

Antropología y políticas educativas interculturales¹ (notas sobre nuestro quehacer en contextos de desigualdad social)

Elena Libia Achilli²

Resumen

Este trabajo deriva de una línea de investigación y de coparticipación que desarrollo desde hace varios años alrededor de procesos socioeducativos en contextos de pobreza urbana en los que se ponen en juego determinados “particularismos” socioculturales. Tomaré como pretexto algunas problemáticas teóricas empíricas con las que nos enfrentamos con el objetivo de interrogar(nos) acerca de nuestro propio quehacer como antropólogos/as o cientistas sociales. Me interesa, fundamentalmente, reflexionar sobre determinadas construcciones conceptuales en el contexto de las actuales condiciones sociohistóricas de las políticas educativas y de ciertas tendencias teóricas metodológicas en las ciencias sociales.

Palabras claves: Políticas educativas- procesos socioeducativos- pobreza urbana.

Abstract

This paper derives from a line of investigation and coparticipation that I'm developing since some years ago around socioeducative processes in contexts of urban poverty in which certain sociocultural “particularisms” take place. I will take as a pretext some theoretical-empirical problems which we confront with the purpose of interrogating (ourselves) about our own labour as anthropologists or social scientists. I'm mainly interested in reflecting upon certain conceptual constructions in the context of present sociohistorical conditions of educative policies and certain theoretical methodological trends of social sciences.

¹ Este artículo retoma algunas de las consideraciones desarrolladas en la ponencia “Etnografías y ‘diversidad sociocultural’ (reflexiones sobre nuestro propio quehacer)”, *IX Simposio Interamericano de Investigación Etnográfica en Educación*, México, DF, del 24 al 27 de Octubre de 2000.

² Investigadora del CIUNR y Profesora Titular; Facultad de Humanidades y Artes; CEA-CU; UNR

Key words: Educacional policies- socioeducational process- urban poverty.

Introducción

Los temas vinculados a la “interculturalidad”, a la “diversidad” y las “eticidades” tienen una fuerte presencia en el pensamiento contemporáneo. A nivel de las ciencias sociales, en general, se ha generado una explosión de trabajos sobre los mismos en los que pueden identificarse distintos enfoques. Algunos remiten, preferentemente, a los procesos de “globalización” y a las tensiones entre lo “global” y lo “local”; otros centran en las constituciones de identidades considerando las profundas transformaciones socio-económicas de las últimas décadas; otros prefieren discutir los procesos identitarios alrededor de las tensiones entre lo “universal” y lo “particular”. En fin, distintas perspectivas que sólo mencionamos como un modo de introducirnos a nuestro planteamiento central. Es decir, el de reflexionar acerca de algunas problemáticas teóricas empíricas que se nos presentan en el campo de la investigación socioantropológica en educación, con el objetivo de interrogar(nos) sobre las mismas.

En tal sentido, también en el campo de la educación, estos temas tienen una repercusión que trasciende su amplia difusión editorial. A tal punto están instalados que, partiendo de una rápida observación empírica, diríamos que hoy hacemos “antropología” en cotidianos escolares “antropologizados”. Un conjunto de nociones que resultan familiares al campo antropológico están presentes tanto a nivel de los documentos oficiales como a nivel de las prácticas y las expresiones de docentes y directivos en las escuelas. Así como en otros momentos, circuló -o aún circula- cierta “psicologización” del sentido común escolar, en los últimos años, se ha acentuado una discursividad y una práctica vinculada al quehacer antropológico. Determinados conceptos clave de la disciplina como los de “diversidad cultural”, “identidad”, “interculturalidad” e, incluso, la incorporación de prácticas como las

“observaciones” y los “registros” de clases al modo “etnográfico” impregnan las propuestas estatales y, de hecho, cruzan también los ámbitos escolares cotidianos.

Ante ello, podríamos plantearnos varias preguntas acerca del sentido de tal situación. Sin embargo, en esta ponencia, más que centrar la atención en ello, me interesa poner de relieve cómo nosotros, desde el campo universitario, nos implicamos. Me preocupa, fundamentalmente, relacionar esa situación de “antropologización” de las políticas y de los espacios educativos, con nuestras propias prácticas de investigación socioantropológicas y de coparticipación en tales procesos. En especial, cuando nos vinculamos -como en mi caso- con procesos de escolarización en contextos de pobreza urbana³ en los que se ponen de manifiesto, de un modo especial, estas problemáticas de la “diversidad sociocultural”, las que se construyen en medio de situaciones de desigualdad social. Contextos en los que se cruzan las múltiples situaciones sociales de la pobreza, incluida la de los movimientos migratorios de poblaciones en búsqueda de mejores condiciones de vida -como el caso de las poblaciones indígenas- que, de hecho, penetran los cotidianos escolares y se combinan, a su vez, con el conjunto de incertidumbres que viven docentes y directivos en medio de las transformaciones y los requerimientos de las políticas educativas ministeriales.

