



Educação & Realidade

ISSN: 0100-3143

ISSN: 2175-6236

Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Faculdade de  
Educação

Novaro, Gabriela; Padawer, Ana; Borton, Laureano  
Interculturalidad y Educación en Argentina desde una Perspectiva Comparativa  
Educação & Realidade, vol. 42, núm. 3, 2017, Julio-Septiembre, pp. 939-958  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Faculdade de Educação

DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-623672321>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=317253008>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en [redalyc.org](https://www.redalyc.org)

## **Interculturalidad y Educación en Argentina desde una Perspectiva Comparativa**

**Gabriela Novaro<sup>1</sup>**

**Ana Padawer<sup>2</sup>**

**Laureano Borton<sup>1</sup>**

<sup>1</sup>Universidad de Buenos Aires (UBA), Buenos Aires/Bs. As. – Argentina

**RESUMEN – Interculturalidad y Educación en Argentina desde una Perspectiva Comparativa.** En este artículo ponemos en relación dos investigaciones, una desarrollada en aldeas mbya guaraníes del noreste de Argentina, otra, en una localidad cercana a Buenos Aires habitada por migrantes provenientes de Bolivia. A pesar de las diferencias, en ambos casos se trata de colectivos en situación de desplazamiento y pobreza, que apuestan por la continuidad identitaria y advierten profundas discontinuidades en la transmisión generacional. Centrándonos en espacios familiares y comunitarios reconstruimos los significados de prácticas que se transmiten a los niños y jóvenes fuertemente vinculadas a los procesos de identificación. Advertimos las tensiones entre estas prácticas y expectativas educativas y los mandatos escolares vigentes.

**Palabras-clave:** **Interculturalidad. Formación Familiar-Comunitaria. Indígenas. Migrantes. Comparación.**

**ABSTRACT – Interculturality and Education in Argentina from a Comparative Perspective.** This article compares two different research cases, one carried out in Mbyà Guaraní villages in northwestern Argentina, and the other in a Buenos Aires city suburban site inhabited by Bolivian migrants. Despite the differences, both groups live in situations of poverty and displacement, wager on identity continuity, and present profound discontinuities in terms of generational transmission. Focusing on family and community spaces, we rebuild the meanings of practices strongly related to identity processes that are transmitted to children and youngsters. We also observe the tensions between these practices and educational expectations, and current school mandates.

**Keywords:** **Interculturality. Family-Community Formation. Indigenous Peoples. Migrants. Comparison.**

## Introducción

En este artículo nos proponemos mostrar las potencialidades de la comparación antropológica para la investigación en el campo educativo. Los estudios comparativos en educación con frecuencia se enfocan en macro-procesos: comparan sistemas educativos nacionales en razón de algún lineamiento en común, con datos estadísticos y análisis de documentación o normativas. La comparación de procesos a escala microsocial ha sido una de las marcas disciplinarias de la antropología, y aporta a la educación la consideración de las acciones y reflexiones de los sujetos, que expresan a escala cotidiana la producción social de estos grandes lineamientos políticos.

Nuestros avances se sostienen en el trabajo que desde el año 2004 realizamos con distintos colectivos marcados por particulares referencias étnicas y nacionales en contextos de pobreza en Argentina (Novaro, 2011). En este artículo abordamos la situación educativa de la población indígena mbyá guaraní que vive en contextos rurales del noreste del país (provincia de Misiones) y de migrantes bolivianos del conglomerado urbano de Buenos Aires. Nos centramos en experiencias formativas familiares y comunitarias de los niños en ambos colectivos y su vinculación con procesos de identificación social.

En este trabajo entendemos la comparación en dos sentidos, uno que podríamos definir como más general y otro más específico a las situaciones que investigamos. En el sentido más general, la comparación entre situaciones educativas familiares y comunitarias de los niños indígenas y migrantes aporta a los debates educativos herramientas para desenterrarse de ciertos presupuestos que limitan la educación a la escolaridad (Levinson; Holland, 1996). La consideración de espacios formativos coexistentes con la escuela, a partir de la situación de colectivos para los cuales la formación en contextos familiares y comunitarios resulta fundamental, permite construir una visión más amplia de lo educativo, y poner las situaciones escolares en diálogo con otras instancias de transmisión intergeneracional de saberes e identificaciones.

Por otro lado y de modo más específico, la perspectiva comparativa que adoptamos en este trabajo se refiere a la puesta en relación de la situación educativa de dos colectivos en espacios comunitarios. Esta comparación permite dar cuenta de cómo poblaciones que se entienden a sí mismas como diversas desde los parámetros de saber e identificación étnico-nacionales hegemónicos, proyectan la formación de las jóvenes generaciones<sup>1</sup>. Nuestro trabajo procura dar a cuenta de cómo en espacios formativos no escolares se refleja diferencialmente la particularidad de cada colectivo: en un caso, las referencias de identificación étnica (mbyá guaraní), en el otro las identificaciones nacionales (bolivianos) en Argentina.

## **Los Aportes de la Antropología para el Análisis de lo Educativo: la comparación en el registro de lo similar y lo distinto**

### *La Comparación en la Tradición Antropológica*

En antropología, los debates acerca de lo similar y lo distinto se han venido planteando desde los orígenes de la disciplina a partir de posiciones universalistas y particularistas, con eje en los rasgos comunes de la humanidad en un caso, y en el reconocimiento de la diversidad e identidad cultural en el otro. En términos históricos, a mediados de siglo XX el paradigma evolucionista que hegemonizó a la antropología en sus primeros pasos cedió lugar al relativismo cultural. En esta segunda perspectiva, los hallazgos en torno al *rescate* de las culturas que se iban perdiendo por la expansión del capitalismo occidental convergieron con la resistencia a las expresiones políticas y culturales de sesgos fascistas de las décadas previas. Las formulaciones del relativismo, de tono particularista, se resumían en dos cuestiones cardinales. La primera refería al carácter relativo del valor de cada cultura y la consecuente necesidad de entender las culturas en sus propios términos. La segunda refería al respeto por los derechos y subjetividades en todo marco sociocultural. En esta línea, autores como R. Linton intentaron una síntesis entre un enfoque universalista (fundamentalmente a partir de su referencia a una *herencia social* que se expresa en una *experiencia social de la humanidad*, de carácter general) y otro enfoque de tipo particularista, atento a las formas particulares en que dicha herencia social se expresa (Neufeld, 2004).

Medio siglo más tarde, en un contexto marcado por la globalización, la polémica entre universalismo y particularismo no ha perdido actualidad, pero se actualiza en marcos históricos nuevos; esta polémica propone un debate entre la búsqueda de valores comunes y la crítica a sesgos etnocentristas de cualquier índole. A modo de ejemplo, algunos autores han señalado la necesidad de un *óptimo de diversidad*, entendido como garante de un particularismo identitario pretendidamente indispensable (Levi Strauss, 1999); mientras que desde enfoques generalizantes se han reconocido situaciones paradójicas, como aquellas en las que minorías estigmatizadas reclaman el derecho a una *igualdad indiferenciada*, haciendo propias pautas culturales históricamente hegemónicas y de esa manera abonando, indirectamente, a las posturas universalistas (Juliano, 1997).

