

Entre lo similar y lo distinto: la comparación de experiencias formativas en distintos colectivos étnico nacionales

 Gabriela Novaro, Ana Padawer, Laureano Borton*

En esta breve exposición compartimos reflexiones en torno a la comparación antropológica. Las mismas, más que afirmaciones acabadas, reflejan nociones en proceso y problemáticas abiertas. Estas reflexiones se sostienen en intentos comparativos que hace varios años realizamos en el trabajo con distintos colectivos marcados por particulares referencias étnicas y nacionales: población mbya guaraní de Misiones, migrantes bolivianos de la provincia de Buenos Aires, y tobas migrantes en Buenos Aires. A partir de estas reflexiones esperamos poder debatir con aquellos que procuran efectuar análisis comparativos en otros contextos y con otros colectivos.

Proponemos discutir la idea de que la comparación es productiva cuando, desde las investigaciones que la conducen, se formulan interrogantes comunes que permiten identificar aspectos similares en cada contexto de estudio, lo que a la vez posibilita profundizar en lo diferente, concibiéndolo como susceptible de ser relevado en otras situaciones. Como sabemos, el debate clásico entre universalismo y particularismo ha abordado la relación entre lo similar y lo distinto planteando fuertes dicotomías. Entendemos que estas dicotomías se pueden superar estableciendo ejes teórico-analíticos de comparación que permitan identificar las semejanzas y desplegar las diferencias sin caer en posiciones ultrarelativistas ni ultrauniversalistas.

La antropología ha realizado aportes sustantivos a partir de la comparación, entendida como perspectiva que permite acceder a múltiples formas de vida social, considerando sus lógicas y racionalidad intrínsecas. En ese sentido, desde los desarrollos clásicos de la antropología, la comparación ha permitido ampliar la mirada, ha dado elementos para la crítica al etnocentrismo y el distanciamiento de los parámetros culturales establecidos y encarnados en la figura del investigador/a (Peirano, 1992). En nuestro campo de estudio, el cuestionamiento de que las formas escolares occidentales autodenominadas modernas fueran los dispositivos formativos necesariamente prioritarios, se articuló a la vez que propició el despliegue de perspectivas fuertemente comparativas en otras dimensiones de la vida social asociados. Pueden mencionarse aquí circunstancias tales como la posibilidad de pensar distintas formas de definir la infancia y la crianza, las

* Universidad de Buenos Aires

relaciones entre las generaciones, la producción social del conocimiento y las formas de vinculación con la escuela.

Lo similar y lo distinto en la comparación

Podríamos pensar que el énfasis en el señalamiento de lo similar y lo distinto fue uno de los criterios que permitió distinguir la perspectiva antropológica como disciplina, aun considerando el amplio abanico teórico que se desplegó desde los planteos evolucionistas más lineales hasta las perspectivas relativistas más extremas. Entendemos que las polaridades de estas perspectivas, que aún se manifiestan en dilemas entre posiciones universalistas-particularistas más o menos implícitos (por ejemplo en el campo de los derechos de la infancia), pueden ser superadas cuando desde los interrogantes de investigación se acepta la posibilidad de que existan simultáneamente dimensiones compartidas y particulares.

Ello supone obviamente compartir una problemática de interés teórica; en nuestro caso: las experiencias formativas y los procesos de identificación de poblaciones indígenas y migrantes en contextos familiares, comunitarios y escolares.

Los tres colectivos en los que analizamos la forma en que se despliega esta problemática (población mbya guaraní de Misiones, migrantes bolivianos de la provincia de Buenos Aires, y tobas migrantes a Buenos Aires) comparten:

- » La definición de una diferencia o particularismo marcada desde el Estado, al tiempo que los propios colectivos reivindican o reconocen una distintividad en clave sociocultural.
- » La reivindicación de sus derechos a la inclusión en condiciones de igualdad.
- » Su preocupación por la continuidad cultural en contextos donde experimentan la discontinuidad en la transmisión generacional.
- » Las expectativas hacia las jóvenes generaciones, atravesadas por la asociación que estos grupos hacen entre las reivindicaciones de continuidad y la noción de tradición como condición que les permite oponerse a la amenaza de discontinuidad. Esta última generalmente es atribuida a presiones externas al grupo, formas más o menos compulsivas de modernización, inserción en el mercado y relación con el Estado.
- » Los dilemas que estos procesos marcan en sus trayectorias y expectativas hacia la escolarización formal en los distintos niveles educativos.

