provincial, etc. (Briones:1998).

A grandes rasgos, este tipo de aproximaciones conceptuales permiten entender la presencia cotidiana en las escuelas de discursos celebratorios de determinados momentos del pasado histórico, entre los que se destacan las referencias a un período pre-colonial de supuesta pureza o bravura indígena, o la exaltación de lo criollo durante ciertos momentos del proceso migratorio europeo de fines del siglo XIX.

En ambos casos, como factor común, se acentúa el foco en la pretensión de continuidad entre cultura e identidad, al mismo tiempo que se profundizan pautas y criterios históricos de estratificación y segregación. Al respecto, en una referencia al material de campo que presentaré en los próximos capítulos, puedo anticipar que estos sesgos celebratorios de un pasado indígena caracterizado por su pureza y su bravura hallaban eco entre un número significativo de docentes de la escuela en la que realicé mi trabajo.

3c2. Multiculturalismos críticos.

A grandes rasgos, y como contrapartida de las formas ingenuas, pueden reconocerse abordajes alternativos, generalmente enmarcados en los Estudios Culturales, desde los cuales se ha cuestionado la tendencia a fusionar lo cultural y lo identitario (Jameson y Zizek: 2008; Segato: 2007). Desde esta corriente se ha criticado también el empleo de préstamos terminológicos del relativismo antropológico y sus énfasis casi exclusivamente discursivos en nociones tales como relativo y particular (Grüner: 2008; Achilli: 2006)¹⁶.

En esta línea, e intentando historizar estas visiones, se ha señalado la necesidad de entender la interculturalidad como situación atravesada por los procesos de inter y transculturación surgidos con la conquista y que, con contradicciones y replanteos, resultaron en visiones exotizantes acerca de la aboriginalidad (Estermann: 2009).

A grandes rasgos, estos trabajos coinciden en señalar de diferentes maneras la funcionalidad de los multiculturalismos ingenuos, sobre todo a partir del énfasis en las idealizaciones del diálogo y la diversidad.

Desde los enfoques críticos, ambas ideas avalan condiciones materiales y simbólicas que refuerzan las aristas más asimétricas de la globalización, sintetizadas por algunos autores bajo el nombre de colonialidad (Estermann: 2009; Grüner: 2008; Segato: 2007; Quijano: 2003; Ortíz: 1998; Coronil: 1996).

Las formas ingenuas del multiculturalismo se limitan en la práctica a lo que, con cierta ironía, ha sido caracterizado como un conjunto de re-formas, término

¹⁶Los enfoques críticos también han sido denunciados por su carácter meramente discursivo, advirtiéndose el paulatino abandono de los grandes metarrelatos o macroteorías en los trabajos (Reynoso: 2008). Otros análisis, en cambio, señalan tanto aspectos positivos como limitaciones en ese campo, ubicándose entre los primeros la tendencia a pensar lo intercultural como espacio sujeto a disputas (Restrepo: 2012).

empleado para referir a cambios carentes de sustancia o profundidad. Se suman a esto las críticas al hecho de que la perspectiva ingenua, orientada al reconocimiento del carácter multiétnico y plurilingüístico de los países con poblaciones indígenas y de afrodescendientes, ha referido frecuentemente a contextos caracterizados por la adaptación de las condiciones de vida de dichos países a imposiciones globales (Coronil: 1996; Grüner: 2008; Jameson y Zizek: 2008).

Por tal motivo se ha afirmado que el multiculturalismo ingenuo ha resultado “funcional” a los intereses de los grupos hegemónicos. Esa fue, con leves matices locales, la fórmula adoptada por muchas naciones latinoamericanas a través de las reformas educativas y constitucionales de los '90, que implicaron el reconocimiento e inclusión de la diversidad sociocultural dentro del Estado (y en particular, las escuelas), dando al mismo tiempo continuidad estructural a las relaciones de poder. Para sus críticos, el eje del multiculturalismo ingenuo consistió en la administración de la diferencia, manteniendo de esa manera las condiciones materiales y simbólicas de la desigualdad (Walsh: 2009, 33).

En referencias más directas a lo escolar, se ha planteado el rol de lo institucional en la formación de multiculturalismos mosaico, donde la diversidad cultural se presenta como interacción de discursos o textos producidos en pie de pretendida igualdad, desatendiendo el conflicto. La alternativa a esta visión propuso advertir el peso de las condiciones de materialidad y del poder, determinantes de las formas que puede asumir lo intercultural. Desde esta premisa, se ha advertido que la “diversidad cultural [es] diferente y desigual” en virtud de la acción de instituciones, entre ellas la escuela, que tienden a legitimarlas (Ortíz, 1999: 48).

La reacción al multiculturalismo ingenuo ha generado también diversas advertencias acerca de la presencia de patrones coloniales de objetivación de la subjetividad en la producción de nuevas identidades. Así se ha cuestionado la vigencia de formas homogeneizantes de abordaje de la diversidad y la interculturalidad, con críticas exclusivamente a la dominación política, que siguen pensando lo des-colonial como sinónimo de independencia formal (Estermann: 2009; Quijano: 2003; Lander: 2000).

La atribución de rasgos inherentes a la cultura de determinados grupos, generalmente subordinados, expresa una mirada hegemónica producida desde los multiculturalismos ingenuos, replicada en distintos espacios institucionales y con especial impacto en las escuelas. Así, en un proceso que afecta diversos planos de la vida, la categoría *cultura* ha devenido recurrente para explicar el desempeño

escolar de los alumnos en virtud de los contextos materiales en que habitan (Quijano: 2003; 52). Esta situación de ocultamiento, caracterizada como colonialidad del saber, refiere a la recreación de condiciones epistemológicas asimétricas que son funcionales a perspectivas hegemónicas en el campo de la interculturalidad (Lander: 2000).

Observaciones concordantes con las anteriores se han formulado respecto del caso argentino. Pueden señalarse aquí aquellos trabajos que refieren a contradicciones fundantes de una economía política de la diversidad que ha tendido a regular el marco general de las formas de construcción de la aboriginalidad, y más específicamente, de las representaciones en torno a la otredad aborígen en Argentina (Briones: 2004).

Entre las contradicciones más destacadas se halla la propuesta de una conformación social de raíz colonial. Esta última ha sido construida sobre la dominación de diversos pueblos indígenas, seguida a lo largo de los siglos XIX y XX por una combinación de inmigrantes europeos y desplazamientos poblacionales (a veces caratulados como “aluviones zoológicos”, de “cabecitas negras”) hacia los grandes conglomerados urbanos (Briones: 2004).

A lo largo de este proceso de construcción de la aboriginalidad en Argentina se ha desarrollado un irresuelto contraste entre los pretendidos beneficios de un crisol de razas y el problema de una supuesta carencia de raíces y/o de sentimiento patriótico para la construcción de una identidad nacional. Como sustento histórico a esta forma de ver la construcción de lo aborígen en el caso argentino, se ha considerado a grandes rasgos el pensamiento político de Sarmiento y su promoción de la inmigración selectiva, principalmente europea (Briones: 2004; Lenton: 1997).

Otros trabajos sobre la temática coinciden con esta idea al plantear cierta funcionalidad entre la denostación sarmientina del gaucho, y la consecuente construcción de una argentinidad inspirada y orientada a Europa (Shumway:1993; 2002). Dicho contraste, que atraviesa la conformación identitaria argentina, ha sido planteado entre una ideología relativamente homogénea de corte liberal y elitista, y una ideología más difusa y contradictoria de carácter populista, nativista, federalista, más cercana a lo hispano y lo vernáculo. Esta última ideología ha hecho lugar ocasional a lo aborígen (Shumway: 1993: 235).

Esta línea de trabajo de orientación multiculturalista crítica puede asociarse con los estudios que han planteado la idea del nacionalismo como principio construido histórica y socialmente, consistente en la afirmación de una necesaria unidad política de lo estatal – nacional (Hobsbawm y Ranger: 1983). En igual sentido se manifiestan trabajos que señalan que los procesos de homogeneización y de construcción de identidades nacionales constituyen “realidades imaginadas”, acuñadas por dispositivos de objetivación y control social determinados (González Placer: 1998; 27). De esta manera se sostienen miradas de la idea de nación como expresión de ficciones orientadoras en permanente reformulación; de allí su carácter a veces contradictorio (Anderson: 1990).

Para debatir con las visiones homogeneizantes, los multiculturalismos críticos han advertido que la conformación de lo nacional exhibe una paulatina apertura a la incorporación de nuevos colectivos, produciéndose una gradual facilitación del acceso a determinados derechos de ciudadanía para un conjunto de grupos sociales (Zanfrini: 2007; 139). A grandes rasgos, estas políticas suponen la construcción de una multiculturalidad discursiva adecuada a demandas del mercado, a la que se ha llamado a veces como neoliberalismo étnico, y ha sido explicada en parte como respuesta preventiva al creciente agenciamiento étnico (Walsh: 2009; Briones: 1998).

He realizado hasta aquí una reseña de enfoques relativos a la noción de fronterización, planteando algunas congruencias entre formas retóricas y enfoques ahistoricistas de lo multicultural, donde el multiculturalismo mosaico o ingenuo ha sido presentado como instancia más representativa.

Asimismo he sintetizado los debates desde el multiculturalismo crítico a tales aproximaciones. En el siguiente apartado intentaré plantear puntos de contacto entre el primer enfoque y las representaciones docentes abordadas en esta Tesis.

3d. Multiculturalidad y representaciones docentes:

Este apartado refiere a antecedentes de estudios empíricos sobre identidades indígenas, y en particular sobre la identidad toba, en relación a tres cuestiones principales: 3a. comunidad, 3b. carisma y 3c. carencias.

Tales estudios refieren, a la vez que exceden, lo educativo, y sirven de contexto para abordar las representaciones docentes en detalle, cuestiones a las que me abocaré en los capítulos 4, 5 y 6 respectivamente.

He descrito en el apartado anterior dos formas contrapuestas de entender las relaciones interculturales. Sin que esto limite la posibilidad de identificar matices compartidos, es posible verlas como expresión de un contraste entre perspectivas de tipo culturalista y contextualista, respectivamente. Desde la segunda perspectiva, adoptada en esta Tesis, analizaré las representaciones docentes en relación con un contexto histórico de discursos y prácticas educativas sobre migrantes e indígenas que, entre otros, han sido abordados desde enfoques antropológicos del campo educativo en Argentina, y que han estado conectadas a su vez con procesos a escala regional y global.

Distintos estudios señalan que, desde la denominada Generación del '80 hasta el presente, es posible reconocer un conjunto de limitaciones en las políticas educativas en tanto perpetúan ciertos sesgos en el reconocimiento de otros repertorios culturales. Dichas limitaciones se expresan en el carácter superficial de los cambios en el modo de tratamiento de los pueblos indígenas. A grandes rasgos, dicho tratamiento ha recorrido un sendero relativamente estrecho desde una situación de reconocimiento y minimización, a otra de reconocimiento e integración (Thisted; 2014).

Distintos estudios etnográficos recientes realizados en Argentina muestran, de manera coincidente, que las disposiciones de las escuelas ante situaciones de interculturalidad deben ser abordadas teniendo en cuenta el contexto en el que estas tienen lugar, oscilando entre las posiciones arriba mencionadas. De esta manera, mientras algunas diferencias no parecen motivar cuestionamientos de los docentes, existen por otro lado situaciones en que esa diferencia es percibida como un obstáculo o un proyecto idealizado (Neufeld, 2006; Novaro, 2006).

En línea con esto, algunos trabajos han focalizado en las relaciones entre identidad y lengua indígena, planteando que los significados docentes sobre la condición aborígen responden en parte a diversas formas de etnogénesis, es decir, a iniciativas de revalorización de lo identitario por parte de grupos aborígenes ante interlocutores institucionales diversos, la escuela entre ellos (Hecht 2011a; 2011b; Katzer: 2009; Maidana: 2009)¹⁷.

¹⁷Tales formas de abordaje institucional han sido caracterizadas como parte de procesos de reconformación de vehículos e identificaciones relativamente autónomas, en ocasiones reconocidas como ejemplo de una nueva coyuntura caracterizada por la presencia de

Por otra parte, desde una reflexión sobre los sesgos multiculturalistas en las políticas educativas latinoamericanas, para el caso de Argentina se ha indicado la tendencia a plantear el multiculturalismo como marco de respeto y diálogo para el reconocimiento de la diversidad, postergando o desplazando de esa manera las asimetrías y conflictividades históricas que marcan las relaciones entre grupos socioculturales (Diez: 2004; 193-194).

De esta manera, la relación entre diferentes grupos aborígenes y educación formal en Argentina está marcada por representaciones docentes para las cuales “el problema de la interculturalidad” se coloca principalmente en el otro y su contexto supuestamente original.

De manera coincidente, distintos trabajos señalan, en referencia al caso argentino, que los alumnos indígenas en contextos escolares interculturales tienden a ser vistos por los docentes como expresión de entidades abstractas y totalizantes, generalmente resumidas con términos como “culturas” o “pueblos”, cuando en realidad se trata de alumnos con biografías atravesadas por contextos sociales y culturales generalmente adversos (Bordegaray y Novaro; 2004, Novaro; 2005: 14).

Asimismo se ha planteado el predominio de una tendencia escolar a la antropologización de discursos, y más específicamente, a la adopción escolar del culturalismo antropológico (Achilli: 2006). Aun cuando no se apele al concepto de esencia, se trata de efectos performativos de ciertos discursos acerca de lo identitario en la escuela que se explican en el marco hegemónico en el cual estos son producidos (Briones: 2007; 60). En esta línea, aun con matices, pueden inscribirse señalamientos acerca de lo escolar como ámbito en el cual la otredad es vista como condición responsable de un conjunto de situaciones negativas, asociadas a su condición identitaria (Novaro: 2006; 53).

Las menciones a situaciones de interculturalidad y multiculturalidad en experiencias de investigación en ámbitos educativos han estado orientadas a señalar un panorama de perspectivas ingenuas sobre la otredad cultural. Sobre esta base, en los capítulos siguientes propondré una continuidad relativa entre dicho marco y un conjunto de representaciones docentes sobre la condición aborígen en el caso analizado.

grupos que enfatizan en la autodefinición, producción y afirmación de elementos culturales compartidos y distintivos respecto de otros colectivos (Turner: 1993).

Tales representaciones refieren a grandes rasgos a tres tipos de cuestiones: la primordialidad como rasgo atribuido a la aboriginalidad, y las carencias espirituales e intelectuales asociadas a los tobas.

Las tres secciones que presentaré a continuación intentan reseñar cada cuestión, que luego será desarrollada con más detalle en los capítulos 4, 5 y 6 de esta Tesis.

3d1. Representaciones sobre los vínculos primordiales

Una de las representaciones docentes que se presentó con frecuencia en mi trabajo de campo alude a los tobas como grupo cuya identidad étnica se construye a partir de formas de sociabilidad primordial. Estas representaciones docentes serán desarrolladas en el capítulo 4, donde describiré cómo las formas de sociabilidad atribuidas a los niños y sus familias pueden ser comprendidas retomando el concepto de comunalidad.

La noción de comunalidad fue formulada como el conjunto de formas identitarias alternativas y/o parcialmente contrapuestas a las formas asociativas de identidad, dispuestas por el Estado moderno (Geertz, 1983).

Esta noción supone una definición del Estado a partir de su puesta en relación con los procesos postcoloniales de la segunda mitad del siglo pasado, donde la comunalidad es entendida como búsqueda identitaria en contextos de demanda de cambio hacia el Estado.

Los vínculos primordiales, constituidos sobre la base de criterios tales como raza, idioma, religión, entre otros, han sido vistos como medios de refuerzo de vínculos y lealtades grupales, mediante la adhesión a formas de sociabilidad y comunalidad que son previas y prevalecientes sobre las formas e instituciones de los estados modernos (Geertz; 1973: 257-260).

El concepto de comunalidad resume la naturaleza política atribuida a los vínculos primordiales en las transiciones postcoloniales y, también, el carácter amenazante que les es atribuido desde las formas institucionales estatales (Briones, 1998). La idea de comunalidad refiere a lo primordial como campo de intersección de esferas comunitarias y asociativas respectivamente, sin constituir una oposición taxativa a los vínculos contractuales modernos (Geertz: 2000; Briones: 1998).

Estas conceptualizaciones permiten apreciar cómo las instituciones modernas tienden a catalogar la aboriginalidad como condición identitaria caracterizada por el

predominio de vínculos primordiales (Geertz: 2000; 274-275), donde lo estatal moderno actúa paradójicamente como estímulo para dichas formas de relación (Geertz; 2000; 263-269). Así han sido abordadas las formas discursivas de la gubernamentalidad contemporánea, en las cuales se ha intentado identificar una renovada vigencia de lo comunitario (De Marinis: 2005).

De manera convergente, otros autores han asociado la idea de comunalidad con los vínculos horizontales, entendidos como formas de socialidad caracterizadas por la ausencia de jerarquías, vigentes en ciertos contextos y grupos sociales (Turner: 1988). Enfoques de este tipo refieren a procesos frecuentemente disruptivos de marcos burocráticos en general, desde los cuales suelen surgir intentos de reinserción en órdenes institucionales previos.

Varios trabajos etnográficos efectuados en el contexto argentino resultan coincidentes con los aportes anteriores, planteando contrastes entre sociabilidades étnicas y estatales, focalizando la reconstrucción empírica en distintas dimensiones asociadas, como las cosmovisiones o la corporalidad indígena. Así, algunos estudios han abordado la raíz ontológica de las diferencias entre los colectivos criollos y aborígenes tobas formoseños, planteando un conflicto históricamente construido entre dos modalidades de existencia y concepción del mundo (Wright, 2008).

Consideraciones semejantes pueden observarse en trabajos centrados en grupos tobas formoseños que recuperan reflexiones y denuncias que aluden a la incomprensión de diversas agencias gubernamentales hacia las formas de sociabilidad y cosmovisión tobas. Desde la perspectiva toba, dichas formas tienden a la exotización y primitivización de toda su concepción del mundo ante una perspectiva doqshe que tiende a exceder las definiciones occidentales de racionalidad y lógica científica (Tola: 2011). En esta línea, otros trabajos han abordado la performance cultural y la corporalidad como expresiones de diferencias ontológicas, lo que supone una comprensión de la aboriginalidad desde marcos alternativos y coexistentes a los que enfatizan lo intelectual e ideológico como matrices de lo identitario (Citro, 2009; Yudice; 2002).

Se han señalado críticas a cierto tono taxativo del planteo geertziano sobre un recorrido supuestamente inexorable de los vínculos comunales hacia la racionalización (Briones: 1998). Reconociendo la presencia de tales objeciones, en mi trabajo reconozco la validez del aporte geertziano como herramienta para pensar

la intersección entre formas institucionales escolares y formas de organización comunitarias propias a los tobas.

3d2. Representaciones sobre la espiritualidad.

En esta Tesis el análisis de la cuestión de la espiritualidad en las representaciones docentes se centra en la noción de carisma, ya que los discursos y prácticas acerca de los tobas se presentaron recurrentemente en relación a la misma. Para poder precisar el concepto, a continuación presentaré algunos desarrollos que han explorado las diversas formas de identidad religiosa, problematizando en particular la cuestión carismática (Segato; 2007: 151-152).

Es posible reconocer dos ejes para el análisis de las formaciones de alteridad en los que lo religioso actúa como diacrítico. Un eje, caracterizado como vertical e internacional, y otro horizontal e intranacional. El cruce entre ambos da cuenta de formaciones de alteridad en contextos de globalización, a la vez que de disputas localizadas. Estos ejes permiten entender las representaciones de docentes y hermanas de la orden acerca de lo religioso como configuraciones de diversidad propias (Segato; 2007: 175-178).

En mi trabajo de campo, el eje internacional refiere a la expansión de la orden de SA desde su sede italiana, desde la cual el discurso acerca de lo carismático trasciende las fronteras locales. En el eje intranacional, por su parte, tiene lugar el cruce entre dicho discurso carismático y las particularidades derivadas de la condición aborígen de los grupos tobas con que hermanas y maestras interactúan cotidianamente.

Como desarrollaré en detalle en el capítulo 5, dentro de este marco intranacional podemos comprender las representaciones de maestras y hermanas sobre lo carismático que mostraban a los docentes divididos a grandes rasgos en dos grupos. Uno de ellos, en el que predominaban las hermanas, identificado con los principios carismáticos de la orden religiosa, y el otro, compuesto fundamentalmente por un grupo de maestras, más receptivas a las creencias y formas de vida con que identificaban a los alumnos tobas y sus familias. Para entender estos debates en su especificidad presentaré, a continuación, algunos abordajes teóricos sobre lo carismático que permiten comprender las representaciones de maestras y hermanas acerca de la alteridad religiosa.

Uno de los abordajes más reconocidos dentro de la antropología asocia lo carismático al rol del liderazgo y la asimetría en las relaciones sociales. Tal el caso del análisis de los “culto cargo” de los milenarismos indígenas del Pacífico Occidental en el siglo XX (Worsley: 1980). Un segundo abordaje, con puntos en común con el anterior, refiere a la noción de carisma institucional, forjada inicialmente en enfoques funcionalistas, para atender a diversas formas de acción de lo simbólico en espacios institucionales (Shils: 1965; 216). La noción buscaba dar sustento a la facultad de determinadas instituciones para jerarquizar la participación colectiva, según el grado de poder simbólico asignado a tales espacios (Geertz: 1994).

Un tercer enfoque ha vinculado la cuestión carismática con el poder, fundamentalmente a través de la noción de “carisma de grupo establecido”, más específicamente con la articulación de asimetrías en las relaciones entre grupos (Elias: 1998). Este último planteo puede conectarse con las formas de alteridad religiosa propuestas al comienzo del apartado (Segato: 2007), en tanto toma distancia de la idea de carisma como cuestión vinculada a atributos personales, priorizando en cambio el foco en los contextos en que ciertos grupos ejercen una pretendida superioridad respecto de otros.

Con estos conceptos es posible abordar las representaciones docentes sobre lo carismático en la escuela de la orden de SA, entendiéndolas en el marco de la reproducción de jerarquizaciones y asimetrías entre la institución educativa y la comunidad toba.

La Tesis incorpora también los aportes de trabajos que han hecho eje en la experiencia de lo sagrado desde otros marcos conceptuales, tales como la fenomenología de la religión. Aun cuando no están centrados en la noción del carisma, estos trabajos tienen puntos en común en su interés por dar cuenta de una experiencia misteriosa (Otto, 1925). En estas reflexiones acerca de lo sagrado se apela a la noción de númen – lo numinoso – que conjuga cierto terror y fascinación simultáneos: lo numinoso supone una experiencia de lo sagrado que no es ni racional ni sensorial, y que implica tanto la entrega de sí como la pérdida de la propia identidad ante lo divino. Este acercamiento a la experiencia religiosa tiene por fin contar con una herramienta para dar cuenta de la coincidencia de los docentes y hermanas en señalar la revelación carismática como una vivencia del tránsito de lo divino dentro de la persona, que en este caso de articula con su identidad indígena.

Entre los abordajes etnográficos de lo carismático en el plano latinoamericano y nacional se ha estudiado, con especial detalle, el Movimiento de la Renovación Carismática Católica (RCC), uno de cuyos rasgos centrales ha sido el retorno a perspectivas y prácticas tendientes a la adquisición del carisma en la vida eclesial (Cabrera: 2001, 2015; Álvarez Olmos: 2014; Thorsen: 2016).

También ha habido abordajes antropológicos de la cuestión carismática en grupos tobas pertenecientes al movimiento religioso aborigen conocido como “el Evangelio”. Surgido a mediados del siglo XX, dicho movimiento nuclea diversas iglesias evangélicas de la comunidad toba en general. Los estudios antropológicos sobre el tema han dado cuenta de distintas aristas de la cuestión carismática en dichas iglesias, tales como las relaciones entre carisma, liderazgo y poder, como así también de tensiones entre perspectivas evangélicas y shamanísticas a partir del desarrollo del mencionado Movimiento (Ceriani; Citro; 2005; Wright: 2008).

Asimismo se han realizado estudios que dan cuenta de los intentos de subordinación de visiones ancestrales de religiosidad toba por parte de los denominados círculos bíblicos en diversos grupos tobas del noreste argentino (López y Altman: 2011; 2012), y desarrollos que han hecho foco en iglesias evangélicas de grupos tobas formoseños, abordadas teóricamente como centros simbólicos a cargo de la reproducción de los valores centrales del culto en dicho contexto de interculturalidad (Ceriani: 2014).

A modo de cierre y de anticipo del capítulo 5, una de las razones para la mención de estos desarrollos en el plano local refiere al hecho de que los mismos revisten significación para abordar las representaciones docentes, en tanto estas últimas tienden a promover relaciones jerarquizadas entre y con los grupos tobas (Ceriani; Citro: 2005).

3d3. Representaciones sobre la racionalidad, la bravura, la comunicación y la higiene.

El presente apartado atiende a sintetizar el enfoque teórico para abordar las representaciones docentes sobre las atribuciones de racionalidad, tratadas más en detalle en el capítulo 6; así como otra serie de afirmaciones ligadas a lo emotivo (3c1a), las capacidades comunicativas (3c1b) y las prácticas de higiene (3c1c).

Si bien estos otros aspectos merecerían tratarse en detalle también, en la Tesis presté mayor atención relativa a las representaciones sobre la condición intelectual

de los tobas, mencionada con mayor frecuencia como preocupación de las maestras, y entendida como causa de sus dificultades en la escuela.

El análisis de representaciones ligadas a la racionalidad refiere a los estudios que han abordado las formas escolarizadas de racismo, formuladas desde lecturas críticas de la teoría del déficit cultural.

Estos trabajos han criticado el empleo de la noción de inteligencia desde la escuela, definida desde un anclaje cultural que oficia como argumento explicativo de las dificultades de ciertos grupos étnicos en su tránsito por la institución (Bourdieu: 1978; Levinson y Holland; 1996: 8-9; Kaplan: 2002). Desde el campo antropológico local, estos argumentos han sido estudiados especialmente en términos de las relaciones asimétricas entre escuela y alumnos de familias de sectores populares (Padawer: 2008; Sinisi: 1999; Santillán: 2006; 2011).

Las representaciones ligadas a la aboriginalidad brava pueden analizarse como inversión utópica de un orden simbólico (Ricoeur 2006), donde estas emociones se describen mediante un contraste con la pasividad que es atribuida generalmente a los niños tobas cuando se encuentran en las aulas. De manera análoga, la bravura se enlaza con la destreza física, subrayándose la inversión en relación al deporte reglado donde se despliega. Los aportes teóricos sobre estas cuestiones permiten considerar la dimensión mítica del deporte (Archetti: 1993) así como su rol en la formación de identidades (Alabarces; 2015: 15).

Las representaciones ligadas al silencio y la pasividad como rasgos predominantes de las formas comunicativas que los docentes atribuían a los tobas surgieron reiteradamente en el trabajo de campo, remitiendo a los numerosos estudios que han abordado la cuestión comunicativa en contextos de interculturalidad escolar (Basso: 1972; Foley: 1996; Franze: 2005; Novaro et. al: 2008; Borton et al: 2010; Bourdieu: 2011; Diez; Novaro: 2009; 2010). Estos trabajos han coincidido en señalar situaciones en las que el discurso docente supone ciertos rasgos homogéneos en las formas comunicativas de alumnos indígenas o migrantes, advirtiendo asimismo que las situaciones comunicativas deben ser colocadas en un contexto más amplio, que excede la mera interacción en las aulas.

Una cuarta y última cuestión a considerar en torno a las representaciones docentes en este apartado refiere a los señalamientos de docentes y hermanas acerca de la

falta de higiene de las familias tobas. Una primera referencia teórica para trabajar este aspecto corresponde a las producciones antropológicas sobre las variaciones socioculturales en las nociones de pureza, peligro y riesgo (Douglas, 1990; 1996).

Asimismo resultan pertinentes los estudios críticos del discurso higienista, con énfasis en el aspecto racializador al que el mismo ha dado lugar en distintos contextos socio-históricos, y en particular en los procesos de colonización y construcción de nacionalidades (Comaroff y Comaroff: 1992). Este aspecto ha sido analizado en las dinámicas escolares contemporáneas (Bourdieu: 1978). Asimismo, en el plano local, se ha estudiado especialmente la higiene en relación a la dimensión conceptual, espacial y temporal del disciplinamiento escolar (Pineau; 1999: 314), así como los contextos de pobreza en que los juicios docentes sobre la higiene de los alumnos suelen tener lugar (Kaplan: 2002).

3e. Comentarios finales:

Este capítulo recorrió en su inicio una serie de perspectivas multiculturalistas, a grandes rasgos pertinentes para problematizar las fronteras que se establecen cotidianamente entre las docentes de la escuela y las familias tobas del barrio bajo estudio. Tales perspectivas, como surge de los autores señalados, refieren a instancias que exceden e incluyen a la institución escolar. El capítulo pretende discutir las miradas culturalistas catalogadas como ingenuas o de multiculturalismo mosaico, las que se encuentran extendidas en el sentido común escolar, así como en distintas instituciones sociales.

Sobre esta base, en los capítulos que siguen propondré que los discursos y prácticas con que las docentes de la escuela referían a la aboriginalidad resultan en cierta medida afines a la perspectiva multiculturalista ingenua. Esto resulta del hecho de que tales discursos y prácticas tienden a representar lo cultural de manera independiente a los marcos temporales, espaciales y sociales que contextualizan sus prácticas cotidianas, como así también por el énfasis en la atribución de formas de sociabilidad “primitivas” a los niños tobas y sus familias.

También he recuperado aportes críticos a la tendencia escolar a entender los grupos étnicos como colectivos socialmente aislados e internamente homogéneos.

El capítulo ha dado cuenta de discusiones que permiten abordar las representaciones docentes acerca de la espiritualidad de los alumnos y familias

tobas. La problematización antropológica de la noción de carisma permite recuperar una serie de enfoques teóricos que atienden a aspectos institucionales e interpersonales del poder y la autoridad, como así también enfoques referidos a lo carismático como medio de demarcación de fronteras a nivel intergrupar.

Una última cuestión abordada en este capítulo refiere a cuestiones relativas a lo intelectual y lo comunicacional, as como a otros atributos ligados a la sociabilidad y la higiene de los tobas..

Parte 2:

Primordialización, carisma y carencia

Capítulo 4:

Extranjería interna y primordialización en las representaciones docentes

Introducción.

En el presente capítulo abordaré las representaciones docentes acerca de los tobas que, en gran medida, crean y recrean diferenciaciones y límites con estos últimos. Más específicamente, analizaré aquellas representaciones que en su conjunto son asociadas a la noción de aboriginalidad, así como los conceptos conexos de vínculos primordiales y comunalidad, anticipados en el capítulo anterior.