Estos matices, resultado de debates de la antropología por más de un siglo, son sin embargo frecuentemente banalizados, adoptándose posiciones dicotómicas que, en forma de estigmatizaciones o idealizaciones, parecen obstaculizar una comprensión adecuada de la diversidad cultural. De esa manera, aún se producen trabajos académicos y políticos con enfoques comparativos clásicos, orientados a ordenar semejanzas y diferencias culturales en términos de gradiéntes evolutivos (Boivin; Rosatto; Arribas, 2010); a la vez que persisten textos que

sustentan visiones idealizadas y románticas de la otraidad cultural, que tienden a concebirla como condición esencialmente exótica, a grandes rasgos caracterizada como una *experiencia de lo extraño* (Krotz, 1994).

En este marco de disputas, los planteos de síntesis han permitido avances fundamentales en términos de derechos sociales y humanos: defender la diversidad cultural al tiempo que criticar prácticas como el infanticidio, por ejemplo. En tal sentido, se ha planteado la posibilidad de que existan simultáneamente dimensiones compartidas y particulares entre los distintos grupos sociales, integrando así lo general y lo específico en las comparaciones interculturales. Las investigaciones además han avanzado incluyendo en forma cada vez más evidente las dimensiones de desigualdad y poder en las relaciones interculturales (Juliano, 1997).

En nuestro campo de estudio, el cuestionamiento de que las formas escolares occidentales y autodenominadas modernas fueran los dispositivos formativos universales (y mejores), propició el despliegue de perspectivas fuertemente comparativas en otras dimensiones de la vida social asociadas a la educación. Pueden mencionarse aquí circunstancias tales como la posibilidad de pensar distintas formas de definir la infancia y la crianza, las relaciones entre las generaciones, la producción social del conocimiento.

Ya desde los primeros escritos antropológicos muchos autores realizaron interesantes comparaciones entre las formas de educación de los niños en la *cultura occidental* y en otros contextos socioculturales e históricos. La expansión de la institución escolar como espacio específico dedicado a la educación coincidió con la universalización de las formas del Estado moderno y la misma expansión colonial y neocolonial. Estos contextos generalizaron la forma escolar como dispositivo principal de formación de las jóvenes generaciones, pero por supuesto continuaron existiendo otros espacios formativos. De esta manera, la tradición antropológica permite que hoy podamos relativizar la definición de la escuela como único espacio formativo y la figura de los docentes como los únicos adultos encargados de la transmisión de saberes legítimos a las nuevas generaciones. La comparación, tanto entre como al interior de un contexto sociocultural e histórico determinado, permite advertir la importancia de otras figuras educativas, y la centralidad de muchos espacios no escolares en la formación de las jóvenes generaciones, los que se encuentran en situación de diálogo (a veces más armónico, a veces más conflictivo), con las experiencias formativas que los niños y jóvenes viven en las escuelas.

La comparación antropológica aporta así a la investigación educativa la atención a la relación entre las nociones de educación y escolaridad. Más específicamente, al reconocimiento de que lo educativo, en tanto noción amplia que incluye y trasciende la esfera de lo escolar, en los hechos se encuentra a la vez acotada a contextos históricos determinados. En esta línea, se ha señalado que la idea de *persona educada*, reconocible en todas las sociedades, es una noción amplia que excede el ámbito y las formas propias a lo escolar, y a la vez resulta específica a

un contexto sociohistórico donde se produce (Levinson; Holland, 1996). En términos de lo anterior, la tradición latinoamericana de etnografía escolar en espacios educativos formales e informales ha venido atendiendo a lo que se ha denominado la *dimensión cultural de los fenómenos educativos*, con eje en la necesidad de reconocer lo escolar como dimensión inserta en contextos significativos que la atraviesan y en los cuales interviene (Rockwell, 2009). A grandes rasgos, numerosos trabajos de investigación de la etnografía educativa latinoamericana han coincidido en señalar la necesidad de atender y reflexionar acerca de la existencia de experiencias formativas alternativas y coexistentes con la escuela, sobre las que nos detendremos en el presente trabajo.

### *La Comparación en Sentido Específico*

Como mencionamos en la introducción, este trabajo tiene como referencia específica la situación educativa familiar y comunitaria de dos grupos distintos: uno marcado por sus referencias de identificación étnica (mbya guaraníes), otro por la pertenencia nacional (bolivianos) en Argentina. Ambos comparten no obstante la fuerte expectativa de los adultos en la transmisión intergeneracional de las identidades, el registro de discontinuidades en esta transmisión en contextos de movilidad territorial y de exclusión social, la reivindicación del acceso a ciertos derechos (como los educativos) en condiciones de mayor igualdad, una historia de relaciones complejas con las distintas agencias del Estado (entre ellas, con las escuelas).

En el avance de nuestros trabajos de campo<sup>2</sup> advertimos que los modos en que se transmiten intergeneracionalmente identificaciones sobre ser indígena mbyà, o ser boliviano en un contexto de migración en la Argentina, se hacen particularmente visibles en algunas dimensiones de la vida social: entre los mbyà, aparecen vinculados a la transmisión de saberes sobre la reproducción social en el monte, la artesanía y los cantos religiosos; entre los migrantes bolivianos, a la participación en los mercados populares, la producción hortícola y las celebraciones del país de origen.

La comparación entre estos dos colectivos nos permite argumentar que la visibilidad que adquieren estos distintos ámbitos de prácticas ligados a las identificaciones se vinculan con el contexto socio-histórico en el que se encuentran, siendo relevantes en ambos casos las actividades ligadas a la reproducción social (el monte y la horticultura respectivamente), y por otro las dimensiones expresivas (artesanías, celebraciones religiosas y fiestas nacionales). En el caso de los mbyà, se trata de aldeas localizadas en contextos rurales (de ahí el énfasis en las actividades de reproducción social ligadas al monte), que son visitadas por turistas (de ahí la importancia de artesanías y coros, que se exhiben como muestras de la cultura propia). En el caso de los migrantes bolivianos, se trata de barrios periurbanos donde se realizan ciertas actividades económicas (de ahí la importancia de los cinturones hortícolas y los mercados), donde confluyen familias de distintas pertenencias na-

cionales y étnicas (de ahí la importancia de las fiestas nacionales, donde se escenifican en espacios cosmopolitas ciertos rasgos visibles de identidad plurinacionales y pluriétnicos).

Las dimensiones de reproducción social y expresiva de la vida social que mencionamos no son esencias sino productos históricos. Entre los mbyá, el conocimiento del monte es reconocido como un saber ancestral, aunque en la mayoría de las aldeas se reconocen las dificultades de la transmisión de estos conocimientos por las limitaciones de acceso al monte, además de vivirse también contradictoriamente la importancia de su continuidad, en tensión con las posibilidades de los jóvenes de insertarse, cada vez más, en empleos remunerados dentro del Estado o con patrones no-indígenas. Entre los inmigrantes bolivianos el conocimiento de saberes vinculados a la horticultura se ha transformado en un tópico de la definición identitaria, aunque constituye un saber que en numerosos casos se origina en el nuevo contexto nacional y además, se vive contradictoriamente la importancia de sostener su transmisión intergeneracional debido a que se trata de un trabajo de baja calificación y remuneración.