Es entonces, en este cruce complejo de condiciones socioculturales, de los diferentes procesos identitarios y

³ Desarrollo mi trabajo en la ciudad de Rosario, Argentina. Una ciudad que cuenta con uno de los índices más altos de desocupación (aproximadamente el 18% para el mes de julio del corriente año) y, en la cual, casi el 20 % de su población se concentra en las denominadas “villas miserias”. Esta población, en su gran mayoría, proviene de procesos migratorios generados en distintos momentos históricos y desde diferentes orígenes. Especialmente, la procedencia de tal población se vincula a provincias del norte del país, expulsoras de su gente en virtud de su situación socioeconómica. Parte de esa población migrante está conformada por familias indígenas, especialmente, de la etnia qom -o toba- originarias de la región chaqueña. Mi trabajo se ha centrado, desde hace varios años, con maestras/os insertos en distintos contextos de pobreza de la ciudad y con escuelas a las que concurren los/as niños/as indígenas.

sociopolíticos -ya sea de docentes, indígenas u oficiales- que se viven en las escuelas de estos ámbitos los que, a mi entender, hacen necesario interrogarnos acerca de las concepciones que, como antropólogas/os o científicas sociales en general, estamos poniendo en circulación en nuestros trabajos.

Me parece que ello resulta de suma prioridad si, además, tal como suponemos, a las construcciones realizadas desde los ámbitos académicos se le otorga, socialmente, cierto peso de legitimación. Y, en tal sentido, la circulación de esas construcciones adquiere un nivel de “eficacia” ya sea en las propias argumentaciones de los sujetos implicados cotidianamente en las problemáticas socioeducativas o, incluso, en las políticas oficiales las que, generalmente, las incorpora de un modo parcial⁴.

Por último, entiendo necesario esta autorreflexividad sobre nuestro quehacer, considerando el mismo contexto de producción de las ciencias sociales actuales en las que priman algunas tendencias conceptuales que pueden deslizarnos a posicionamientos equívocos. Dentro de las mismas y, suponiendo sus implicancias políticas ideológicas, me detendré solamente en dos núcleos conceptuales. Uno, referido al *lugar de la escuela pública* para los conjuntos sociales inmersos en situaciones de “pobreza estructural” y, particularmente, para las poblaciones indígenas. Vinculado al mismo, cómo se

⁴ Tal vez había que realizar algunas acotaciones que eviten un malentendido de lo que queremos significar. Primero, descartar cualquier idea que nos lleve a pensar, soberbiamente que, por pertenecer al campo universitario, lo que hacemos y decimos es garantía de “buena calidad” y relevancia. Por supuesto, que no me refiero a esto. Más bien, mi interés gira alrededor de nuestra responsabilidad con los modos de conocer y de participar sabiendo que, no obstante el deterioro de nuestras universidades públicas, aún nuestro quehacer universitario tiene determinada legitimidad social. La segunda acotación se relaciona con los “usos” que -distintos sujetos- pueden realizar de nuestros trabajos. De hecho, en la medida que son “públicos” no depende de nosotros cómo y por quienes son apropiados. Pero sí, nuevamente, esto nos remite a nuestra responsabilidad que es como decir nuestro “compromiso” -palabra muchas veces vaciada de contenido- con las problemáticas sociales en la medida que asumamos con total rigurosidad, claridad y sentido sociohistórico lo que hacemos.

entiende el desarrollo de las *políticas educativas*. Destaco este núcleo conceptual a partir de cierta inquietud que me han provocado algunas construcciones vinculadas a propuestas que acompañan y apoyan movimientos populares (entre ellos, movimientos indígenas) y que, según creo, pueden llegar a coincidir en algún punto con propuestas derivadas de las reformas neoliberales.

El otro núcleo conceptual que me interesa poner de manifiesto se refiere a los *procesos de construcción de alteridades*, problema fundante del quehacer antropológico y, al mismo tiempo, como dice M. Augé (1987) un problema no resuelto por la antropología. Ponerlo en evidencia, supone colocar bajo la mirada crítica de quienes lean mis propias construcciones sobre el tema y, fundamentalmente, interrogar(nos) sobre tal núcleo en momentos de fuertes tendencias “culturalistas” o de discursos que, por su “hibridez” conceptual, pueden aportar escasamente a entender las situaciones socioeducativas de los contextos latinoamericanos.

1. El papel de la escuela pública. De las políticas educativas homogeneizadoras a las “políticas identitarias”

Algunos importantes trabajos de colegas me han hecho reflexionar sobre el lugar que, desde algunas perspectivas teóricas, se le asigna a la escuela pública y a las políticas educativas⁵.