La aboriginalidad alude principalmente a formas de relación política entre pueblos preexistentes a la situación de conquista y conformación de los estados nacionales, en cuyos territorios y bajo cuya jurisdicción (o jurisdicciones) se hallan actualmente los primeros (Beckett: 1988). Como he anticipado al presentar el concepto de fronterización, la idea de aboriginalidad permite reconocer características y contextos propios a una relación que se ha modificado a lo largo del tiempo.

En las últimas décadas, la aboriginalidad ha remitido a distintas estrategias mediante las cuales los grupos aborígenes suelen plantear demandas de reconocimiento y reparación histórica ante el Estado, sustentándolas fundamentalmente en una idea de identidad cultural y de derechos distintivos (Beckett: 1988; Briones: 1998; Briones; 2004: 73-74). La noción permite también explicar cómo las instituciones estatales incluyen y excluyen a diversos grupos exo o auto-referenciados como aborígenes, en distintos momentos y contextos, y a través de variadas formas de violencia, material y simbólica (Briones 1998: 247).

En este capítulo analizaré discursos y prácticas institucionales que dan vigencia a estrategias de contraste y diferenciación cultural frecuentemente impulsadas desde diferentes niveles del Estado (municipal, provincial o nacional).

Dichas estrategias tienden a reforzar las diferenciaciones antes mencionadas, consistentes en perspectivas contrastantes de las docentes respecto de la inmigración europea y la población aborígena, las que resultaron relevantes en el análisis de actos patrios indicados por las efemérides escolares.

El trabajo de campo me permite afirmar que, en la construcción de este contraste entre grupos sociales, los docentes apelaban fundamentalmente a una extranjería

interna. Se trata de una representación que reúne y atraviesa un conjunto de discursos escolares acerca de la condición aborígen en general y de los tobas en particular.

A grandes rasgos, estas representaciones plantean la condición aborígen como culturalmente ajena y territorialmente interna.

Otras representaciones docentes relevantes refieren a los vínculos primordiales que, como he anticipado, consistían en formas de organización social y política toba que se suponían desacopladas de las formas consideradas adecuadas a los estados modernos. En mi trabajo de campo, lo primordial remitía al predominio de vínculos descritos por las maestras a grandes rasgos como igualitarios y horizontales, que eran a la vez objeto de crítica o elogio ocasional.

Ambas representaciones (extranjería interna y vínculos primordiales) se presentaron en el campo como relaciones de semejanza invertida. Mientras que la idea de extranjería conllevaba una búsqueda de lo nacional en el pasado, lo que permitía disponer fronteras presentes hacia la aboriginalidad, los lazos primordiales aparecían asociados a formas organizativas y políticas preexistentes a lo nacional, y percibidos como obsoletos por muchos docentes..

4a. Herramientas conceptuales para abordar la aboriginalidad.

Las representaciones de extranjería y primordialidad suponen formas de subordinación que daban cuenta de un conjunto de referencias a supuestas carencias de los niños, planteadas como propias de la condición aborígen y a menudo asociadas a desigualdades solapadas (o inexplicitadas).

Anticipando el sentido general de los registros trabajados en este capítulo, puede decirse que las representaciones docentes sobre extranjería y primordialidad sugieren incompatibilidades relativas entre ciertas formas de condición étnica y de nacionalidad (Zanfrini: 2007; Dietz: 2003).

Al respecto, la noción de neomodernidad permite referir a dicha situación de aceptación y cuestionamiento simultáneo de la contemporaneidad de los aborígenes. Lo primero, fundamentalmente en virtud del reconocimiento de la historicidad de tales grupos por parte de agencias estatales; lo segundo, por su parte, porque dicho reconocimiento tiende a limitarse a momentos específicos de las

efemérides escolares. De esta manera, el empleo de un calendario distintivo reconoce y relativiza, simultáneamente, formas de otredad seleccionadas según su diacrítico identitario aborígen (Hill y Staats: 2002; 13-14).

4b. Los tiempos de la aboriginalidad y la extranjería interna.

Las referencias a tiempos remotos como un recurso escolar frecuente en los abordajes de la otredad social y cultural en las aulas (Sinisi 1999; 2006), las representaciones de la condición indígena en los manuales escolares (Novaro,2003), y la construcción de un conjunto de “diferencias desvalorizadas” (Novaro; 2005), supeditada con frecuencia a la evitación de conflictos y contrastes (Batallán y Díaz; 1990: 44-45), son elementos a considerar al aproximarse a la vida cotidiana escolar procurando reconstruir las representaciones docentes sobre la alteridad indígena.

Algunas situaciones registradas en la escuela durante mi trabajo de campo me permiten sostener que las maestras caracterizaban a los tobas como extranjeros internos. De esta forma Alcira, maestra de 5to grado, señalaba en una entrevista que le realicé en 2012 que “... los tobas son argentinos...” , pero a la vez son “...como miembros de un país dentro de la Argentina...”. Sentido similar puede hallarse en las palabras de Ana, quien en 2005 se desempeñaba como maestra de 3er grado y en una conversación señalaba que la mirada de los tobas estaba siempre en el Chaco, y que la artesanía “... te muestra que aún viven allá, y que (por eso) los adornos que hacen son...con todos los animales de allá”.

Esta doble condición, la de ser a la vez argentinos y “miembros de un país dentro de otro”, fue advertida también en los materiales de lectura utilizados en la escuela.

Como surge a partir del siguiente registro de un poema trabajado en 3er grado en relación al tema Pueblos Aborígenes, en 2005, la aboriginalidad se presentaba en el texto como condición previa a la conformación de la Argentina como nación y también, como condición y formación sociocultural presente.

4b1. “...Quiero hacer un homenaje...”

El poema que transcribo a continuación fue presentado por la maestra a los niños de 3er grado, promediando el año 2005:

“Origen del aborigen.

Escuchen, les voy a hablar de mi tierra y sus orígenes:
sus primeros pobladores fueron los aborígenes
Busco un mapa de Argentina, es decir, la patria mía,
recorro muchas regiones y voy a la zona fría.
Onas, yámanas, tehuelches, quiero empezar por ustedes,
que supieron construir un hogar entre las nieves.
Pienso en los comechingones, en la región cordobesa,
para cultivar maíz no demostraban pereza.
Con boleadora, arco y flecha para expertos cazadores,
en lo que hoy es Buenos Aires los pampas eran campeones.
Los diaguitas y los quechuas cultivaban en terrazas,
vivían al noroeste y de piedra eran sus casas.
Un poco más hacia el norte, los matacos y los tobas
conocían los secretos de la harina de algarroba.
Quiero hacer un homenaje muy sencillo y muy sentido,
a esos hombres y mujeres que en esta tierra han nacido.

Silvia Grau”

En una primera aproximación al texto, la referencia a los aborígenes aparece asociada a un pasado remoto (“los orígenes”, los “primeros pobladores”), que además es expresada en el tiempo verbal que predomina en el texto. El “homenaje” constituye una forma de reparación histórica, planteada de manera implícita, evocada con adjetivos calificativos positivos (“conocían”, “expertos”, “campeones”) las formas de vida pretérita.

El carácter pretérito mediante el cual se enumeran las actividades que los pueblos desarrollaban (“...supieron construir...”, “...no demostraban pereza...”, “cultivaban en terrazas...”, “...de piedra eran sus casas...”....conocían los secretos...”) no implican sin embargo la extinción o ausencia de los aborígenes (“...han nacido...”). En virtud de lo anterior, puede pensarse que la referida extranjería interna se manifiesta principalmente en relación a las prácticas, pero no resulta categórica respecto de la permanencia de los grupos.

Esta simultaneidad entre actividades pretéritas y existencias contemporáneas que trasunta el poema se manifestó en algunos comentarios de Ana minutos después de haberlo leído en voz alta para los alumnos. Así, tras explicar a los niños que la caza y la pesca eran actividades que los aborígenes hacían diariamente porque: "...de eso vivían...", la maestra añadió que los aborígenes: "son aquí y ahora". Durante una conversación informal que mantuve con la maestra en el recreo posterior a la clase, desarrolló esta idea, señalando que trabajaba sobre el tema de los Pueblos Originarios "...para que los chicos vean que los aborígenes son de ahora...".

En relación a la cuestión espacial, más precisamente en relación a la idea de los pueblos aborígenes como miembros de un "país interior", en el trabajo de campo pude reconstruir que la idea se presentaba frecuentemente asociada a una relación entre interior y metrópoli, entre Chaco y Buenos Aires, que implicaba viajes de ida y vuelta permanentes. Así lo expresaban Néstor (vicedirector de Primaria): "los tobas, al final siempre se vuelven al Chaco...", y Guillermina (directora): "... (los adultos del barrio toba) todo te lo comparan con el Chaco...". Ambos coincidían así en esta caracterización de una alteridad espacialmente distante y frecuentemente anhelada.

Una referencia similar realizó Patricia, una de las integrantes del Gabinete Psicopedagógico, en una entrevista que realicé con ella en agosto de 2012. En el transcurso de las visitas al barrio, la profesional había ido cimentando una convicción de que la comunicación con las madres tobas estaba atravesada por una distancia infranqueable, relacionada a las permanentes referencias al Chaco cuando en sus conversaciones sobre el barrio: "... vos les preguntás qué necesitan, y te dicen colchones, remedios, pero al rato cortan y se ponen a hablar del Chaco. Así no se puede... se van (haciendo un ademán de alejamiento con la mano) y listo...".

Las representaciones docentes sobre la condición aborígen como extranjería interna se presentaban frecuentemente en comentarios que enfatizaban la distancia y el desplazamiento forzoso de los pueblos indígenas, en su ambigüedad temporal entre pasado y presente.

Así ocurrió durante una conversación informal con Ofelia (maestra de 4to grado) en setiembre de 2005. Durante la conversación, la maestra recordó cómo había trabajado el tema Pueblos Originarios cuando estaba a cargo de 3er grado.: "...Una cosa que vimos (en clase) es que no están en las ciudades... y es que con la llegada de la conquista "... (a los indígenas) los corrieron (y) hoy no tienen nada...".

La situación de extranjería interna se observaba también en materiales escolares. No sólo los textos escritos y las explicaciones, sino también las imágenes formaban parte de las asociaciones entre condición aborígen y espacios lejanos / tiempos remotos.

Tal el caso de las fotocopias distribuidas a cada alumno por Alcira, maestra de 5to grado, donde predominaban dibujos coloreados de aborígenes realizando tareas cotidianas tales como un hombre trabajando en un mortero, o una mujer trabajando con una fibra vegetal, presentados casi sin paisaje o contexto que rodeara la figura de la persona representada.

En estos casos, la lejanía resultaba entonces expresada por las actividades, distintas de aquellas que los niños observaban en sus hogares o en el barrio.

Sin embargo, algunas imágenes compartidas por las mismas maestras incluían referencias que relativizaban en cierta manera la asociación entre condición aborígen y espacios / tiempos remotos.

Pude observar esto, por ejemplo, cuando Alcira presentó a los niños un par de fotos sobre comunidades indígenas en la actualidad, una de ellas con jóvenes indígenas que asistían a la escuela, en una actividad posterior a la del párrafo previo.

Lo mismo vale para la propuesta de visita – detallada más adelante - a una comunidad aborígen en un sector relativamente cercano del Gran Buenos Aires, que Alejandra hizo a sus alumnos.

A partir de lo anterior se puede concluir que, en los dos períodos en que realicé trabajo de campo en la escuela, las representaciones docentes sobre la condición aborígen solían ubicarlos, con excepciones, en contextos distantes y distintos del ámbito urbano contemporáneo. Sin proponer una asociación directa entre aboriginalidad y ruralidad, cuando se trataba el tema de los indígenas en las clases los textos e imágenes que se presentaban a los alumnos evitaban referir a los tobas que concurrían al colegio y habitaban el barrio.

Estos señalamientos resultaron coincidentes con distintos estudios sobre la modalidad de educación intercultural bilingüe en nuestro país (EIB), en los cuales se ha señalado la tendencia a concebir y enseñar lo indígena como conjunto de formas de vida ajenas a sus entornos. En este caso, formas ajenas a aquellas que

caracterizan al conjunto de la población, frecuentemente localizadas en tiempos lejanos (Hecht et al.: 2009 8-9).

A continuación presentaré otros materiales de campo que permiten profundizar la reconstrucción empírica en torno a estas ideas.

4b2. “...Todavía hay indios...”

Las representaciones que extranjerizaban lo aborígen, así como los matices respecto de esta idea, se presentaron también en intercambios de opiniones entre colegas. Así ocurrió, a modo de referencia, durante unas Jornadas de Reflexión Docente a las que fui invitado a dar mis impresiones sobre la situación de los tobas en la escuela:

Néstor (vicedirector de Primaria, entonces EGB) les solicitó a Alcira (5to grado) y Yolanda (4to grado, suplente de Estela), que explicaran cómo abordaban la cuestión aborígen en las aulas, señalando la necesidad de que la escuela me mostrara “...cómo hacemos las cosas...”. Las maestras comenzaron a describir cómo trabajaban el tema Pueblos Indígenas en sus clases. Entre ellas, Alcira repetía aquello que ya me había comentado en otra oportunidad: “...siempre les decimos (a los alumnos) que los indios...estaban antes que nosotros...”. Yolanda, por su parte, agregó que “ellos son los verdaderos dueños de todo esto...(señalando por la ventana al descampado contiguo al aula) pero ahora viven como los tobas, en el Chaco... “.Registro 22/9/2006

La expresión de Alcira conectaba con las nociones generales de los aborígenes como pobladores pretéritos, en una extranjería interna que incluía un potencial implícito de reconocimiento de sus demandas territoriales actuales (“los indios estaban antes que nosotros”). Por su parte, la afirmación de Yolanda acerca de los indígenas como “verdaderos dueños” había sido acompañada extendiendo el brazo, señalando los terrenos donde funcionaba la escuela. Su respuesta resulta interesante ya que contrastaba con el discurso explícito de la orden de SA, expresada con frecuencia por el cuerpo directivo, señalando la “generosidad de la Iglesia” a partir de la cesión de terrenos para la construcción del barrio toba, aunque los mismos nunca le pertenecieron legalmente.

Otra instancia de expresión habitual de la extranjería interna eran las exposiciones y presentaciones artísticas que se realizaban periódicamente en el salón de acceso de la escuela, donde se exhibían creaciones conjuntas de alumnos y docentes. Las mismas solían consistir en láminas y maquetas conmemorativas que, en ocasión del Día del Aborigen, referían a espacios rurales y agrestes de la Argentina.

En el siguiente fragmento de un registro de campo pueden apreciarse estas representaciones hacia 2005:

En una de las paredes del salón, cerca del acceso a las oficinas administrativas, hay una presentación sobre el “Día del Aborigen Americano”, planteada como una evocación de la fecha. Consta de dos bloques de imágenes, divididos en tres y cuatro secciones cada uno.

El primer bloque consta de tres secciones de imágenes, la primera de las cuales incluye un afiche de *Cáritas*, donde se presenta una foto de un niño vestido con un poncho marrón, recostado contra la pared de una casa de adobe. En el texto, ubicado en la base de la imagen, se destaca la palabra “colecta” como parte del eslogan tradicional de la organización de asistencia social católica.

El segundo bloque muestra imágenes de grupos de aborígenes alrededor de sus viviendas, construidas en las inmediaciones del monte, confeccionadas con ramas, cueros y adobe. Al pie de la imagen se incluye la palabra “Tobas”.

El tercero está compuesto por cuatro fotos y presenta una composición más compleja:

En una de ellas se muestra a un hombre cocinando de cuclillas, arrimado a un fuego, sosteniendo una olla.

Una segunda foto muestra un hombre mayor, de perfil, mirando el horizonte.

En medio de ambas imágenes se lee “Sos raíz de nuestra tierra americana”.

La tercera foto muestra un grupo de aborígenes en un entorno rural, y al pie el texto señala: “Luchaste por dejarnos tu legado”.

La última foto corresponde a Raoni, el jefe Kayapó, con el cabello pintado de color rojo, y con su labio inferior con forma de protuberante hemicírculo. “Hoy tenés sueños de respeto y reconocimiento”.

En relación a este primer bloque, la lámina de Cáritas que las docentes eligieron para ilustrar el Día del Aborigen enfatiza la pobreza de los indígenas, que también se presenta en la imagen de los hombres identificados como “Tobas”, al frente de viviendas precarias, y del hombre que cocina en un fogón.

En el hombre que mira al horizonte, acompañado por el texto que alude a la “raíz americana” la alteridad interna no se expresa en clave espacial sino temporal. Finalmente, la imagen del jefe kayapó destaca cierta exotividad en la vestimenta que está asociada al reconocimiento de derechos en disputa.

La secuencia de imágenes muestra reivindicaciones a los reclamos de grupos indígenas de espacios menos familiares, asociados a lo rural, mientras que los indígenas próximos y reconocibles aparecen asociados a la asimetría y el asistencialismo de la iglesia y la escuela.

El segundo bloque consta de tres imágenes, donde se muestran diferentes situaciones en las que centenares de personas participan de un evento común al aire libre.

La primera de ellas, precedida por el título “Costumbres”, permite distinguir una multitud de personas que acompañan un cortejo fúnebre a lo largo de una avenida; al pie de la misma se observa el epígrafe que menciona la multitud que asistió al funeral de Jean Paul Sartre, en 1980.

La segunda imagen muestra una multitud reunida en un espacio urbano; en el centro se observa una mujer mayor recortada por sobre el conjunto de personas y, sobre ambos, se destaca la bandera de Bolivia, dispuestos sus colores como un arco iris.

La tercera imagen muestra un grupo de cinco ancianas tejiendo en telares artesanales y, en la parte superior derecha, una bandera boliviana.

Estas dos últimas imágenes, a diferencia de las tres anteriores, carecen de texto. Cuando consulté con Carmen, maestra de 5to grado que se había encargado de la muestra junto con otras maestras, me respondió

que la idea general había sido mostrar que Latinoamérica es una región en la que “... todavía hay indios...”. Registro 22/4/2005

En este bloque, la aboriginalidad es representada en relación a identidades nacionales, particularizando en el colectivo boliviano.

Las mujeres representadas comparten la idea de aboriginalidad como condición “otra”, que se expresa en un cuerpo racializado y reconocible por sus rostros pomulosos, sus ojos y cabellos oscuros.

Las actividades tradicionales (el tejido), se conjugan con la imagen de un cortejo fúnebre, presentado en un contexto occidental donde se enfatizan las “costumbres” como continuidades de prácticas integradoras en la larga duración.

Este segundo bloque resulta particularmente interesante ya que puede interpretarse, a modo hipotético, que algunas docentes problematizaban la condición indígena en relación con las identidades nacionales, los contextos urbanos, los cambios y las persistencias en las prácticas colectivas.

4b3 “...recuerdos que no pueden perderse...”

La idea de extranjería interna se manifestaba también en formas discursivas usadas frecuentemente por hermanas y docentes. En ellas, la tercera persona del singular – “el indio”; “el toba” –era utilizada para referir a los grupos indígenas en general o a los tobas en particular.

Esta forma discursiva se manifestaba tanto en documentos institucionales y láminas en las aulas, como en conversaciones y entrevistas realizadas durante el trabajo de campo. En relación a los documentos, dos referencias tomadas del texto “Historia de la llegada de la Comunidad Toba” (2004) ilustran este uso del singular para referir al colectivo aborigen: ‘...La escuela se propuso desde el comienzo aceptar al indio como es, con su personalidad, su cultura, sus creencias (...). Y tuvo finalmente lugar el contacto con el toba y su cultura...’

Pude reconstruir perspectivas semejantes en láminas acerca de los pueblos indígenas en algunas de las aulas, donde se repetían las alusiones al colectivo a partir de una homogeneidad de rasgos. Si bien se trataba de producciones mayormente realizadas por los alumnos, su exhibición suponía el aval de las docentes, que eventualmente podrían corregir errores. En ocasiones las láminas

también recurrían al pretérito imperfecto, como aquellas que pude registrar en un aula de 5to grado, en abril de 2005:

“...las paredes (del aula) se han empezado a poblar de láminas. La mayoría son hechas por los alumnos, y en su mayoría hablan de los aborígenes argentinos. Una de ellas, dedicada a la “religión toba”, está dividida en dos grandes columnas: una dice “Los tobas”, la otra: “Magia”. Desde esos títulos se desprenden unas flechas descendentes, armando un cuadro conceptual. En la primera columna se afirma que “todos los tobas adoraban a los mismos dioses”, y que “luchaban para defenderlo de los agresores” y “de noche escuchaban historias de los ancianos”. En la segunda columna se afirma que la magia era muy importante para “el toba, que la usaba para cuidar sus cosechas, y para rogar por buena fortuna antes de una batalla”. Registro 15/4/2005

Esta referencia a un pasado inespecífico, parecía dotar al recurso didáctico de una eficacia simbólica semejante a la que algunos autores reconocen en el mito (Eliade; 1992). En tal sentido, el análisis del registro sobre las láminas del aula de 5to grado en 2005 remite a las representaciones de la identidad toba como conjunto de prácticas y conocimientos transmitidos entre generaciones y versados sobre cuestiones variadas tales como la caza, la recolección y la horticultura, sea en forma de mitos, leyendas o danzas.

De manera análoga a lo que los niños habían plasmado en su lámina, el documento sobre la “Historia de la llegada de la Comunidad Toba” (1994) planteaba que se trataba de “... conocimientos y recuerdos que no pueden perderse. Desde el cuidado del suelo hasta su cultura, que ahora en el mundo moderno deben ser preservadas para que nadie las olvide, (así como) sus tradiciones orales, milenarias, a ser rescatadas en la fe...”. En este pasaje del documento de la orden de SA, la extranjería interna se expresa en el contraste entre la condición aborigen (caracterizada por elementos tales como suelo, cultura y tradiciones) y un presente en el cual, según la orden, la fe es vehículo de revalorización cultural aborigen.

4b4 “...Hombres y mujeres de latitudes lejanas...”.

La idea de extranjería interna se construía también a partir de contrastes con valoraciones positivas que las docentes de la escuela atribuían a las colectividades europeas, cuya presencia diferencial se localizaba en ciertos espacios y momentos, históricos y contemporáneos. Estos contrastes se presentaban frecuentemente en las efemérides patrias tales como el festejo del 25 de mayo de 1810, donde mediante soportes gráficos, discursos y actuaciones teatrales se solía aludir a la inmigración europea como portadora de rasgos. Mediante un registro del acto celebrado en el año 2005, presentado a continuación, pueden analizarse algunas de estas representaciones.

El acto se desarrolló en el amplio patio central, ubicado en la parte delantera del colegio. Ahí estaban formados todos los cursos de EGB, con los padres ubicados a ambos costados de las filas de alumnos. En una esquina se había colocado un escritorio, y sobre él un equipo de sonido desde donde Guillermina (la directora) y varias maestras, micrófono en mano, se turnaban en el uso de la palabra. Unos días antes Guillermina me había dicho que ella misma se había encargado "...con mucho esfuerzo..." de las gestiones con las familias de los tobas para que sus hijos asistieran al acto y que, gracias a eso, "los tobas van a participar".

El primer número artístico estuvo a cargo de 1ro y 2do grado, unos 20 niños que con atuendos de época (faldones, peinetas, chaleco, sombreros) iban exhibiendo pancartas con leyendas. Las maestras leían esos carteles y luego los alumnos respondían a coro: así Fernanda (maestra de 1er grado) leyó una pancarta que decía: "Libertad de protesta", a lo que los alumnos respondieron: "...Somos iguales, queremos trabajar, para que nos escuchen, la Plaza (de Mayo) vamos a llenar...". Si bien la vestimenta de los niños pretendía remitir a principios del siglo XIX, este diálogo conectaba los eventos de 1810 con procesos sociales contemporáneos.

A continuación, con los niños a sus espaldas, una maestra leyó en voz alta: "El país para los criollos, y para todos los hombres de buena voluntad que quieran habitar el suelo argentino". En ese momento, los mismos niños que estaban vestidos con atuendos que remitían a la época se presentaron nuevamente en escena ataviados con ropa "tradicional" de diferentes colectivos. La identificación resultaba inequívoca porque portaban carteles donde se indicaban países o gentilicios, principalmente europeos: "Alemania", "Holanda", "Galicia", "Italia", "los Vascos", "Francia", "Polonia", aunque también aparecían otros: "China" y "África". Delante de todos marchaba un

alumno del ciclo superior de la EGB (de 7mo a 9no grado) levantando un cartel con la leyenda: "Colectividades".

A continuación Guillermina tomó la palabra, y apuntando a los niños que habían desfilado, dijo: "...este es el país que necesitamos, que queremos volver a ser. Antes se hizo con hombres y mujeres de latitudes lejanas que vinieron a fundar el país. Ahora queremos un país con gente que quiera trabajar, que no esté a la espera de un programita (programas de asistencia social) o de una ayudita del político. Los argentinos podemos aprender y salir de donde estamos. El Santo Padre (entonces Benedicto XVI) nos quiere unidos con el mundo, veo los trajes de todos estos países y me lleno de esperanza".

El análisis de este tramo de la celebración permite vislumbrar la idea de una nación construida a partir de los criollos, así como la identificación de este colectivo con una condición disposicional (la buena voluntad para habitar el suelo patrio). En la alocución de la directora, pero también en la actuación organizada por las maestras de primero y segundo grado, se presenta una construcción étnica selectiva basada en un contraste entre dos extremos. Uno de ellos, constituido por inmigrantes "de antes", caracterizados como colectividades trabajadoras y mayormente europeas, permite cuestionar explícitamente las disposiciones políticas contemporáneas calificadas de modo negativo ("sin esperar un programita"), asociadas en este caso a la pobreza de los argentinos.

La preocupación de la directora respecto de la participación de los alumnos tobas en las actuaciones del 25 de mayo permite reflexionar sobre las representaciones predominantes entre los docentes respecto de la extranjería interna de los tobas.

La descripción etnográfica anterior hace pensar que los aborígenes no se encontraban entre los sujetos históricos elegidos por las maestras para protagonizar los distintos números del acto escolar, lo que constituye una invisibilización de la participación indígena en el proceso histórico al que los festejos referían.

Es evidente que los niños tobas no necesariamente debían representar el papel de sí mismos en un acto escolar y, en este sentido, podrían haberse incluido en la celebración, performando a alguna de las colectividades extra-americanas presentadas.

Su prescindencia, en este sentido, pudo deberse en parte a una representación estereotipada de las identidades indígenas por parte de las maestras a cargo del acto, combinado con el lugar relativamente secundario que los niños tobas ocupan en las

actividades escolares cotidianas, expresado en este caso en la escasa participación en los distintos números artísticos.

La intención de la directora de convocar especialmente a los niños indígenas para la celebración puede pensarse entonces como parte de un reconocimiento “en progreso” respecto de este proceso de exclusión, tensionado con el contenido mismo del acto donde los indígenas fueron performática y discursivamente marginados.

4.b.5. “...Dios nos quiere...”: ¿alternativas en la extranjería interna?

Hasta aquí he dado cuenta de diferentes formas institucionales de identificación de los tobas con la idea de extranjería interna. Me propongo en este punto relativizar las afirmaciones anteriores, planteando como hipótesis que las representaciones docentes diferían de manera significativa cuando los eventos o situaciones remitían a contextos laicos o religiosos. Esto último puede vincularse a su vez con el lugar protagónico del mandato evangelizador en esta escuela confesional.

Durante el trabajo de campo pude observar ocho actos escolares, cinco de ellos habilitados por la efeméride oficial (patrios): 25 mayo, 20 de junio (2005 y 2006) el aniversario de la muerte del Gral. San Martín (2005) y el Día del Respeto a la Diversidad Cultural (2006). Los otros tres correspondieron a la Kermesse (2005 y 2006) y el festejo de Navidad 2005.

Como he señalado en el apartado anterior, los tobas generalmente no participaban de los actos vinculados a las efemérides patrias. Sin embargo, los registros de los eventos vinculados a motivos religiosos muestran que los niños tobas asistían regularmente a los mismos. Para fundamentar esta afirmación analizaré dos registros de actos religiosos: los festejos navideños de diciembre 2005 y la Fiesta de la Familia 2006.

En el festejo navideño 2005, un grupo de alumnos tobas del primer ciclo EGB participó del pesebre navideño y del coro que acompañaba con canciones la representación, desempeñando allí el rol de querubines. En el comienzo del acto, la directora tomó el micrófono, informándoles a los padres que los niños iban a armar un pesebre viviente en la parte trasera del colegio, más arbolada y protegida del sol en una calurosa mañana de diciembre. Junto al pesebre se hallaba la imagen de Ángela, fundadora de la orden.

Mientras los niños procuraban los elementos para participar del acto, la directora agradeció al Creador por el “milagro” del buen tiempo, disipada la amenaza de lluvia: “...Es una muestra de que Dios nos quiere..., y de que el carisma de nuestra madre (fundadora) siempre está (presente)”.

Al acercarme a Guillermina, me señaló que estaba contenta porque varias nenas tobas - “tan lindas, vestidas de ángeles” - participaban de la celebración. También se alegraba de que las madres hubieran colaborado con los vestidos que las niñas lucían en el evento.

Luego de que cada maestra tomara el micrófono para hacer una breve síntesis del año académico, la ceremonia continuó con un rezo colectivo. Los números del acto comenzaron con una puesta en escena de la Anunciación de la Virgen y el advenimiento del Niño Jesús, protagonizada por los alumnos de jardín, acompañados de sus maestras. La segunda parte del acto consistió en un baile del que participaron unas veinte 20 parejas, al son de temas musicales navideños.

A continuación, una maestra coordinó un coro de unos 30 niños y niñas que entonaron una canción alusiva a las “campanas de Belén”.

Las nenas estaban vestidas de blanco, con alas adheridas a la espalda, y adornos en papel dorado y plateado. Bailaban en círculo, en lo que suele denominarse la “danza de querubines”. En cierto momento, la canción de las campanas de Belén se convirtió en un fragmento de la Misa Criolla (“Gloria a Dios, en las alturas...”) ¹⁸.

Al finalizar el número musical se reinició la ceremonia de Anunciación de la Virgen, con dos alumnos representando a María y José, mientras un bebé de pocos meses (sobrino de una maestra), ocupaba el rol de Niño Jesús. Las maestras acompañaban esta actuación con un texto alusivo que refería a los elementos característicos del nacimiento del niño Jesús, tales como la pobreza de María y José, los pastores que ven una estrella brillar muy fuerte y el ángel que anuncia la llegada del Mesías.

Mientras este relato acompañaba la actuación de los protagonistas del pesebre, los niños de tercer grado comenzaron a bailar un ritmo del noroeste argentino (carnavalito). Del baile participaron dos niñas tobas, Luz y Raquel, vestidas de pollera larga y blusa, mientras que en el fondo se encontraban tres niños tobas ayudando con el sonido del acto: Juano y Nicanor (4to grado) y Máximo (5to grado). Cuando terminó el baile me acerqué a la directora, quien me volvió a comentar que

¹⁸ <https://www.bing.com/search?q=A+la+huella+a+la+huella> Compositores: Luna Felix Cesar, Ramirez Ariel.

estaba contenta por la ayuda de estos niños con el sonido, ya que no habían querido bailar junto con sus compañeras.