En las dimensiones expresivas de la vida social suceden procesos similares. Las jóvenes generaciones se incluyen visiblemente en contextos de transmisión cultural vinculada a la transmisión identitaria del colectivo de sus padres, pero se incluyen también en múltiples espacios. Los jóvenes mbyá guaraní producen artesanías en cestería o madera destinadas a la venta al turismo, y participan en los coros dentro de las comunidades, pero cada vez más en eventos culturales organizados en teatros, espacios turísticos, etc. Así, las expresiones legitimadas de identidad étnica coexisten con expresiones no marcadas y/o globalizadas, las que no se integran en los momentos en que el modo de ser mbyá se muestra a los no indígenas. Algo similar sucede en el caso de que los definen como bolivianos o como hijos de bolivianos. Estos jóvenes participan en fiestas cívicas del país de origen de sus padres y/o abuelos que tienen un importante despliegue en los barrios e incluso en ocasiones especiales en el centro mismo de la ciudad, pero también participan de otras expresiones no marcadas o transnacionales de festejos, música, baile y arte en general. Estos procesos de expresión no marcados y/o globalizados ocupan un lugar relativamente marginal (de hecho casi ausente) en los espacios legitimados para la expresión de la identidad cultural boliviana, mostrando las tensiones históricas que particularismos y universalismos permiten anticipar.

Ambos espacios de prácticas (la transmisión de saberes sobre la reproducción social, y la participación en expresiones artísticas y festivas de la vida comunitaria), tienen claras interlocuciones (tensiones), con las dinámicas, los contenidos de aprendizaje, y las identificaciones hegemónicas en las escuelas a las que estos niños y jóvenes asisten. En el caso de los saberes de los mbyá vinculados al monte o de los bolivianos en las huertas, con la enseñanza de conocimientos de las ciencias naturales y la posición prevaleciente en el sentido común escolar a favor de la erradicación del trabajo infantil. En el caso de los saberes que se

transmiten en la participación en festividades y dimensiones expresivas de la vida social, la tensión se produce con las formas del nacionalismo que permean el sistema educativo argentino en las clases de ciencias sociales, en los actos y conmemoraciones de fechas patrias. A fin de desplegar ambas dimensiones y por razones de espacio, hemos optado por presentar las actividades de reproducción social en el caso de los mbyá, y las fiestas en el caso de los bolivianos.

#### *Aprendiendo a ser Mbyà en Argentina: los saberes del monte*

La población mbyà-guaraní en Argentina vive principalmente en el noreste del país, en la provincia de Misiones. Se trata de uno de los colectivos indígenas más pequeños en el país<sup>3</sup>. Pese a su reducido número se caracteriza por sus fuertes identificaciones, que se plasman en una altísima vitalidad lingüística, poblaciones localizadas en aldeas rurales, y una ciudadanía transnacional, ya que las familias suelen ser extensas y tener parientes en los vecinos países de Brasil y Paraguay (Melia, 2004; Bartolomé, 2009). En Argentina, las leyes que protegen a los indígenas se vieron renovadas en los últimos años: se aprobó un Relevamiento Nacional de Tierras Indígenas (Argentina, 2007) y otras normas coadyuvantes, las que definieron los derechos de las comunidades sobre el monte que utilizan para su reproducción social. También se creó una modalidad de Educación Intercultural Bilingüe (Argentina, 2006), la que reconoció los derechos de los pueblos originarios a educar en su propia lengua y conocimientos culturales. Pese a estos avances normativos, la población mbyà continúa teniendo una escolarización limitada (en la mayoría de los casos finalizando en el nivel primario), y sigue siendo expulsada progresivamente de la selva paranaense (que se ha visto revalorizada en las últimas décadas por la explotación forestal). Las aldeas mbyà son en la actualidad generalmente pequeñas, la mayoría de no más de 5 o 6 familias extensas emparentadas entre sí, aunque hay algunas comunidades de mayor tamaño, las que generalmente han accedido a la propiedad de la tierra tras litigios o donaciones.

En este contexto, la participación de los niños y jóvenes en las actividades de reproducción social ligadas al monte está muy vinculada a la localización de la aldea: mientras unas pocas que se encuentran más alejadas de los poblados criollos continúan llevando adelante actividades reconocidas como tradicionales – caza y recolección en el monte, así como cultivos en rozados –, la mayoría de las aldeas tiene relaciones más o menos intensas con el circuito productivo regional – son empleados temporarios en aserraderos, cosechas de yerba mate y chacras de colonos, trabajan en escuelas y unidades sanitarias localizadas en las comunidades, venden artesanías a turistas que los visitan, o trasladándose a los centros urbanos o reservas naturales con circuitos consolidados, ya que la provincia de Misiones es un destino de turismo natural y cultural internacional.

Uno de los rasgos de identificación central de los mbyà hoy implica reconocerse como la *gente del monte* (Padawer; Celín, 2015) o *parien-*

*tes de la selva* (Bartolomé, 2009): a partir de allí se organizan sus prácticas religiosas y sus reclamos de tierras; asimismo, la transmisión de conocimientos ligados a la reproducción social tiene un lugar estratégico desde las propuestas educativas de los adultos en las aldeas. Dado que el monte es cada vez más inaccesible pero a la vez reclamado como emblema de la identidad étnica, nos preguntamos en qué sentido las actividades de reproducción social ligadas a la selva resultan espacios de visibilización y transmisión de lo que implica ser mbyà en Argentina, tensionadas por el reconocimiento de la inevitable transformación en las formas de ser y hacer, que las relaciones socio-históricas con los criollos en las últimas décadas han intensificado.

Para responder a este interrogante, recurrimos al trabajo que iniciamos en 2008 en dos aldeas mbyà-guaraní localizadas en un área rural a 60 km de la ciudad de Posadas (capital de la provincia de Misiones, a unos 1000 km de la Ciudad de Buenos Aires), llamadas Andresito y Tava Miri. Se trata de aldeas pequeñas, donde existe una cierta diferenciación social entre caciques, empleados estatales (generalmente emparentados de los líderes) y el resto de los pobladores. Las actividades a las que se dedican son en general la confección de artesanías para la venta a turistas y la huerta, que complementan la asistencia estatal de modo de poder sobrevivir en un espacio social donde el acceso al monte es muy escaso.

Las reflexiones que siguen a continuación provienen de observaciones participantes y entrevistas abiertas, en las que tuvimos oportunidad de conversar y compartir con niños, jóvenes y adultos sobre las actividades cotidianas vinculadas a la reproducción social. En estas conversaciones, lo primero que surge es que para los adultos, una preocupación central la constituye la posibilidad de enseñar a las jóvenes generaciones los conocimientos para poder realizar cacerías en el monte. Las trampas para tatúes, coatíes y aves forman parte de un repertorio estandarizado de conocimientos que se deben transmitir a los jóvenes y también a interlocutores externos interesados en la cultura mbyà, como los turistas. Por ello, las trampas son elementos centrales de los *senderos* que distintas comunidades organizan para los visitantes, exhibición de sus intenciones de continuar con prácticas de *antes*, aunque *ahora* las excursiones de caza, pesca y recolección de miel en las que los niños participan muy activamente utilizan métodos no tradicionales, como puede verse en el siguiente fragmento de notas de campo:

Estamos conversando con el segundo cacique (Julio) y un auxiliar docente (Adolfo) en la comunidad indígena de Andresito. Le pregunto a Julio si su hijo mayor sabe buscar miel.

Julio: seguro. Hay una miel de una abeja que no pica, nosotros la llamamos jatei. El va a melar jatei, miel de abejas no, tiene miedo todavía, te va a picar todo. Nosotros mismos le enseñamos. Le decimos: mira en los árboles, busca, despacio. Tiene que salir muchas veces para aprender. A los chicos hay que interesarlos para salir. Algunos no les interesa, pero otros lo único que quieren es andar por monte. De los míos, el más grande y este (un niño que llega a donde estamos conversando), a los dos les gusta. Ahora con este vamos a buscar takuara, y él me va a acompañar.