Fundamentalmente, por el tratamiento que realizan acerca de la escuela como institución dependiente del ámbito estatal. De ello derivan la imposición coercitiva de significados homogeneizadores de cualquier “diferencia”: ya sea de género, étnico o social. Una imposición de las políticas oficiales que enajenaría, de hecho, cualquier proceso de autodeterminación indígena o de otros movimientos sociopolíticos⁶. Deducen, entonces, que cualquier experiencia

⁵ En especial, los trabajos de Graciela ALONSO y Raúl DÍAZ (2000) y de Norma MICHÍ (2000) presentados en las últimas reuniones de antropólogos realizados en el país.

⁶ Por ejemplo, el “movimiento de los sin tierra” de Brasil, cuyos planteamientos educativos han sido trabajado por N. MICHÍ (2000).

de “autodeterminación” o “educación intercultural” deberían abandonar el espacio “público” de la escuela estatal. Plantean que, si se pretende que la educación resulte de significación política para los grupos subalternos, estos no pueden quedar atrapados en tales espacios oficiales. Sus propuestas, por lo tanto, tienden a jerarquizar las experiencias de “educación popular” externas a la escolarización estatal (G.Alonso y R. Díaz; 2000; N.Michi; 2000). Experiencias que privilegian como las únicas posibles de abrir espacios de autodeterminación en oposición a las experiencias de la escuela pública, totalmente demonizada por homogeneizadora de las diferencias sociales y culturales.

De hecho, esta es una vieja problemática largamente debatida en el campo de la investigación socioeducativa que retorna con las novedades que le inscribe el actual contexto teórico y político.

En tal sentido no se puede desconocer los aportes y discusiones alrededor de la función de reproducción social o del papel político que juegan o que han jugado los sistemas educativos estatales. Así mismo, la relevancia histórica que han tenido en los procesos de constitución de los estados nacionales. De hecho, las políticas educativas han formado parte de las tramas socioculturales que han *legitimado* la “invención” de la nación (B. Anderson; 1993). En tal sentido, es clara la función *homogeneizadora* de la escuela tendiente a concebir la idea de nación como “comunidad” que, al decir de B. Anderson (1993), supone una vivencia emocional de pertenencia profunda en relaciones de horizontalidad “fraternal” que lleva a neutralizar cualquier situación de desigualdad y explotación que pueda prevalecer según el caso. No ha sido diferente en el caso de Argentina donde, también el sistema educativo, contribuyó a la conformación de un sentido común “acrizolado” neutralizando las distintas situaciones socioétnicas del país. Tanto la de su población originaria que fue diezmada y arrinconada a los márgenes del país por las denominadas “guerras al desierto” -en el caso del sur- como la de los conjuntos poblacionales

provenientes de la inmigración europea de fines del siglo XIX y principios del XX.

En el caso de la población indígena, que aquí nos interesa, fue neutralizada de tal modo en esa “invención” de la nación que, hasta no hace mucho tiempo, era notorio un sentido común de nación sin indígenas vivientes. Y, desde luego, los procesos de escolarización hicieron bastante en ello desde que se los presentaba -en las currículas y textos escolares- de un modo estático, ahistórico y congelados a la época colonial.

En las últimas décadas, sin embargo, esta situación de *invisibilidad* del indígena se modifica. En principio, a partir de sus migraciones a los centros urbanos y de las luchas que -con mayor o menor organización- van impulsando por la vivienda, la educación o la salud en los nuevos espacios territoriales y sociales en los que se insertan. A su vez, una visibilidad que se verá estimulada a partir de la presencia que adquiere en la discursividad de las reformas constitucionales y educativas que se desarrollan desde los 90’, especialmente.

Desde el punto de vista educativo ha adquirido relevancia sólo como se ha planteado en muchos de los documentos oficiales sino, también, por el nivel de propuestas que realizan las mismas comunidades indígenas, los directivos y los docentes de las escuelas con niños aborígenes. A tal punto que, en provincias en las que durante mucho tiempo se “des-conocía” la presencia indígena en el país, se planteó un trabajo de organización y de propuestas educativas de “especificidad” -cuyas denominaciones variaban entre “intercultural” o “indígena”- en las escuelas creadas desde hace aproximadamente una década para la atención de los niños pertenecientes a familias de indígenas migrantes a los centros urbanos⁷.