Al tiempo que registramos la recurrencia y centralidad de estos procesos en los tres casos, advertimos también significativas particularidades. Entre otras:

- » La clave étnica y/o nacional con que las diferencias se expresan en los distintos casos.
- » Las distintas formas de relación con el Estado que muestran tanto en el pasado como en el presente.
- » Las particulares formas de relación con la escolarización formal (aludiremos aquí especialmente al nivel primario):
 - Entre los migrantes bolivianos en la localidad donde trabajamos (conocida como “El barrio boliviano de Escobar”), la escolarización está marcada por la compleja relación con una escuela del barrio a la que se conoce como “la escuela de los bolivianos” cuya oferta es concebida como deprivada en términos materiales y de los aprendizajes, frente a la demanda de inclusión y permanencia que las familias migrantes realizan hacia otra escuela cercana que se desmarca de estos atributos y es valorada como “la mejor escuela del barrio”. El mandato nacionalista en ambas instituciones representa un aspecto a tener en cuenta al analizar las formas de relación de los alumnos y padres

de familias bolivianas con las instituciones, como también la presencia folklorizada y etnicizada de lo boliviano.

- Entre los mbya de San Ignacio con los que trabajamos, la escolarización está marcada con menor fuerza por el mandato nacionalista, pero sí hay una importante presencia folklorizada de la cultura mbya, que impide incorporar en la escuela los cambios en las actividades productivas en el monte, en tanto no se conciben desde la escuela como “actividades tradicionales”. Además se agregan formas diferenciales de uso del espacio escolar entre escuelas localizadas dentro y fuera de las comunidades: mientras en las escuelas ubicadas en las aldeas los alumnos mbya se apropian más fluidamente del espacio escolar, en las segundas la presencia de los niños mbya es más “silenciosa”.
- Entre los tobas de Derqui, la escolarización en una institución religiosa de la localidad está marcada por representaciones docentes en las que prevalece el supuesto acerca del carácter irreconciliable de la otredad religiosa, lingüística e intelectual de los indígenas en relación con las propuestas de la escuela. Dichas percepciones tienen como punto común la tendencia a asociar la condición de aborígenes con prácticas que dificultan la escolarización de los alumnos tobas en cuestiones tales como la lengua, lo religioso, lo intelectual, los hábitos higiénicos. En relación con estos campos, mientras algunos docentes toman distancia de estigmatizaciones y esencialismos, fundamentalmente a través de señalamientos a restricciones dispuestas por la propia escuela ante grupos que se definen como aborígenes, en ocasiones cuestionando la centralidad de lo escolar, otros tienden a señalar diferencias esenciales. En este contexto las familias tobas sostienen generalmente visiones críticas de los discursos y prácticas de los docentes. En términos generales, dichas críticas refieren a lo que perciben como el manejo discrecional del ingreso y permanencia. Otra cuestión que es sujeta a crítica son los tiempos de interacción dispuestos por la escuela, lo que es vivido por las familias como una limitación a la posibilidad de planteos de reclamos, tanto a maestras como al personal directivo. Merece señalarse, no obstante, dichas críticas no se extienden a los contenidos de la enseñanza, frecuentemente valorada como medio de inserción posterior al mundo laboral.

A pesar de la diversidad de los colectivos y situaciones con las que trabajamos, las investigaciones han estado orientadas por preguntas comunes. Esto ha permitido que emerjan rasgos similares de comparación, para luego plantearse diferencias (Novaro y Padawer, 2013). Son asimismo esos interrogantes lo que habilitaron los abordajes similares: trabajos de campo etnográficos localizados, en relación a un contexto más amplio. Esto implica una perspectiva histórica de las generaciones en relación a una historia de más larga duración, de espacios sociales y prácticas que exceden el cotidiano vivenciado (en los trabajos, si bien lo territorial local es importante en todos los casos, incluimos referencias a espacios más amplios: Bolivia, Chaco, otras comunidades mbya de Argentina y Brasil). Por último, también compartimos una mirada atenta a las múltiples formas de presencia e intervención del Estado.

Como anticipábamos, la comparación nos ha permitido ampliar los límites de lo que es posible analizar, descubriendo procesos similares y también profundizando sus diferencias. Sólo para mencionar algunos ejercicios recientes que posibilitaron avanzar en este sentido, comparando la escolarización qom en Derqui en una escuela católica entre 1995 y 2006 con un proceso histórico de alfabetización evangelica qom en Castelli, Chaco entre 1964 y 1972, advertimos la vigencia de las congregaciones en la educación indígena en la segunda mitad del siglo XX, pero también los diferentes tratamientos de la lengua y de la inculcación de la doctrina en el caso de cada colectivo religioso (Padawer, Artieda, Almirón y Borton, e/p). Otro ejercicio que podemos mencionar es la comparación del papel de la escuela en las experiencias formativas de 3 referentes indígenas (García Palacios, Padawer, Hecht y Novaro, e/p), donde identificamos la importancia de los linajes políticos (redes de parentesco de líderes políticos y religiosos),

anticipando una segmentación dentro de los colectivos que no habíamos advertido, como asimismo, la relevancia de la cuestión generacional: las referentes comparten una trayectoria educativa más larga que el resto de las mujeres de su generación. A partir de allí, se desplegaron algunas diferencias interesantes respecto de la socialización política a través de la incorporación progresiva en la arena política de los espacios comunitarios (en el caso de las indígenas), frente a una incorporación acompañada por otros dispositivos en el caso de las situaciones de migración (asociada a los procesos de desplazamiento individual/familiar y reconstrucción de lazos en el nuevo territorio).