El niño trae una honda, hecha con una madera y una goma, su padre explica:

Julio: esto es para cazar pájaros. Pero no es la forma tradicional.

Adolfo: acá hay zorzal, yeruti, surukua, urraca.

Julio: yo como asado de eso. En el monte hay unos como gallinas... urui, nosotros decimos, los paraguayos uru uru, es el más grande del monte, y es muy rico para comer con arroz. Perdiz también, ynambu. O los parecidos a la gallina, yaku

Adolfo: yakupoi (Conversación en Andresito, 21 de agosto de 2009).

La transformación de estas formas de reproducción social suele eludirse cuando se exhibe la cultura reconocida como tradicional (por ejemplo las trampas para animales), que debe ser protegida y, por lo tanto, no ser alterada por el contacto con los criollos para su transmisión inter-generacional. Además de verificarse en la relación con los animales del monte, esto sucede asimismo en la elaboración de artesanías, donde quienes las elaboran con la finalidad de la venta a turistas representan animales que ya no son frecuentes en la zona (como yaguaretés, yacarés, los mismos tatúes y coatíes que no se ven con frecuencia ya por allí), iconografía católica (por su relación con las misiones jesuíticas, atracción turística principal), e instrumentos de caza que no reconocen como propios sino vagamente indígenas (como la cerbatana). En esta renovación de representaciones de animales y artefactos de caza, instrumentos musicales o distintos recipientes que los mbyà de San Ignacio fabrican con las fibras del monte, se puede ver que los procesos de transmisión no son solamente de ancestros a sucesores, sino también entre pares; aprenden de abuelos, de padres, de parejas e incluso de criollos, adecuándose a las demandas del turismo:

Estoy en Andresito conversando con el cacique y su mujer, que están confeccionando artesanías. La tarde pasa lenta, están haciendo cruces usando takuarembó, que venden a los feriantes criollos con puestos ubicados al lado de las ruinas jesuíticas. Al lado están un hijo y un sobrino, de 16 y 15 años respectivamente. Le pregunto al hijo del cacique si sabe hacer esas cruces, me dice que no, que hace cerbatanas. El cacique describe como elabora las cruces:

Abelardo: Esto es de yvyra, una fibra de acá, para esta parte. La otra parte está hecha de takuapy.

Su esposa, Marisa, dice que el takupay lo usan también para hacer las cerbatanas (tiene varias en una caja de cartón, junto con las cruces). Dice que su abuela le enseñó a hacer artesanías, y su marido agrega:

Abelardo: ella vivía con la abuela, porque antiguamente si era mujer, la abuela tenía que enseñarle la cultura, la vivencia, se encargaba más la abuela que la mamá. Porque la mamá tenía más tareas, buscar en el monte los materiales para trabajar en artesanía. La abuela quedaba más en la casa.

Marisa explica que su abuela le enseñó a hacer canastos y pulseras, pero cerbatanas aprendió de su marido.

Abelardo: estas cruces nosotros hacemos sólo para la venta. En nuestra cultura, nuestras creencias son otra cosa. Esto es sólo para vender. Esto lo aprendí a hacer de un artesano de San Ignacio.

A: mbyà?

Abelardo: si, mbyà. Un cura párroco entregó un modelo a una familia mbyà, y de ahí lo sacamos.

A: y la cerbatana la usan para cazar?  
Abelardo: no. Arco y flecha sí. íbamos con mi papá al monte y cazábamos con arco y flecha. Peces, algunos animales.  
A: y con tus hijos pudiste ir?  
Abelardo: no, con ninguno, hoy en día no se puede. Ellos saben si, pero no se puede cazar en el monte, poco y nada.  
Otro hijo, que tiene 19 años, está pasando por el fuego unas tallas de madera para darles color, al lado de su casa.  
A: Es un yacaré? lo tallaste vos?  
Mariano: sí  
A: quién te enseñó a tallar?  
Mariano: yo mismo. Mirabas a alguien que hacía, no me acuerdo el nombre. Pablo creo que era. Yo estaba en otra aldea, Mbokajatu.  
A: y hay yacarés por aca?  
Mariano: no, pero le gusta a los turistas.  
Al día siguiente, vuelvo, y encuentro a los chicos armando anzuelos para salir a pescar.  
A: Cómo hacen el anzuelo, con alambre?  
Abelardo: compramos en la ferretería en el pueblo y armamos. A la gurisada casi a todos les gusta pescar. Algunos le ponen caña y otros tiran así nomás.  
Abelardo me cuenta que viajará a Buenos Aires la semana próxima, a trabajar con un financiamiento del INAI (Instituto Nacional de Asuntos Indígenas).  
Abelardo: hay un proyecto que se presentó el año pasado, consiste en el Turismo con Identidad. En algunas provincias ya funciona, acá en Misiones no. Consiste en mostrar cómo es el trabajo, la forma de vivir en comunidad... Nosotros pensamos acá hacer un sendero en el monte, y también hacer en el medio del monte trampa antigua digamos, para los animales, para los pájaros. Y hacer en medio del monte un opy como éste, las casas tradicionales, y mostrar la música (Conversación en Andresito, 22 de noviembre de 2013).

Mostrar a los turistas las trampas antiguas, las formas de vivir en la comunidad, forma parte de un proceso de visibilización que reconfigura las dinámicas de transmisión intergeneracional de lo que implica ser mbyà en Argentina. Se impone así la necesidad de mostrar ciertas formas de ser y hacer *sin cambios*, las que a la vez se encuentran tensionadas por el reconocimiento de las inevitables transformaciones sociales, intensificadas por el incremento de las relaciones socio-históricas con los criollos en las últimas décadas. Si para quienes hoy son adultos el *salir* de la comunidad era un desafío, para los jóvenes y los niños es un camino en cierta medida allanado. Así lo relataba un auxiliar docente indígena que vivió su infancia en Andresito, conversando con el segundo cacique de Tava Mirí:

Gustavo: yo cuando estudiaba en la primaria tenía 11 años, no sabía nada, nuestro abuelo no quería que fuera, decía que nos iban a quitar la cultura, era la comunidad de Yacutinga. Por eso terminé la primaria a los 18. El padre Javier nos trajo a Andresito, fue en el 76, más o menos. El obispo donó la tierra y convenció a nuestros padres para ir a la escuela. [...] A los 22 yo era secretario de una asociación de cultura guaraní, ahí iba y venía a Posadas, Buenos Aires, Formosa. Para nosotros salir de la comunidad es muy importante porque aprendemos mucho de los blan-

cos, cómo es la ciudad, la gente. Se pueden traer cosas para trabajar en la comunidad: la huerta, los árboles frutales, cómo se mantienen. Después yo salí porque me dediqué al curso para docencia, como auxiliar docente (Conversación en Tava Mri, 28 de octubre de 2014).