⁷ Me refiero, específicamente, a la provincia de Santa Fe donde durante 1998 y 1999, tres escuelas a las que concurren niños indígenas han trabajado alrededor de un proyecto de “educación intercultural” -a veces llamado “indígena”- que fuera apoyado por el Plan Social del Ministerio de Educación de la Nación. Por demanda de las instituciones, participamos coordinando los encuentros interinstitucionales. Ver E. ACHILLI, Educación indígena en plena “pampa gringa” argentina; *III Reunión de Antropología del Mercosur*; Posadas, Misiones, Argentina, 1999.

Con estas acotadas referencias a la dinámica de algunos procesos sociopolíticos referidos a la educación indígena pretendemos problematizar una idea lineal del papel de la escuela pública. Mostrar, en las transformaciones de las políticas educativas estatales que, desde un claro papel *homogeinizador*, hoy parecieran impulsar “*políticas identitarias*” sustentadas en el trabajo con la “diversidad sociocultural”. No queremos decir que ya no juegan un rol homogeinizador que, por supuesto, continúa ejerciéndolo a través de diferentes modalidades y mecanismos. Simplemente, destacar a modo hipotético que la tendencia de las políticas actuales, es más bien propiciar “diferenciaciones” y fragmentaciones de distinto tipo, incluso, aquellas que impulsan sentimientos identitarios más allá de la legitimidad que estos pudieran tener.

Por ello, no me parece tan alejado, vincular estas políticas estatales con algunos planteamientos teóricos. Por ejemplo, aquellos realizados desde la perspectiva de relativizar la necesidad de continuar el desarrollo de “políticas educativa de Estado”⁸. El autor, criticando a políticos e intelectuales “progresistas y reaccionarios” que demandan la responsabilidad estatal en los procesos educativos, propone abrir un proceso de

“descentralización profunda del poder y del saber para que todas las familias de nuestro país (...) y todos los educadores posean herramientas financieras, institucionales y pedagógicas para construir una educación de calidad en una sociedad democrática y diversa”. Su planteamiento está dirigido a “*avanzar en el proceso de desestatización de una porción significativa de la política educativa, transfiriendo a las denominadas “comunidades educativas” (es decir, los educadores, los alumnos y sus familias) la capacidad de ejercicio de poder acerca de la educación de sus integrantes” (M. Narodowsky; 1998).*

Aún cuando esta última supone una perspectiva teórica diferente al de los autores mencionados al inicio me atrevería a decir que, en el actual contexto sociopolítico, tales interpretaciones pueden coincidir en cuanto a las implicancias

⁸ NARODOWSKY, M., “Hacen falta ‘políticas educativas de Estado’ en la Argentina?” en *Punto de vista, Revista de cultura*; Año XXI; N° 62; Buenos Aires, Argentina, 1998.

últimas del papel de la educación pública. En ambos casos, aunque desde distintas concepciones, se deslegitima el derecho a la escolarización “pública” como aquella que el estado tiene la obligación de prestar gratuitamente a todos por igual.

En resumen, un contexto complejo y paradójico en el que, por un lado, se produce una revalorización de las particularidades socioculturales mediante la denominada “educación intercultural” o la atención a las “diversidades” en las que se cruzan diferentes intereses. Tanto los estatales como aquellos que devienen de las propuestas y demandas docentes o de los propios intereses y expectativas de quienes luchan por el derecho a la educación que tiene todo niño indígena o no. Y, por el otro, un proceso paulatino de abandono estatal de la escuela pública en manos de las “comunidades educativas” inmersas, cada vez más, en una creciente pobreza estructural.

Frente a este contexto me parece que debemos abrir varios interrogantes cuando impugnamos masivamente el papel de la escuela pública en una falsa dicotomía con otros espacios de “educación popular” que, obviamente, no negamos aquí ni su importancia ni la necesidad de implementaciones que pudieran realizarse⁹. Es más, si nuestra intención es colaborar con procesos de autodeterminación que contienen fuerte demanda por la calidad educativa, no tendríamos que preguntarnos ¿por qué deslegitimar las mismas luchas que plantean los grupos interesados al interior mismo de las escuelas públicas?¹⁰.

⁹ No vuelvo a mencionar la propuesta que realiza M. NARODOWSKY (1998) acerca de las “comunidades educativas” ya que, a mi entender, están más claramente vinculadas a los procesos de “charterización” a los que tienden las políticas neoliberales.

¹⁰ Tal el caso del Movimiento de los Sin Tierra de Brasil que se plantean al “*ocupar el latifundio del saber*” una lucha por un espacio específico que posibilite una formación sistemática y organizada y, al mismo tiempo, “*resistir*” en un “*territorio ocupado*” en la medida que “*la escuela no fuera creada para las necesidades de los niños del campo y menos aún para un ‘colectivo en lucha’*” (MICHÍ, N.; 2000). Desde otras modalidades organizativas, los grupos indígenas asentados en ciudades de la provincia de Santa Fe (Argentina) -tobas en la ciudad de Rosario y mocovíes en la ciudad de Recreo-, están disputando los significados múltiples que circulan en las prácticas y las relaciones “*inteculturales*”, tal como veremos en el punto siguiente.