Minutos más tarde y como cierre de la celebración, unos cuarenta niños vestidos de ángeles desfilaron al son de un canto religioso, conducidos por dos maestras de primer grado. Junto con Luz y Raquel, otras tres alumnas tobas (Gina, Rita y Alma) participaron del desfile. En este acto, alumnos y alumnas tobas participaron en la celebración navideña junto con otros compañeros, lo que no acontecía en actos patrios.

El carácter religioso de la celebración sumó a distintos alumnos, sin referencias a sus condiciones étnicas en su faz pública (no se aludió explícitamente a ellos en el acto o en la comunicación con la audiencia). Sin embargo, las referencias a su condición aborígen fueron compartidas conmigo en varias oportunidades por la directora durante el acto, exhibiendo su preocupación por lograr su participación activa exitosa.

El segundo registro, correspondiente a la Fiesta de la Familia realizada en 2006 también permite dar cuenta de la participación de los alumnos tobas y sus familias en actividades religiosas escolares. En dicha celebración, que será retomada parcialmente en el siguiente capítulo, también ocuparon un lugar de relevancia la estatuilla de Santa Ana y una imagen de Ángela, fundadora de la orden.

Los festejos comenzaron con la instalación de dichas imágenes en el escenario, ubicado en el centro del parque. La instalación se desarrolló en una breve ceremonia, en la que aproximadamente diez alumnos transportaban la estatuilla y el cuadro desde el salón de actos del colegio hasta el escenario. Mientras todo esto ocurría, y al son de una alabanza a Jesús que sonaba por los parlantes, tres alumnos tobas participaban del desplazamiento de los íconos.

En este festejo, efectuado en noviembre de 2006, participaron varias familias tobas. Estas familias atendían cinco mesas, dispuestas a un costado del espacio donde se realizaba la kermesse. En dos de las mesas se ubicaron los miembros de la familia de Luna, que habían puesto a la venta diversas artesanías de madera o cerámica. Luego se completaron las restantes mesas, dos de ellas fueron ocupadas por la familia Saverio, que puso a la venta sus artesanías también.

Al igual que los festejos navideños, las kermesses incluían la participación de las familias tobas. Sin embargo, sus protagonistas centrales diferían en una y otra: en los primeros los protagonistas eran los niños y niñas, mientras que en las segundas

eran los adultos tobas los que participaban. Este contraste etéreo, sin embargo, no parece significativo en relación a otro más frecuente, relativo a la participación activa de los tobas en los actos de índole religiosa respecto de las celebraciones laicas. En estas últimas los tobas se encontraban casi ausentes, siendo este un aspecto saliente del análisis del material de campo.

Este contraste invita a pensar que en los actos patrios / laicos la ausencia de alumnos tobas pudo estar asociada a la condición aborígen, concebida implícitamente como limitante desde las representaciones docentes. Por su parte, en algunos actos religiosos la presencia de los tobas era vista como auspiciosa por la escuela, aunque por distintos motivos: mientras que en el festejo navideño la participación de alumnas y alumnos tobas era celebrada como parte de la inmersión aborígen en la fe católica, sin referencias a su identificación étnica, la presencia de los adultos tobas en la kermesse incluía además el componente identitario de forma manifiesta, ya que la escuela avalaba la comercialización de artesanías aborígenes en el evento. De esta manera, también dentro de los actos religiosos la condición aborígen recibía trato diferencial en maestras y hermanas. En tal sentido, mientras que el festejo navideño excluía referencias a marcas aborígenes como requisito para la participación de los alumnos tobas, la kermesse avalaba la presencia de familias tobas en tanto promotoras – y comercializadoras - de su condición identitaria.

A modo de síntesis parcial, los cruces entre actos religiosos y celebraciones patrióticas / laicas han permitido detectar diferencias en la participación de los alumnos tobas y sus familias en eventos convocados y organizados por la escuela. A partir de estas diferencias la extranjería interna atribuida a los indígenas parece transitar especialmente por los espacios de las identificaciones escolares con lo nacional, mientras que las cuestiones religiosas muestran formas alternativas de representación escolar de la condición aborígen en general y de la condición toba en particular.

Para finalizar este apartado, agrego un matiz en la división entre efemérides patrias y religiosas a partir del registro del Día de la Bandera en 2005. En este evento, las familias tobas habían sido convocadas para comercializar sus artesanías, aunque la feria en cuestión no llegó a concretarse. Esta convocatoria, única en su tipo durante mi trabajo de campo y de hecho finalmente frustrada, permite no obstante matizar la

hipótesis que podría contrastar de manera tajante las celebraciones laicas y religiosas en el tratamiento de la aboriginalidad.

4c. Los espacios de la aboriginalidad y la extranjería interna.

Estudios etnográficos efectuados en contextos de interculturalidad en Argentina han mostrado cómo, en algunas ocasiones, grupos aborígenes son presentados como parte de una realidad contemporánea, pero habitando espacios rurales o silvestres.

En otros trabajos donde se abordan las identificaciones en torno a los tobas, las reconstrucciones empíricas evidenciaron que las formas de vida recuperadas en clase mediante láminas escolares y libros de textos solían diferir de la vida cotidiana de los aborígenes, muchos de los cuales vivían en espacios urbanos o semiurbanos desde hace décadas (Hecht: 2006).

En tal sentido, las asociaciones que he venido describiendo en la escuela remiten asimismo a espacios rurales o silvestres como habitat privilegiado de referencia para los tobas, lo que me ha invitado a pensar qué formas de lo espacial subyacen a las mismas. Esta intención implica un debate de la idea de espacio como receptáculo vacío, sujeto a posterior ocupación por cuerpos y objetos ajenos al mismo. Retomando autores que lo han problematizado en detalle, la idea que pondré en juego remite al espacio como producto social, como acumulación histórica de prácticas, relaciones y experiencias sociales. Así entendido, el espacio es soporte de lo social, pero también campo de la acción social, objeto que hace posible (“interviene en”) su propia producción (Lefebvre: 2013; 14-15).

Un aporte conceptual convergente refiere a la noción de lugar, que resulta especialmente pertinente ya que ha sido utilizada como herramienta para atender a usos racializados de las identidades en Latinoamérica. Ha sido empleada también para abordar la idea de lo agreste y lo rural como referentes de lo indígena en dicha región (Wade: 2000). En esta línea, y en referencia específica a este campo, la noción de lugar sirve a la comprensión de los sentidos docentes sobre lo aborígen

La idea de espacio como construcción, como así también las referencias al lugar de lo aborígen desde la escuela, son recuperados aquí para intentar comprender las formas docentes de entender lo espacial.

De esta manera espacio y lugar, aun con matices de sentido, son tomados aquí como medio para captar diferentes relaciones con el entorno que los sujetos se atribuyen a si mismos y a los otros¹⁹.

A continuación, referiré a algunas clases sobre los pueblos aborígenes de la Argentina que pude presenciar, donde la idea de diversidad refería generalmente a situaciones ocurridas en ámbitos ajenos a la experiencia social y cultural contemporánea de los niños.

Es importante tener en cuenta que las unidades del programa destinadas al estudio de los pueblos aborígenes en el nivel primario pertenecen a la asignatura de Ciencias Sociales, y se ubican temporal y espacialmente en la crisis del orden colonial en Río de la Plata. Se incluyen también aquí referencias a los aborígenes en relatos (leyendas y relatos populares) que se trabajan en las aulas en el marco de prácticas del lenguaje. A partir de estas propuestas curriculares que se corresponden a marcos generales de las políticas educativas nacionales, en mi trabajo de campo pude comprobar que ninguna de las situaciones presentadas en clase en referencia a las cuestiones aborígenes se vinculaba con realidades cotidianas de los alumnos tobas que asistían a la escuela.

Así, el encuadre del tratamiento de la diversidad quedaba prácticamente planteado en el campo de la leyenda, con su consabido “Había una vez, en un lugar muy lejano”; o de la historia: “en esa época...”.

Pude apreciar la asociación de la condición toba con espacios rurales o silvestres, habitualmente remotos, en diálogos del aula de tercer grado en 2005, curso al que asistían cuatro alumnas tobas. En una clase que registré en el mes de noviembre, la docente comenzó a conversar con los niños sobre lugares turísticos, y a partir de allí el diálogo viró hacia las formas de vida, fauna, flora y actividades de subsistencia en el Chaco. En un momento de la clase. Ana, la maestra, comenzó a consultar a las alumnas sobre un medio ambiente que, a la luz de sus preguntas, suponía cotidiano a sus alumnas tobas.

¹⁹La idea de lugar también puede utilizarse para las referencias al “monte” por parte de los niños tobas del barrio, mediante la cual poblaban con animales y seres del Chaco el espacio circundante (un lote de unos mil metros de largo). En dos observaciones realizadas en abril de 2004 pude recorrer los terrenos linderos con el barrio, en donde los niños afirmaban estar viendo seres no humanos (“mostros”, por monstruo) y animales diversos (sobre todo víboras y roedores), todos ellos “del Chaco”.

La clase había versado, hasta el momento, sobre el tema 'Lugares Turísticos' (así rezaba el pizarrón). Ana dialogaba con Luz, una de las alumnas tobas del curso, consultándole los lugares turísticos que ella había visitado; le pedía que marque esos sitios en un mapa colocado en la parte superior del pizarrón. Durante la conversación entre la maestra y la alumna habían referido al zoológico de Luján y la ciudad de Rosario como lugares turísticos. A medida que la conversación se prolongaba, Luz comenzó a hablar cada vez más bajo, al punto que su voz se tornó prácticamente inaudible.

Tras unos segundos de silencio, Ana decidió cambiar de interlocutora y consultar a Lucía, otra de las nenas tobas, por su futuro hermanito. Probablemente conectando implícitamente con los viajes a los que habían aludido por el tema de la clase ("lugares turísticos"), la maestra le preguntó a Lucía si el hermanito iba a nacer en el Chaco, a lo que la niña respondió, encojiéndose de hombros, con una pregunta: "...¿Por qué?"; para sorpresa de la maestra.

Ana no respondió a la pregunta de Lucía, y en cambio decidió preguntarle a Raquel, otra de las nenas del barrio: "...¿qué conocés, qué sabés? (del tema)". Ante el silencio de la niña, otra de las alumnas tobas del curso, Roxana, intervino diciendo: "Fui a visitar a mis parientes en Rosario y después con mi mamá seguimos hasta el Chaco, donde estaba mi abuela, que se llama..." La niña parecía no recordar su nombre por lo que la maestra, en tono de sorpresa, le re-preguntó: "...¿No te acordás cómo se llama tu abuela...?!", a lo que siguió un breve silencio incómodo.

La maestra le consultó entonces a Roxana: "¿No fuiste a ver ese monumento histórico gigante que hay en esa ciudad (en Rosario, refiriéndose al monumento a la bandera argentina)?", tras lo cual la niña retomó el relato de su viaje en el punto donde lo había dejado, contando que no había ido al barrio toba de Rosario, pero que "en Rosario hay dos barrios tobas...".. La maestra no hizo preguntas al respecto, y se orientó a preguntarle a la niña por la zona en la que vivía su abuela: "el paisaje es (el de una) selva?".

Roxana, tal vez evitando una definición presupuesta de la maestra que no podía responder con claridad, comenzó una descripción del entorno que había visitado: "hay muchos árboles, y hay un río grande. Hay loros, pájaros, y ...". Al interrumpirse el relato, y preguntó: "¿Y hay iguanas y boas?". Rocío, otra alumna toba, le respondió: "hay iguanas, pero no sé si hay boas... qué son las boas?". La maestra le

explicó a la niña que: “son unas víboras enormes, que te envuelven, te aprietan hasta que te matan...”. La niña que había comenzado el relato realizó un gesto de repulsión y agregó: “no hay eso, pero que sí hay víboras”. A continuación, pasó a relatar una excursión de pesca con sus parientes, donde “...todos nos metimos en el río...”.

El relato del viaje de Roxana remitía a un entorno de monte, donde le habían llamado la atención distintos animales y una proliferación de vegetación que era diferente a su entorno en el barrio toba del conurbano bonaerense, así como la posibilidad de realizar actividades con su familia al aire libre, tales como ir a pescar. La maestra, por su parte, pareció aprovechar la sucesión de intervenciones de las niñas tobas para proponer una pregunta a modo de conclusión generalizadora: "Te hago una pregunta (se dirigió a Roxana, y luego extendió su mirada a las cuatro niñas tobas, sentadas juntas en torno a dos mesas unidas): ¿Toda la comunidad está en la misma 'selva', digamos?". Las niñas no respondieron, un par de ellas se miraron entre sí y se encogieron de hombros, tras lo cual la maestra dio por concluida la actividad y pasó a trabajar otro tema.

Este cierre de la clase por parte de la maestra reforzó ideas presentadas en preguntas anteriores, formuladas a las niñas tobas, que sugerían cierta correspondencia entre condición aborígen, vida en comunidad y entorno selvático, que para las alumnas no eran evidentes y parecían por momentos incomodarlas (como el gesto de Roxana cuando la maestra le sugirió que el lugar donde vivía su abuela podía albergar animales peligrosos).

La asociación de lo toba con lugares caracterizados por lo agreste y/o por lo lejano por parte de la maestra había sido propuesta mediante la pregunta directa por un paisaje específico: la selva. Esta pregunta era formulada, a su vez, aun cuando previamente las referencias de las niñas se correspondían con barrios tobas urbanos.

Tanto las consultas iniciales respecto de si un hermano iba a nacer en Chaco como el concepto de “selva” parecieron sin embargo intervenciones forzadas, resultando en respuestas formuladas como preguntas por parte de las niñas: “¿por qué?”; “¿qué son las boas?”, como así también en silencios o gestos de desconcierto (encogimiento de hombros). Las expresiones de sorpresa para con las niñas pueden entonces interpretarse como diferencias o confrontaciones implícitas con las

asociaciones de lo aborígen con lugares lejanos y exóticos, prevalecientes en las representaciones docentes que se ponen en juego en las aulas.

En otros registros de conversaciones ocasionales con maestras, lo espacial también apareció como referencia, mediante preguntas del tipo “¿por qué vivían en el barrio si en realidad su lugar no era ese?” o en expresiones del tipo: “son del monte”, “allá tienen todo para vivir” (aludiendo a una supuesta abundancia natural de alimento), etc.

Este tipo de asociaciones entre la condición aborígen y el espacio permite pensar el aporte de los enfoques teóricos mencionados anteriormente, desde los cuales se destaca la confluencia de prácticas, concepciones y sensaciones en torno a lo espacial por parte de los colectivos y sujetos en relación. Dichos aportes permiten advertir representaciones docentes sobre los tobas como habitantes de un entorno natural supuestamente propio.

4d. Los vínculos primordiales de lo aborígen.

Como he anticipado, las representaciones docentes sobre grupos aborígenes se apoyaban, con frecuencia, en la atribución de una sociabilidad propia y distintiva, caracterizada por el predominio de vínculos primordiales. En el trabajo de campo pude reconstruir recurrentemente que las docentes aludían a lazos igualitarios que estructuraban al colectivo de “los tobas” o “el barrio”. En trabajos previos he señalado que esta asignación de un atributo a ciertas formas de lo aborígen se expresa en nociones que sugieren una frontera entre la escuela y sus otros (Borton: 2011).

Una de las formas de este perfil primordialista en las representaciones docentes se expresa en los intentos de explicar las dificultades de las familias para comprender cómo funcionaban las jerarquías en la escuela.

Más específicamente, las representaciones docentes asignaban a los tobas un conjunto de formas de sociabilidad, supuestamente incompatibles con las formas dispuestas por la escuela.

Se trata de hecho de una noción advertida también en el discurso institucional, mencionada en el documento “Historia de la llegada de los tobas” (2004). El documento, elaborado por maestras y hermanas presentes al momento de la llegada

de las familias tobas el barrio, consiste en un recorrido de aproximadamente cinco años mediante el cual se señalan dificultades de diverso tipo en la relación de la escuela de la orden de SA con las familias tobas. En reiteradas ocasiones el documento hace referencia a problemas para que las familias aceptaran la “autoridad de la Madre Iglesia” o para que las hermanas mismas se “ganaran la confianza entre familias (tobas) acostumbradas (estas últimas) a seguir la voz de la tradición y sus familias” (pág.3: 2004).

Coincidentemente, en la cotidianeidad escolar las docentes solían referir a la vigencia de vínculos primordiales entre los tobas a través de menciones a formas de colaboración horizontal en el barrio, así como a formas de poder ejercidas por las autoridades tradicionales (“el cacique”).

Ambos vínculos, a grandes rasgos de solidaridad y poder eran reconocidas por maestras y hermanas como válidas para su entorno, pero cuestionadas de distintas maneras cuando desde la escuela se entendía que las mismas intentaban ser aplicadas en la escuela.

De esta manera, los vínculos horizontales eran cuestionados por su carácter por momentos percibido como contrastante con formas de acción que las docentes reconocían como propias a la escuela, donde prevalecían los vínculos verticales (“es importante obedecer a la autoridad”).

4d1. “...le dije que en la escuela sólo recibimos padres...”

Al mismo tiempo, y en continuidad con el apartado anterior, las relaciones jerárquicas y el rol del cacique eran también cuestionados, principalmente por la percepción escolar de que tales relaciones y dicho rol tampoco se correspondían con los vínculos verticales institucionales.

En una de las entrevistas con Ana, a cargo de 3ro y 4to grado en 2012, la maestra objetaba las demandas de reconocimiento de la autoridad del cacique dentro de la escuela explícitamente, ilustrando un encuentro que había protagonizado:

“(...) se ponía la corona y venía súper enojado porque su hijo iba a repetir (...) no era fácil hacerle entender que el cacique no tenía autoridad dentro de la escuela, pero de a poco fue dándose cuenta de eso, y de que en realidad lo que pasaba es que no soportaba que le

pusieran un límite al hijo (...). Yo le dije: - el límite (a su hijo, en su casa) se lo tiene que poner usted. Lo que pasa es que él entraba al colegio con aires de cacique (pero) nosotros le hacíamos dejar la corona afuera del colegio. Él insistía con que como cacique él podía hablar por todos los chicos, pero yo le dije que en la escuela sólo recibimos padres (no caciques). Entrevista realizada el 6/3/2012.

Si bien relataba un acontecimiento que la había tenido como protagonista, Ana recurría al plural en varios tramos de su relato. Desde su perspectiva las docentes reconocían la autoridad del cacique en el barrio y la familia, pero la escuela no formaba parte de su ámbito de dominio. Como contracara de los límites que las docentes planteaban a las autoridades comunitarias, al mismo tiempo también advertían problemas o limitaciones de la autoridad escolar para resolver problemas de los niños. Esto último, a su vez, refería implícitamente a una desacreditación de las formas de autoridad extracomunitarias en virtud de la primacía de los lazos primordiales entre los tobas.

Asimismo y de manera coherente con las representaciones acerca de la aboriginalidad como condición lejana y pretérita, las docentes describían diferencias entre las formas de sociabilidad de los tobas en la escuela y las que acontecían entre ellos.

Estas últimas, sostenían las maestras, eran en cierta forma incompatibles con las de la escuela. En tal sentido, en la entrevista con Ana mencionada precedentemente, la maestra me señaló que los tobas del barrio no tenían "...el (mismo) grado de profundidad de los orígenes..." que los tobas chaqueños pero, aun así, no se adecuaban a las formas establecidas por la escuela porque: "...la forma en que (los tobas del barrio) se vinculan entre ellos (...) es muy fuerte, se dan (se relacionan) entre ellos, pero no con la escuela...".

La combinación de relativización identitaria de los tobas y el énfasis escolar en el alcance de los vínculos comunitarios resumen en cierta forma la caracterización que los docentes hacían de la relación con los tobas.

Las afirmaciones de Ana expresan una tendencia común entre las maestras de la escuela, donde se niega la validez de las estructuras y formas de representación comunitaria para gestionar y peticionar ante las autoridades escolares.

Como en otros estudios, esto permite reflexionar sobre cómo las relaciones de poder entre escuela y comunidad están atravesadas por lo que los docentes perciben como un desfase insalvable entre formas de sociabilidad propias a cada ámbito (Borton; Enriz; Hecht; Palacios: 2010).

4d2. “...viven muchas cosas como los indios, por eso la escuela les cuesta...”

El siguiente fragmento de un registro de campo recupera una experiencia educativa propuesta por Ana (maestra de tercer y cuarto grado), que consistió en la búsqueda de una “comunidad” aborígen en el Gran Buenos Aires en 2010. Estos sucesos la condujeron a reconsiderar aspectos de su propia práctica profesional, cuestionando los diseños curriculares vigentes por su teoricismo, en su confrontación con los indígenas “de verdad”:

Ana: En el diseño (curricular) te dicen una cosa respecto de la diversidad y los pueblos originarios que es todo teórico (...) No tiene nada que ver con la realidad (...).

Yo: ¿Vos tuviste formación durante el profesorado, acerca de cómo trabajar estos temas?

Ana: No, ¡pero estoy en contacto (con los indígenas) desde hace cuántos años! (Los diseños curriculares) te dicen una cosa y otra, y otra más, y que tenés que conocer y hacer conocer (el tema de la aboriginalidad) a los chicos (...) ¿pero cómo vas a hacer? ¿Te vas a ir a una comunidad? Ahí tal vez ves cómo viven de verdad (los indios), todos juntos, todo igual, y lo que dice el cacique es palabra santa (...) Por eso para mí no son originarios (los tobas del barrio). Lo originario, originario, está en Chaco, Neuquén (...) Es muy fácil escribir diseños curriculares, pero eso es todo teórico (...). Yo quiero que los chicos conozcan a los pueblos originarios. Por eso los llevé (a una comunidad mapuche en San Miguel). Al fin iba a poder dar con una comunidad!. (...) Una vez que bajamos con los chicos del colectivo me encontré con otra cosa, no era lo que yo quería ver (...). Viste cómo es (...), una esquina, con todos los adornos colgando (...) son las artesanías que te venden (...) Era como una galería. Eso no es

una comunidad (...). Los chicos me decían: ‘*Seño, ¿dónde es?, Seño, ¿dónde es?*’ (...) Yo miraba para todos lados, buscando dónde era, y no me daba cuenta de que era ahí (...). Los del barrio (toba) son mucho más auténticos, viven muchas cosas como los indios, mantienen cosas, por eso la escuela les cuesta (...). Ahí (en San Miguel) te vendían artesanías y me hablaban de un cacique (...) Creo que era un tipo que estaba sentado detrás de unas artesanías en venta, vestido con un pullover como los que uso yo... En fin... Yo quería que mostraran su modo de vida, qué hacen, cómo toman decisiones, si es verdad que todo lo hacen juntos, que son como una familia, que me dijeran cómo hacen un telar...”. Entrevista realizada el 16/8/2012

En este fragmento extenso del registro de campo se presenta nuevamente la asociación entre la condición aborígen y los vínculos primordiales, expresada por parte de la maestra como una búsqueda de “autenticidad” (“si es verdad que todo lo hacen juntos, que son como una familia”), con la que confrontó en vano su excursión (“no es lo que quería ver”, “me hablaban de un cacique, creo que era un tipo que estaba sentado detrás de unas artesanías en venta, vestido con un pullover como los que uso yo”).

A grandes rasgos sus expectativas provenían del cruce entre experiencia personal de trato con los alumnos tobas (“estoy en contacto desde hace cuántos años!”), y conocimientos críticos de su propia formación profesional (“Es muy fácil escribir diseños curriculares, pero eso es todo teórico”). A partir de allí, y en su búsqueda de mayor coherencia entre la teoría y las experiencias vivenciales propuestas a los niños para trabajar el tema indígena (“Era como una galería. Eso no es una comunidad”) la maestra reconsideraba la cotidianeidad en el barrio toba, estableciendo matices de autenticidad (“Los del barrio son mucho más auténticos, viven muchas cosas como los indios, mantienen cosas, por eso la escuela les cuesta”).

Otro aspecto a considerar a partir del registro es que la condición aborígen idealizada significaba un contraste con la institución escolar: En ese marco las docentes ubicaban a los tobas del barrio, cuya identidad se hallaba influenciada por un contexto ajeno a la condición que maestras y hermanas consideraban originaria.

Si bien para algunas docentes como Ana la mayor distancia respecto de la escuela se traducía en un mayor fracaso escolar, para otros como María Julia, miembro del Gabinete Psicopedagógico en 2006, el problema era más bien su condición identitaria matizada o raleada: “tal vez el problema, o la explicación de todo esto (del fracaso escolar), es que no son tan tobas”. De esta manera, María Julia ratificaba la condición indígena pero a la vez relativizaba las opiniones de sus colegas que solían apelar a la otredad cultural como causa de los obstáculos para el trabajo escolar.

4e. Comentarios finales:

En este capítulo he abordado las representaciones docentes a partir de dos ideas principales: la extranjería interna y los vínculos primordiales. Tanto una como otra confluyen en una atribución de identidad señalada como ajena y contrastante con la escuela.

Las asociaciones entre aboriginalidad y vínculos primordiales fueron analizadas a partir de la atribución de incompatibilidades en la coexistencia entre las formas de sociabilidad indígenas y aquellas atribuidas a las sociedades modernas.

En el siguiente capítulo abordar  otra esfera de las representaciones, que resulta de la intersección entre escuela y orden religiosa. No se trata aquí de pensar en estas dimensiones institucionales en términos separados sino de distinguirlos analíticamente como ámbitos coexistentes e interpenetrados en una misma institución. En virtud de esto, el siguiente capítulo se centra en el carisma como cuestión que permea de manera relevante las representaciones docentes.

Capítulo 5

La espiritualidad de los tobas desde las representaciones docentes: la centralidad del carisma

Introducción:

La meta de este capítulo es dar cuenta de representaciones de las docentes y hermanas de la orden sobre la espiritualidad de los tobas residentes en el barrio. En el desarrollo del capítulo se desplegarán debates sobre la centralidad de la cuestión carismática que fueron registrados en la escuela.

Al respecto: uno de los debates principales refiere al carisma como medio de identificación del creyente con formas de espiritualidad católica.

En el desarrollo de la investigación, las primeras aproximaciones a la cuestión del carisma aparecieron en los documentos referidos a la obra de Ángela, fundadora de la orden, cuya acción evangélica se inicia en los años '60 del siglo XIX.

También resultaron relevantes algunos documentos de la orden, elaborados en distintos momentos históricos, focalizados en cuestiones que intersectan lo religioso con lo educativo.

Según las maestras y hermanas, entre las principales características de lo carismático se encuentra la naturaleza fortuita de su revelación. Ante esta circunstancia, desde la escuela mencionaron frecuentemente que la apertura espiritual resultaba un paso necesario a una revelación, circunstancia mencionada por docentes y hermanas en relación a los tobas, aun con criterios variados.

Como paso previo para la comprensión de la idea de carisma prevaleciente entre las docentes y hermanas de la orden de SA, realizaré una serie de referencias a enfoques conceptuales mediante los cuales me aproximé al tema.

La primera corresponde a la idea durkheimiana del origen religioso de las representaciones colectivas en ciertos momentos históricos y contextos sociales, conforme la cual las creencias religiosas operan como sistema de representaciones (Durkheim: 1992). Dicha idea permite colocar al carisma como noción articuladora a partir de la cual es posible considerar el rol de lo religioso en las representaciones docentes sobre la condición aborigen.

La noción de carisma muestra facetas comunes con la de símbolo ritual, principalmente por el cambio de posición social que la revelación carismática conlleva para quienes la experimentan. En tanto símbolo, el carisma se manifiesta como carácter dominante, dotado de cierta instrumentalidad (Turner; 1997: 24 – 28). La condición dominante resulta del hecho de que se condensan en el carisma significados diversos, entre los cuales puede mencionarse la oposición entre catolicismo y condición toba como polos de posesión de carisma o de carencia moral respectivamente. Por este motivo, maestras y hermanas coincidían en señalar que el acceso de los tobas al carisma estaba condicionado, principalmente, a su aceptación del culto católico.

5a. Aportes y recortes teóricos para comprender el carisma.

La cuestión carismática refiere a cierta metodización y racionalización de las conductas religiosas, y a una paulatina formación de una nueva ética creyente (Weber: 1993). Esto último se vio reflejado en mi trabajo de campo en tanto las representaciones de docentes y hermanas sobre el carisma se ordenaban y racionalizaban con arreglo a valores. Como señalaré más adelante en el presente capítulo, una de las formas de esta racionalización del carisma era la frecuente apelación a debates sobre su peso en el ejercicio de la enseñanza en general y, del trabajo con alumnos tobas en particular.

En tal sentido, lo carismático expresa cuestiones que los actores señalan como conjunto de aspectos espirituales, a la vez que éticos y cosmovisionales. Esto último se corresponde con la idea del carisma como matriz de valores y normas de conducta a ser respetadas (Weber: 1993).

Junto con la referencia a valores, el carisma remite a elementos de la tipología de las dominaciones legítimas. En tal sentido, la dominación de tipo carismático supone un tipo de relación entre grupo y líder en virtud de la cual algunos rasgos de este último adquieren poder o ascendencia extraordinarios, con tintes supuestamente mágicos (Weber: 1990).

Como se advertirá en los apartados siguientes, este conjunto de aspectos atribuidos al carisma se presentó en distintas oportunidades durante el trabajo de campo en la escuela de la orden de SA. En tal sentido, tanto docentes como hermanas

señalaban la presencia del carisma a partir de experiencias propias, tanto personales como colectivas. Como rasgo recurrente de sus testimonios, el carisma se incluía dentro de una dimensión espiritual caracterizada por su carácter fortuito y frecuentemente inenarrable.

Estos rasgos de lo carismático fueron abordados aquí a partir del aporte de estudios fenomenológicos de la experiencia religiosa. Tal el caso de las nociones de *fascinans* y *mysteryum tremendum*, referidas a experiencias insustituibles e intraducibles (Otto: 1925). En términos de las sensaciones expresadas en relación al carisma, la primera noción *fascinans* resultó especialmente pertinente a los fines de este trabajo, ya que ilustraba frecuentemente los relatos con los que maestras y hermanas referían a lo que una de ellas denominó, en el marco de una conversación informal, el "...regocijo de la presencia de Dios en uno (mismo)...", una experiencia difícil de narrar: "...no te lo puedo explicar con palabras..."; "...tenés que sentirlo...". Los trabajos que analizaron la experiencia religiosa como variante de un campo hermenéutico más amplio me han aportado elementos conceptuales adicionales para comprender la forma en que la escuela concibe lo carismático. Entre ellos se destacan análisis del simbolismo religioso como campo en tensión entre dos grandes hermenéuticas: la revelación y la sospecha (Ricoeur, 1983; 1976), siendo la primera particularmente afín al sentido que las hermanas asignaban al carisma. A grandes rasgos, la hermenéutica de la revelación refiere a una fe caracterizada como crítica, que aborda los fenómenos a través del prisma de la razón. En tal sentido, dicha hermenéutica confía en lo sagrado como experiencia y como motor de conocimiento (Ricoeur: 1983)

Otra faceta de la cuestión carismática que resultó de utilidad refiere a las dimensiones relacionales e interaccionales del liderazgo carismático. La referencia teórica y etnográfica aquí es el análisis de los milenarismos indígenas del Pacífico Occidental en el siglo XX, con foco en los denominados "culto cargo". Una de las ideas centrales de dicho enfoque refiere a cuestiones de índole subjetiva e interpersonal del carisma y, más específicamente, del liderazgo carismático (Worsley: 1980).