Las formas iniciales de *salir* tuvieron que ver con la formación docente o el trabajo en ONG, las que se sumaron a la relación histórica por excelencia: el empleo informal asalariado. Más recientemente, las dimensiones en las que se vinculan se amplifican al deporte y el arte; especialmente el fútbol y los coros, como relata el segundo cacique de Tava Miri, en esa misma conversación:

Sebastián: Yo antes iba a jugar al fútbol, en Atlético Jardín, cuando vivía en Leoni. Yo iba a la primaria, tenía 12 años, y tenía 4 compañeros futbolistas, criollos. Así empecé y seguí hasta los 16, era el único mbyà. Pero no me trataban de menos. Dejé de ir porque me gustaba ir a la chacra. Tenemos mandioca, maíz, batata. A veces iba a trabajar por Puerto Rico, conocí a un chico, estuvimos charlando en un bar. El trabajaba en una chacra, tenía un patrón con muchas hectáreas, europeo, casi no habla en español. Mi amigo cuidaba los animales, a mí me dejó para limpiar la chacra. Plantación de yerba, 15 hectáreas de mandarinas, otras 15 de naranjas. Voy 3 semanas y quedo 1 semana aca en la comunidad. Voy cuando quiero. La mayoría de los que trabajan son paisanos (mbyà), somos todos conocidos. De Teyú Cuaré son cuatro, de acá (Tava Miri) dos, yo y mi cuñado.

Gustavo: yo hice tarea (cosecha de yerba) en Oberá, la primera vez. El patrón venía a la comunidad, hablaba con el cacique y nos llamaban. Yo tenía unos 25 años, fuimos 5 o 6 personas de Katupiry. Era un polaco. Después fui a Dos de Mayo, también para trabajar con yerba.

Sebastián: nosotros tenemos un coro, un cantante de Posadas nos invitó a Buenos Aires. Yo toco la guitarra, el cacique toca el violín, después 4 chicos tocan takuapu, y hay 4 maracas. Elegimos a los que cantan bien, cantan fuerte. Los chicos tienen de 8 para arriba, 2 son chicas grandes, una de 15 y una de 17, mis dos hermanas. La hija del cacique, que canta bien, y los varones tocan la maraca. A mí me enseñó mi papá a tocar, él era cacique en otra comunidad, Guaporá. También estuvimos en Corrientes, con el coro, en el teatro Oberá. [...] Hace poquito cantamos acá en las ruinas (jesuíticas) con Charo (se refiere un concierto donde acompañaron a la cantante del grupo de fusión electrónica/indígena Tonolec) (Conversación en Tava Mri, octubre 2014).

En estos saberes y prácticas ligadas a la reproducción social, tal como mencionamos al principio, se ponen en tensión las propuestas de transmisión de la tradición con el reconocimiento de los inevitables cambios ligados a las formas de proveerse de un sustento, las que son resultado de las transformaciones sociales e históricas que ya llevan varias generaciones de relaciones interétnicas.

Es importante tener presente que estas tensiones se presentan también en los contenidos de aprendizaje de las escuelas: en trabajos previos registramos múltiples posicionamientos de las escuelas en este sentido, pero cierta recurrencia en la tendencia a limitar los conocimientos mbyá a los *saberes tradicionales*, oponerlos a los considerados conocimiento escolar (universal), y por ende las dificultades de los espacios escolares para concebir a los mbyá como colectivos sociales

que, como todos, se encuentran en situación de constante cambio (Pandawer et al., 2013). Esto impide, por ejemplo, incorporar en la escuela las transformaciones en las actividades productivas en el monte, buscando siempre expresiones folklorizadas en la forma de exhibiciones de trampas para animales, artesanías, o cantos corales en las fiestas escolares patrióticas. También registramos, como mencionamos en la introducción, tensiones entre las expectativas familiares de incluir a las jóvenes generaciones en la producción doméstica y la posición del sistema escolar argentino a favor de la erradicación del trabajo infantil. Esto es claramente un obstáculo para la incorporación, en el currículum escolar, de los conocimientos acerca de la naturaleza implícitos en los quehaceres rurales, que podrían ser potenciados y complejizados a partir del trabajo en las aulas.

### **Aprendiendo a ser Boliviano en Argentina: saberes y fiestas**

La población boliviana en Argentina constituye el segundo colectivo migrante en términos numéricos<sup>4</sup>. La situación de esta población se caracteriza en general por la inestable inserción en el mercado laboral, la segregación territorial, las recurrentes episodios de discriminación. Este contexto adverso se vincula al fortalecimiento de redes entre migrantes, el asentamiento en determinados barrios (en este caso de Buenos Aires) y un fuerte proceso de asociación. El nucleamiento en determinados territorios y las redes asociativas permitieron a los migrantes afrontar las dificultades del desplazamiento en condiciones de pobreza, manteniéndose al mismo tiempo la continuidad de ciertas referencias nacionales, étnicas y regionales. El sostenimiento de relaciones económicas y políticas con Bolivia, la vinculación con parientes que han quedado allá, las prácticas transnacionales, son parte del modo de reproducción de quienes se reconocen como miembros de estos colectivos en Argentina. Es importante considerar que la normativa migratoria ha cambiado recientemente, y al menos en el plano legal (Argentina, 2004), en Argentina se ha habilitado un discurso político estatal de reconocimiento de derechos, asociado a cierta valoración identitaria (Novick, 2008).

La población migrante procedente de Bolivia suma a las marcas de distinción nacional otras marcaciones, de tipo étnico, las que están vinculadas a la lengua, ciertas formas de agrupamiento político-cultural, algunas festividades regionales y religiosas. De este modo, en el contexto de migración transnacional la referencia a lo boliviano en tanto categoría de auto-adscripción no se presenta limitada a los significados estatales de lo nacional, sino que incluye sentidos de colectividad étnica. La normativa migratoria no permite atender las múltiples interacciones identitarias de estos colectivos, que al ser definidos en primer lugar como extranjeros, quedan excluidos de las normas ligadas a la alteridad indígena.

En este contexto, las celebraciones bolivianas en Buenos Aires son espacios de visibilización de las adscripciones nacionales y étnicas, de recreación y transmisión de lo que implica ser boliviano en Argenti-

na. La participación activa de niños y jóvenes en las festividades de las organizaciones de migrantes es una práctica relevante en términos de identificaciones, porque en estas celebraciones los niños son interpelados como bolivianos (más allá de su lugar de nacimiento, que muchas veces es Argentina), y distintas simbologías despliegan la condición binacional de niños y jóvenes cuyo futuro se proyecta generalmente en el nuevo país de residencia.

El registro sobre estos procesos orienta un trabajo que venimos desarrollando desde el año 2010 en contextos familiares, comunitarios y escolares de un barrio distante 50 km de la Ciudad de Buenos Aires, habitado en una proporción significativa por migrantes e hijos de migrantes provenientes de zonas rurales de Potosí (Bolivia). El espacio se caracteriza por el fuerte proceso asociativo, concentrado en las actividades de la Colectividad Boliviana de Escobar, institución que nuclea a cerca de 1000 socios y sostiene actividades productivas hortícolas, de comercialización a través de mercados, y fuertes vinculaciones con organismos del Estado argentino y boliviano.

El lugar de la Colectividad es central en la localidad como convocante y sostén de las festividades anuales. El carnaval, el día de la independencia de Bolivia y el aniversario de Potosí son ocasión para la organización de multitudinarios eventos que, de acuerdo a los discursos oficiales, buscan mantener *latente la Identidad Boliviana, preservando las costumbres y tradiciones del solar patrio... y manifestaciones culturales propias de nuestras raíces bolivianas*. De esta manera la prédica del nacionalismo, la permanente alusión a Bolivia en estas celebraciones adquiere connotaciones muy diversas: aglutinamiento, reforzamiento de lazos sociales y políticos, resistencia y denuncia de situaciones de discriminación y violencia. Pero adquiere también connotaciones ligadas a la disolución de lealtades regionales y étnicas, y encubrimiento de desigualdades que son cada vez más evidentes al interior de la Colectividad<sup>5</sup>.