En todo caso, ¿no pueden ser las “escuelas públicas”, también, espacios de “educación popular” tal como, de hecho, se vienen planteando en muchas situaciones?. Y, desde una preocupación más teórica ¿No deberíamos *afinar* nuestras construcciones conceptuales a fin de no confundir procesos diferenciados tales como los que suponen los intereses hegemónicos de las políticas oficiales con los múltiples procesos -que también es importante identificarlos en sus diferencias- que se desarrollan en las diversas disputas por los significados políticos que impulsan indígenas, docentes, grupos sociales u otros sujetos en los ámbitos de implementación cotidiana?. En tal sentido, ¿No tendremos que estar atentos a la posibilidad de reduccionismos o falsas polarizaciones en las que terminamos *homoginizando* lo que pretendemos diferenciar u otorgando sólo la calidad de “políticas educativas” a las que se elaboran desde el Estado? ¿No lo son acaso aquellas luchas o disputas que, con mayor o menor organización, plantean los distintos sujetos que intentan “ocupar el latifundio del saber”?. Finalmente, al deslegitimar -en bloque- el espacio de escolarización pública, gratuita y laica ¿no estaremos siendo funcionales a las políticas neoliberales de atomización desestatizante de la escuela pública, privatización “charterizada” mediante? Políticas que, en mi opinión, dudosamente están orientadas a la profundización de la democratización, de la autodeterminación o de la calidad educativa de los grupos sociales subalternos.

2. Procesos de construcción de alteridades socio-culturales

“El problema del estatus del otro no ha sido resuelto ni conjurado por la antropología: es a un tiempo su tormento y su razón de ser” (M. Augé; 1987)

Al combinar procesos de investigación con prácticas de coparticipación, con sus lógicas y tiempos diferenciados,

nos enfrentamos a una complejidad que no se puede desconocer y por ello la necesidad de ejercer una permanente reflexividad crítica en torno a los procesos en los que nos involucramos¹¹. Aquí nos interesa tensionar, fundamentalmente, “*el problema del estatus del otro*” que, como dice M. Augé (1987) es un problema no resuelto en la antropología y, “*al mismo tiempo su tormento y su razón de ser*”.

Por ello, sólo me referiré a la noción de “*alteridades socioculturales*” con la que estoy trabajando. Cuando hablo de *construcción de alteridades socioculturales* estoy haciendo referencia a procesos de configuración imaginaria de/sobre aquellos conjuntos sociales “diferenciados” o “diversificados”. Se trata de construcciones que se van generando en distintos ámbitos y niveles contextuales -desde los estatales hasta los cotidianos institucionales- del presente pero que, también, pueden ser reforzadas o no, a partir de las huellas explícitas o implícitas de las construcciones del pasado¹². Además, estas construcciones, suelen albergar contenidos de un nivel de potencialidad futura a modo de proyecto social a lograr (H. Zelman; 1995)¹³, cuyo sentido histórico suele ser variado.

En la problemática que nos ocupa nos interesa sobre todo aquellos procesos de construcción vinculados a los conjuntos sociales caracterizados tanto por su situación de pobreza como por su pertenencia a grupos étnicos diferenciados. En el contexto actual, adquiere significación especial las *alteridades* que se construyen a partir de los anclajes en

¹¹ He desarrollado la concepción con que participamos y coordinamos en distintos trabajos. Últimamente en ACHILLI, E., (1999), *op.cit.*

¹² En estas construcciones de alteridades -e identidades- no quedan afuera las construcciones que se generan desde las mismas ciencias sociales y el uso que de ellas hacen los distintos sujetos: organismos estatales, docentes o comunidades indígenas.

¹³ Ver ZEMELMAN, H., “La esperanza como conciencia (un alegato contra el bloqueo histórico imperante: ideas sobre sujetos y lenguajes)”, en *Determinismos y alternativas en las ciencias sociales de América Latina*, Nueva Sociedad, Venezuela, 1995.

procesos socioeconómicos y culturales de pauperización y etnización de la vida urbana.

Esas construcciones pueden circular en distintos ámbitos con mayor o menor consenso colectivo y con mayor o menor presencia en el espacio público. De tal modo que, estas construcciones imaginarias podemos entenderlas también, como construcciones *políticas de la alteridad sociocultural* cuando logran algún consenso colectivo y permanencia pública. Ya sea a nivel hegemónico general o a nivel de las construcciones de espacios organizados de la sociedad civil.