Estos aportes me permitieron abordar la biografía de la fundadora de la orden, que me permitió aproximarme a facetas de la construcción de su carisma en la interacción con las hermanas de su orden y la comunidad de creyentes. Mediante el reconocimiento del rol del líder, Worsley toma en cuenta tanto el efecto catalizador

del mensaje de grupos y personas en función pastoral, dada su potencial capacidad de conducción ritual, como así también los “deseos y expectativas de sus seguidores” (Ceriani: 2014;11).

A modo de anticipo de los apartados siguientes, propongo que la cuestión carismática no debe ser entendida solamente en términos de los rasgos que los actores (hermanas, docentes) le asignan al mismo, sino que también se debe analizar qué cuestiones de las representaciones sobre la aboriginalidad pueden ser explicadas en función de los discursos y las prácticas referidas al carisma. Con este enfoque intentaré vincular las representaciones docentes sobre el carisma religioso con las acciones educativas que se emprenden desde la orden de SA.

En este sentido, el foco del trabajo refiere a la apelación al carisma como medio de conformación y confirmación de identidades sociales en contextos de relaciones asimétricas por parte de las docentes y hermanas. La escuela de la orden constituye así un contexto en que ciertos grupos señalan una pretendida superioridad respecto de otros, de manera que la noción de “carisma de grupo establecido”(Elias; 1998: 83-85), caracterizada por rasgos jerarquizantes, resulta pertinente.

En el análisis de conflictos entre grupos de residentes históricos (establecidos) y migrantes internos (marginados) en una localidad inglesa a inicios de los '60, Elias (1998) hizo hincapié en la idea de vínculo asimétrico. De esa manera propuso explicar las relaciones entre grupos como configuración predominante en diversos contextos sociales.

A modo de resumen de lo señalado en torno al carisma, mi trabajo de reconstrucción empírica estuvo orientado por la centralidad de rasgos tales como el carácter compartido de las representaciones acerca de lo religioso, como así también por los efectos racionalizados y legitimadores que los actores asignan al carisma. A partir de allí se plantea aquí la presencia de una misión que, además de educadora, se caracteriza por actuar como medio “rescate” de los tobas, a través del carisma.

A continuación presentaré algunos estudios etnográficos con elementos conceptuales comunes con mi trabajo, para dar paso luego a mi propia reconstrucción empírica.

5.b. Lecturas religiosas del carisma: entre la emoción y el poder

Este apartado refiere en primer lugar a aproximaciones antropológicas a grupos carismáticos que resultan antecedentes útiles para mi trabajo, para luego presentar estudios realizados en grupos tobas. Dichos trabajos están atravesados por el posicionamiento de cada grupo dentro del campo religioso, católico y evangélico respectivamente, por lo que resultan relevantes en el enfoque que le he dado a mi caso de estudio.

La producción etnográfica del abordaje católico de lo carismático se vincula a un fenómeno que, a nivel latinoamericano, se remonta a inicios de la década del '80. En dicho momento comienza a tomar forma el denominado Movimiento de la Renovación Carismática Católica (RCC), expresión de un catolicismo de tipo emocional, caracterizado por la celebración de prácticas curativas y por la promoción de la participación activa de los fieles (Cabrera: 2001, 2015; Álvarez Olmos: 2014; Thorsen: 2016).

En dicho contexto ganó aval oficial un conjunto de transformaciones en la práctica religiosa orientadas a la restauración de carismas originarios de la iglesia. Entre ellas se destaca la recuperación de prácticas del pentecostalismo como el don de la glosolalia (pronunciación fluida de sílabas, considerado como un lenguaje divino de significado desconocido por el hablante), la oración sanadora y la imposición de manos por vía sacerdotal como instancias de revelación carismática (Cabrera; 2001: 123; Thorsen; 2016: 214).

Ordenadas verticalmente bajo el permiso y la tutela vaticana, pero al mismo tiempo renovadas horizontalmente por un mayor peso decisorio de los creyentes, las iglesias carismáticas promovieron cambios en los lazos con lo divino (Cabrera; 2001: 124).

En este marco puede ubicarse la biografía de Ángela, fundadora de la orden, así como su labor evangélica. El análisis de los documentos sobre su vida permiten hacer foco en el surgimiento de una concepción carismática del mundo y de la vida, jalonado principalmente por rituales que funcionaron como espacios de socialización religiosa (Cabrera; 2016: 177-179; 185-190 Cabrera; 2001: 129-130).

Otros trabajos sobre la Renovación Carismática destacan cómo las prácticas de socialización religiosa dieron forma a una espiritualidad caracterizada por un conjunto de creencias, prácticas y experiencias que son planteadas como formas de vinculación con lo sagrado y que enfatizan en el carácter emocional de dicho vínculo

(Álvarez Olmos: 2014:10). Este aspecto también resulta relevante para mi descripción, como mostraré a continuación.

Los estudios sobre la Conversión Carismática Católica del Gran Buenos Aires resultan asimismo relevantes para mi trabajo, ya que abordan el vínculo entre las revelaciones propias de la práctica carismática y la noción bourdiana de habitus (Thorsen; 2016: 186-188). Al igual que los estudios sobre las prácticas de socialización religiosa, estos trabajos otorgaron centralidad a la emotividad en la práctica religiosa. De manera general, el foco en la emotividad ha sido presentado como un intento de abordar la tensión creativa entre subjetividades, especialmente en contextos cambiantes de práctica religiosa (Aquino Moreschi; 2013: 271-275; Geertz: 2000).

Los estudios que he presentado hasta aquí permiten trazar un panorama de trabajos antropológicos sobre experiencias carismáticas en diversas iglesias católicas. Paralelamente, otra serie de estudios resultan relevantes para mi trabajo, ya que han estado centrados en abordajes de la cuestión carismática en grupos tobas nucleados en el movimiento religioso aborígen Evangelio.

Una proporción significativa de los grupos tobas apela al nombre Evangelio para referir a una adscripción religiosa que surgió a inicios del siglo XX a partir de diversas experiencias misioneras, y que ha tenido impulso creciente desde aproximadamente setenta años. A lo largo de dicho proceso se han incorporado paulatinamente diversos cultos, organizados en distintos tipos de iglesias, con nombres y filiaciones particulares, surgidas en sus propios lugares de residencia (Ceriani y Citro; 2005; Wright: 2008).

Dentro de los trabajos sobre los grupos tobas, la cuestión carismática ha sido planteada como instrumento de poder, ocupando un rol central como forma de liderazgo y de organización de nuevos vínculos entre creyentes, así como factor de apropiación y cambio sociorreligioso (Ceriani 2014:10). Esta idea acerca del poder como norte de la acción evangélica entre los tobas ha permitido describir las tensiones entre los marcos cosmovisionales evangélicos y los propios al shamanismo, expresadas en tipificaciones morales que se han aplicado recurrentemente dentro del movimiento Evangelio (Ceriani y Citro 2005).

Otra expresión de dichas tensiones se advierte en los intentos evangélicos de reelaboración selectiva del pasado del grupo aborígen. Tales intentos, centrados en una reformulación de índole civilizatoria de la identidad e historia de los tobas, se ha

caracterizado como una “incorporación estratégica de la ética protestante” en la religiosidad toba, la que no ha impedido la vigencia de prácticas shamanísticas curativas, expresadas en clave cristiana. En estas transacciones, los dones carismáticos expresan puntos de contacto entre dos cosmovisiones, pentecostalismo y shamanismo (Ceriani y Citro 2005:125).

Este abordaje resulta relevante para el análisis de las representaciones docentes en la escuela de la orden de SA, ya que permite apreciar cómo la apelación a lo carismático promueve la jerarquización de las relaciones entre la escuela y los alumnos tobas y sus familias, en el marco de tensiones y confluencias interreligiosas.

Las experiencias extáticas dentro de los círculos bíblicos, cercanas a la revelación carismática, suponen una redefinición de la labor misionera en los espacios de sociabilidad y socialización religiosa, ya que con frecuencia se presenta un desacople entre la apelación a la horizontalidad de vínculos entre creyentes y los efectos jerarquizantes que tales experiencias provocan. De esta forma el acceso a experiencias extáticas resulta en una frontera simbólica con una otredad aborígen que por momentos resulta subalternizada, en tanto imposibilitada de acceder a aquellas (López y Altman, 2011 y 2012).

A partir de lo sintetizado hasta aquí es posible esbozar una primera comparación entre las experiencias católicas del carisma (donde este se presenta sobre todo como medio hacia una emotividad más profunda), y el culto evangélico (donde el carisma aparece como búsqueda de poder). En mi trabajo de campo pude apreciar que ambas características, emotividad y poder, confluían en las concepciones del carisma expresadas por las maestras y hermanas de la orden de SA, aún cuando la congregación no integraba formalmente a los movimientos carismáticos.

La emotividad, rasgo visto aquí como compatible con la idea de carisma como forma de dolor gozoso, tenía particular protagonismo en los documentos de la orden. La búsqueda de poder, el segundo rasgo antes mencionado, se expresaba en cambio preponderantemente en las referencias de hermanas y maestras a una “...energía orientada, una fuerza, unas ganas de hacer” (Borton: 2011: 5), así como en las jerarquías implicadas en el culto.

Además de una carencia de ritualización institucionalizada, otro punto a destacar de las formas docentes respecto de lo carismático refiere a cierta imprevisibilidad en torno a la revelación carismática, “...una nunca sabe, ocurre cuando él quiere...” fue

el comentario reiterado, con matices, por las hermanas de la orden. Esta ausencia de planificación tornaba incierta la revelación para el creyente, en tanto esta sólo obedecía a un designio divino.

En contraste con la imprevisibilidad de la revelación, el acceso al carisma estaba condicionado por la aceptación de la fe católica. En tal sentido, la cuestión carismática era expresada por hermanas y maestras como un beneficio espiritual selectivo, atravesado por marcas identitarias que actuaban como síntesis: la condición aborígen y la condición evangélica.

Lo carismático se constituía así como un mandato que se remontaba a la formación de la orden. De esta manera la revelación carismática era vivida como una experiencia singular, revelada por vía onírica, o como resultado de la participación reiterada en instancias conducidas por la Iglesia. Entre tales instancias se destacaban – entre otros - las misiones evangelizadoras en sectores carenciados, retiros espirituales y lecturas bíblicas compartidas.

5c El carisma como emoción: “...un gozoso dolor...”

A partir de este andamiaje sobre la conceptualización del carisma, me referiré a la identificación y reconocimiento de facultades en la figura de Ángela, fundadora de la orden. Este análisis permitirá una aproximación a las representaciones de hermanas y maestras sobre el carisma, con particular atención a las formas de su revelación.

Para un número significativo de maestras y para la casi totalidad de las hermanas, la fundadora funcionaba como emblema de la tarea misional y evangelizadora hacia los niños. Dicha tarea, en la que la escuela y la orden solían actuar en conjunto, tenía consecuencias en las representaciones sobre los tobas. A grandes rasgos, la idea de carisma solía actuar como límite simbólico de un tipo de espiritualidad que, en este contexto de interculturalidad escolar, resultaba inaccesible a los tobas.

Es necesario considerar además un aspecto de estas representaciones que se vincula con la condición maternal / tutelar como rasgo central del culto: Ángela era presentada como madre / tutora de toda la orden (primera persona a quien el carisma fuera revelado), rasgo que se extendía a su vez sobre las familias, entre ellas sobre los grupos tobas.

En ese marco maternal / tutelar es posible efectuar un recorrido por la biografía de la hermana Ángela, como así también por la historia misionera de la orden, a la que maestras y hermanas denominaban la Obra.

La orden de SA se institucionalizó paulatinamente durante la segunda mitad del siglo XIX, como consecuencia de una serie de factores detallados a continuación.

El primero de ellos, de índole personal, es el autoconfinamiento místico iniciado por la fundadora de la orden, Ángela (1831-1900) luego de enviudar.

Nació en Génova en 1831, "...dotada de una especial inclinación al bien, (que) goza en la oración y en la caridad hacia los pobres...". (Convertini: 1987; 11). Pese a su vocación por una vida consagrada a la Iglesia, cede a presiones familiares y en 1852 contrae matrimonio. A los pocos años, ya viuda y madre de tres hijos, Ángela comienza a dedicarse, con intensidad creciente, a diversas "obras de misericordia" orientadas a la atención de los carenciados y a la contemplación de lo divino (Catholic.net: 2017).

Su práctica religiosa transcurría en soledad, observando un número de prácticas ascéticas. Pasa largos períodos encerrada en su habitación, se entrega al ayuno, el aislamiento, la oración permanente y la meditación. En uno de esos periodos de aislamiento, habiendo superado altas fiebres y casi en estado de trance "casi sin darse cuenta de lo que hace, escribe y redacta una especie de reglamento...". La biografía de Convertini describe la instancia como un momento cúlmine, orientado a dar evidencia de la voluntad divina de concreción de su tránsito hacia una vida "puramente espiritual" (1987: 15).

Durante aproximadamente una década, Ángela comenzó a observar, por decisión personal y bajo la guía de su confesor, una serie de votos que conducen paulatinamente a su consagración religiosa. De esta manera, en consonancia con la celebración anual de la Virgen Inmaculada, contrae los votos perpetuos de castidad y obediencia. Posteriormente ingresa como terciaria franciscana para reforzar su compromiso "con el sufrimiento de los otros" (Catholic. Net: 2017). En 1866 Ángela acude en busca de consejo al Papa Pío IX, quien le advierte que "...si no haces la voluntad de Dios tendrás remordimiento toda tu vida..." (1987: 16). Luego de confiar sus hijos a institutos educativos religiosos, y obedeciendo a la admonición papal, en 1868 funda la congregación de las Hijas de Santa Ana en Placencia, Italia.

Otro factor a contemplar refiere a la orden papal (Pío IX, 1846-1878) según la cual la fundadora debía consagrar su vida a los pobres y los necesitados.

A partir de su fundación, la popularidad de la orden creció a partir de la incorporación de “numerosas jóvenes” a la congregación y de la labor misionera por todo el mundo. La consagración a Cristo por parte de Ángela estuvo signada por la ansiedad por el cumplimiento de un designio carismático: las referencias biográficas abundan en descripciones que aluden a situaciones de dolor y goce simultáneos, descritas como propias a su transición espiritual y, al mismo tiempo, como una nueva forma de maternidad (Convertini: 1987: 29-31).

Ángela señala en sus memorias que vivió este proceso con la congoja resultante de no estar institucionalmente ordenada, lo que implicaba la contrariedad de una vida laica consagrada, sin consumir el deseo de agregación completa. En las cartas a sus misioneras señala que dicha situación la obliga a atravesar “...indecibles e interminables sufrimientos...” por una situación que siente como impropia. En 1892, ocho años antes de su fallecimiento, recibe finalmente vestición religiosa, dando así marco formal a un rol hasta entonces sustentado en el “carisma materno”, por el que al mismo tiempo ganaba seguidores y daba origen a una feligresía creciente (Convertini: 1987; 15 y ss). Más de un siglo después, Ángela fue beatificada en abril del 2000 por Juan Pablo II.

En las memorias de Ángela y en los relatos de las hermanas de la orden de SA, la conclusión de este proceso que se extendió por treinta años fue posible por la revelación del carisma como fuerza espiritual y como motor de una maternidad carnal y espiritual, sobre hijos y hermanas respectivamente.

Un último factor, de índole colectivo, es la experiencia que tanto hermanas como docentes de la escuela califican como de revelación mística y beatitud.

Las primeras alusiones al carisma surgieron en conversaciones informales con docentes y directivos en el inicio de la investigación, incluso antes de realizar observaciones de clase. Si bien en su momento no presté especial atención a ellas, posteriormente retomé dichas alusiones para tratarlas en conversaciones con algunas maestras, antes o después de los registros de las clases.

Patricia, integrante del gabinete psicopedagógico de la escuela, fue una de mis interlocutoras más relevantes para profundizar en la cuestión del carisma. Realicé una entrevista con ella en su domicilio en agosto de 2012, donde pude apreciar una

presencia importante de simbología e imaginería religiosa. Su iniciación carismática ocurrió a través de un sueño, durante un retiro espiritual y de estudio en el marco de un seminario de jóvenes católicos organizado por el entonces monseñor Jaime De Neváres, a fines de los años 70, en Neuquén.

Patricia me refirió su participación en seminarios organizados por el Movimiento de Cursillos de Cristiandad (MCC), perteneciente a la agrupación católica De Colores (organización gestada en España con posterioridad a la Guerra Civil, caracterizada por la realización de seminarios doctrinarios, abiertos a laicos, consagrados y ordenados). En su relato encontré elementos semejantes a la biografía de la fundadora de la orden, donde se combinaban sensaciones encontradas de regocijo e intenso dolor: "...me di cuenta de lo bueno que era, ¿me entendés?... el tipo [Jesús] vino y se la jugó [la vida] por nosotros..."

La profundidad emotiva de la experiencia se precipitó luego de que Patricia conversara con el monseñor De Nevares. motivada por ese sueño y los sentimientos profundos que había comenzado a experimentar. A partir de ese momento la joven pudo sentir íntimamente la naturaleza filial del vínculo entre Jesús y sus padres terrenales: "...de repente vi que era una persona como yo, que la madre estaba ahí, viéndolo morir. Era el hijo que estaba en la cruz, y yo me quería morir. ¿sabés lo que es eso?..." .

Patricia presenta la revelación del carisma como un efecto buscado y deseado, a la vez que fortuito y arbitrario. Estos rasgos, presentes también en los testimonios de varias maestras con las que pude conversar sobre el tema, caracterizan al carisma como recompensa o reconocimiento divino a un atributo individual del que se es portador involuntario. Dicho atributo se manifiesta como milagro revelado a un actor que, ocurrido el milagro carismático, se reconoce y acepta como elegido.

5.d. El carisma como poder: “ Deja que Cristo revele su mensaje en ti ...”

En las Jornadas de Reflexión Docente efectuadas durante 2006, propuestas como el ya mencionado encuentro institucional con maestras de nivel primario, pude apreciar consideraciones análogas a las de Patricia que me permiten dar sustento a la descripción del carisma recién presentada.

La jornada se realizó en un amplio salón de usos múltiples. Las paredes estaban ocupadas por vitrinas con libros, en su mayoría antiguos, que llegaban casi hasta el techo; se trataba de enciclopedias y colecciones de libros religiosos y relativos a la orden. También había colecciones de libros de texto de diversas materias, crucifijos de metal y otros objetos religiosos. Sobre una de las paredes del salón, una lámina de casi medio metro de alto y ubicada a centímetros del techo del lugar mostraba un Jesús en la cruz. A sus pies, la única leyenda afirmaba la necesidad de dar paso a la revelación carismática: “Deja que Cristo revele su mensaje en ti...”.

La Jornada estuvo organizada en torno al trabajo que había realizado durante 2005 y la primera mitad de 2006. Ya finalizando mi exposición hice referencia a la cuestión del carisma, señalando los recurrentes comentarios que había recibido, tanto de hermanas como de maestras, acerca de la falta de carisma por parte de los tobas. Señalé también que dicha falta era descrita por las maestras como causa significativa de los “problemas de relación” de estos niños con la escuela.

A partir de mi referencia, las maestras sostuvieron un pequeño intercambio respecto del rol del carisma en el caso de los niños pero, sobre todo, se centraron en la posesión del carisma (a lo que se refirieron como “vocación religiosa” o “revelación”) y su rol docente. Más específicamente, el debate exploró la presencia o factibilidad de vínculos entre escuela, compromiso con la acción misionera y comprensión de la otredad cultural. Como explicaré a continuación, las opiniones entre las docentes se encontraban divididas.

5d1. “...(El carisma) nos dice qué hay que hacer (con ellos) en la escuela...”

En un primer grupo, maestras con al menos diez años de presencia en la escuela señalaban la centralidad del carisma, así como la estrecha relación de este último con la vocación misionera y labor docente. Entre ellas se encontraban las docentes de primer ciclo, como Ana y Alcira, y de segundo ciclo, como Estela y Carmen (cuarto y quinto grado). También pertenecían a este grupo una de las psicopedagogas del Gabinete, Patricia, junto con Guillermina y Néstor, directora y vicedirector respectivamente. Además de relacionar el carisma con la vocación misionera y docente, algunas de estas maestras (Guillermina, Carmen) subrayaron que se trataba de una condición importante para los “desafíos” que “la llegada de otras culturas” había impuesto a la escuela, a lo que la hermana Mercedes

complementó señalando que "...cuando se nos revela el carisma, nos dice qué hay que hacer (con ellos) en la escuela...".

Un segundo grupo, compuesto por docentes en general más jóvenes, desconocían en el carisma un requisito para el ejercicio de la docencia, aunque reconocían que "...tener clara la fe..." podía ayudarlas en desafíos que se les planteaban en su trabajo, entre ellos la labor docente con los alumnos tobas.

Podría pensarse en la diferencia generacional entre ambos grupos como criterio principal para sus posicionamientos distintos, pero es necesario señalar que en este segundo grupo había algunas maestras de más edad que otras del grupo anterior.

Parte de las maestras de este segundo grupo habían comenzado a trabajar en la escuela siendo aún practicantes del profesorado, tales como Yolanda (a cargo de una suplencia en 1er grado), o Susana (a cargo de 2do grado). Entre las docentes con trayectoria se encontraba la hermana Juana, para quien lo carismático parecía combinar la importancia de la revelación personal de quienes profesan el culto católico con cierta prescindencia de este requerimiento para aquellas personas no identificadas con su religión. Ya sea por su juventud, como por sus posicionamientos más flexibles respecto de la homogeneidad religiosa dentro de la institución escolar, este segundo grupo otorgaba al carisma un lugar de menor centralidad para la práctica docente y misional.

5d2 "...Habitarse al carisma, tenerlo cerca..."

Los posicionamientos más homogéneos y enfáticos en torno al carisma del primer grupo de docentes pueden explicarse por las experiencias de sociabilidad compartida, ya que varias de ellas habían trabado relación a través de la participación en las parroquias o grupos religiosos. Carmen, maestra, ex alumna y catequista, había participado en algunas campañas misioneras en el noreste argentino, por ejemplo.

Ana, por su parte, en una entrevista que le realicé en 2012 recordaba cómo la labor misionera que había compartido con la hermana Ramona en diversas provincias argentinas, le había permitido "... aprender a valorar la revelación de Cristo...". Esa experiencia le había servido "de mucho" para el trabajo con los tobas, ya que la labor educativa debía combinar lo espiritual y lo académico: "hay que trabajar (con ellos porque) tienen un alma buena, y pueden pensar sus cosas como cualquier otro".

Estas experiencias compartidas entre docentes en torno al carisma también generaban, en algunas maestras, expectativas de compartirlas con los niños. En escenas de aula registradas en el quinto grado a cargo de Carmen durante los primeros meses de 2005, pude notar que los alumnos tobas de este curso ocupaban escritorios contiguos al de la maestra. En ese lugar ella había colocado tres imágenes religiosas: una foto de la Virgen de Luján sobre la que se leía “Madre, protege a los argentinos”; una imagen del Espíritu Santo, representado en la figura de una paloma blanca en un vuelo ascendente hacia un cielo celeste-rojizo; y una imagen de Jesús, vestido con rústica túnica marrón, descalzo, su cuerpo flotando sobre un amplio espacio circular blanco con una leyenda que indicaba “Recíbelo. Deja que se revele en ti”.

Después de la segunda observación en dicho curso, le pregunté a Carmen si esas imágenes podían verse en otras aulas (en ese momento del trabajo de campo aún no había recorrido el edificio con tanto detalle como lo haría meses después), a lo que me respondió que no sabía, que la presencia de imágenes como las mencionadas, “... depende de la maestra...”, y que ella las había usado en otra aula el año pasado, y volvió a colocarlas este año “para ver si Jesús y María se les meten adentro”, señalando a los niños tobas.

Un par de semanas después le comenté a Carmen que en otra aula había visto una lámina de Jesús, más grande que la que había en su aula de segundo grado, y que los niños anotaban sus fechas de cumpleaños en una línea de tiempo, donde la fecha del nacimiento de Jesús estaba incorporada como una de ellas. Carmen me respondió que esa era “...una muy buena idea de Alcira...” (maestra de 5to grado) y que para ella las imágenes religiosas en el aula eran “una forma de habituarse al carisma, tenerlo cerca”, ya que los niños son “especiales” para recibirlo. “...Por eso los senté a los tobitas ahí (cerca de las imágenes). Porque los otros nenes van a tener la catequesis familiar (en cuarto grado), pero a ellos (los alumnos tobas) los veo tan solos...Una hace lo que puede, pero (los tobas) son distintos...”.

La expectativa de Carmen era que la cercanía de los alumnos tobas con las imágenes facilitara la revelación carismática. De manera aún más enfática se expresaba y conducía Guillermina, quien a comienzos de 2005 en una de las formaciones de los alumnos para la salida de la escuela, mantenía con los niños el siguiente contrapunto, luego del rezo colectivo:

G: "Un país que reza unido"

Alumnos: "¡Vive unido!"

G: "Una familia que reza unida"

Alumnos: "¡Se mantiene unida!"

G: Buen fin de semana. Pueden ir saliendo, en orden.

Registro 7 – 7/2005 - 29/4/2005

Este contrapunto puede ser interpretado como demanda institucional de aceptación colectiva de la autoridad eclesiástica y de la escuela, pero el entusiasmo de la directora mostraba asimismo una intención personal de convocar a los niños en actividades de expresión colectiva de la fe. La noción de carisma institucional (Shils: 1965; 206; Geertz: 1994) permite entender situaciones como la arriba sintetizada, pero también es posible vincularla a las intervenciones del primer grupo de docentes. Más específicamente, a aquellas maestras preocupadas por la centralidad del carisma para ejercer la docencia en ámbitos escolares vividos por la escuela como desafiantes, tales como aquellos que remitían a situaciones interculturales.

Tanto hermanas como maestras, especialmente aquellas de mayor antigüedad y compromiso misional, reconocían la centralidad del carisma para institucionalizar la labor pedagógica y misional, de manera análoga a la manera en que Ángela, la fundadora de la orden, había comenzado a articular su labor en las etapas iniciales de la orden. En esta institucionalización de lo carismático convivían así una impronta espontánea ("...te ocurre...", "...lo esperarás...") con acciones deliberadas en pos de una incorporación procesual del mensaje divino.

5e. Ideario, historia y prácticas acerca de la condición toba

En el apartado anterior hice referencia al carisma como criterio al que apelaban la escuela y la orden para superar las supuestas brechas o desafíos en la labor pedagógica, destacando entre ellas la presencia de los tobas en la institución. En tal sentido, el carisma puede ser entendido como símbolo dominante (Turner; 1997: 24 - 25), condensando un conjunto de representaciones de docentes y hermanas respecto de la espiritualidad, con la revelación divina como meta.

En tanto símbolo dominante, el carisma también se presentaba frecuentemente en los documentos institucionales. Uno de los textos de referencia al respecto es el “Ideario Educativo” redactado en conjunto por hermanas, docentes y directivos a mediados de los años '90. Allí, la escuela propone orientar “las capacidades y cualidades (de los alumnos) al servicio de Dios y del hombre”.

Otro documento, al que ya he hecho referencia y se denomina “Historia de la llegada de la comunidad toba” (2004), refiere explícitamente a su rol evangelizador en relación a los indígenas. El rol tutelar de la orden se consigna como: “recuperar los valores de la milenaria cultura toba” (2004; 5), habida cuenta del riesgo que implicaba para estas familias seguir viviendo, en su mayoría, en distintas “villas de emergencia” (Historia...:2004;1).

5e1 Escuela, religión y evangelismo toba: “...le dan tan poca bolilla que....”

En correspondencia con los documentos mencionados, pude registrar en la escuela un conjunto de prácticas de maestras y hermanas tendientes a incorporar a los niños al culto católico. Uno de los intentos consistía en el envío de notas a los padres en los cuadernos de los alumnos, redactadas por las maestras de 4to grado, en ocasión de la posible incorporación de los niños a las clases de religión (catequesis). En dichas notas, para incentivar la concurrencia, se omitía la necesidad del bautismo como condición para la catequesis y posterior primera comunión.

Otra forma de incorporar progresivamente a los niños al culto católico consistía en convocar a los familiares a eventos diversos: kermeses, celebraciones, arreglos y reparaciones edilicias. El medio más común consistía en la entrega de volantes, redactados por las hermanas y maestras y dirigidos a las familias en general, a partir de lo cual las familias eran espectadoras y/o participes de eventos con mayor o menor protagonismo religioso.

En todas las celebraciones se ubicaban imágenes religiosas, como la Virgen María o Santa Ana, a los lados del escenario en el que se desarrollaban distintos números artísticos (canciones folklóricas, coreografías de géneros populares, recitado de poemas, etc). Varias de las estatuillas portaban un mensaje relativo a la Catequesis Familiar: “Catequesis, todos con María para conocer a Cristo”.

Esta tendencia a la incorporación de las familias y alumnos a las actividades religiosas presentaba algunos matices cuando se trataba de la inclusión de los tobas, especialmente en ocasión de las clases de religión. Algunos integrantes del cuerpo directivo (como Néstor y Juana), o de docentes (como Ana y Estela) insistían en la inconveniencia de fomentar la aproximación o eventualmente la conversión al catolicismo de alumnos que expresamente profesaban otra creencia, como ocurría con varios alumnos tobas.

En tal sentido, las docentes y directivos antes aludidos solían coincidir en que la condición evangélica de los niños tobas y sus familias era un obstáculo para su incorporación a la formación religiosa. Dicho obstáculo, sin embargo, parecería estar articulado a la aboriginalidad, ya que no se aplicaba a los alumnos y familias evangelistas no tobas, que también residían en barrios aledaños.