La estructura de las fiestas patrias bolivianas en Escobar presenta gran continuidad en el tiempo a partir de una secuencia definida: discursos de apertura, desfiles, comidas, torneos artísticos y deportivos, premiación, bailes colectivos. En estos eventos resulta significativa la convocatoria a los niños y jóvenes, especialmente para que participen en ciertas actividades organizadas por la Colectividad que funcionan como eventos de visibilización de la pertenencia nacional (y en algunos casos también de la pertenencia étnica): el fútbol (donde en muchos casos se utilizan las camisetas que identifican a la selección boliviana), los grupos de danza y de música que desfilan en las festividades con ritmos, instrumentos y coreografías andinas.

Las reflexiones que continúan se focalizan en un acto de la Colectividad de agosto del 2015 en que se celebra el día de la independencia de Bolivia, pero se sostienen también en registros previos de talleres de caporales en la Colectividad, de otras celebraciones (del carnaval y actos cívicos nacionales), y en entrevistas a los familiares de los niños que participaban en estas actividades<sup>6</sup>:

Vamos llegando al predio donde se realizará el desfile. Observamos numerosos puestos de venta de productos para cocinar comida que habitualmente es reconocida como boliviana y/o andina (chuño, quínoa, potros, locoto). Vemos que en las canchas ya hay muchos chicos jugando al futbol (durante la tarde el secretario de deportes de la Colectividad nos muestra los trofeos para los equipos ganadores).

En las calles donde se realizará el desfile hay gradas donde mucha gente está sentada, quienes harán uso de la palabra se ubican en medio de estas gradas. El locutor dice: 'Hoy es el dia de los bolivianos, todos los hermanos bolivianos nos abrazamos hoy en esta tierra... Bolivia es nuestra patria de origen, Argentina también es nuestra patria, la que nos dio asilo'. Pasado un rato habla el Cónsul de Bolivia, entre otras palabras dice: 'Queremos decirles con el mayor orgullo, ustedes están haciendo crecer este país, la Argentina está creciendo con el apoyo de las colectividades... Hermanas y hermanos que están aquí en este acto, siéntanse los verdaderos embajadores, ustedes son los verdaderos diplomáticos, con el trabajo que realizan queda bien Bolivia... Cuando sus niños van a las escuelas y son los mejores alumnos, ustedes hacen quedar bien a Bolivia. Y así queremos que conozcan a Bolivia, honestos, trabajadores, estudiosos, que estamos haciendo crecer la gran patria grande que lucharon nuestros libertadores'.

Luego de las palabras del Cónsul comienza el desfile. Hay muchas banderas bolivianas, pero también hay muchas argentinas. En general los grupos marchan con ambas banderas. Muchos participantes tienen en el pecho una escarapela boliviana grande abajo, y una argentina más pequeña, arriba.

Cuando termina el desfile (que dura cerca de dos horas) el locutor comenta: 'Se ofrece un almuerzo para los invitados especiales en el salón. Este es un festejo para los de la Colectividad y los feriantes'. Se puede ver que muchos asistentes al acto, que no están invitados al salón, comen en los puestos en la calle.

Entramos al salón junto a los invitados. Como música de fondo se escuchará reiteradas veces la canción 'Viva mi patria Bolivia'. Vemos que, como otros años, al fondo del escenario se despliegan una gran bandera boliviana de un lado, otra de Argentina a la par. Pasan varios números artísticos de canto y danza, donde participan adultos y niños. En algún momento dos grupos pugnan por pasar al escenario, discuten un poco. Cuando el almuerzo va terminando, en la calle comienza el baile y se anuncia la premiación para los grupos de danza seleccionados (la premiación de los equipos de futbol se hace dentro del salón). Van desfilando los grupos de danza. Los bailes reconocen distintos orígenes nacionales. Los tíkus y caporales alternan zambas y chacareras. El locutor dice: 'este podría ser el equipo ganador... enseñando a los chicos por supuesto lo que es la tradición y lo que es el patriotismo (da la bienvenida a un grupo de danza). Estos chicos, con su escasa edad, ya defienden el folklore, sáquese el sombrero maestro, porque esto es identidad, esto es tradición y esto es patria. Gracias chicos, gracias por enseñarnos a defender lo nuestro' (1 de Agosto del 2015, festejo del aniversario de la Independencia de Bolivia).

El acto enuncia y hace visibles aspectos cohesivos y unificadores entre los migrantes. Se explicitan términos que refuerzan los sentimientos de contención y pertenencia; pero se registran también prácticas que legitiman lugares diferenciales. En los actos se muestra (en términos no totalmente explícitos, pero tampoco encubiertos) la diferenciación al interior de la colectividad. Esta diferenciación no se menciona en

los discursos, pero se advierte en el registro de disposiciones de la gente y los grupos en los distintos espacios de la celebración, en tensiones por el acceso a los palcos y escenarios, la presentación de espacios abiertos y cerrados, la división entre los asistentes e invitados especiales, los sistemas de competencia y premiación de equipos de danza y deporte. En otras celebraciones también registramos que, en torno a quién accede al palco y el uso público de la palabra, se generan fuertes tensiones entre los participantes.

Los actos también se despliegan como espacios de simbolización del carácter binacional de las nuevas referencias: los emblemas nacionales bolivianos y argentinos adornan palcos, salones y calles, en reiteradas celebraciones registramos la misma disposición, representando las diferencias generacionales que se reconocen: adultos marchando con la bandera boliviana, niños con la argentina. Desde afuera de la Colectividad el acto es significado como un gesto de afirmación y pertenencia de los bolivianos. En la escuela recurrentemente los maestros nos hablaban de *sus* actos y *sus* fiestas, refiriendo a celebraciones a las que los docentes generalmente no asisten.

En este contexto la transmisión de las identificaciones parecería consistir tanto en marcar la lealtad a un colectivo, como en la aceptación del propio lugar en las jerarquías internas del mismo. Si entre los adultos uno de los sentidos principales que circula en las fiestas parece ser el de la coexistencia de discursos de igualdad, junto a prácticas de igualdad y diferenciación, a los niños se les transmite explícitamente la importancia de reproducir ciertas prácticas y actitudes que muestren su pertenencia al colectivo boliviano. Numerosas familias se integran en organizaciones, en forma espontánea o mediante convocatorias mas o menos instituidas, propiciando que sus hijos participen de los espacios comunitarios y, de esa manera, del colectivo boliviano.

Los niños se incorporan en los bailes, desfiles, agitan banderas, comen comida boliviana, juegan al futbol, situaciones que no están exentas de ambigüedades. Llevan la camiseta verde de la selección boliviana en los partidos de futbol, posan para fotos con vestidos típicos de Bolivia, pero en ocasiones registramos cierta vergüenza en estas situaciones donde los niños son portadores, en su propio cuerpo, de exhibiciones de identidad. En medio de estas actividades, los niños también se apropián de discursos de igualdad y prácticas de asimetría, identifican los lugares a los que pueden (o no) entrar junto a sus familias, la lógica de la competencia de torneos, bailes que atraviesa estos procesos de comunión y diferenciación.