Estoy pensando en distintas construcciones de *alteridades*. Pueden ser aquellas que remiten a significados estigmatizantes -subalternizadores- de los conjuntos sociales como, también, construcciones que impliquen *procesos identitarios* vinculados a proyectos con variados niveles de expectativas emancipadoras. Cuando se trata de estas construcciones a nivel de los mismos colectivos subalternizados, pueden transformarse en un relevante sustrato para la generación de “otras” políticas si logran cierta presencia pública que les posibilite interactuar con las “estatales” (E. Achilli; 1999a¹⁴).

En los procesos de “co-construcción cotidiana” (E. Rockwell; 1996) de identidades y alteridades que venimos analizando podemos diferenciar dos grandes tendencias construidas tanto por los docentes no indígenas como por los mismos indígenas¹⁵. Una, que he planteado como *construcciones interculturales dinámicas* basadas más en los intercambios mutuos que en la marcación de fronteras que divide a unos de otros¹⁶. Construcciones de alteridades

¹⁴ ACHILLI, E., *Escuela, Ciudad y Diversidad. Una aproximación a procesos de fragmentación sociocultural*, VII Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia, Universidad Nacional del Comahue, Neuquén Argentina, 1999^o.

¹⁵ Si bien las entiendo como construcciones políticas a escala de estos procesos cotidianos, aquí no estoy analizando su “poder” de negociación con el Estado.

¹⁶ Aquí el término “frontera” está empleado metafóricamente a modo de líneas divisorias y diferenciadoras.

que, sin negar las diferencias pueden complementarlas y dinamizarlas mutuamente en diversas interacciones y prácticas conjuntas que se despliegan en los procesos de negociación, consenso o disputa entre los sujetos involucrados en proyectos que los “incluye” sin neutralizar las “diferencias”.

La otra tendencia implica construcciones de alteridades en procesos de *reificaciones de lo diferente* (E. Achilli; 1998). En éstas me detendré tanto por la fuerza con que se expresan como por sus implicancias.

Están sustentadas, en visiones sustancialistas o estáticas de la diversidad sociocultural. Se trata de construcciones que entienden “lo escolar” o “lo indígena” como portadores de “culturas” cuyas características son exclusivas y esenciales de cada uno. En ellas, cobra fuerza la demarcación de las *diferencias*. Por ello, cuando se orienta el trabajo de elaboración curricular desde estas concepciones, por lo general, se plantean dos cuestiones interrelacionadas. Aquella en la que se produce una neutralización de los conocimientos “universales” que puede ofrecer la escuela y, en contraposición, aquella vinculada a un proceso que se limita al “rescate” y la “conservación” de la “cultura indígena”.

En estas construcciones se ponen en juego múltiples y sutiles situaciones. Si bien aquí considero a estas construcciones “reificadas” en su conjunto, para un análisis más profundo es importante distinguir el *sentido contextual* que las mismas adquieren según sean los sujetos que las construyen: indígenas, docentes, directivos o representantes ministeriales¹⁷. En el caso de los indígenas, presupongo que estas construcciones reificadas de la diferencia, son indicios

¹⁷ En otros trabajos he analizado a los procesos de construcciones reificadas de la diferencia sociocultural de los niños pertenecientes a familias insertas en contextos de pobreza como parte de las configuraciones de las identidades docentes. Ver ACHILLI, E., *Práctica Docente y diversidad sociocultural*, Edición Homo Sapiens, Rosario, Argentina, 1996; *Políticas educativas y pobreza urbana. Los desafíos de una interculturalidad no excluyente*, II Congreso Nacional de psicopedagogía y Aprendizaje, Fundación EPPEC, Buenos Aires, Argentina, 1998.

de construcciones políticas que van adquiriendo diversos contenidos. En algunos casos pueden indicar modalidades “públicas” de propuestas educativas de tipo “indigenistas” utilizadas para legitimar sus demandas aún cuando en sus prácticas “privadas” no lo adopten¹⁸. También, pueden expresar modos para reforzar y mantener algún liderazgo en disputa al interior mismo de las comunidades indígenas. Ahora bien, es obvio que las distintas modalidades de construcción de alteridades implican, a la vez, *construcciones identitarias*. Dijimos que cuando estos procesos de construcción imaginaria logran imponerse en el espacio público con cierta permanencia, adquieren un sentido político que puede alcanzar distintos niveles de consenso colectivo. De ahí la relevancia de un análisis contextualizado de estos procesos si se pretende abrir pistas para entender los sentidos históricos y actuales que se ponen en juego en ellos. De lo contrario, se fragmenta y distorsiona lo que se pretende conocer.