Esta forma diferencial de considerar la condición evangélica de los niños para su potencial incorporación a actividades ligadas al culto católico puede entenderse como parte de la articulación de identidad étnica y religiosa. Sin mencionarlo explícitamente, Estela (maestra de 4to grado, a cargo de la Catequesis) se refirió a la falta de interés de los tobas por asistir a la formación religiosa: señalando que (dicha formación) "...no es algo que (los tobas) llevan dentro. Como los tobas le dan tan poca bolilla, los reemplazamos por otras familias que quieren venir...". (Registro del 12/5/2005).

Corroborando en cierta forma las apreciaciones de estas maestras y directivos, algunas madres del barrio toba como Celeste, ya presentada, subrayaba que el "rescate" era orientado discrecionalmente por la escuela, colocando a las creencias alternativas al catolicismo - como el mencionado Evangelio - en un espacio de confrontación implícito con el culto católico. Al respecto, Celeste identificaba en el discurso escolar componentes morales, dogmáticos y asistenciales sutilmente articulados:

"... (las maestras) nos pedían que los chicos (tobas) se catolizaran... Si dejamos que Lautaro haga la comunión va a tener una protección, así dijo la hermana. Si hace la comunión vamos a poder ver un cambio (en Lautaro, porque eso) va a hacer que cada niño se porte bien, y tenga una ayuda... "

La idea de que la comunión proveía protección moral pero también incorporaba a las familias a una feligresía, y con ello a la asistencia social de la iglesia católica, no había pasado desapercibida. Al respecto, el marido de Celeste, comentó conciencia y desaprobación a dicha asistencia eclesiástica, señalando, a continuación de las palabras de su esposa, que “...Dios no hace excepción de persona... No puedo entregarle mi hijo a una religión por una beca...” (Registro 11/11/2011-

Otras investigaciones etnográficas realizadas contemporáneamente en el mismo barrio toba han analizado cómo el Evangelio se articula en distinto tipo de contrastes y oposiciones a otros grupos étnicos, en este caso los blancos (*doqshe*) con los cuales se identifica a la escuela aquí descrita (García Palacios, 2012). En este sentido, el evangelismo toba no debe ser visto solamente como una manifestación alternativa del culto, sino también como el vehículo expresivo de la oposición de los tobas a otras instancias político-burocráticas, fundamentalmente al Estado argentino y al culto católico que aquel sostiene, conforme el artículo 2 de la Constitución Nacional.

5e2. Catequesis familiar, clases de religión y aboriginalidad: “...un gesto lindo....” de las hermanas.

Para comprender la distinción entre tobas y no tobas antes señalada, es importante considerar que existen dos espacios institucionales donde opera la selección de los participantes: la Catequesis Familiar y las clases de religión. Mientras las docentes de la escuela están a cargo de las segundas de manera exclusiva, fuera del horario escolar conducen también, junto con las hermanas, la primera actividad.

Como expliqué en el apartado anterior, en la Catequesis Familiar tanto las hermanas de la orden como las maestras y directivos de la escuela solían diferenciar dos tipos de culto evangelista. A los grupos evangélicos desmarcados (no-tobas) les ofrecían la participación en las actividades mediante visitas ocasionales a los hogares de los alumnos del barrio. Las hermanas, adicionalmente, habían tomado contacto con el pastor a cargo del culto evangélico barrial para facilitar el vínculo con las familias de su congregación.

Iniciativas de este tipo solían generar juicios positivos acerca de los fieles evangelistas no tobas, refiriendo para ello fundamentalmente a sus experiencias misioneras. En esas ocasiones, tanto hermanas como maestras habían tomado contacto con grupos evangélicos que misionaban en las mismas zonas que ellas. Al

respecto, enfatizaban en la voluntad y la regularidad de asistencia al culto con comentarios que combinaban la admiración y cierto recelo hacia los evangelistas. Así lo expresaba Ana, una de las maestras, quien en una conversación que tuvimos en 2005 me comentó que los evangelistas que había conocido en las misiones a las provincias profesaban la fe y difundían la lectura de la Biblia con mayor énfasis que los grupos católicos: "...me saco el sombrero por cómo (los evangelistas) van de puerta en puerta...". Otros docentes coincidían en su consideración positiva respecto de la forma en que los grupos evangelistas compartían y difundían su fe. Tal fue el caso de Néstor, el vicedirector, quien en una entrevista de 2012 comentó que le parecía "...obvio que las familias evangelistas no aceptaran la invitación para participar de la Catequesis Familiar", pero la iniciativa era no obstante un "...gesto lindo..." de las hermanas.

Néstor señalaba una diferencia respecto de la razón por la cual no invitaban a las familias tobas, también evangélicas a la catequesis. Según el directivo, el problema yacía en una otredad toba caracterizada por su dificultad para comprender el planteo cristiano: "...los tobas no se integran mucho... incluso la religión de ellos es distinta. Ahora recién hay algunos que son de religión católica, pero tienen otros valores. No te entienden lo que les planteás..."

En mi trabajo de campo pude apreciar que, a los encuentros de Catequesis Familiar desarrollados durante 2005 y 2006, no asistió ningún integrante del barrio toba. En varias ocasiones conversé al respecto con Estela, docente de 4to grado y catequista, quien en una ocasión me mostró las planillas de registro de asistencia a dicho curso durante 2006, confeccionadas a mano y controladas por ella misma. Estela recibía el listado de los interesados en participar de la Catequesis de las maestras, quienes le hacían saber cuáles eran los alumnos (y familias) a los que debía convocar.

En esa ocasión, Estela me explicó la ausencia de niños tobas en el curso, señalando que "...no pueden venir si los padres no acompañan, es una cosa familiar, y tienen que estar todos (los familiares) en la misma, tener una convicción. Porque las familias no pueden ir y venir así nomás, como los tobas.... que no vienen y ni te avisan...". Su última frase permite suponer que los niños no eran convocados frecuentemente por parte de la institución, pero al mismo tiempo, que esa ausencia resultaba también de lo que puede señalarse como desinterés de los tobas por participar de la Catequesis Familiar.

Como anticipé al inicio del apartado, otra instancia donde se presentaban convocatorias diferenciales a las familias evangelistas de acuerdo a su condición étnica eran las clases de religión, dictadas por las maestras de cada grado. Estas clases se dictaban de manera semanal dentro del horario escolar, y estaban autorizadas para su dictado en escuelas confesionales durante los dos primeros niveles de la entonces EGB, es decir que concurrían alumnos de 1ro a 6to grado.

A partir de datos provistos por el Gabinete Psicopedagógico de la escuela que recopilaba los datos estadísticos sobre la matrícula escolar, en todos los cursos del Nivel Primario había al menos un alumno no indígena que profesaba el culto evangélico durante 2006. En estos listados, los nombres de estos alumnos eran resaltados en color, mientras que los de alumnos tobas iban acompañados, además del color, por la leyenda "Moral", indicando que los alumnos del barrio toba no participaban de las clases de religión sino que asistían a un curso alternativo.

La opción de cursar Moral en vez de Religión no era abierta, sino que quedaba sujeta a la decisión de la maestra de cada curso. Durante una conversación en un recreo en 2006, Estela refirió esta selección como parte de un refuerzo positivo para los niños indígenas, evitando así presentar la idea de que estaban excluyendo a los indígenas: " (con ellos) se hace otro trabajo aparte, donde también hay valores, moral".

Es evidente que, al formar parte del curriculum de la escuela, el margen de maniobra para la convocatoria diferencial a los niños tobas era otro: las maestras y hermanas podían decidir no convocar a los niños tobas a catequesis sin demasiados miramientos cuando se trataba de una actividad extraescolar, pero tenían que justificar la ubicación de estos niños en un curso alternativo a Religión (en este caso Moral), de ahí el señalamiento de que se trataba de un refuerzo positivo.

Como se ha señalado, la exclusión de los alumnos tobas de las clases de Religión era una decisión institucional contrastante a la dispuesta respecto de los evangelistas no tobas; proceso que con matices repetía el vínculo con las familias en las instancias de Catequesis Familiar. En ambos casos, la decisión de invitar a los evangélicos no tobas pero evitar hacerlo con los indígenas remitía al respeto y el reconocimiento de la alteridad toba en el marco de la escuela y de la orden, o al menos a la evitación de los conflictos debido a que el Evangelismo era una práctica político-religiosa de peso en el barrio (García Palacios, 2012).

Las clases de Moral a las que asistían los alumnos tobas eran un espacio poco definido en la escuela: pude apreciar en mi trabajo de campo que en algunos casos los alumnos permanecían en el aula mientras el resto de los niños leía la Biblia y realizaba alguna actividad propuesta por la maestra, mientras que en otros casos – como ya se señaló - las docentes indicaban a los alumnos que debían reunirse con Estela en la capilla, o en uno de los salones de la sección administrativa de la escuela, para que ella les encargue actividades que solían ser descritas como “...otras cosas...”, o “...sus cosas...”.

Cuando los alumnos permanecían en el aula con las maestras durante las clases de Religión, en ocasiones éstas solían realizar comentarios mediante los cuales comunicaban a los alumnos tobas que podían participar de las actividades, aunque no serían evaluados. Esta aclaración permite pensar en cierta incomodidad por su presencia, como se evidenció durante la clase de Fernanda acerca de “Los milagros de Jesús”, registrada en 2005.

En esa oportunidad la maestra se acercó a Sandro, el único alumno toba del curso, quien se encontraba leyendo en silencio en un grupo junto con otros tres alumnos, y le indicó: “esos milagros son sobre todo para los que creen en Jesús”. El niño no respondió, continuando con la lectura junto a sus compañeros, y continuó trabajando en el dibujo de aquello que habían leído, tal como se lo indicó la maestra. Cuando Sandro le entregó el trabajo a Fernanda, esta le brindó algunas indicaciones para que “finalizara” el dibujo, aclarándole al mismo tiempo que no necesitaba que se lo corrigiera porque “las clases de religión no son para chicos tobas”.

En otras ocasiones, la presencia de los niños tobas en las clases de Religión era resuelta de otras maneras. En las clases de religión en 3ro y 4to grado a cargo de Ana durante 2005 y 2006, pude observar que la docente promovía la lectura de párrafos breves comunes a ambas versiones de la Biblia (católica y evangélica). Esto generaba comentarios activos de los tres niños evangélicos no indígenas, mientras las cuatro alumnas tobas evangelistas del curso (Luz, Gina, Raquel y Roxana) permanecían calladas, pero atentas. En otros cursos, como ocurría en 2do grado, los alumnos tobas a veces realizaban tareas de otras materias, dibujaban a gusto, o simplemente dormitaban.

El análisis de las prácticas religiosas (Catequesis Familiar y clases de religión) evidencia así significados frecuentemente compartidos entre hermanas y maestras sobre la condición indígena, a la vez que por momentos, disputados. La noción de

carencia de condiciones espirituales, condensada en la noción de carisma, intersecta afirmaciones sobre religión y aboriginalidad de forma tal que el acceso de los tobas al culto católico resulta cuestionado, o al menos observado con atención por el personal de la escuela. De esta forma, la homogeneización religiosa propuesta por los documentos de la orden resulta resignificada en la dinámica escolar.

A grandes rasgos, la atribución de carencias de carisma expresaba, según docentes y hermanas, ciertas dificultades para la comunicación de los sentidos religiosos y morales que la orden y la escuela proponían a los niños. Sin embargo, a la vez, esta ausencia de carisma resultaba reforzada por la exclusión de los niños tobas de las clases de religión y Catequesis Familiar, aunque algunas docentes mostraban una práctica matizada al respecto, extendiendo a los tobas una labor pastoral orientada fundamentalmente a los niños evangélicos no indígenas.

5f. Comentarios finales.

He atendido hasta aquí a las diversas experiencias de manifestación y de reflexión acerca del carisma entre maestras e integrantes de la orden. A partir de los registros analizados he podido concluir que el carisma aparecía en el discurso docente como medio de construcción de diferencias y jerarquizaciones en la relación entre docentes y alumnos (y familias) tobas. Lo carismático era dispuesto como elemento de distancia y jerarquización respecto de los alumnos y familias evangélicas no tobas en alguna medida también, pero en estos casos la condición étnica desmarcada resultaba en representaciones matizadas y más benévolas que las que referían a los indígenas.

En el capítulo se abordaron las dos formas principales de práctica de formación religiosa (Catequesis Familiar y clases de religión), en las que pude apreciar una continuidad relativa de sentido por parte de los docentes respecto de la relación entre aboriginalidad y religión. Las clases de Moral permitían la atención diferenciada en la educación religiosa de alumnos tobas y no tobas, mecanismo que evitaba renunciar al rol de rescate civilizatorio que la institución se adjudicaba. Diferencias etarias y de experiencia, como la participación en las misiones organizadas por la orden, dan cuenta de matices en la intervención de docentes, directivos y hermanas en este contexto de interculturalidad escolar.

Capítulo 6

Carencias tobas, desde las representaciones docentes

Introducción.

En este capítulo extenderé el sentido de la carencia más allá de su expresión espiritual (presentado en el capítulo precedente), dando cuenta así de otras dimensiones de la vida social. Estas últimas, dispuestas en el orden de su presentación, refieren a las atribuciones de racionalidad (6.a), personalidad y emociones (6.b) formas comunicativas (6.c) higiene (6.d).

A los efectos del ordenamiento de la lectura, las referencias teóricas para el abordaje de las dimensiones mencionadas se detallan en los apartados respectivos.

Inicialmente abordaré representaciones docentes acerca de las dificultades de los tobas en su tránsito por la escuela, ligadas sobre todo a atribuciones de racionalidad, es decir al señalamiento de capacidades de pensamiento distintas a las del resto del alumnado. Ya sea en tono crítico o apologético, se trataba de representaciones que enfatizaban la subalternidad o peculiaridad intelectual de los niños tobas en relación a su diferencia cultural.

Las alternativas de subalternidad y peculiaridad intelectual tenían un punto de encuentro en el esencialismo subyacente: Tanto aquellos docentes que les atribuían menores capacidades intelectuales como aquellos que les atribuían un 'don' intelectual diferente, coincidían en la idea de que la escuela representaba un desafío cultural para los tobas. Al respecto pueden mencionarse afirmaciones de docentes, quienes con frecuencia señalaban que "... (a los tobas) les cuesta, es como un desafío para ellos..."; "... tienen que adaptarse más que el resto, es un cambio muy grande para ellos".

Estas afirmaciones me condujeron a recuperar la idea bourdiana de formas escolares de racismo, caracterizadas principalmente por una discriminación fundada en la inteligencia. La noción hace referencia a situaciones en que el sistema escolar ha tratado con grupos a los que supone desprovistos de "las predisposiciones socialmente constituidas" (Bourdieu: 1978) para el éxito escolar. Las formas escolares de racismo coexisten con las teorías de sentido común acerca del déficit cultural, para las cuales el fracaso escolar de determinados grupos étnicos resulta de

sus dificultades para adaptarse a los estilos culturales de la escuela (Bradley y Holland; 1996: 8-9).

6.a. Atribuciones de racionalidad en un contexto escolar intercultural.

En distintos trabajos de etnografía escolar en Argentina se ha estudiado cómo las representaciones de los docentes de nivel primario en contextos urbanos interculturales en ocasiones atribuían mayores grados de inteligencia a los alumnos pertenecientes a grupos migrantes asiáticos y europeos, correlacionando condiciones fenotípicas, culturales e intelectuales (Neufeld y Thisted 1999).

Estas concepciones se han nutrido de estudios desarrollados desde el campo de la psicología educativa, donde algunas corrientes han propuesto la existencia de distintos tipos de inteligencia desde hace décadas. Uno de los enfoques que ha circulado en contextos escolares es el de las inteligencias múltiples (Gardner: 1987); aunque el mismo no se refiere a contextos de interculturalidad sino que se utiliza principalmente para explicar diferentes desempeños en áreas cognitivas y artísticas de los niños, generalmente colocándolas en un plano de equivalencia valorativa.

En referencia al ámbito educativo argentino, distintos estudios de psicología y sociología educativa han debatido con estas ideas, subrayando que las representaciones docentes sobre el conocimiento y la inteligencia tienden a oscilar entre posiciones extremas que desvinculan las capacidades cognitivas de los alumnos de sus respectivos marcos sociales y culturales, destacando así el rol de las capacidades innatas, o bien consideran a la cultura y la posición social como sobredeterminantes del éxito escolar (Kaplan: 2002).

Desde el campo antropológico, distintos estudios etnográficos han abordado el fracaso escolar en alumnos de sectores populares en Argentina en las últimas décadas, describiendo aspectos tales como las situaciones de estigmatización y desvalorización intelectual de los niños (Padawer 2008), las diversas formas de relación entre fracaso escolar, diversidad y desigualdad social (Sinisi: 1999), o la culpabilización de las familias de los alumnos (Santillán: 2006; 2011).

El marco de perspectivas y debates señalado hasta aquí aplica a su vez a las referencias y reflexiones surgidas en el campo durante la presente investigación.

6a1. “...Me pregunto si llegarán al pensamiento abstracto...”: supuestos sobre la racionalidad de los alumnos tobas

En el trabajo de campo llevado a cabo, la formulación de preguntas y comparaciones en torno a la inteligencia de los niños tobas atravesaba, con diferente intensidad, al personal docente. Entre las integrantes del gabinete psicopedagógico, María Julia frecuentemente introducía el tema. Así, en una conversación en 2005, y en oportunidades subsiguientes, me comentó que “...las maestras que tienen alumnos tobas me dicen, ‘vos les explicás, pero no te entienden’... y yo me pregunto si llegarán al pensamiento abstracto”. De esta manera expresaba sus dudas ante lo que entendía como un vínculo explícito entre las dificultades intelectuales de los tobas y su referencia a la diferencia cultural.

Comentarios como los de María Julia se correspondían con otros que tuvieron lugar en observaciones y entrevistas informales en distintos momentos del trabajo de campo, como cuando Ramona me dijo que los tobas “no podían pensar” o “usar la cabeza” en ciertos momentos de su clase.

Comentarios como los anteriores, aun cuando predominantes, eran matizados por otros. Esto significa que las asociaciones entre la condición indígena y la capacidad intelectual se presentaban con matices. De esta manera, los contrastes entre los tobas y el resto del alumnado consistían en escalas de valor pero también en equivalencias que procuraban relativizar la diferencia.

Este fue el caso de los comentarios ofrecidos por Guillermina, directora de nivel primario, a fines de 2012: “hay que ir buscándole la vuelta (a Juan, un alumno toba), (...) nosotros tenemos en Belgrano la Escuela de Música. Entonces, si le gusta podemos darle la beca para que siga estudiando algo, porque yo le decía a su papá: mire, su hijo está hermosamente bien, justamente lo hicimos repetir el año para esto, para que se prepare para el secundario porque queremos que termine, quizá a él esto le va a servir para hacer un aporte a la comunidad de ustedes...”.

Para la directora, la opción por los estudios de música suponía la disposición positiva para que el niño toba transitara otros caminos con exigencias cognitivas diferentes a los de las escuelas convencionales. Si bien las palabras de Guillermina hacen referencia a un alumno con atributos singulares, la referencia final al “aporte a la comunidad de ustedes” volvía a colocar la diferencia cultural en un plano de importancia en esos derroteros individuales diferenciados.

A grandes rasgos, las referencias docentes a capacidades diferentes tendían a ubicar a la condición indígena junto a otras formas de alteridad que expresaban distancias respecto del alumno “normal”, que responde a las expectativas u exigencias escolares sin dificultades. Con algunos puntos de contacto con estudios etnográficos efectuados en Argentina que han señalado la tendencia a la homologación entre desigualdad social y discapacidad física y/o intelectual (Sinisi 1999: 200-202), así se refería Ana a los alumnos en los que reconocía capacidades diferentes: “con los hipoacúsicos se hace un trabajo especial [...] tenés que hablarles más despacio [...] con los tobas también. Si no les prestás atención se enojan. En eso se parecen (hipoacúsicos y tobas)”.

Si bien las docentes solían mencionar recurrentemente las dificultades en el desempeño de los alumnos tobas en los cursos, las observaciones de las carpetas y evaluaciones de alumnos tobas me permitieron relativizar el correlato de dichas representaciones en las prácticas docentes cotidianas. En las notas de campo que presento a continuación, correspondientes a dos evaluaciones efectuadas por Carmen en 5to grado en el año 2005, es posible ver que las evaluaciones de las pruebas de lengua y de matemática de los niños tobas no mostraban especiales dificultades para el desempeño.

La prueba de lengua de Máximo constaba de las siguientes actividades:

- a. Reconocer las unidades o elementos de la comunicación a partir de una imagen (dos aciertos y un error).
- b. Completar, a partir de otra imagen, los mismos elementos (error).
- c. Leer y señalar párrafos del texto (acierto).
- d. Transcribir el párrafo más corto del mismo (acierto)
- e. Extraer, del párrafo más largo, dos sustantivos, dos adjetivos y dos verbos (acierto)
- f. ¿Cuál es la enseñanza del relato? (sin respuesta)
- g. Análisis sintáctico de oraciones (3 aciertos, un error)
- h. Narrar una breve historia a partir de una imagen impresa (acierto).

A continuación observé la prueba de matemática de Ruth.

Constaba de cuatro ejercicios, bajo la consigna: “Resuelve y une cálculos con el mismo resultado”.

- a. Ordena resultados de menor a mayor (acierto)
- b. Descompone los números en unidades (acierto)
- c. Descompone los números en decenas (acierto)
- d. Completa el cuadro con las operaciones (incompleto).
- e. Situación problemática de multiplicaciones (error)

Una vez concluida la observación, le consulté a Carmen acerca de las calificaciones de los dos alumnos tobas, ya que días antes me había manifestado que el desempeño de los dos niños “no era del todo bueno”, aún cuando las pruebas que habían efectuado Maxi y Ruth mostraban buenos resultados. Carmen me respondió que las maestras “de otros cursos” juzgaban el desempeño académico de los tobas como menor al del resto, pero que a su entender esa afirmación debía ser relativizada: “...para nada, (los alumnos tobas) son como todos...”.

Como he señalado, las representaciones docentes sobre la inteligencia escolarizada en sectores populares presentan distintas formas de naturalización donde la inteligencia opera como acto de clasificación que responde al objetivo simbólico de la distinción social (Kaplan 2002: 26-31). Estas apreciaciones permiten entender cómo las representaciones de las docentes sobre la inteligencia de los niños tobas podían sostener estereotipos esencializadores, y al mismo tiempo en sus prácticas y reflexiones retrospectivas revisar sus afirmaciones previas.

Reconociendo que la inteligencia es una construcción social de diferencias inscripta en relaciones asimétricas entre grupos sociales, puede entenderse que aun con pruebas en contrario en la propia práctica, las miradas estigmatizadoras vuelvan una y otra vez en las representaciones docentes. Al atribuir a los tobas rasgos culturales distintivos de manera esencializada, los docentes desatendían o descartaban factores ambientales o contextuales en sus consideraciones sobre el desempeño de los alumnos tobas.

En concordancia con lo anterior, un examen de las Planillas de Calificación Anual 1994 – 2010 permite revisar lo que docentes, directivos y hermanas referían acerca de los desempeños escolares de los alumnos tobas en la escuela. Tomando en cuenta los totales, el desempeño académico de los tobas era relativamente menor que el del resto del alumnado, ya que en los cinco años lectivos en que hubo

alumnos tobas recursantes (1995-1996-2005-2009-2010) las tasas oscilaron entre 10 y 24,4%, un porcentaje mayor al de los alumnos no tobas.

Pese a que la proporción de alumnos tobas recursantes era mayor al resto, no se observaban consecuencias mayores a esta diferencia, ya que los alumnos tobas que desaprobaban el curso generalmente permanecían en la escuela. Las planillas permiten señalar que, en un período de dieciséis ciclos lectivos (1994-2010) no se observan casos de alumnos tobas de 1° a 6° grado que hayan cambiado de escuela dentro del distrito luego de haber tenido que recurrar. Esto permite matizar las afirmaciones de las docentes y directivos sobre los tobas como grupo en el que la repitencia y cambios de establecimiento era más frecuente que en el resto del alumnado, ya que las estadísticas muestran cierta diferencia, pero sin mayores impactos.

Asimismo, este supuesto acerca de la repitencia y rendimientos académicos menores de los alumnos tobas era puesto en tela de juicio por las madres del barrio toba. Al respecto, registros realizados en el barrio entre 2011 y 2013 en las casas de dos de las madres y en la “salita de salud”, me permitieron apreciar que la repitencia y el cambio de escuela por cuestiones académicas ocurrían con menos frecuencia de lo que el personal escolar sostenía.

Al mismo tiempo, dichos registros me permitieron apreciar las trayectorias escolares que no podían ser reconstruidas en la escuela, fundamentalmente en relación a estudiantes tobas que cursaban el último ciclo de la primaria. En un encuentro que tuvo lugar a fines de noviembre de 2011, Luna, madre toba que generalmente representaba al barrio en distintas instancias oficiales, me comentó que cuando los alumnos no lograban superar las instancias de recuperación de contenidos de diciembre o febrero, las maestras y directoras ofrecían a las familias dos cursos posibles de acción. En algunos casos sugerían el cambio de escuela, mientras que en otras ocasiones ofrecían un “cursito” para que los alumnos no repitieran el grado. Varias familias, sin embargo, rechazaban el “cursito” y decidían la interrupción de la escolarización de sus hijos, cuestión que ocurría generalmente a partir de 8vo o 9no grado. De allí en más, y al cumplir los 15 años de edad, solían asistir a la Escuela de Adultos (que funcionó en el barrio hasta fines de 2011) o, en una alternativa bastante más frecuente, volver al Chaco a residir con los abuelos.

Pese a que los correlatos estadísticos permiten matizarlo, es importante subrayar cómo las diferencias cognitivas asociadas a la condición indígena funcionaban en la escuela de SA como un ejercicio de subalternización. Es así como recurrentemente mis interlocutoras presentaban en distintas formas la idea de que el aprendizaje escolar de los tobas debía ocurrir bajo la tutela “del hombre blanco”. Así lo mencionaba Ana en 2012: “¿sabes lo que pasa? A los tobas, el hombre blanco le tiene que enseñar las cosas buenas que tiene que hacer”.

6a2 “...Porque tenemos muchos chicos integrados, con diferentes problemas en la vida...”

Como he planteado en el apartado anterior, en un marco general de coincidencia entre las docentes en el señalamiento de carencias de tipo intelectual, se reconocían al mismo tiempo ciertos matices. Esto mismo podía observarse en la caracterización de las docentes acerca de la condición aborígen y un conjunto de factores socioambientales y disposicionales, como los que expresaba María José, maestra de 6to grado:

María José: Habíamos pensado acompañarlo (a un estudiante toba que había repetido el grado) haciendo recortes en las materias pensando en el secundario Porque le van a costar un montón las materias, entonces poder hablar con los profesores porque tenemos muchos chicos integrados con diferentes problemas en la vida, entonces la idea era acompañarlo a Jorgito haciendo recortes, es decir pidiéndoles a los profesores que pensarán qué era realmente lo nodal en su materia” Entrevista del 4/10/2012

La “integración” suponía un reconocimiento burocrático / administrativo de necesidades educativas especiales que el niño y su familia habían transitado, pero los “diferentes problemas en la vida” remitían a un rango amplio de dificultades, en este caso mencionadas en forma ambigua.

Los factores socioambientales y disposicionales que incidían en el aprendizaje de los niños eran frecuentemente enunciados con más precisión cuando se hacía referencia al rol de las familias. Estas últimas eran evaluadas generalmente en sus

variantes positiva o negativa a partir de dos categorías: “la familia ayuda” o “la familia no ayuda”. La referencia a la primera variante se advierte en comentarios como los de Carmen, maestra de 5to grado en 2005, quien me explicaba que “una de la claves por las que a Máximo y Roxana (alumnos toba) les iba bien en el colegio era la familia, porque ayudaban mucho a que le fuera bien”.

En la misma línea se expresaban Guillermina y Ana, directora de Primaria y maestra de tercer grado respectivamente. La primera resumía las condiciones para el buen desempeño escolar de los alumnos tobas a partir de la experiencia de Sandro, alumno de segundo grado en 2005, quien se había convertido en un buen alumno por el “compromiso de los padres: los padres se preocupan, él trae la tarea...”

Ana, desde una perspectiva semejante, señalaba los problemas que generaba la falta de compromiso de las familias. De esta manera, intentando explicar los problemas en el desempeño de los alumnos tobas en la escuela en 2005, me comentó “lo difícil que es enseñarles a algunos chicos tobas, no por los chicos en sí, sino por los padres. Al principio te volvés loca, hay que decirles: ‘venga, vaya, fíjese esto, firme lo otro...’”. La idea principal que me transmitía Ana era que no podían trabajar tan bien con los chicos tobas porque los padres del barrio eran menos solícitos a las demandas de los docentes.

Como he anticipado, desde estudios etnográficos efectuados en Argentina se ha señalado el carácter histórico, y por ende cambiante, de las relaciones entre escuela y familia, proponiendo algunas claves para contextualizar y comprender las representaciones docentes sobre las responsabilidades familiares, directas e indirectas, en la escolarización de los niños. En términos generales, los estudios mostraron una progresiva consolidación histórica de la idea docente acerca de la familia como condición para la escolarización (Santillán: 2011:7-9).

En los barrios populares de contextos urbanos de la Argentina, surgidos principalmente a la luz de los procesos de pauperización de las últimas cuatro décadas, se consolidaron una serie de representaciones críticas desde la escuela hacia las familias, donde los docentes suelen experimentar un proceso de desresponsabilización parental hacia la escolarización de sus hijos (Santillán, 2011: 9-14).

En mi trabajo de campo pude ver, de manera coincidente, que el supuesto desinterés de las familias tobas por el desempeño escolar de sus hijos solía mostrar contrastes con las perspectivas de las familias tobas, fundamentalmente las madres,

que se mostraban muy atentas a la escolaridad de sus hijos aun cuando desde la escuela eso no era reconocido.

Pude apreciar, a modo de ejemplo, este desacople entre las expectativas de la escuela y las familias respecto de los aportes al aprendizaje de los niños tobas en referencias de las madres a los contenidos y los ritmos de aprendizaje dispuestos por la escuela: en una conversación con dos madres en el barrio toba en 2011, ambas coincidieron en que "...no se entiende lo que piden..." en términos de tareas pendientes, fechas de entrega y tratamiento de los temas.

En observaciones de clases a cargo de Azul, maestra de 2do grado en 2006, pude apreciar procesos análogos de incomprensión mutua. La maestra les había solicitado a los alumnos que realizaran dibujos en hojas de carpeta, con un soporte de cartulina, para facilitar su exhibición. Los dibujos debían referir a motivos diversos: desde días de campo, la vida en familia, situaciones de juego en los recreos, etc. Para la realización de tales trabajos, las maestras pidieron a los alumnos que pidieran ayuda a sus padres. La fecha límite de entrega era el viernes previo a la kermesse que se realizaría a fin de año.