No registramos gestos ni palabras de impugnación abierta a la inclusión en el colectivo, ni a ese orden que iguala y diferencia a la vez. Pero las ausencias o la presencia intermitente, la búsqueda de otros espacios de relación por parte de los jóvenes tal vez puedan leerse en este sentido. Por ejemplo registramos reiteradamente comentarios de los adultos sobre el limitado involucramiento de los jóvenes en las actividades cotidianas de la Colectividad (asistencia a asambleas), también nos llamó la atención el comentario de muchos jóvenes acerca de su

oposición a hacer deportes escolares en terrenos de la Colectividad. En ese sentido la participación de las jóvenes generaciones en estos eventos festivos (y en las asociaciones que los llevan adelante) debería entenderse como parte de procesos de recreación de las tradiciones y pertenencias, que implican una incorporación de tradiciones de los adultos, pero junto con ello es importante atender a actos y gestos menos explícitos de distanciamiento de estas tradiciones.

En Escobar se advierte cómo una población que es objeto de fuertes prejuicios en la sociedad de destino y vive mayoritariamente en contextos de pobreza, da muestras reiteradas de su intención de seguir estando vinculada a la sociedad de origen y, como escuchamos año a año en las fiestas, apuesta a que las nuevas generaciones *lleven a Bolivia en la sangre*. Nominaciones como *bolivianos de segunda generación*, condensan una referencia espacial (Bolivia) y una temporal (generación) que resultan reveladoras de los dilemas de los adultos en torno a la continuidad en la transmisión generacional de su distinción como colectivo (Novaro; Diez, 2015).

Por último, y al igual que en relación con los mbyà guaraní, podemos señalar brevemente las continuidades y distancias con situaciones escolares. Si bien el formato más instituido de las fiestas comunitarias coincide con dispositivos escolares, la continuidad de los aspectos representados y exaltados de *lo boliviano* en las fiestas comunitarias se diferencia de la fluctuación entre la visibilización y la desvaloración de *lo boliviano* en las imágenes y relatos escolares. La distancia con las escuelas de la localidad se produce principalmente por las formas del nacionalismo que permean el sistema educativo argentino y que tiene una manifestación particularmente evidente en los *actos patrios* llamados a reforzar sentimientos de pertenencia a la comunidad nacional (argentina). En ellos la presencia de *lo boliviano*, presente a través de ritmos, danzas e imágenes andinas, suele adquirir un formato folklorizado y estereotipado. Si bien nuevas retóricas educativas plantean reposicionamientos en este sentido, el registro de las situaciones escolares en Escobar da cuenta de la continuidad de los mandatos escolares tradicionales, aspecto que hemos trabajado en textos anteriores (Autor, 2015). Frente a esto registramos también una presencia generalmente pasiva de las familias migrantes en los actos escolares, que se complementa con la ausencia casi total de actores escolares (docentes y directivos) en los actos cívicos bolivianos de la localidad<sup>7</sup>.

### **Conclusión: aportes de la comparación a la desnaturalización de los procesos educativos**

Como señalamos al inicio, el propósito central de este trabajo ha sido la exploración de las posibilidades de comparación antropológica a escala local, haciendo eje en las acciones y reflexiones de los sujetos en los espacios familiares y comunitarios. Invitamos también a pensar relaciones con los mandatos educativos de las instituciones escolares de las localidades donde trabajamos.

El ejercicio de comparación ha sido organizado en función de distintas aproximaciones o perspectivas. Una de ellas refiere a formas de identificación de los grupos mbyà guaraní y bolivianos descriptos en el trabajo, el primero marcado por sus referencias étnicas, mientras que el segundo, por su reconocimiento de una pertenencia nacional específica.

En cuanto a los aspectos comunes a ambos colectivos, estos coinciden en reivindicaciones de distintividad social y cultural. A grandes rasgos, dicha coincidencia se expresa tanto en reivindicaciones de derecho a la inclusión en condiciones de igualdad, como así también en su preocupación por la continuidad cultural en contextos donde la misma es vivida como cuestionada. Dicha continuidad se sostiene en ocasiones en reivindicaciones de valores tradicionales, apelando fundamentalmente a un pasado que, al ser construido como tradición compartida, brinda sustento ante situaciones en que la continuidad identitaria se percibe amenazada, pero se vuelve inadvertidamente homogeneizante.

En términos generales, la mencionada distintividad social y cultural reivindicada por los colectivos a los que hacemos referencia no responde a pautas permanentes sino que es una construcción histórica, la que surge en relación con discursos y políticas estatales que suelen apelar selectivamente a formas particularizantes o generalizantes. En virtud de las primeras, como se ha señalado en ambas experiencias, la escuela hace hincapié en el carácter distintivo de los colectivos, sean estos de tipo étnico o nacional, y aun cuando las normativas y las buenas intenciones de los docentes intenten evadir esos lugares comunes, la presencia legítima de lo particular se escenifica en prácticas y discursos que fluctúan entre la exotización y el estereotipo. En relación a las formas tendientes a la generalización, pareciera no haber demasiadas variantes al mandato nacionalista de la escuela.

En este artículo hemos querido enfocar en las experiencias formativas en espacios comunitarios no escolares. En relación con este tema, y en referencia a los grupos mbyà, hemos hecho alusión especialmente a la transmisión intergeneracional de saberes y prácticas productivas vinculadas al monte, con las contradicciones derivadas de las transformaciones en los procesos históricos de reproducción social. En cuanto a los bolivianos, las experiencias formativas aludidas refieren en gran medida a la construcción de la identidad a partir de la participación en fiestas cívicas de dicha comunidad, tensionadas entre lo plurinacional y plurietnico y los procesos de diferenciación social de aquellos que se identifican discursivamente como iguales.

La significación de dichos espacios comunitarios remite no sólo a los discursos y prácticas llevadas adelante allí, sino fundamentalmente a los cuestionamientos a la formación y al dispositivo escolar en general que dichas prácticas habilitan. En tal sentido, las experiencias formativas en los espacios comunitarios ponen en tensión disposiciones escolares diversas: por ejemplo la participación de niños en las prácticas productivas mbyá cuestiona la sanción negativa del trabajo infantil que se hace desde la escuela; mientras que las formas simbólicas hegémó-

nicas que la escuela despliega en ocasión de las fechas patrias, encuentran continuidades y contrastes con las formas en que las identidades nacionales son puestas en escena y simbolizadas en los festejos de patrios de la comunidad boliviana.

Si bien en este trabajo solo hemos sugerido estas tensiones, entendemos que la mismas invitan a reformular dispositivos y mandatos fuertemente instalados en las escuelas, a pesar de la legitimación de retóricas de interculturalidad y diferencia. Estos replanteamientos parecen necesarios no solo para legitimar las experiencias educativas no escolares de los niños indígenas y migrantes, sino también, para construir propuestas escolares más inclusivas y atentas a las trayectorias formativas de todos los niños.