En el contexto de elaboración de una propuesta educativa intercultural como la que nos ocupa, la necesidad de

¹⁸ Por ejemplo, dirigentes que demandan fuertemente por un contenido “indigenista” de la educación, envían sus hijos a escuelas comunes. Con esto no estoy planteando una situación que podría ser discutible por contradictoria. Sólo pretendo señalar la importancia de considerar los contextos en que se producen estas construcciones de alteridad si queremos entender el sentido de las mismas. En este caso, adquiere tal modalidad -“indigenista”- como un camino que posibilita reforzar determinada demanda educativa y, en definitiva, como expresión pública de una estrategia política colectiva que intenta hacer visible y otorgar “poder” a un grupo socioétnico des-conocido históricamente. De ahí la importancia de estudios que relacionen estos procesos si se pretende no reducirlos ni perder su sentido general tal como puede ocurrir con algunos trabajos deshistorizados. Un ejemplo de ello fue, hace unos años en nuestra ciudad, la discusión que se abrió en un ámbito compartido entre grupos indígenas e investigadores alrededor de un trabajo de etnolingüistas. En el mismo, se daba cuenta del alto porcentaje de padres indígenas que preferían enviar a sus hijos a las “escuelas comunes” antes que a la propia. Fue paradigmática la expresión de un padre indígena involucrado desde hacía mucho tiempo en la lucha por escuelas propias: ‘ustedes al hacer público eso nos tiran 500 años de nuestras luchas (...)’ que era como decir -a nivel del modo de construcción de conocimientos- ese aspecto (de los

profundizar tanto en los procesos de *construcciones de alteridad reificadas* como en las *identitarias*, no es un mero ejercicio académico. En la medida que son parte de construcciones políticas en disputa permite visualizar, también, las implicancias que podrían tener las mismas.

Síntesis para abrir debate/s

En la actualidad, se entrecruza un discurso educativo “antropologizado” que se pone de manifiesto en la centralidad que han adquirido las problemáticas de la “diversidad sociocultural”, de los aprendizajes “interculturales” o las incursiones de “prácticas etnográficas” en las aulas. Para los que trabajamos desde perspectivas socioantropológicas esta es una situación que nos resulta sumamente atrayente. Sin embargo, como nunca resulta necesario desarrollar un modo de conocimiento en el que pongamos a juego permanentemente los “compromisos” y los “distanciamientos críticos” al decir de Norbert Elías (1990). No sólo como modo que permita la identificación de algunas pistas de inteligibilidad en las problemáticas que estudiemos sino, también, como posibilidad de visualizar indicios que pueden oscurecer lo que pretendemos conocer o llevarnos a equívocos en el que quedemos atrapados en aquello que suponemos estamos cuestionando.

Si relacionamos esa situación de “antropologización” de los cotidianos escolares con el contexto teórico y político de la época es posible despejar algunas dudas que nos invite a continuar pensándolas.

Por un lado, las tendencias de las reformas neoliberales que impulsan una desestatización de la educación y, al mismo tiempo, tras un discurso de democratización del saber propician las “comunidades educativas” ¿no abren caminos

porcentajes) al atomizarse y des-vincularse del largo e intrincado proceso de negociaciones y conflictos entre escuela, comunidades indígenas y ministerio -que llevaba más de una década- nada decía de las complejidades y sentidos históricos puestos en juego.

a la privatización de la enseñanza amén de dejar librado la educación a las desiguales situaciones de la población? A su vez, las loas a la “diversidad” de los variados particularismos en medio de una profundización de la pobreza ¿no tensa y coloca dudas alrededor de las posibilidades que abren estas “comunidades educativas”?

Por otro lado, el resurgimiento de concepciones lineales de la relación escuela-estado o escuela-hegemonía y sus vinculaciones con los procesos identitarios, al asentarse en concepciones deshistorizadas y descontextualizadas de la complejidad de tales interacciones ¿no terminan por homogeneizar la variedad de procesos que se desarrollan en los espacios de la escuela pública?. O, más aún; ¿no desconocen y deslegitiman las mismas luchas que construyen hoy -y han construido en otros momentos históricos- distintos movimientos sociales alrededor de la escuela pública, laica y gratuita?

Los interrogantes nos coloca frente a un fuerte desafío. Aquel que supone complejizar estas problemáticas socioeducativas en análisis que las pongan en *relación* tanto en sus múltiples dimensiones constitutivas como en sus dinámicas contextualizadas históricamente. Tal vez, en la medida que logremos integrar dialécticamente distintos procesos en juego, podamos acercarnos más al conocimiento de las políticas educativas hegemónicas, a sus modos de interpenetrar los cotidianos escolares y, además, a las zonas que escapan a esa lógica generalizada. Cualquier “compromiso” por aportar en este campo implica el desafío de abrir la posibilidad de visibilizar no sólo los procesos presupuestos sino, en especial, aquellos no previstos desde nuestros esquemas perceptivos. Nos queda, entonces, estimular una permanente incomodidad cognoscitiva que confronte críticamente nuestras prácticas socioantropológicas al interior de estos cotidianos escolares “antropologizados”. Un camino que trate de visibilizar aquellas construcciones identitarias que producen las prácticas historizadas de los sujetos y que, por diversas razones, no alcanzamos a distinguir.