Cuando llegó el día de entrega, las cinco alumnas tobas acercaron sus dibujos, de los cuales dos fueron aceptados por la maestra. Consultada por el criterio de selección, Azul justificó su decisión afirmando que los restantes dibujos de las alumnas tobas "...no se si entienden, les pedí cosas de la vida de la familia, un picnic, los trabajos que hacen (artesanías), y me terminaron trayendo un dibujo de una vasija, de unos árboles, son pura rayas".

De manera similar se expresaba Juan, maestro de 4to grado, quien en una conversación informal con otros docentes en 2005, hablaba de sus dificultades con Nicanor, un alumno toba. Su impresión era que el desempeño de Nicanor mejoraba a pesar de los padres tobas, quienes "en general no ayudan demasiado. No concurren al colegio cuando se los convoca, no firman las notas que se les envían, no compran el libro".

Esta última referencia muestra un matiz en la consideración de la influencia sobredeterminante y negativa del entorno socioambiental en la escolarización de los niños tobas, ya que para Juan, el niño toba mejoraba pese a la falta de "ayuda" de las familias". Sin embargo, a la vez, la referencia de Juan a dicha falta confirmaba la expectativa escolar de una presencia y participación familiar limitadas.

Estas apreciaciones de los maestros de la escuela coinciden con estudios etnográficos efectuados en barrios populares boanerenses, donde se ha mostrado que los padres poseen conocimientos detallados acerca de la escolaridad de sus hijos, contrastando con el carácter generalmente estereotipado de las visiones de los docentes sobre las familias, frecuentemente catalogadas por un supuesto “desinterés” (Santillán, 2006).

6b. Representaciones sobre una aboriginalidad brava

Este apartado hace foco en la segunda dimensión señalada al inicio del capítulo, relativa a las representaciones docentes sobre la vida social de los tobas, expresadas de manera privilegiada mediante sus emociones. La noción de bravura, significativa principal de algunas representaciones docentes, es de especial interés porque remite a la idea de utopía enmarcada en una condición aborígen. La condición aborígen adquiere carácter utópico a partir de un deseo de inversión del orden simbólico, frecuentemente bajo la forma de un deseo de poder (Ricoeur; 2006: 246-248) que contrasta con otras representaciones predominantes entre maestras y directivos en general, de tono habitualmente crítico hacia la pasividad de los tobas.

La utopía del heroísmo cultural es considerada como punto de contraste dentro de una estructura simbólica (Ricoeur; 2006: 47-49), que en el caso de análisis tendía a la confirmación de discursos y prácticas de índole asimétrica sobre los tobas en un contexto de interculturalidad escolar. Como explicaré en breve, en el trabajo de campo pude reconstruir una tendencia a la idealización de la figura del cacique Pincén, con quien un maestro tuvo contacto personal durante su formación como profesor de educación física, y en cuya persona el docente condensaba una forma de resistencia estratégica indígena.

Algunos desarrollos antropológicos me han servido de antecedente para trabajar la cuestión de los héroes culturales, que emergió durante mi trabajo de campo a partir de la noción de “bravura” asociada a lo indígena. En tal sentido, el análisis de la mitología popular en relación a la historia oficial (a partir de las figuras de María Lionza y Simón Bolívar, por ejemplo) permite entender la presencia de la magia como trasfondo del relato hegemónico de la construcción de los estados latinoamericanos (Taussig: 1990). Por su parte, el relato del cacique Pincén, figura histórica del pueblo ranquel, muestra puntos de contacto con proezas atribuidas a

Metzgosché, personaje destacado en el horizonte mítico de los héroes culturales tobas (Cordeu: 1969; 1980).

La idea de bravura toba se presentó en mi trabajo de campo en momentos específicos, ligados a la actividad física escolar y el deporte en tanto juego reglado. Los estudios antropológicos han explorado cómo, conformados por reglas precisas de acción, los rituales deportivos son medios performativos, es decir, acción significativa que comunica simbólicamente y que moviliza a la acción.

Distintos trabajos han señalado que el deporte es un medio de producción de encantamientos colectivos con figuras que adquieren, en determinadas circunstancias, estatus mítico (Archetti; 1993: 2-3). Asimismo, se ha identificado en el deporte una matriz de narrativas que forman parte del proceso de construcción de las identidades. En torno a estas narrativas, se ha enfatizado la necesidad de ver al deporte como formación simbólicamente complementaria de diversos niveles identitarios nacionales, barriales, de clase, etc. (Alabarces; 2015: 15).

Las referencias a la bravura surgieron a partir del registro de una clase a cargo de Juan, docente de cuarto grado, durante 2005, tras la cual sostuvimos una serie de conversaciones. Este maestro había trabajado en otros niveles educativos desde mediados de los '90 y al momento de la investigación de campo cursaba, en turno matutino, el profesorado de Educación Física de San Fernando, provincia de Buenos Aires.

Su acercamiento a esta rama de la docencia derivó en parte de su historia como jugador de rugby, a lo largo de la cual tejió vínculos con diversos referentes del deporte. Entre ellos, uno de conocida fama, que a su vez actuaba en ocasiones como padrino de los niños tobas del barrio, enviando útiles escolares y dinero para costear la matrícula escolar. El año anterior a las observaciones, Juan había participado en actividades de promoción de un grupo de rugby formoseño integrado por jóvenes tobas, con quienes había compartido una gira deportiva de la cual había vuelto impactado por la "garra" que habían mostrado en los partidos que habían jugado.

En una de las conversaciones con Juan, me comentó una experiencia reciente en el profesorado donde estudiaba cuando invitaron a un cacique indígena, apellidado Pincén, a brindar una charla a los estudiantes. Cuando llega el día previsto, y con el

auditorio dispuesto a recibir al cacique, para su sorpresa y la del resto la persona en cuestión "... resulta ser el mismísimo portero que veo todos los días (en el profesorado)...". Juan quedó impactado de una presencia indígena que había sido invisible para él hasta ese momento, además del contenido político-cultural de la charla. De la misma, Juan rescata, al inicio de nuestra conversación, que Pincén hablara de "la importancia de saber quiénes somos, de los derechos de los indígenas, de la necesidad de que estudien".

Este evento fue significativo para Juan porque pudo apreciar el papel político emancipatorio del aprendizaje, mediante una parábola histórica e intercultural presentada por Pincén: En ella, el cacique afirmó que "...nos dijo que San Martín aprendió de los españoles para combatirlos, y defender a los criollos; el cacique Pincén aprendió de los blancos. Me di cuenta de que (Pincén) estaba aprendiendo de nosotros para después combatirnos...". El sentido político de la educación se presentaba así en el relato de Juan a partir de relaciones protagonizadas por héroes culturales históricos (San Martín) que tenían continuidad y podían corporizarse en anónimos contemporáneos (el cacique Pincén).

Diferenciándose de los atributos negativos a la identidad toba que prevalecían entre las docentes de la escuela en general (y el propio Juan al hablar de la familia que no colaboraban con su alumno toba Nicanor), el maestro se aproximó a la identidad indígena desde atributos positivos y vigentes, condensados en su caso en la noción de bravura.

La bravura le permitía a Juan entender la relación entre los tobas y "los blancos", no sólo por la presencia o ausencia del atributo de la valentía, sino también por el carácter estratégico de su ejercicio: siendo "bravo" se transitaba una contienda y a la vez se aprendía de los otros (los contrincantes) para así dar lugar a posteriores contiendas. De esta manera, la bravura es entendida aquí como un rasgo disposicional emotivo, físico pero también cognitivo.

Fue así como, para Juan, el deporte fue deviniendo en una forma alternativa de proponer la escolaridad a los tobas. Su apología del rugby como ejercicio lúdico y corporal implicaba reconocer el valor educativo de las emociones: la bravura aborígen podía combinarse con técnicas y estrategias aprendidas de los blancos. En sus propias palabras, evocando los partidos disputados por el equipo toba formoseño, Juan me decía, en 2005: "...Estos tobas, no se puede creer lo que son. La garra que le ponen, son bravos. Les falta técnica y estrategia, pero entran al

scrum con unos huevos, una bravura, que acá a veces (señalando con su mano al piso, en referencia a los jugadores no indígenas) no le ponen. (...) Ellos defienden su raza cuando juegan...”

Estos atributos que Juan le otorgaba a los indígenas constituían esencializaciones, marcadamente positivas, a diferencia de las representaciones negativas de las carencias de los tobas, presentadas mayormente en otros apartados. Sin embargo, puede pensarse también que la bravura forma parte de una misma condensación de sentidos en relación a los tobas. De esta manera, la supuesta falta de racionalidad mencionada anteriormente, es presentada aquí como correlato de la carencia de reglas. En tal sentido, para Juan, el rugby permitía enseñarles a los tobas “...lo necesario que es un reglamento, para que los tobas entiendan que hay reglas que respetar. Eso es lo que más les cuesta”.

Así, mientras que la tendencia general entre las docentes en la escuela (y del propio Juan por momentos) consistía en ver en los tobas un colectivo étnico pasivo y desinteresado, por sus experiencias biográficas Juan había llegado a considerar la acción educativa escolar como una posibilidad de “rescate” de los tobas a partir de una supuesta idiosincrasia cultural que había pasado inadvertida: la bravura.

Otros docentes hicieron también foco en el carácter educativo del juego, tal fue el caso de Guillermina, la directora, quien en una conversación en 2005 hizo referencia a la adquisición de juegos infantiles para el patio de recreo como medio de interacción intercultural, ya que permitiría que los tobas “... usen el cuerpo en los recreos y no estén tan quietitos, porque la escuela les cuesta...”. De manera análoga a Juan, Guillermina proponía que lo corporal y lo lúdico podían ser medios privilegiados para el acercamiento a una otredad cultural.

Otros miembros del equipo docente, en cambio, veían la apelación a atributos de identidad ligados a lo físico y lo lúdico como aspectos pedagógicamente negativos: en tal sentido Néstor, el vicedirector, me decía en octubre de 2010 que el fútbol era una de las causas principales por las cuales los alumnos del barrio toba abandonaban la Escuela de Adultos: “si los querés encontrar, buscalos ahí atrás (en el campo que divide el barrio toba de otro ubicado delante, más cerca de la ruta) todo el día detrás de la pelota”.

6.c. Entre formas comunicativas y glosarios bilingües:

En este apartado abordaré los supuestos de los docentes acerca de las formas comunicativas de los tobas y con los tobas. En ese campo se destacan referencias al silencio y la pasividad atribuidas a estos alumnos, como así también a la inconveniencia del uso de la lengua toba tanto en la escuela como en el barrio.

La pasividad es planteada en tanto faceta de lo comunicativo, sin que ello elimine otras formas de abordarla y describirla. En tal sentido, y en virtud del foco que la cuestión recibe aquí, la idea de pasividad refiere a las situaciones en las que los docentes observaban críticamente las respuestas breves y los silencios en la interacción con los alumnos tobas.

Para trabajar este tema he recurrido a trabajos que han analizado la cuestión comunicativa en contextos de interculturalidad (Basso: 1972; Foley: 1996; Franze: 2005; Novaro et. al: 2008; Borton et al: 2010; Bourdieu: 2011). La referencia a trabajos centrados en el silencio resulta del hecho de que un grupo considerable de maestras y directivos de la escuela donde realicé mi trabajo de campo planteaban que el mismo expresaba otros rasgos atribuidos a los tobas, como la introspección y la carencia de acción (pasividad).

En las etnografías educativas en el plano local, una investigación en escuelas con significativo número de alumnos bolivianos en la ciudad de Buenos Aires ha señalado tendencias similares, proponiendo una aproximación crítica a las atribuciones de los silencios de los niños bolivianos en las aulas a rasgos culturales esencializados. Esta idea ha sido reforzada en la cotidianeidad escolar por el contraste planteado con niños más comunicativos y expresivos, a grandes rasgos caracterizados por los docentes como criollos (Diez y Novaro: 2009; 2010).

Distintos trabajos en esa línea han propuesto cuestionar los estilos comunicativos asociados a rasgos culturales, proponiendo la idea de que los marcos de interculturalidad escolar producen más bien un silenciamiento de los niños marcados o que adscriben a una alteridad subalternizada. De esta manera, la expresión del silencio no resulta de una simple puesta en acto de pautas lingüísticas y estilos comunicativos aprendidos, sino que es más bien parte de una disputa discursiva o ideológica mayor acerca de las identidades (Foley, 1996: 81).

En otros trabajos sobre el silencio en colectivos indígenas en EEUU, se ha propuesto que los “actos de silencio” son prácticas en virtud de las cuales las personas deciden activamente callar durante períodos prolongados (Basso, 1972: 100), debatiendo así su condición subordinada en las actividades o espacios en

cuestión. Con estas referencias al silenciamiento, el análisis de los registros de los apartados siguientes intenta abordar la cuestión atendiendo a los contextos en que tiene lugar en la escuela de la orden de SA.

6.c.1 “¿Qué pasa con ustedes dos?”: docentes de una aboriginalidad callada

De manera coincidente con los estudios mencionados precedentemente, en mi trabajo de campo pude observar que los docentes tendían a evaluar el silencio en el aula como parte de los rasgos culturales distintivos en los tobas. En tal sentido la hermana Mercedes, representante legal de la escuela en períodos sucesivos hasta 2010, me mencionaba en un encuentro en su oficina en julio de 2006 que se encontraba preocupada porque los niños tobas participaran más en las aulas, por que los padres se acercaran al colegio, pero que ... “a los alumnos tobas parece no importarles lo que se les enseña (porque) los docentes les hablan y no hay respuesta”.

En la afirmación de Mercedes se combinaban el silencio y la pasividad atribuidos a los niños tobas (y sus padres), a la vez que se expresaba cierta sensación de ajenidad de los docentes. Así, la mayoría de las docentes de la escuela me refirieron al silencio y la pasividad como rasgos que ocurrían en y desde los tobas.

Los fragmentos de registros que presentaré a continuación en este apartado, correspondientes a dos horas de clase consecutivas en 4to grado, refieren a las cuestiones señaladas. Ambos constituyen una unidad temática, organizada en dos momentos. Como podrá observarse en breve, a medida que se desarrolla la clase, el maestro expresa distintos comentarios y reacciones sobre el silencio: coloca la mirada en los dos alumnos tobas, realiza observaciones críticas sobre su pasividad en la clase, les reprocha por la falta de materiales para el trabajo, críticas a sus colegas y especula sobre otras formas de trabajar con los tobas.

La clase en cuestión fue conducida por Juan, el maestro al que me he referido en el apartado anterior, por sus experiencias de prácticas deportivas con los tobas. En esta oportunidad, una clase desarrollada en abril de 2005, el maestro comenzó a formular preguntas sobre las capitales de provincias y sobre los gentilicios correspondientes, a lo que los niños respondían de manera colectiva y alzando sus manos para solicitar el turno del maestro para responder:

Juan: ¿Qué es la Argentina?,

Varios niños: Un país.

Juan: ¿Cómo está compuesta?,

Varios niños: Por provincias.

Mientras ocurría esto, y sin que el maestro lo pidiera, los niños habían abierto un libro del área de Ciencias Sociales llamado Puerto de Palos (Manual Artesanal, Bonaerense 4). Solamente tres niños no lo tenían: los dos niños tobas: Nicanor y Juano y una niña no indígena.

El maestro pasó a interrogar a los alumnos por el lugar de origen de sus padres, a los alumnos tobas no les preguntó, y ellos no levantaban la mano para hablar. Otros alumnos, a quienes Juan tampoco les preguntó, se quejaron airadamente porque el maestro no escuchaba sus opiniones.

Minutos después, el maestro le pidió a un niño que leyera el texto “La Argentina: el país donde vivimos”, que venía acompañado de fotos con paisajes de la Argentina. Minutos antes, Juano y Nicanor se habían recostado sobre el pupitre, sus cabezas prácticamente apoyadas en sus brazos dispuestos como almohada. Tampoco abrían sus carpetas, a diferencia del resto, pese a que Juan había realizado nuevas anotaciones sobre la actividad en el pizarrón para que los alumnos las copiaran. Transcurridos unos minutos, y pese a la insistencia de Juan para que todos trabajaran, Nicanor empezó a pintar y garabatear en su carpeta, sin atender al curso de la clase.

Cuando Juan advirtió eso, detuvo la clase y les preguntó a ambos:

Juan: “¿Qué pasa con ustedes (dos)?... (señalando al libro cerrado en sus escritorios)

La respuesta de los niños fue el silencio.

Juan reiteró la pregunta, y la respuesta fue nuevamente el silencio.

Juan: “¡Yo no tengo que decirles que saquen fotocopias...!” (su tono y gestos faciales transmitían enojo).

A partir de ese momento, Juano comenzó a leer del libro de una compañera. Al mismo tiempo, Nicanor se movió hasta el banco de una compañera, y pareció seguir la lectura en silencio. No obstante, debido a que me encontraba sentado detrás de Nicanor, pude ver que el libro

de su compañera está al revés. Él pareció no percatarse, o tal vez simulaba la lectura. Cuando la niña ubicó el libro como para que los dos pudieran leerlo, Nicanor continuó mirando hacia otro lado.

Registro del 29/4/2005

En el análisis de este fragmento de clase se destaca la pregunta de Juan a los dos alumnos tobas, Juano y Nicanor: “¿qué pasa con ustedes?”. Su pregunta sugiere que había advertido el silencio y a la pasividad de los niños tobas ante la actividad propuesta: preguntas colectivas y seguimiento de la lectura en voz alta de un compañero. El maestro evitó mencionar que los niños no tenían libros, y en cambio los reprendió por no haber llevado fotocopias en su reemplazo. Cuando los niños se acercaron a sus compañeras a compartir el material, lo hicieron a desgano, pero esto no fue observado por el maestro o tal vez prefirió evitar hacer nuevos comentarios a los niños tobas. En todo caso, sobresale el silencio de los niños como reacción activa ante las preguntas del maestro.

Más adelante en la clase volvió a presentarse una situación análoga. El maestro había comenzado una actividad orientada a que los alumnos expresaran sus ideas sobre la noción de país. La pregunta que orientó la actividad fue escrita en el pizarrón por Juan y copiada en sus cuadernos por los alumnos: “¿Cuál es la ley más importante de un país?”.

Mientras algunos alumnos comenzaron a levantar la mano para responder, Juano y Nicanor, los dos alumnos tobas en ese grado, no parecían haberse percatado de la pregunta de Juan. El primero de ellos miraba su cartuchera, jugaba con los útiles. El segundo, de brazos cruzados sobre el pupitre, miraba a derecha e izquierda y seguía las respuestas de sus compañeros. De a ratos se recostaba sobre sus brazos.

A continuación, el maestro les pidió que escribieran respuestas a una nueva pregunta que había escrito en el pizarrón: “¿Cómo describirían su país?”. La nueva actividad consistía en escribir oraciones cortas, que empezaban con el texto “Mi país....”.

Mientras sus compañeros escribían las oraciones, pude observar que Juano y Nicanor no habían abierto sus carpetas. En distintos momentos

de la clase, Juan los miró fijamente, intentando que se incorporaran a la actividad mediante ese gesto silente.

Luego de la clase, mientras esperábamos en el pasillo el momento de la salida, Juan comenzó a conversar conmigo. A diferencia de lo que había pasado en el aula, cuando el maestro empezó a hablar, Nicanor, Juano y un alumno más se acercaron para escucharnos. Juan me decía que las propuestas de integración de los tobas que la escuela había dispuesto habían fallado, y habló de la “discriminación” que observaba desde la escuela. En varias ocasiones, repitió que “...los tobas están mejor desde que están conmigo...”.

Juan dijo que una de las hermanas de la orden le había contado que ellas le habían hecho a los tobas del barrio una propuesta de abrir una escuela bilingüe, pero que los tobas no quisieron. A Juan, ese rechazo le pareció obvio: “ porque la escuela no entiende lo que los tobas realmente son, no entiende cómo son ellos...”. Registro del 29/4/2005

En este segundo momento, es posible apreciar cómo el silencio es utilizado activamente por el maestro para responder a la pasividad de los niños tobas, aunque sin lograr mayores resultados. En esta etapa de la clase Juan opta por no dirigirse explícitamente a ellos, y en la conversación en el pasillo manifiesta su atención a la cuestión lingüística porque menciona la intención de la escuela de organizar una escuela bilingüe. Implícitamente, el maestro reconoce la importancia del entendimiento o comunicación metalingüística, ya que el uso de los gestos y el vínculo por medio del deporte le permiten “entender” mejor a los tobas que el resto de los docentes, aun cuando no se comunique fluidamente con los niños mediante la palabra.

Otros estudios etnográficos efectuados con anterioridad en este mismo barrio han abordado las formas comunicativas de los alumnos tobas, advirtiendo la oposición entre el silencio de los niños tobas en el colegio y el habla desinhibida en sus hogares. Tales trabajos señalan que dicho contraste se produce en el marco de procesos de desplazamiento lingüístico, lo que incide en los procesos de socialización en la lengua indígena (Hecht: 2009; 2011a; 2011b).

Al respecto, se ha señalado que el silencio en la escuela se inscribe en un sistema de relaciones en que las producciones simbólicas de los tobas parecen definirse en los términos de un otro en posición de subordinación respecto de la institución. En tal sentido, los alumnos tobas y sus familias no hablan, no se acercan a la escuela, por lo que puede pensarse el silencio como parte de un repertorio de resistencia pasiva a los requerimientos escolares (Hecht, 2008:182-183).

Las situaciones de aula recién sintetizadas permiten apreciar que el silencio y la pasividad de los niños tobas en las aulas son entonces prácticas discursivas cargadas de intencionalidad comunicativa (Levinson, B.; Holland, D.; 1996:13), correlato de formas escolares de abordar la otredad aborígen que dan cuenta de un contexto de silenciamiento y asimetría (Franze: 2005; Foley: 1996; Basso: 1972).

Por su parte, los supuestos silencio y pasividad de los tobas son desdichos por registros de esos niños en diversos espacios y momentos. En tal sentido puede mencionarse el momento en que Juano y Nicanor se acercaron a escuchar la conversación que mantuvo con el maestro al finalizar la clase, como así también la participación de alumnas tobas en los festejos navideños (ver 4.b.5). En continuidad con lo anterior, en ámbitos y espacios familiares y comunitarios, como así también en instancias escolares determinadas, el silencio y la quietud difícilmente aparecen (Hecht: 2006; Borton: 2011).

Las expresiones docentes sobre el silencio y la pasividad de los tobas invitan a retomar la idea de símbolo en tanto vehículo de significación abierto a reinterpretación (Ricoeur: 1983). De tal manera, las representaciones docentes sobre el silencio y la pasividad de los niños tobas son motivo de nuevas consideraciones de los docentes, como cuando Juan establece un duelo gestual de silencio con los niños tobas para convocarlos a participar en clase.

6.c.2. “Creo que ellos tienen como un silencio que dice... ¿no?”

El apartado anterior hizo foco en las representaciones docentes acerca del silencio de los alumnos tobas. Se señaló al respecto que el silencio puede ser visto como limitación comunicativa inherente a su condición identitaria, asociada a una actitud pasiva ante las propuestas escolares. Sin embargo, el silencio también era reconocido implícitamente en su carácter de resistencia activa por parte de ciertos

maestros como Juan (cuyas clases analicé en el apartado anterior), y en ocasiones incluso objeto de reflexiones en la escuela.

Así se expresaba Guillermina en una entrevista realizada a fines de 2012, cuando la directora tomó distancia de la idea del silencio predominante en la escuela donde se lo presentaba como expresión de desinterés: “En general me parece que sí (está respondiendo a mi pregunta si los tobas son callados), hay algunos como que ya se han “argentinizado” bastante... (Se ríen) pero en general son más bien introvertidos, o sea, según nosotros, porque creo que ellos tienen como un silencio que dice... ¿no?...”.

Guillermina destaca el contraste entre los argentinos (implícitamente bulliciosos) y los tobas (generalmente introvertidos), aunque reconoce procesos de cambio en los estilos comunicativos. De esta forma, por momentos se observa en la hermana cierta relativización de los comentarios de otras colegas. Esto se advierte en su señalamiento de que el silencio es tal desde la perspectiva institucional (“...según nosotros...”), no necesariamente un atributo distintivo en sí mismo, independiente de comparaciones y contextos.

En otra entrevista que realicé en 2012 a la hermana Ramona, pude advertir cierto énfasis en la idea de que el silencio de los tobas era de tipo estratégico, un uso selectivo de la palabra: “...se quedan calladitos cuando les conviene...”. Entre la posición de los dos primeros docentes (Guillermina y Juan) y la hermana Ramona se observa así un contraste de perspectivas. Mientras que las primeras relativizan el silencio, reconociéndolo como mecanismo de resistencia e intentando en consecuencia un acercamiento hacia los tobas, las otras en cambio enfatizan en la conveniencia, entendida más bien como especulación o engaño frente a lo que decide reforzar su posición de autoridad, mediante el uso del diminutivo (“se quedan calladitos”).

6.c.3 “Seño... ¿cómo se dice en toba?”

Otra faceta de la cuestión comunicativa de importancia durante mi trabajo de campo refirió a la representación de las maestras sobre la escritura de los alumnos tobas. Más específicamente, a la idea de la escritura en lengua toba como obstáculo para el aprendizaje del castellano en la escuela.

La escritura en lenguas indígenas ha sido foco de distintos desarrollos antropológicos, advirtiéndose que el ejercicio de la lectoescritura forma parte de los procesos de pensamiento como construcción social y cultural. En este sentido, la escritura ha sido abordada desde diversas facetas, focalizadas en la relación entre modos de pensamiento y tecnologías de la palabra (Goody; 1976: 165-173; Ong: 1993: 50-60).

Distintos autores han prestado particular atención a los efectos sociales y simbólicos generados por la escritura; se ha señalado en tal sentido su centralidad tanto en sus formas iniciales (de uso administrativo gubernamental) como en las contemporáneas (de alcance masivo), de manera que la escritura tiene un lugar relevante en la ordenación de nuevas formas de argumentación y organización tempo-espacial de pensamiento. Asimismo, desarrollos más recientes han focalizado en los cambios en los patrones expresivos y comunicativos de la posmodernidad, discutiendo los efectos virtualizantes de nuevos medios de comunicación / redes sociales en vínculos sociales globalizados (Baudrillard: 1991; Escobar: 2005).

Otros aportes han aplicado al campo antropológico iniciativas de la sociolingüística, retomando el contraste entre el código restringido y elaborado (Douglas: 1978). Si bien las formulaciones originales atendían al habla y no a la escritura, la idea central ha sido que los dos niveles de habla se corresponden con condiciones sociales que limitan o favorecen la argumentación de los sujetos en la escritura también.

De manera general, es posible decir que el aporte antropológico respecto de la oralidad y la escritura muestra matices para aproximarse al vasto campo común de la comunicación humana (Leach, 1989: 5-13; Levi Strauss; 1994: 97-107). Una idea central refiere a la necesidad de atender al carácter situacional de ambas formas expresivas. Esto implica atender a los diversos usos sociales del habla y de la escritura en la escuela, como así también a las tensiones y formas de apropiación por grupos sociales incorporados al sistema escolar (Rockwell; 1992: 553-568; Rockwell: 2006; 669-679).

En relación a esta cuestión, algunos desarrollos han hecho foco en la imposición de ciertos usos escolares de la escritura, a grandes rasgos clasificados como cultos o populares, cuya consecuencia paradójica consiste en que la cultura escolar puede oficiar como obstáculo para el desarrollo de la escritura en las aulas (Rockwell; 1991: 29-33), resultando en ocasiones en uno de los factores decisivos en situaciones de fracaso escolar (Rockwell; 1991: 33-38; Rockwell; 2010; 179-181).

En estudios sobre el aprendizaje de la lectoescritura centradas en grupos tobas en particular, se ha señalado la importancia de la obra inicial de las misiones evangélicas, así como de los proyectos de educación bilingüe que comenzaron en Chaco desde fines de los '80 para los procesos de transición a la escritura del idioma indígena (Wright y Messineo: 1989; 116).

La escritura ha formado parte además de distintos procesos históricos que justificaron las desigualdades sociales a partir del énfasis en brechas culturales e intelectuales entre los tobas y la población circundante. En tal sentido el “rescate” de la lengua operó como medio para que escuelas y órdenes religiosas intentaran influir en la nominación de objetos y procesos en estos contextos interculturales (Wright y Messineo: 1989; 125).

A modo de referencia, los textos elaborados por grupos menonitas fueron un medio para comprender la aceptación del Evangelio por parte de los tobas (Wright 1988). El rol simbólico de dichos materiales involucró el inicio de la valoración de la palabra escrita por parte de sociedades que, hasta el contacto con diversas iglesias cristianas, eran básicamente orales (Ceriani: 2005; Citro; 2005: 129).

En mi trabajo de campo la cuestión de la escritura surgió, sobre todo, a partir de afirmaciones de algunas docentes y hermanas sobre las dificultades con la lectoescritura que atribuían a los alumnos tobas en virtud de su diferencia lingüística. Para superar esta barrera, desde la escuela algunas maestras realizaron intentos de traducción más o menos sistemática entre el toba y el castellano. En 5to grado durante en 2005, por ejemplo, Carmen y Fernanda armaron un glosario con palabras que se colocaban en ambos idiomas como última sección en las carpetas de los alumnos.

A juicio de las docentes, el glosario despertó entusiasmo en algunos alumnos no indígenas, que lo bautizaron como “el diccionario de los tobas”. El procedimiento para la inclusión de un vocablo consistía en retomar la pregunta espontánea de algún alumno no indígena toba o la propia maestra durante la clase: “Seño... ¿“cómo se dice en toba....”?) –. Cuando esto ocurría la maestra solía consultar, a veces infructuosamente, a los niños y luego buscaba el término en un diccionario. En este último caso, se anotaba la voz o las voces obtenidas en orden alfabético.

Algunos estudios han señalado que, en las escuelas a las que asisten niños tobas en distintos contextos rurales y urbanos contemporáneos, iniciativas como la de

Carmen parten del supuesto de una situación de competencia productiva por parte de las docentes, quienes suponen que los niños pueden generar vocablos y expresiones en toba ante los requerimientos de la escuela, aunque generalmente los niños tienen más bien una competencia receptiva, ya que comprenden indicaciones o referencias en contextos específicos distintos al escolar, frecuentemente familiares (Hecht: 2011; 239).

Más allá de la dificultad para que los niños tobas proveyeran las palabras al glosario, la iniciativa del diccionario contradecía la opinión más generalizada entre las docentes respecto del uso del idioma toba por parte de los niños como un obstáculo para la escuela. Pude apreciar estos matices en las Jornadas Docentes de septiembre de 2006, ya referidas en capítulos anteriores. En dicho evento varias maestras y hermanas coincidieron en calificar como “esfuerzo” y “progreso” el trabajo con el denominado Diccionario Toba (en realidad toba – castellano) que las maestras Carmen y Fernanda habían iniciado.