Recibido en 30 de septiembre de 2016  
Aprobado en 31 de marzo de 2017

## **Notas**

- 1 Estas proyecciones inevitablemente se vinculan con las que se producen dentro del sistema educativo oficial, cuestión que hemos abordado en otros trabajos (Novaro; Padawer, 2013). Ambos colectivos se vinculan de modo muy distinto con el Estado y la escolaridad: en Argentina, la diversidad étnica se encuentra legitimada por la normatividad educativa (Argentina, 2006), que establece la educación intercultural bilingüe, lo que implica que en el caso de los indígenas, y aun con logros parciales, se reconozcan procesos educativos comunitarios distintivos a ser recuperados pedagógicamente por las escuelas. No sucede lo mismo con los niños que adscriben a una referencia nacional distinta, como el caso de los migrantes.
- 2 Desarrollamos estos trabajos desde el año 2008 en comunidades mbyá de Misiones y desde el 2010 en un barrio de Buenos Aires con un alto componente de población proveniente de Bolivia. En ambos casos realizamos observaciones, charlas y entrevistas no estructuradas en contextos familiares, comunitarios y escolares.
- 3 De acuerdo a la Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas, el último instrumento estadístico específico disponible y efectuado en 2004, los mbyá representaban un 1% de la población indígena en Argentina (poco más de 8000 personas). De acuerdo a ese instrumento, 4 colectivos concentraban el 60% de la población indígena (mapuches, kollas, tobas/qom y wichis), siendo el resto colectivos de tamaño mediano y pequeño, como los mbyá.
- 4 De acuerdo al censo del año 2010 la población de origen paraguaya supera el 30% de los extranjeros (550.713 personas), en tanto la de origen boliviana es del 19% (345.272 personas).
- 5 Se registra la fuerte diferenciación entre propietarios de terrenos, comerciantes, arrendatarios, peones, pequeños comerciantes; también entre quienes tienen lazos políticos con el Estado argentino y boliviano y quienes carecen de estas relaciones.
- 6 Las entrevistas fueron realizadas básicamente a mujeres migrantes de la Colectividad y de una asociación de mujeres del barrio

7 La centralidad de la participación de las autoridades y docentes de las escuelas en los actos cívicos de los pueblos de Bolivia que pudimos registrar en breves estancias en este país, contrastan con su ausencia en los actos de la localidad donde trabajamos.

## Referencias

- ARGENTINA. Ley 25.871 de 17 de Diciembre de 2003. Ley de Migraciones. **Boletín Oficial**, Buenos Aires, 21 ene. 2004.
- ARGENTINA. Ley 26.206. Ley de Educacion Nacional – Disposiciones Generales. Sistema Educativo Nacional. Educación de Gestión Privada. Docentes y su Formación. Políticas de Promoción de la Igualdad Educativa. Calidad de la Educación. Educación, Nuevas Tecnologías y Medios de Educación. Educación a Distancia y no Formal. Gobierno y Administración. Cumplimiento de los Objetivos de la Ley. Disposiciones Transitorias y Complementarias. **Boletín Oficial**, Buenos Aires, 28 dic. 2006.
- ARGENTINA. Instituto Nacional de Asuntos Indígenas. Ley 26.160 de Noviembre 1 de 2006. Declaráse la emergencia en materia de posesión y propiedad de las tierras que tradicionalmente ocupan las comunidades indígenas originarias del país, cuya personería jurídica haya sido inscripta en el Registro Nacional de Comunidades Indígenas u organismo provincial competente o aquéllas pre-existentes. **Boletín Oficial**, Buenos Aires, 27 ago. 2007. P. 2-3.
- BARTOLOMÉ, Miguel. **Parientes de la Selva**: los guaraníes mbyà de la Argentina, nº 72. Asunción: CEADUC; Biblioteca Paraguaya de Sociología, 2009.
- BOIVIN, Mauricio; ROSATO, Ana; ARRIBAS, Victoria. **Constructores de Otroridad**: una introducción a la antropología social y cultural. Buenos Aires: Editorial Antropofagia, 2011.
- JULIANO, Dolores. 'Universal/Particular, un Falso Dilema'. In: BAYARDO, Rubens; LACARIEU, Monica. **Globalización e Identidad Cultural**. Buenos Aires: Ediciones Ciccus, 1997. P. 27-37.
- KROTZ, Esteban. Alteridad y Pregunta Antropológica. **Alteridades Iztapalapa**, Ciudad de México, v. 8, n. 4, p. 5-11, 1994.
- LEVI STRAUSS, Claude. **Antropología Estructural**: mito, sociedad, humanidades. Ciudad de México: Editorial Siglo XXI, 1999.
- LEVINSON, Bradley; HOLLAND, Dorothy. The Cultural Production of the Educated Person: an introduction. In: LEVINSON, Bradley; FOLEY, Douglas; HOLLAND, Dorothy. **The Cultural Production of the Educated Person**: critical ethnographies of schooling and local practice. New York: State University of New York, 1996. P. 1-30.
- MELIA, Bartolomeu. La Novedad Guaraní: viejas cuestiones y nuevas preguntas. **Revista de Indias**, Madrid, v. 64, n. 230, p. 175-226, 2004.
- NEUFELD, María Rosa. Crisis y Vigencia de un Concepto: la cultura en la óptica de la Antropología. In: LISCHETTI, Mirtha. **Antropología**. Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires, 2004. P. 381-407.
- NOVARO, Gabriela (Comp.). **La Interculturalidad en Debate**: experiencias formativas y procesos de identificación en niños indígenas y migrantes. Buenos Aires: Biblos, 2011.
- NOVARO, Gabriela; DIEZ, María Laura. Ellos Llevan a Bolivia en la Sangre: expectativas familiares, mandatos escolares y voces infantiles en contextos de migración. **Horizontes Sociológicos**, Buenos Aires, v. 3, n. 6, p. 37-53, 2015.

## Interculturalidad y Educación en Argentina desde una Perspectiva Comparativa

NOVARO, Gabriela; PADAWER, Ana. Identificaciones Étnico Nacionales y Procesos de Legitimación del Saber en Grupos Indígenas y Migrantes en Argentina. **Seculo XXI – Revista de Ciências Sociais**, Santa Maria, v. 3, n. 1, p. 10-38, ene./ jun., 2013.

NOVICK, Susana. Migración y Políticas en Argentina: tres leyes para un país extenso (1876-2004). In: NOVICK, Susana (Comp.). **Las Migraciones en América Latina**. Buenos Aires: Catálogos, CLACSO, 2008. P. 1-7.

PADAWER, Ana; CELIN, Lucila Rodriguez. Ser del Monte, ser de la Chacra: experiencias formativas e identificaciones étnicas de jóvenes rurales en el noreste argentino. **Revista Cuiculco**, Ciudad de Mexico, v. 22, n. 62, p. 265-286, 2015.

PADAWER, Ana; HECHT, Ana Carolina; PALACIOS, Mariana GARCIA; ENRIZ, Noelia; BORTON, Aristóbulo. Conocimientos en Intersección: regulaciones estatales y experiencias formativas cotidianas, escolares y comunitarias, en grupos indígenas de Argentina. In: SIMPOSIO INTERAMERICANO DE ETNOGRAFÍA DE LA EDUCACIÓN, 12., 2013, Los Angeles. **Anais...** University of California: 2013. P. 1-20.

ROCKWELL, Elsie. **La Experiencia Etnográfica**: historia y cultura en los procesos educativos. Buenos Aires: Paidós, 2009.

**Gabriela Novaro** é Dra. em Antropologia (Universidade de Buenos Aires). Professora de Antropologia na Universidad de Buenos Aires. Investigadora do Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas.

E-mail: gabriela.novaro@gmail.com

**Ana Padawer** é Dra. em Antropologia (Universidade de Buenos Aires). Professora de Antropologia na Universidad de Buenos Aires. Investigadora do Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas.

E-mail: apadawer@filo.uba.ar

**Laureano Borton** é licenciado em Antropologia Social. Professor do Departamento de Antropologia – Universidad de Buenos Aires.

E-mail: notrob05@gmail.com