El desafío de mirar lo *no* hegemónico en aquello que consideramos hegemónico, en un sentido amplio, ya que envuelve, también, las hegemonías en nuestros propios esquemas de pensamiento.

Bibliografía

- ACHILLI, Elena: *La investigación antropológica en las sociedades complejas*; Serie 1; Nº 1; Facultad de Humanidades y Artes; Universidad Nacional de Rosario; Argentina; 1987
- *Practica Docente y Diversidad Sociocultural*, Homo Sapiens Ediciones; Rosario, Argentina; 1996
- “Estado educador y pluralismos urbanos en Argentina”, en *Anais do IV Encontro de Cientistas Sociais*; Ijuí, Universidade Regional Do Noroeste Do Estado Do Rio Grande Do Sul; Brasil; 1996
- “Políticas educativas y pobreza urbana. Los desafíos de una interculturalidad no excluyente; *II Congreso Nacional de Psicoledagogía y Aprendizajes*; Fundación EPPEC; Buenos Aires, Argentina; 1998
- “Escuela, Ciudad y Diversidad. Una aproximación a procesos de fragmentación sociocultural”; VII Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia; Universidad Nacional del Comahue; Neuquén; Argentina; 1999a
- “Educación indígena en plena ‘pampa gringa’ argentina; *III Reunión de Antropología del Mercosur*; Posadas; Misiones, Argentina; 1999b
- *Investigación y Formación Docente*; Laborde Editor; Rosario; Argentina; 2000
- ALONSO, Graciela y DIAZ, Raúl: “Reflexiones sobre educación intercultural y políticas educativas en la Provincia de Neuquén”; *VI Congreso Argentino de Antropología Social*; Mar del Plata, Argentina; 2000
- ANDERSON, Benedict: *Comunidades imaginadas*; Fondo de Cultura Económica; México; 1993
- AUGÉ, Marc: *Símbolo, función e historia*; Editorial Grijalbo; México; 1987
- ELIAS, Norbert: *Compromiso y distanciamiento*; Ediciones Península; Barcelona, España, 1990
- MICHI, Norma: “El Movimiento Sin Tierra hace escuela”; *VI Congreso Argentino de Antropología Social*; Mar del Plata, Argentina; 2000

NARODOWSKI, Mariano: "Hacen falta 'políticas educativas de Estado' en Argentina", en *Punto de Vista, Revista de cultura*; Año XXI, N° 62; Buenos Aires, Argentina; 1998

ZEMELMAN, Hugo: "La esperanza como conciencia (un alegato contra el bloqueo histórico imperante: ideas sobre sujetos y lenguaje)", en *Determinismos y alternativas en las ciencias sociales de América Latina*; Nueva Sociedad; Venezuela ; 1995.

Inmigración e identidad

Entre integración y tradición: un puente tendido.

Historia de japoneses en Rosario

Ana Esther Koldorf¹

Pilar Rosa de Castro²

Resumen

A través de entrevistas realizadas a diferentes familias japonesas con integrantes "issei" y "nissei" (primera generación oriunda de Japón y segunda generación nacida fuera del país nipón, respectivamente) este artículo profundiza algunas de las dimensiones ya abordadas en trabajos anteriores, especialmente la preservación de ciertos aspectos asociados con la "japonesidad" en su vida cotidiana.

Analizaremos la problemática referente a la integración de la comunidad japonesa en la ciudad de Rosario, tratando las representaciones y las prácticas sociales vinculadas con formas de organización familiar, relaciones de parentesco y género; la preservación del dialecto okinawense y de algunos rituales y ceremonias asociados con la muerte y el culto a los antepasados, propios de la religión shinto y budista.

Palabras claves: Inmigración. Identidad. Tradición. Integración. "Japonesidad"

Abstract

Through interviews made to different Japanese lineage families with issei and nissei members (first generation born in Japan and second generation born outside the nipponese country, respectively), this article goes deep into some of the dimensions already exposed in previous investigations, specially the preservation of certain characteristics associated with "japanesity" in everyday's life.

We analyze the problematic referring to the integration of the Japanese community in the city of Rosario, by treating representa-

¹Profesora Titular de "Sistemas Socioculturales Extra-americanos". Centro de Estudios sobre Diversidad Cultural. UNR.

²Jefa de Trabajos Prácticos de "Sistemas Socioculturales Extra-americanos". UNR.