Las maestras veían al glosario como forma de abordar el “analfabetismo de la lengua toba”, con el que referían al hecho de que los vocablos toba no se escribieran con símbolos o grafías propias. De esta manera, las representaciones docentes anudaban un rescate de los alumnos tobas expresado en sus necesidades espirituales, materiales, y también en un idioma sin grafía propia. El consenso en la valorización del rescate del idioma toba no tenía correlatos en intervenciones institucionales, ya que iniciativas como la del diccionario se restringían al interés de cada maestra, sin mayores proyecciones o continuidades desde el resto.

6.d. La naturalización de una visión docente de la higiene

La higiene en las familias tobas era tema de preocupación y referencia frecuente de las docentes durante mi trabajo de campo. Para abordar esta cuestión recurrí a enfoques alternativos y congruentes. El análisis incluyó, a partir de una misma obra, enfoques con foco en las nociones como pureza y peligro entendidas como medios de demarcación de fronteras sociales (Douglas 1990) y aquellos que atienden a la noción de riesgo, con énfasis en los condicionantes sociales y culturales que participan en las formas en que los agentes evalúan sus propias situaciones (Douglas 1996).

En relación con este tema esta Tesis recupera trabajos que han abordado la experiencia histórica de la expansión colonial en África desde inicios del siglo XIX. Al respecto, algunos antropólogos han realizado lecturas críticas del simbolismo del misionerismo médico de la época, donde el "cuerpo negro" era presentado como vector de impureza y contagio (Comaroff y Comaroff: 1992). También relevantes para este trabajo, otros desarrollos han estudiado al higienismo como forma escolar de racialización, mediante la cual se construyeron históricamente los alumnados y comunidades educativas provistas de "las predisposiciones socialmente" adecuadas (Bourdieu: 1978).

En la formación y desarrollo del sistema escolar argentino la higiene estuvo asimismo asociada a los procesos disciplinarios dispuestos desde los orígenes de la institución escolar. En una línea argumental que recupera la lectura del panóptico foucaultiano como sistema disciplinante, se ha estudiado la forma en que la escuela produjo "cuerpos dóciles", disciplinados temporal y espacialmente (Pineau; 1999: 314).

Si bien los enfoques anteriores suponen una idea de higiene como imposición en los procesos de demarcación social, también se han realizado revisiones de estas ideas subrayando los procesos de apropiación de las nociones de higiene por parte de los grupos subordinados. En el caso de los tobas, se ha señalado la gradual incorporación de nociones derivadas del contacto con grupos evangélicos protestantes, quienes han sido señalados como vector de cambios en nociones tobas tradicionales respecto a la higiene y la sanidad de hábitos. Merecen señalarse la insistencia evangélica en el abandono de ingestas tales como el alcohol o prácticas de consumo de plantas asociadas al shamanismo (Ceriani: 2005; 112).

La atención a los marcos socioculturales desde los que se formula la mirada higienizante se observa también en enfoques que han atendido al ámbito educativo contemporáneo, donde la precariedad en las condiciones de vida de los alumnos, su etnicidad y género resultan asociadas a regímenes de moralidad e higiene cuestionadas por la escuela (Kaplan: 2002).

En mi trabajo de campo las hermanas y docentes solían referir a su preocupación por los problemas de salud de los niños y niñas tobas, a los que consideraban derivado de las prácticas de higiene corporal y del ambiente cotidiano, doméstico y barrial. Eran frecuentes los comentarios como los de Patricia, sobre una niña de su

grado me decía que venía siempre sucia, y su preocupación era por las enfermedades asociadas a esa desatención del cuerpo: "...no se... tendrá sarna o lepra...".

Las referencias a la limpieza corporal o doméstica incluían el uso displicente de las donaciones entregadas por la escuela a las familias, por lo que las sanciones asociadas a las diferencias sociales y morales se presentaban articuladas, subrayándose el contraste con la referencia a experiencias biográficas. Tal era el caso de la hermana Ramona, quien expresaba las posiciones más extremas en estos juicios:

Yo atendía la salita (de salud), pero tuve mucha mala experiencia. A la tarde, siempre que se iban los chicos hacíamos la limpieza en el colegio y yo encontraba bolsas de polenta, de lentejas, de porotos, de garbanzos, latitas de atún, todo tirado..., porque la gente le daba (a los tobas) pero ellos lo tiraban porque ellos no lo conocían (...). Se quejaban que no tenían nada, que no tenían ropa, y una vez yo le dije a una señora del barrio: - mirá cuánta ropa que tienen!, porque habían recibido una donación de ropa. Y la señora me dijo: -Ah no esa es ropa sucia es para quemarla. Yo me quería morir... le dije: -la ropa se lava... Y como ella seguía diciendo: no tenemos jabón, no tenemos esto y lo otro, yo le dije: - mirá, en tiempo de guerra nosotros en Italia la lavábamos con ceniza. ¿Sabe que tiene que hacer, señora? Agarre un fuentón grande, a la noche pone ceniza y lo llena de agua, mañana vos la vas a encontrar que es como lavandina, clarita, clarita la vas a encontrar a la ropa. Pero ella me miraba como diciendo "no te escucho".Registro del 8/9/2006

Las prácticas cotidianas en torno a la higiene no solamente conectaban con demandas de las familias tobas a la orden, sino con proyectos educativos y con la gestión cotidiana del medioambiente. Al respecto, Ramona me comentó que los caciques se quejaban públicamente de la destrucción del medio ambiente, pero no se preocupaban por la suciedad en las canaletas y las calles de barrio: "... daban charlas hablando de la destrucción del medio ambiente, pero no hacían nada por cuidar el suyo (...) los tobas viven de dar charlas en colegios sobre el medio

ambiente, pero se olvidan de que el lugar donde están sus casas tenía un bosquecito de macluras (que fue talado para la construcción del barrio)". Registro del 8/9/2006

Las vivencias de Ramona tienen puntos de contacto con un relato de Ana, docente quien me comentó una situación que había protagonizado unos años antes sobre un encuentro informal en una de las galerías del colegio:

Quando Cantera (un jefe de familia del barrio toba) tuvo la pierna engangrenada (...) Patricia y la hermana Ramona iban a verlo, iban al barrio a ayudarlo (...) Patricia tenía que ir todos los días... se lo cambiaba (al vendaje) todos los días, Pero era una mugre, tenías que ver lo que era. Todo sucio, todo lleno de tierra. Era una dejadez, eso es dejadez. Vos vas a una casa de ellos y te juro que era una mugre. Habrá, sí, quienes son más limpios, pero vos entrabas a algunas casas y te juro que era una mugre (...) estaba todo revuelto, era un amasijo" Entrevista del 6/3/2012

Estos juicios de tipo higienista acerca de los tobas pueden ser asociados a la intención de la escuela de instruir sobre las formas correctas de vincularse con el cuerpo, el ambiente y la salud desde lo doméstico y lo comunitario. Esta asociación entre condición identitaria y degradación higiénica remite así a atributos que justifican alteridades descalificadas (Douglas: 1990).

Estas representaciones higienistas se pueden comprender mejor si se contextualiza la apelación de las maestras a la "dejadez", como disposición general de los tobas en contraste con otros grupos vecinos, también en situaciones socioeconómicas vulnerables, cuyos niños también asistían a la escuela.

6.e Comentarios finales:

El capítulo ha dado cuenta de marcos teóricos para el abordaje de diversas representaciones docentes, vinculadas fundamentalmente a cuestiones tales como el pensamiento abstracto y la racionalidad, el juego reglado y la bravura, el silencio y la comunicación y, finalmente, la suciedad y la higiene. En coincidencia con los lineamientos principales de tales marcos teóricos, los registros presentados hacen

referencia al predominio de sentidos esencialistas de docentes y hermanas, aun con disensos entre y hacia el interior de ambos grupos, en relación a los tobas.

Conclusiones:

Una de las metas de la presente Tesis ha sido contribuir al conocimiento de las situaciones de interculturalidad escolar. He procurado responder a dicho objetivo a través de una investigación etnográfica en una escuela confesional del Gran Buenos Aires a la que asisten niños y niñas tobas. Para ello he reconstruido las representaciones de docentes y hermanas de la orden de SA, considerando principalmente sus discursos, pero también situaciones de interacción y documentos escolares. En sus dos principales períodos de realización (2005 - 2007) (2010 - 2013) el trabajo de campo también incluyó espacios domésticos de varias familias del barrio toba, próximo a la escuela.

En los párrafos siguientes se hace una breve reseña de las cuestiones centrales de los capítulos de la Tesis, y se señalan conclusiones. Algunas de ellas refieren a capítulos puntuales, mientras que otras revisten un orden más general.

A modo de síntesis, en la primera parte de la Tesis, el Capítulo 1 señala como cuestión principal el marco teórico – metodológico y el análisis de los registros, con un enfoque comprensivista que reconoce e incorpora cuestiones de distinto orden de la labor etnográfica.

El capítulo también incorpora al etnógrafo como sujeto liminalizado desde la perspectiva de docentes, directivos y hermanas. Este último aspecto, aun cuando de menor peso relativo que el atribuido a los tobas, destaca en las representaciones docentes cierta tendencia liminalizante. Desde esta perspectiva debe entenderse la referencia que esta Tesis hace a la idea de abogacía social, según la cual el etnógrafo actúa en defensa de los derechos de determinados grupos.

El segundo capítulo fundamenta la apelación a la TRS como instrumento para abordar situaciones de interculturalidad escolar. A partir de desarrollos iniciados en los años '60 por Moscovici, y reconducidos por Castorina, el capítulo señala tres aportes de la TRS para el abordaje de la interculturalidad escolar. Se recupera aquí el foco en la cuestión ideológica, el sentido común y los cruces entre objetivismos y subjetivismos. Planteados los puntos de contacto entre TRS y aportes de Ricoeur, Geertz y Bourdieu, el capítulo señala la posibilidad de aplicación de los mismos al estudio de situaciones de interculturalidad escolar.

El capítulo 3 da cuenta del marco en el cual deben ser comprendidas las representaciones docentes, de las cuales se da detalle en los tres capítulos

restantes (4 al 6). A tal fin el capítulo plantea y desarrolla una clasificación contrastante de las formas de entender el multiculturalismo, denominadas mosaico / ingenuo y crítico. El objetivo es organizar el análisis de las representaciones docentes, entendiendo no obstante que las mismas pueden en ocasiones trascender las dos formas señaladas.

En la segunda parte de la Tesis, el capítulo 4 hace foco en las asociaciones que las representaciones docentes plantean entre la condición aborígen y las nociones de extranjería interna y primordialidad. Entre dichas asociaciones se destacan las referencias a la aboriginalidad como condición social y cultural vivida como ajena por docentes y hermanas. Dentro de tales referencias, los vínculos primordiales, caracterizados por formas de socialidad horizontal, son un elemento que abona a la idea de extranjería antes mencionada. Vale señalar que ciertos registros dan cuenta de que dicha ausencia de jerarquías es por momentos puesta en cuestión desde la escuela, fundamentalmente a través de las referencias a la figura del cacique, lo que suma matices y debates en torno a las representaciones sobre los tobas.

Sentido semejante puede ser asignado a las representaciones abordadas en el capítulo 5, centradas en la cuestión carismática. Al igual que en el capítulo previo, el recorrido por las perspectivas teóricas que han abordado la cuestión ha servido para dar cuenta de los sentidos que maestras y hermanas atribuyen a la misma. Entre dichas perspectivas se destacan las referidas a la faceta institucional del mismo, como así también a aquellos que han señalado su rol en la reproducción de asimetrías. A diferencia de cierto consenso representacional en torno a los tobas y sus familias, característica apreciable en los capítulos 4 y 6, el quinto capítulo muestra como rasgo distintivo la presencia de debates sobre la centralidad del carisma en la orden religiosa responsable de la escuela, y cierta correspondencia con la forma en que se concibe la cuestión entre los tobas. En este caso, cuestiones vinculadas a la edad y la identidad religiosa de las maestras pueden ser vinculadas a los debates en torno a esta cuestión.

El capítulo 6, al igual que los dos precedentes, plantea marcos teóricos sobre representaciones docentes relativas a cuestiones tales como racionalidad, bravura, comunicación e higiene. El análisis de los registros da cuenta de cierta prevalencia de sentidos esencialistas, por momentos exotizantes, en las representaciones docentes. Es decir, de una tendencia común de docentes y hermanas a entender dichas cuestiones como propias a la condición aborígen.

Reseñado el contenido general de la Tesis, se plantean a continuación conclusiones de tipo más general, relativas al conjunto del trabajo.

Una primera conclusión refiere al tono crítico compartido. En tal sentido, las representaciones sobre la primordialidad, el carisma, como así también las referidas a racionalidad, bravura, comunicación e higiene, coinciden en calificar críticamente la otredad atribuida a los alumnos tobas y sus familias. Lo anterior reconoce, vale señalar, matices, pero generalmente dentro de una pauta según la cual la condición aborígen es vista en muchos aspectos como incompatible con las expectativas de maestras y hermanas.

Una segunda conclusión, asociada a la anterior en tanto habilita también el énfasis en una otredad asignada a los tobas, remite a la noción de multiculturalismo mosaico. Es decir, a formas de entender y actuar en situaciones de interculturalidad en las que prevalecen rasgos ahistorizantes sobre los alumnos tobas y sus familias y, en cierta medida, sobre la condición aborígen.

Esto se observa con cierto detalle en las cuestiones desarrolladas en los capítulos 4 y 6, en las que – a modo de mención - nociones como extranjería o primordialidad aparecen enfatizadas en su condición supuestamente esencial e inherente a la condición toba.

Las condiciones particulares del vínculo entre docentes, hermanas y tobas – vale acotar - obedecen a una sedimentación de nociones históricas, por momentos en debate, acerca de la aborígenidad en contextos de interculturalidad.

Tales debates, aun cuando incipientes, evidencian el interés, las dudas y por momentos las tensiones que se generaban en la cotidianeidad escolar para comprender quiénes eran, qué hacían, qué querían los alumnos tobas de un barrio que había surgido a pocos metros del patio principal de la escuela y del hogar histórico de la orden. Tanto para maestras como para hermanas, esos alumnos tobas y sus familias resultaban, por momentos, desconcertantes.

Una tercera conclusión refiere a la noción de extranjería interna. Más específicamente, a la tendencia compartida por maestras y hermanas, de definir a los alumnos tobas y sus familias a partir de rasgos culturales vistos como ajenos y, al mismo tiempo, como grupo territorialmente interno. Dentro de esta idea de extranjería se incluyen demarcaciones religiosas que señalaban la otredad cultural y espiritual de los tobas que se hallaban en la vecindad de la escuela.

En virtud de esto, se plantea aquí cierta convergencia entre extranjería interna y diferencia religiosa, en tanto instrumento para entender las representaciones docentes acerca de la aboriginalidad en contextos educativos confesionales.

Espero que mi trabajo convoque el interés de otros antropólogos sobre las representaciones docentes en contextos de interculturalidad escolar. A modo de pregunta y en cierta forma como cierre abierto, podemos pensar que la condición aborígen en contextos de interculturalidad es una zona de emergencia simbólica en permanente redefinición. La pregunta que encabeza el título de la presente Tesis – “¿En qué andan los tobas?” - da cuenta del carácter abierto del interrogante.

Si la aboriginalidad constituye un vehículo destacado de demandas de sentido, la tarea pendiente no se reduce a fijarlos de forma definitiva. Por el contrario, las representaciones docentes en un contexto determinado, como toda producción cultural, demandan permanente revisión.

Espero que este estudio haya contribuido en algo a precisar las formas de esta dinámica y esta complejidad de las representaciones

Bibliografía:

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

Acosta Ávila, M.T. (2006) La psicología de las minorías activas revisitada, entrevista con Serge Moscovici. Polis: Investigación y Análisis sociopolítico y psicosocial, volumen 2, número 1, primer semestre, páginas 141-177. Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Iztapalapa, México.

Aisenson, D; Castorina, J.A.; Elichiry, N.; Lenzi, A.; Schlemenson, S. (2007) Aprendizaje, sujetos y escenarios. Investigaciones y prácticas en psicología educacional. Noveduc

Alabarces, P. (2014) Deporte y sociedad en América Latina: un campo reciente, una agenda en construcción. En: Anales de Antropología. Volumen 49-1. Páginas 11-28, ISSN: 0185-1225

Althusser, L.; Balibar, E. (2004) Para leer El Capital. México. Siglo XXI

Álvarez Olmos, A.L. (2014) *Soy un instrumento de Dios*. Una etnografía del carisma y la sanación en el catolicismo contemporáneo: el caso del Padre Ignacio. Instituto de Altos Estudios Sociales (IDAES). – Universidad Nacional de San Martín (UNSAM) – Instituto de Desarrollo Económico y Social (IDES) Tesis de Maestría en Antropología Social

Anderson, B. (1993) *Imagined Communities: reflections on the origins and spread of nationalism*. London. Verso

Anderson, G (2011) La etnografía de niños y jóvenes en el estado neoliberal. Una etnografía crítica para nuevos tiempos. En: *Discusiones sobre infancia y adolescencia. Niños y jóvenes, dentro y fuera de la escuela*. Editorial Biblos. Antropología y Educación.

Anderson, R. (2005) Entrevista con Fredrik Barth. Oslo, 5 de enero. Disponible en: <http://www.aibr.org/antropologia/aibr/socios.php>

Aquino Moreschi, A. (2013) La subjetividad a debate. Revista *Sociológica*, año 28, septiembre-diciembre, número 80, pp. 259-278

Arata, N; Escalante, J.C.; Padawer, A. (comps.) (2018) Selección y estudio preliminar. En: Elsie Rockwell. *Vivir entre escuelas: relatos y presencias*. Antología esencial - 1a ed . - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : CLACSO. Libro digital, PDF - (Antologías del pensamiento social latinoamericano y caribeño / Gentili, Pablo)

Araya Umaña, S. (2002) Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión. Cuaderno de Ciencias Sociales 127. Sede Académica, Costa Rica. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO)

Archetti, E. P. (1993) The Meaning of Sport in Anthropology: A View from Latin America *European Review of Latin American and Caribbean Studies / Revista Europea de Estudios Latinoamericanos y del Caribe* No. 65 (December 1998), pp. 91-103

Barreiro, A.V. (2010) Restricciones ideológicas y desarrollo conceptual: el proceso de apropiación de la Creencia en el Mundo Justo. En: Desarrollo del conocimiento social. Prácticas, discursos y teoría. José Antonio Castorina (comp.) Miño y Dávila, Buenos Aires

Barth, F. (1976) Los grupos étnicos y sus fronteras. La organización social de las diferencias culturales. FEC México D.F.

Bartolomé, M.A. (2006) As etnogenesis: velhos atores e novos papeis no cenário cultural e político. *Revista MANA. Estudos de Antropologia Social*. Año 12, Nro 1. Páginas 39 – 68. Rio de Janeiro

Bartolomé, M.A. (2009) Pluralismo y multiculturalismo. En: Pueblos Indígenas. Interculturalidad, colonialidad, política. Liliana Tamagno (comp.). Editorial Biblos. Buenos Aires

Batallán, G.; Díaz, R. (1990) Salvajes, bárbaros y niños. La definición de patrimonio en la escuela primaria. En: *Cuadernos de Antropología social*, N° 2, Vol. 2, Revista del Instituto de Ciencias Antropológicas, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, año 1990, pp. 41-45

Batallán, G; García, J.F. (1990) Antropología y Participación. *Revista Publicar*. En *Antropología y Ciencias Sociales*. Nro 1

Batallán, G. (1994) Autor y actores en antropología: Tradición y ética en el trabajo de campo. En: *I Jornadas sobre Etnografía y Métodos Cualitativos*. Universidad de Buenos Aires y el Instituto de Desarrollo Económico (IDES), Buenos Aires.

Batallán, G.; Campanini, S. (2006) Interculturalidad y democracia: problemas en torno al concepto de diversidad en las narrativas curriculares. En: *Diversidad cultural e interculturalidad*. Ameigeiras, A.; Jure, E.; Picotti, D. (comp.). Buenos Aires, Prometeo Libros; Los Polvorines. Universidad Nacional de General Sarmiento.

Baudrillard, J. 1991. El xerox y el infinito. En: *La transparencia del mal*, Barcelona: Anagrama,

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

Benhabib, S. (2006) Las reivindicaciones de la cultura. Katz Ediciones. Buenos Aires.

Berremán, Gerard (1962): "Detrás de muchas máscaras: etnografía y manejo de las impresiones en un pueblo Himalaya". En *Society for Applied Anthropology*. Monograph N°8.

Boccaro; G. (2002) Colonización, resistencia y etnogénesis en las fronteras americanas. En: Colonización, resistencia y mestizaje en las Américas (Siglos XVI al XX). IFEA (Lima - Perú) Ediciones Abya-Yala (Quito - Ecuador)

Boivin, Rosato, Arribas (2010) Constructores de Otridad. Una introducción a la antropología social y cultural. Antropofagia. Buenos Aires

Bordegaray, D. y Novaro, G. (2006) Diversidad y desigualdad en las políticas de Estado. Reflexiones a propósito del proyecto de Educación Intercultural Bilingüe en el Ministerio de Educación. Cuadernos de Antropología Social N° 19, pp. 101-119, 2004 © FFyL - UBA - ISSN: 0327-3776

Borton, L.; Diez, M.L.; Hecht, A.C.; Novaro, G. (2005) Diversidad y pobreza en la escuela: ¿construcciones esencialistas o presencias históricas insoslayables?. Un debate para abordar la situación de indígenas y migrantes en escuelas de Buenos Aires. En: Actas de VI Reunión de Antropología del Mercosur. Identidad, Fragmentación y Diversidad. Montevideo, 16 al 18 de noviembre.

Borton; Enriz; Hecht, Palacios, M. (2010): Una aproximación a las representaciones escolares sobre el niño indígena como sujeto de aprendizaje. Hirsch, S. y Serrudo, A. (comp.) Noveduc, Buenos Aires, 2010.

Borton, L. (2011) "Representaciones docentes sobre los niños tobas y sobre el silencio en una escuela en situación de interculturalidad", en Gabriela Novaro (comp), La interculturalidad en debate. Editorial Biblos. Buenos Aires.

Borton, L. (2012): "¿En qué andan los tobas ahora?": cuestionamientos acerca de la aboriginalidad en las representaciones de docentes que trabajan con alumnos tobas. Seminario / Taller de Antropología y Educación. Antropología y Educación en Argentina. Tendencias y desafíos actuales. Rosario, 6, 7 y 8 de junio

Bourdieu, P. [1972] (1995) Outline of a theory of practice. Cambridge University Press

Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1977) La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. México. Fontamara

Bourdieu, P. (1978) El racismo de la inteligencia. Intervención en el Coloquio del MRAP en mayo de 1978, publicada en Cahiers Droit et liberté (Races, sociétés et aptitudes: apports et limites de la science), núm. 382, pp. 67-71. Ver: seminariocontemporanea.pbworks.com

Bourdieu, P. [1980] (2010) El sentido práctico. Buenos Aires. Siglo XXI

Bourdieu, P. (1996) Cosas Dichas. Gedisa. Barcelona.

Briones, C. (1998) La alteridad del Cuarto Mundo. Ediciones del Sol. Buenos Aires.

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

Briones, C. (2007) Teorías performativas de la identidad y performatividad de las teorías. *Tábula Rasa*, Nro 6 Enero – Junio, 2007, pp. 55-83 Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca. Colombia.

Brubaker, R.; Cooper, F. (2000) *Beyond Identity* En: *Theory and Society*, vol. 29 n° 1 February, University of California, Los Angeles

Cabrera, P. (2001) Nuevas prácticas. Nuevas percepciones. La experiencia de la Renovación Carismática Católica. En: *Revista ILHA - Florianópolis*, vol. 3, n.1, noviembre. pp. 121-137

Cabrera, P. (2016) El mundo y la vida en la espiritualidad carismática católica: una lectura desde Durkheim y Weber. En: *El uso de la teoría sociológica clásica en la producción antropológica: aplicaciones y relecturas en estudios de caso*. Claudia Guebel comp. Colección Libros de Cátedra. Filo. UBA

Cairns, D. (2011) Notas sobre el etnocentrismo, la discriminación y el concepto de cultura. Aportes para el trabajo docente en contextos educativos interculturales. En: Novaro, G. (comp.) *La interculturalidad en debate. Experiencias formativas y procesos de identificación en niños indígenas y migrantes*. Buenos Aires, Ed. Biblos, 2011.

Carretero y Castorina (2012) *La construcción del conocimiento histórico. Enseñanza, narración e identidades*. Carretero, M. y Castorina, J.A. Paidós. Buenos Aires.

Castorina, J.A. (2010) *La investigación de los conocimientos sociales: la crítica de sus condiciones sociales y de sus supuestos filosóficos*. En: *Desarrollo del conocimiento social. Prácticas, discursos y teoría*. José Antonio Castorina (comp.) Miño y Dávila, Buenos Aires

Castorina, J.A. y Kaplan, C.V. (2002) *Las representaciones sociales: problemas teóricos y desafíos educativos*. En: *Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles*. Castorina (comp.). Biblioteca de Educación. Gedisa. Buenos Aires.

Castorina, J.A.; Toscano, A.G; Lombardo, E.; Karabelnicoff, D; (2005) *Cultura, diversidad y sentido común. Las relaciones de las representaciones sociales con el pensamiento de Vigotsky*. Facultad de Psicología – UBA – Secretaría de Investigaciones. Anuario de Investigaciones. Volumen XIII

Castorina, J.A.-Barreiro, A.-Toscano, A.G. (2005) *Dos versiones del sentido común: las teorías implícitas y las representaciones sociales*. En J. A. Castorina (Comp.) *Construcción conceptual y representaciones sociales. El conocimiento de la sociedad* (pp. 205-238). Buenos Aires: Miño y Dávila.

Castorina, J.A. y Barreiro, A. (2006) *Las representaciones sociales y su horizonte ideológico. Una relación problemática*. *Boletín de Psicología*, No. 86, Marzo, 7-25

Castorina, J.A. & Barreiro, A. (2010). *La investigación del pensamiento de sentido común y las representaciones sociales: Aspectos epistemológicos y metodológicos*.

Material interno del Curso de Posgrado: Proyectos en Acción: Técnicas, métodos y claves para la investigación en Ciencias Sociales. Buenos Aires

Castorina, J.A. y Barreiro, A. (2012a) Los usos de las representaciones sociales en las investigaciones educativas. Educación, Lenguaje y Sociedad ISSN 1668-4573 Vol.IX N°9 pp 15-40

Castorina, J.A. y Barreiro, A. (2012b) El problema de la individuación de las representaciones sociales. En: La construcción del conocimiento histórico. Enseñanza, narración e identidades. Carretero. M. y Castorina, J.A. Paidós. Buenos Aires.

Catholic.net. (2017) Biografía de Ana Rosa Gattorno, Beata <http://es.catholic.net/op/articulos/36037/ana-rosa-gattorno-beata.html>

Cazeneuve, J. (1967) La Mentalidad Arcaica. Buenos Aires: Siglo XXI

Ceriani Cernadas, C. (2014) Caleidoscopios del poder. Variedades del carisma en las iglesias indígenas del Chaco Argentino. Miríada. Año 6 N° 10 (2014) 9-36

Ceriani Cernadas, C. y Citro, S. (2005) El movimiento del *evangelio* entre los Toba del Chaco argentino. Una revisión histórica y etnográfica En: Guerrero Jiménez, Bernardo (comp.) 2005. De Indio a Hermano. Pentecostalismo indígena en América Latina, pp. 111-170. Iquique: Ediciones El Jote Errante-Campus Universidad Arturo Prat

Citro; S. (2009) Cuerpos significantes. Travesías de una etnografía dialéctica. Editorial Biblos. Culturalia. Buenos Aires

Citro, S. (2017) Cuando «los descendientes de los barcos» comenzaron a mutar. Corporalidades y sonoridades multiculturales en el bicentenario argentino AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana, vol. 12, núm. 1, enero-abril, 2017, pp. 53-75

Clifford, J. y Marcus, G (1991) Retóricas de la antropología. Barcelona. Jugar Universidad

Cole y Scribner [1974] Cultura y pensamiento: una introducción psicológica. México. Limusa. 1977

Comaroff, J. y Comaroff, J. (1992) Ethnography and the Historical Imagination. Boulder: Westview Press

Cordeu (1959) Aproximación al horizonte mítico de los tobas. Runa Nro 12 Buenos Aires. En: <http://pueblosoriginarios.com/textos/cordeu/tobas.html>

Cordeu, E. (1980) La mentalidad arcaica y la razón. En: Ensayos de Filosofía Nro 6.- Págs. 187 – 201 Buenos Aires

Coulon, A. (1995) Etnometodología y Educación. Barcelona. Paidós Educador.

Coronil, F. Beyond F. (1995) Beyond Occidentalism: toward nonimperial geohistorical categories. *Cultural Anthropology*, Vol. II, No. 1 (Feb), 51-87.

Cragnolino, E. (2009) Condiciones sociales para la apropiación de la cultura escrita en familias campesinas. En Kalman, J y Street, B. *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales. Diálogos con América Latina. Siglo XXI.*

Crehan, K. (2002) *Gramsci, cultura y antropología.* Barcelona. Bellaterra

Cremonesi, M. y Campanini, M.; (2009) La interculturalidad desde la etnografía escolar. En: *Pueblos Indígenas. Interculturalidad, colonialidad, política.* Liliana Tamagno (comp.). Editorial Biblos. Buenos Aires.

Czarny, G. (2008) La escuela entre saberes. En *Pasar por la escuela. Indígenas y procesos de escolaridad en la ciudad de México.* Universidad Pedagógica Nacional, México DF.

Da Matta, R. (1974) El oficio de etnólogo o cómo tener "Anthropological Blues". En: Boivin, Rosato, Arribas (2010) En: *Constructores de Otredad. Una introducción a la antropología social y cultural.* Páginas 263 – 272. Antropofagia. Buenos Aires

De Marinis (2005) 16 comentarios sobre la(s) sociología(s) y la(s) comunidad(es) - Papeles del CEIC # 15, marzo 2005 (ISSN: 1695-6494)

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

Díaz de Rada, A. (2007) Valer y valor. Una exhumación de la teoría del valor para reflexionar sobre la desigualdad y la diferencia en relación con la escuela. Departamento de Antropología Social y Cultural, UNED

Diez, M.L.(2004) "Reflexiones en torno a la interculturalidad". Cuadernos de Antropología Social, N°19, julio. ISSN0327-3776. págs.191-214. Sección Antropología Social, Instituto de Ciencias Antropológicas, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

Diez, M. L. Hecht, A. C. (2006): Procesos de etnogénesis y re-territorialización de un barrio indígena en el Gran Buenos Aires. En: VIII Congreso Argentino de Antropología Social (19-22 septiembre). Universidad Nacional de Salta (Salta-Argentina).

Diez, M.L. y Novaro, G. (2009): "Interculturalidad en educación: ¿un abordaje para la crítica? Reflexiones a propósito de la escolarización de niños migrantes bolivianos en Buenos Aires". En: Patricia Medina Melgarejo (comp.) *Educación Intercultural en América Latina. Memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas.* Editorial Plaza y Valdés, México.

Dietz, G. (2003) *Multiculturalismo, interculturalidad y educación: una aproximación antropológica.* Universidad de Granada.

- Douglas, M. (1976) *Sobre la naturaleza de las cosas*. Barcelona: Anagrama
- Douglas, M. (1978) [1970] *Símbolos naturales. Exploraciones en cosmología*. Madrid: Alianza
- Douglas, M. (1990) *Pureza y Peligro*. Siglo XXI. Barcelona.
- Douglas, M. (1996) *La aceptabilidad del riesgo según las ciencias sociales*. Barcelona. Paidós
- Durão, S.; Bastos, C.; Williams, B. (2013) Categories are alive: interview with Brackette F. Williams, *Etnográfica* [Online], vol. 16 (1) | 2012 URL : <http://etnografica.revues.org/1438> ; DOI : 10.4000/etnografica.1438
- Durkheim, E. [1924] (1951) *Filosofía y Sociología*. Editorial Kraft Ltda. Buenos Aires
- Durkheim, E. (1992) *Las formas elementales de la vida religiosa*. Akal. Madrid
- Durkheim, E. (1995) [1893] *La división social del trabajo*. Akal. Madrid.
- Duveen G.; Lloyd, B. (2002) *Las representaciones sociales como una perspectiva de la psicología social*. En: *Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles*. Castorina (comp.). Biblioteca de Educación. Gedisa. Buenos Aires.
- Eagleton; T. (1997) *Ideología. Una introducción*. Paidós. España
- Eliade, M. (1992) *Mito y Realidad*. Labor, Barcelona
- Elias, N. (1998) *La civilización de los padres y otros ensayos*. Norma. España
- Escobar, A (2005). *Bienvenidos a Cyberia: Notas para una antropología de la cibercultura*. *Revista de Estudios Sociales* 22: 15-35
- Estermann, J. (2009) *Colonialidad, descolonización e interculturalidad. Apuntes desde la Filosofía intercultural*. En: Viaña, J.; Claros, L.; Estermann, J.; Fonet-Betamcourt, R.; Garcés, F.; Quintanilla, V.; Ticona, E.: *Interculturalidad crítica y descolonización. Fundamentos para el debate*. Convenio Andrés Bello – Instituto Internacional de Integración. La Paz, Bolivia.
- Ezpeleta, J.; Rockwell, E. (2018)[1983] (“Escuela y clases subalternas” en *Cuadernos Políticos* (México: UNAM) N° 37, pp. 70-80. En: *Vivir entre escuelas: relatos y presencias*. Antología esencial CLACSO. Libro digital, PDF
- Farr, R. M. (1998) *De las representaciones colectivas a las representaciones sociales: ida y vuelta*. En: Castorina, J.A. (2003) *Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles*. Gedisa. España
- Fernández de Rota, J.A. (2005) *Nacionalismo, cultura y tradición*. Anthropos. Barcelona

Ferrante, C. (2008) Corporalidad y temporalidad: fundamentos fenomenológicos de la teoría práctica de Pierre Bourdieu En: Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas | 20 (2008.4) Publicación Electrónica de la Universidad Complutense | ISSN 1578-6730

Foley, D.: (1996) The silent indian as a cultural production. In Levinson, B.; Foley, D. y Holland, D.: The cultural production of the educated person, State University of New York Press.

Franzé, A.: (2005) Discurso experto, educación intercultural y patrimonialización de la 'cultura de origen'. (297 – 315) En: Gema Carrera y Gunter Dietz (coords.) Patrimonio inmaterial y gestión de la diversidad. Junta de Andalucía, Consejería de cultura.

Fuentes, M. A. (2018) ¿Cuál es la diferencia entre una Biblia católica y otra protestante? ¿Son iguales todas las Biblias?. En: Instituto del Verbo Encarnado. Disponible en la web: <http://es.catholic.net/op/articulos/5739/cat/349/cual-es-la-diferencia-entre-una-biblia-catolica-y-otra-protestante.html>. Visto: Julio 8, 2018

García Palacios, M. (2011) Religión y etnicidad. Procesos educativos e identificaciones de los niños y niñas de un barrio indígena urbano. En: Novaro, G. (comp.) La interculturalidad en debate. Experiencias formativas y procesos de identificación en niños indígenas y migrantes. Buenos Aires. Ed. Biblos. 2011

Geertz, C. (1994) El conocimiento local. Barcelona. Paidós

Geertz, C. [1973] (2000) La interpretación de las culturas. Gedisa. Barcelona

Giddens, A. (1993) Las nuevas reglas del método sociológico. Amorrortu. Buenos Aires

Giddens, A. (2011) La constitución de la sociedad: bases para la teoría de la estructuración.-2da ed.- Buenos Aires : Amorrortu, 2011.

Ginsburg, F. (1992) Cuando los nativos son nuestros vecinos. En: Boivin, Rosato, Arribas (2010) En: Constructores de Otridad. Una introducción a la antropología social y cultural. Páginas 273 – 283. Antropofagia. Buenos Aires

González Placer, F. (1998) Contra el fundamentalismo escolar . Reflexiones sobre educación, escolarización y diversidad cultural. En: El curriculum multicultural. ¿una nueva figura del fundamentalismo escolar?. Enrique Santamaría Lorenzo, Fernando González Placer (coord.) Virus. España

Gordillo, G. (2006) En el Gran Chaco. Antropologías e historias. Prometeo Libros. Buenos Aires

Gordillo, G. y Hirsch, S. (2010) La presencia ausente: invisibilizaciones, políticas estatales, y emergencias indígenas en la Argentina. En: Gordillo, G. y Hirsch, S. (comp.) Movilizaciones indígenas e identidades en disputa en Argentina

Goody, J. (1985) La domesticación del pensamiento salvaje. Akal Universitaria. Madrid

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

Gunter, E.G. (2002) Las representaciones sociales. Síntesis. Mimeo. Equipo de cátedra del Prof. Ferrarós – Facultad de Ciencias Sociales – Universidad de Buenos Aires. Diciembre

Gutiérrez, A. (2002): “Desde Bourdieu se pueden pensar problemas que él no abordó” Entrevista a cargo de Juan Pedro García del Campo y César de Vicente Hernando En: Revista Youkali. Revista crítica de las artes y el pensamiento ISSN 1885-477X

Gutiérrez A. (2004) Poder, hábitos y representaciones: recorrido por el concepto de violencia simbólica en Pierre Bourdieu¹. Revista Complutense de Educación Vol. 15 Núm. 1 289-300v ISSN: 1130-2496v

Grüner, E. El retorno de la teoría crítica de la cultura. Una introducción alegórica a Jameson y Zizek. En: Estudios Culturales: reflexiones sobre el multiculturalismo. Buenos Aires. Paidós, 2008.

Gutiérrez, Silvia (1998), “Identidad cultural y representaciones sociales”, en Anuario de investigación, Departamento de Educación y Comunicación, UAM-Xochimilco, México, pp. 43-56.

Gutiérrez Vidrio, S. (2007) Las representaciones sociales - Panorama bibliográfico. Versión 19 • UAM-X • México • 2007 • PP. 315-340

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

Hall, S. (1991b) Old and new identities, old and new ethnicities. From: Culture, Globalization and the World-System: Contemporary Conditions for the Representation of Identity, Edited by Anthony D. King, University of Minnesota Press, 1997. Disponible en la web: <http://depthome.brooklyn.cuny.edu.aod/text/Hall.doc>

Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994). Etnografía. Métodos de investigación. Paidós Básica. Barcelona.

Hecht, C.; García Palacios, M.; Enriz, N.; Diez, M. (2015), “Interculturalidad y educación en Argentina: reflexiones a propósito de un concepto polisémico”, En Novaro, G., A. Padawer y A. Hecht (comp.) Educación, pueblos indígenas y migrantes. Reflexiones desde México, Brasil, Bolivia, Argentina y España, Buenos Aires: Biblos.

Hecht, A. C. (2009). "Todavía no se hallaron hablar en idioma". Procesos de socialización lingüística de los niños en el barrio toba de Derqui (Buenos Aires). Tesis de Doctorado en Filosofía y Letras, con mención en Antropología Social, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Hecht, A. C. (2011a). ¿Niños monolingües en una comunidad bilingüe? Socialización lingüística de los niños y las niñas de un barrio toba. En: Novaro, G. (comp.) Niños indígenas y migrantes. Tensiones identitarias, experiencias formativas y procesos de escolarización. Biblos, Buenos Aires.

Hecht, A. C. (2011b) Para mí que esos chicos son qom pero doqshe laqtaq. Reflexiones sobre la relación lengua – identidad en niños indígenas de un barrio toba urbano. En: Graciela Batallán y María Rosa Neufeld (coords.). Discusiones sobre infancia y adolescencia. Niños y jóvenes, dentro y fuera de la escuela. Buenos Aires, Ed. Biblos.

Hecht, A.C.; García Palacios, M.; Enriz, N.; Diez, M.L. (2015) Interculturalidad y educación en Argentina: reflexiones a propósito de un concepto polisémico. En: Novaro, G; Padawer A.; Hecht, C (coord.) Educación, pueblos indígenas y migrantes. Reflexiones desde México, Brasil, Bolivia, Argentina y España. Editorial Biblos.

Hill, J. y Staats, S.K. (2002) Redelineando el curso de la historia: estados euroamericanos y las culturas sin pueblos. En: Colonización, resistencia y mestizaje en las Américas (Siglos XVI al XX). IFEA (Lima - Perú) Ediciones Abya-Yala (Quito - Ecuador) 2002

Hobsbawm, E. & Ranger, T. (1983). The Invention of the Tradition. Cambridge University Press

Holland, D.: The cultural production of the educated person, State University of New York Press.

Howarth, Caroline (2006) A social representation is not a quiet thing: exploring the critical potential of social representations theory. *British journal of social psychology*, 45 (1). pp. 65-86. DOI: 10.1348/014466605X43777

Ibáñez, Tomás (1998) Ideologías de la vida cotidiana. Barcelona. Sendai.

Jameson, F.; Žižek, S. (2008) Estudios Culturales: reflexiones sobre el multiculturalismo. Buenos Aires. Paidós.

Jociles Rubio, M.I. (1997) Discurso étnico y estrategias de movilización colectiva. En *Gazeta de Antropología* N° 13. Granada.

Jodelet; D. (1984) Las representaciones sociales: fenómenos, concepto, teoría. En: sociopsicologia.files.wordpress.com/2010/05/rsociales-djodelet.pdf. Visitado el 14/11/2013

Jodelet, D. (2003) Pensamiento social e historicidad. En: Relaciones. Estudios de historia y sociedad. Vol XXIV, Nro. 93, invierno 2003, El Colegio de Michoacán, A.C. México.

Jodelet, D. (2008) Cultura y representaciones sociales. El movimiento de retorno al sujeto y el enfoque de las representaciones sociales. Año 3, Número 5, Septiembre.

Jovchelovitch, S. Representações sociais e esfera pública: a construção simbólica dos espaços públicos no Brasil. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. 232 p.

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

Kaplan, C. (2002) Desigualdad, fracaso, exclusión: ¿cuestión de genes o de oportunidades?. Pp 75 – 99. En: Desigualdad Educativa: la naturaleza como pretexto. Noveduc. Buenos Aires.

Katzer, L. (2009) El mestizaje como dispositivo biopolítico. En: Pueblos Indígenas. Interculturalidad, colonialidad, política. Liliana Tamagno (comp.). Editorial Biblos. Buenos Aires

La Obra de la Iglesia. <http://es.laobradelaiglesia.org/presentacion/>

Lahire, B. (2006) Lógicas prácticas. El hacer y el decir sobre el hacer. En El espíritu sociológico, cap 7. Manantial, Buenos Aires, 2006

Lander, E. (comp.) (2000) La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires. CLACSO

Leach, E. (1989) [1976] Cultura y comunicación Siglo XXI Madrid

Lefebvre, H. (2013) [1974] La producción del espacio. Capitán Swing. Madrid

Lenclud, G. (1996) Lo empírico y lo normativo en la etnografía. ¿Derivan las diferencias culturales de la descripción?. En: Boivin, Rosato, Arribas (2010) En: Constructores de Otredad. Una introducción a la antropología social y cultural. Antropofagia. Buenos Aires

Lenoir, R. (2012) Bourdieu, diez años después: legitimidad cultural y estratificación social. En: Cultura y representaciones sociales. Un espacio para el diálogo transdisciplinario. UNAM – Vol 6, Número 12

Lenton, D. I. (1997) Los Indígenas y el Congreso de la Nación Argentina: 1880-1976. Revista NAYA - Año 2 Número 14 - Junio 1997 – <http://www.naya.org.ar/articulos/identi09.htm>

Levinson, B. y Holland, D. (1996) Introduction. The cultural production of the educated person, State University of New York Press, 1996.

Levis Strauss, C. (1994) Antropología Estructural. Altaya. Barcelona

Lins Ribeiro, G. (1989) Descotidianizar. Extrañamiento y conciencia práctica, un ensayo sobre la perspectiva antropológica. En: Cuadernos de Antropología Social, Vol 2, Nro 1, Sección de Antropología Social, Instituto de Ciencias Antropológicas, Facultad de Filosofía y Letras – UBA, págs. 65 – 69.

López, A.M. y Altman, A. (2011) Círculos bíblicos entre los aborígenes chaqueños: De la utopía cristiana a la necesidad de legitimación En: Sociedad y Religión. Vvol.21 no.34-35 Ene/Jun. Buenos Aires

López, A.M. y Altman, A. (2012) El Centro de Capacitación Misionera Transcultural: lo local, lo regional y lo global en las nuevas misiones evangélicas del Chaco argentino. En: Ciencias Sociales y Religión/Ciências Sociais e Religião, Porto Alegre, ano 14, n. 16, p. 13-38, Ene./Jun.

Maidana, C.A. (2009) Volver a la tierra. Parentesco, redimensionalización territorial y reconstrucción identitaria En: Pueblos Indígenas. Interculturalidad, colonialidad, política. Liliana Tamagno (comp.). Editorial Biblos. Buenos Aires

Materán, A. (2008) Las representaciones sociales: un referente teórico para la investigación educativa. Geoenseñanza, vol 13., número 2, julio – diciembre 2008, pág. 243 – 248 – Universidad de los Andes. Venezuela.

Mireles Vargas, O. (2011) Representaciones sociales: debates y atributos para el estudio de la educación Sinéctica 36. Enero – Junio - ISSN versión impresa 1665-109X. ISSN versión electrónica en trámite

Mercado, R. (2002). Los saberes docentes como construcción social. La enseñanza centrada en los niños. México: Fondo de Cultura Económica.

Mercado, R. (2010) Un debate actual sobre la formación inicial de docentes en México. En la Revista Psicología Escolar y Educacional Vol 14 N°1 México

Messer; E. (1993) Anthropology and Human Rights. 1993.22:22149 by Annual Reviews Inc.

Mora; M. (2002) La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici. Athenea Digital Nro. 2 – Otoño 2002 – Universidad de Guadalajara. Visitado el 15/11/2013 en Disponible en: <http://blues.uab.es/athenea/num2/Mora.pdf>

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

Moscovici, S. (1996) La conciencia social y su historia. En: Castorina, J.A. (2003) Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles. Gedisa. España

Moscovici, S. (1979) El psicoanálisis, su imagen y su público. Editorial Huemul, Buenos Aires, 2da edición.

Moscovici, S.; Marková, I. (2003) La presentación de las representaciones sociales: diálogo con Serge Moscovici. En: Castorina, J.A. Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles. Gedisa. España

Neufeld, M.R. (1999): "Los usos de la diversidad cultural en la escuela: un balance al fin de tres años". En De eso no se habla... Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela. Eudeba. Buenos Aires.

Neufeld, M.R. (2009) Antropología y Educación en el contexto argentino. VIII Reunión de Antropología del Mercosur. Foro 6. Antropología y Educación. 29 de septiembre de 2009, Universidad de las Madres. Buenos Aires, Argentina

Neufeld, M.R. (2010) ¿Persistencia o retorno del racismo? Consideraciones desde la antropología de la educación. En: Desigualdad Educativa. La naturaleza como pretexto. Silvia Llomovatte y Carina Kaplan (Coords.) Ed. Noveduc Buenos Aires

Novaro, G. (2003) Indios, aborígenes y pueblos originarios. Sobre el cambio de conceptos y la continuidad de las concepciones escolares. En: Educación, Lenguaje y Sociedad. Vol. I, Nro. 1, General Pico, Dic.

Novaro, G. (2006) Las ciencias sociales en la escuela. Reflexiones sobre el tratamiento escolar de 'la diversidad'. En: Diversidad cultural e interculturalidad. Ameigeiras, A.; Jure, E.

Novaro, G. (2006b) Educación e interculturalidad en Argentina: potencialidades y riesgos. En: Cuadernos Interculturales. Segundo semestre. Año/Vol 4, Nro 007, Universidad de Valparaíso, Viña del Mar, Chile, Págs 49-60

Novaro, G. et al. (2008) Revista Mexicana de Investigación Educativa. "Sonidos del silencio, voces silenciadas" Niños indígenas y migrantes en escuelas de Buenos Aires. Págs. 173 – 201. Vol 13, Nro 36 -.20Enero – Marzo. ISSN 1405-6666.

Novaro, G.; Diez, M.L. (2010) ¿Una inclusión *silenciosa* o las sutiles formas de la discriminación? Reflexiones a propósito de la escolarización de niños bolivianos En: *Diagnóstico participativo sobre discriminación*. Proyecto contra la discriminación, Asociación por los Derechos Civiles y Editores del Puerto, Buenos Aires.

Omi, M. and Winant, H (eds), *Racial Formation in the United States*, Second Edition, pp.3-13.

Ong, W. 1993 Oralidad y Escritura. Tecnologías de la palabra. México: FCE

Osuna Nevada, C (2011) Desafíos educativos en el proceso de cambio en Bolivia: sobre las demandas del Consejo Educativo Amazónico Multiétnico. En:

Organismo Mundial de Cursillos de Cristiandad. <http://www.orgmcc.org/es>

Padawer, A. (2003) Un exótico demasiado familiar: la investigación etnográfica en educación y un ejercicio de autoetnografía. En: Cuadernos de Antropología Social Nº 18, pp. 205-222, 2003 FFyL - UBA - ISSN: 0327-3776

Padawer, A. (2004) Nuevos esencialismos para la antropología: las bandas y tibus juveniles o la vigencia del culturalismo. VI Congreso Argentino de Antropología Social, Córdoba.

Padawer, A. (2008) Cuando los grados hablan de desigualdad. Tesis doctoral. Editorial Teseo. Buenos Aires.

Padawer, A. (2011) Aportes de la etnografía educativa para la discusión del pintoresquismo y el estigma. En: Graciela Batallán y María Rosa Neufeld (coords.). Discusiones sobre infancia y adolescencia. Niños y jóvenes, dentro y fuera de la escuela. Buenos Aires, Ed. Biblos, 2011.

Padawer, A et al. (2011) Niñez indígena: apuntes introductorios. En: Novaro, G. (comp.) La interculturalidad en debate. Experiencias formativas y procesos de identificación en niños indígenas y migrantes. Buenos Aires, Ed. Biblos, 2011.

Padawer, A.; Hecht, A. C.; García Palacios, M; Enriz, N.; Borton, L.(2013) Conocimientos en intersección. Experiencias formativas indígenas en contextos comunitarios y escolares en Argentina. XIII Simposio Interamericano de Etnografía de la Educación UCLA 18-20 de sept. 2013

Panach, E. (1971) Althusser: causalidad estructural. En: Teorema. International Journal of Philosophy. Año 1 Vol. 4 (4) Pags 85-96. <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/4240510.pdf>

Pineau, P (1999) ¿Por qué triunfó la escuela?. En: Revista de Estudios del Currículum (versión española del Journal of Curriculum Studies). n°4, Madrid, Pomares-Corredor.

Piñero Ramírez, S. La teoría de las representaciones sociales y la perspectiva de Pierre Bourdieu: Una articulación conceptual. Revista de Investigación Educativa 7 Instituto de Investigaciones en Educación | Universidad Veracruzana -. julio-diciembre 2008 | ISSN 1870-5308 | Xalapa, Veracruz

Pizarro, C. (2012) . La bolivianidad en disputa. (Des)marcaciones de etnicidad en contextos migratorios. En: Karasik, Gabriela Alejandra (coordinadora). Migraciones internacionales. Reflexiones y estudios sobre la movilidad territorial contemporánea. Editorial CICCUS. Buenos Aires. En prensa.

Restrepo, E. (2012) Antropología y estudios culturales. Disputas y confluencias desde la periferia. Siglo XXI. Argentina

Reynoso, C (2008) Apogeo y decadencia de los estudios culturales. Una visión antropológica. Gedisa. Barcelona

Ricoeur, P. 1983 [1965] Freud: una interpretación de la cultura. México: Siglo XXI,.

Ricoeur, P. (2006) Ideología y Utopía. Gedisa. Barcelona.

Rockwell, E. (1987) Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-1985) Departamento de Investigaciones Educativas Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN

Rockwell, E. (1987) Repensando institución: Una lectura de Gramsci. Cuadernos Departamento de Investigaciones Educativas. Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN. En: Elsie Rockwell. Vivir entre escuelas: relatos y presencias. Antología esencial. Arata, N.; Escalante, J.C.; Padawer, A. (comps). - 1a ed . - CABA : CLACSO, 2018. Libro digital, PDF - (Antologías del pensamiento social latinoamericano y caribeño / Gentili,P.)

Rockwell, E. (1991) La dinámica cultural en la escuela. En: Cultura y Escuela. La reflexión actual en México. Elba Gigante (coord.) Serie Pensar la cultura. Conacult. México.

Rockwell, E. (1992) Los usos magisteriales de la lengua escrita En: Elsie Rockwell. Vivir entre escuelas: relatos y presencias. Antología esencial CLACSO, 2018. Libro digital, PDF

Rockwell, E. (1996) Keys to appropriation: Rural schooling in Mexico. In: Levinson, B.; Foley, D. y Holland.: The cultural production of the educated person, State University of New York Press, 1996.

Rockwell, E. (2006) "Apropiaciones indígenas de la escritura en tres dominios: religión, gobierno y escuela" En: Vivir entre escuelas: relatos y presencias. Antología esencial CLACSO, 2018. Libro digital, PDF

Rockwell, E. (2009) La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos. Paidós. Buenos Aires.

Rockwell, E. (2010) "Tres planos para el estudio de las culturas escolares" en: Vivir entre escuelas: relatos y presencias. Antología esencial CLACSO, 2018. Libro digital, PDF

Rosaldo, R. (1991) Cultura y Verdad. Nueva propuesta de análisis social. Grijalbo. México

Santillán, L. (2006). La construcción social del problema de la educación: un estudio antropológico desde la perspectiva y los modos de vida de los grupos familiares. En: Intersecciones en Antropología 7: 375-386. ISSN 1666-2105 Facultad de Ciencias Sociales - UNCPBA – Argentina

Santillán, L. (2009). Antropología de la crianza: la producción social de un padre responsable" en barrios populares del Gran Buenos Aires. Etnográfica. 13. 265-289. 10.4000/etnografica.1320.

Santillán, L. (2011) Familias y escuelas: repensando la relación desde el campo de la Antropología y la Educación. Boletín de Antropología y Educación pp. 7-16. Año 2 - N° 03. Diciembre, 2011 ISSN 1853-6549.

Schuster Foseca, J. (1993) La teoría de la estructuración En: cdigital.uv.mx/bitstream/123456789/1384/1/199387P97.pdf

Segato, R. (2007) La Nación y sus Otros. Raza, etnicidad y diversidad religiosa en tiempos de Políticas de la Identidad. Prometeo. Buenos Aires

Shils, E. Charisma, Order, and Status American Sociological Review, Vol. 30, No. 2. (Apr., 1965), pp. 199-213.

Shumway, N. (1993) La invención de la Argentina. Historia de una idea. Emecé. Buenos Aires.

Shumway, N. (2002) Soy un perro de la calle. Entrevista con Nicolás Shumway. Juan Pablo Neyret. Universidad de Mar del Plata. Disponible en: <http://www.ucm.es/info/especulo/numero26/shumway.html>. Visitado 5/02/2014

Sinisi, Liliana (1999): "La relación nosotros- otros en espacios escolares multiculturales: estigma, estereotipo y racialización". En De eso no se habla... Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela. Eudeba. Buenos Aires.

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

Sousa Minayo, M.C. (1994) O conceito de representacoes sociais dentro da sociología clásica. En: P. Guareschi & Jovchelovitch eds. Textos em Rpresentacoes Sociais, Petrópolis. Vozes pp 89-111

Sousa Santos, B.: (1998) Modernidad, identidad y cultura de frontera. En: De la mano de Alicia. Lo social y lo político en la posmodernidad. Siglo del Hombre Editores. Ediciones Uniandes, Bogotá.

Taussig, M.1990 La magia del Estado: María Lionza y Simón Bolívar en la Venezuela Contemporánea. En: Manuel Gutiérrez et. al (eds.), De Palabra y Obra en el Nuevo Mundo. 2. Encuentros interétnicos. México: Siglo XXI,

Thisted, S. (2013) Políticas, retóricas y prácticas educativas en torno a la cuestión de las "diferencias". Itinerarios de un siglo largo en el tratamiento de la cuestión de migrantes e indígenas. En: Villa, A.I. y Martínez, M.E. (comps.) Relaciones escolares y diferencias culturales. La educación en perspectiva intercultural. Noveduc. Buenos Aires.

Thompson, J..B. (1998) Ideología y cultura moderna. Teoría Crítica social en la era de la comunicación de masas. Universidad Autónoma Metropolitana. México.

Thorsen, J. (2016) El impacto de la renovación carismátca en la Iglesia Católica de Guatemala. Anuario de Estudios Centroamericanos, vol. 42. pp. 213-236. Universidad de Costa Rica

- Turner, T. (1988) History, Myth and social consciousness among the Kayapó from Central Brazil. In: Indigenous Southamerican perspectives on the past. Hill. J.D. Editor. University of Illinois Press – Urbana and Chicago. (En: Lecturas de Antropología de la historia, la experiencia y la performance. pp 37-56 Antropología Sistemática III. Opfyl. Traducción propia)
- Turner, T. (1993) Anthropology and Multiculturalism: What Is Anthropology That Multiculturalists Should Be Mindful of It? *Cultural Anthropology*, Vol. 8, No. 4. (Nov., 1993), pp. 411-429.
- Turner, V (1988) El proceso ritual Taurus Madrid
- Turner, V. (1997) [1967] La selva de los símbolos. Siglo XXI. Madrid.
- Turner, V. (2002) [1974] Dramas, Fields and Metaphors. Symbolic Action in Human Society. Cornell University Press.
- Tylor, S.J. y Bogdan, R. (1992) Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Paidós. Barcelona
- Vygotsky, L. (1995) Pensamiento y Lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas. Ediciones Fausto. Buenos Aires. 1995
- Wade, P. (2000) _Raza y etnicidad en Latinoamérica. Ediciones Abya-Yala Quito-Ecuador
- Walsh, C. (2009) Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: in-surgir, re-existir y re-vivir., En Melgarejo, P.: Educación Intercultural en América Latina: memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas. México Universidad Pedagógica Nacional. – CONACIT. Plaza y Valdés, México. 2009.
- Weber, M. [1925] (1993). La ética protestante y el espíritu del capitalismo. Barcelona, Península.
- Williams, R. (2009) Marxismo y Literatura. Ed. Las Cuarenta
- Woods, P. (1993) La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa. Barcelona. Paidós. Temas de educación
- Worsley, P. (1980) Al son de la trompeta final. Un estudio de los culto “cargo” en Melanesia. Siglo XXI.
- Wright, P. (1993) Iconography, Intersubjectivity, and Anthropological Experience: A Toba Shamanic Tree. En: Martin, Luther (ed.) Religious Transformations and Socio-Political Change. Eastern Europe and Latin America. Berlin & New York: Mouton de Gruyter, pp.255-291.
- Wright, P. (2008) Ser en el sueño. Editorial Biblos. Serie Culturalia. Buenos Aires

Wright, P. y Messineo, C. (1989) De la oralidad a la escritura. El caso toba. Revista Lenguas Modernas N°16, p. 115-126. Universidad de Chile

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

Yudice, G. (2002). El recurso de la cultura. Usos de la cultura en la era global. Gedisa. Barcelona.

Zanfrini, L. (2007) La ciudadanía (pág. 139 – 173) En: La convivencia interétnica. Alianza Madrid

Fuentes documentales y secundarias

Junto con las fuentes etnográficas se recopilaron fuentes documentales, consistentes fundamentalmente en publicaciones de circulación interna de la escuela, tales como el Ideario Educativo (redactado a mediados de los años '90) y la Historia de la Llegada de Comunidad Toba (2004).

A través de la escuela tuve acceso también a publicaciones sobre la presencia de alumnos tobas en versiones locales o distritales de diarios de circulación nacional. A su vez, gracias a la generosidad de los colegas de los equipos de investigación, pude acceder a sus registros de campo sobre el barrio y sobre la escuela donde asisten la mayoría de los niños. En este último caso, accedí tanto a los registros de campo como a las Tesis Doctorales de Ana Carolina Hecht (2009) y Mariana García Palacios (2012). Esta última, a su vez, me brindó acceso a material bibliográfico elaborado por la orden, donde se describen tanto los orígenes de la misma como su obra en distintas partes del mundo.

Otros documentos a consultados por esta Tesis son aquellos producidos por la orden o por la escuela. Entre ellos se destacan los siguientes:

Orden de Santa Ana (1967) "Como vuelo de paloma" Casa Generalicia Hijas de Santa Ana. Roma.

Convertini, M.E. (1987) "María Rosa Gattorno, una madre". Casa Generalicia Hijas de Santa Ana. Roma.

Pérez Amuchástegui, A.M.C (1980) Recuerdos. Así nació el Instituto Santa Ana. Ediciones Macchi. Buenos Aires

Ideario escolar (1998) Documento de la escuela ante autoridades del distrito.

Historia de la llegada de los tobas (2004) Documento de circulación interna.

Escuelas públicas en Pilar (38):

http://www.pilar.com.ar/index.php?option=com_content&view=article&id=127%3Aescuelas-primarias-dependientes-de-la-municipalidad-del-pilar

Escuelas privadas no subvencionadas en Pilar (36):

<http://www.colegiosenbuenosaires.com/listado-de-colegios-en-pilar/>

Escuelas religiosas en Pilar (con y sin subvención) (16):

<https://www.argentino.com.ar/pilar/escuelas+religiosas>