En otras experiencias de comparación anterior encontramos continuidades en el sentido generalmente primitivizante y racializado de las representaciones docentes de distintas escuelas acerca de alumnados referenciados por su condición aborígena. Se ha advertido además, como factor común entre ellas, la tendencia a plantear asociaciones metonímicas que, en referencia a alumnos tobas y mbyas, enfatizaban en el carácter *natural o silvestre* de la condición aborígena y de las “culturas indígenas” en general (Borton, Enriz, García Palacios y Hecht; 2010; Padawer, Hecht, García Palacios, Enriz y Borton, 2013). De este modo, y si bien las asociaciones son producidas tanto en pos de una reivindicación del propio colectivo como desde una visión externa de los no-indígenas, la comparación nos permitió ver cómo estos recursos e ideas parecen conspirar contra la posibilidad de apreciar el carácter conflictivo e histórico de las identificaciones étnicas que se expresa en la cotidianeidad escolar.

Desafíos y vuelta sobre las potencialidades de la comparación

Para volver al planteo inicial, proponemos discutir en torno a si es posible pensar en una más amplia comprensión del sentido de lo común y lo distinto a partir de la comparación.

En el clásico ejercicio antropológico (y más allá de estudios comparativos a gran escala,) la tarea comparativa por excelencia consistía en estudiar una sociedad considerada “otra” en relación con la propia sociedad occidental, presuponiéndola (explícita o implícitamente) como parámetro. Si podemos acordar que actualmente la sociedad de pertenencia del antropólogo/a no es más que otro particular (aunque generalmente se trata de un particular con mayores pretensiones de universalidad), cabe preguntarse cuánto hemos podido avanzar en el desplazamiento de occidente como “punto de partida” (Gledhill, 2000), ya sea para evitar evaluar peyorativamente otras sociedades/procesos, como para no ver en ellas románticamente los atributos perdidos por la modernidad occidental (Bestard: 1998).

En nuestro caso, sería erróneo pensar que se trata de comparaciones de una situación particular con otra. En las múltiples otredades que en nuestros trabajos ponemos en relación, conscientemente o no, occidente sigue siendo, de alguna manera parte considerable de esas comparaciones, continúa funcionando como parámetro en muchos sentidos. Creemos no obstante que el tipo de ejercicios comparativos que realizamos atendiendo a lo similar y lo distinto nos permiten ampliar y complejizar la mirada. Con relación al sistema educativo, que es con quien en definitiva suelen establecerse nuestros diálogos más frecuentes, entendemos que la comparación nos permite avanzar instalando la duda en torno a cómo se definen y naturalizan los saberes, los modelos de identificación y las imágenes de infancia a las que se supone debemos adherir. Estas últimas suelen ser pensadas, sin suficiente reflexión, como “universales, básicas, comunes”, cuando en realidad son formas particulares e históricas, con el suficiente peso para imponerse como la norma y lo universal.

Bibliografía

- » Bestard, Joan (1998) *Parentesco y modernidad*. Paidós: Ibérica.
- » Borton, Laureano; Enriz, Noelia; García Palacios, Mariana; Hecht, Ana Carolina (2010) “Una aproximación a las ideas y supuestos sobre el sujeto de aprendizaje en situaciones de interculturalidad”. En: Hirsch, S. (comp.) *La Educación intercultural bilingüe en Argentina. Identidades, lenguas y protagonistas*. Buenos Aires: Noveduc.
- » García Palacios, Mariana; Padawer, Ana; Hecht, Ana Carolina y Novaro, Gabriela (e/p) “Mujeres indígenas: trayectorias educativas de tres referentes comunitarias en Argentina”. En Novaro, G.; Padawer, A y Hecht, C.: *Educacion, pueblos indígenas y migrantes en Argentina, Brasil, Bolivia, México y España*. Buenos Aires: Biblos.
- » Gledhill, John (2000) *El poder y sus disfraces*. Barcelona: Bellaterra.
- » Novaro, Gabriela y Padawer, Ana (2013) “Identificaciones étnico nacionales y procesos de legitimación del saber en grupos indígenas y migrantes en Argentina”. En: *Seculo XXI. Revista de Ciências Sociais*, v.3, no 1: 10-38.
- » Padawer, Ana; Artieda, Teresa; Borton, Laureano y Almirón, Soledad (e/p) “Alfabetización y evangelización: una mirada comparada acerca de propuestas educativas hacia los qom en el marco de congregaciones religiosas”. En: Novaro, G; Santillán, L; Padawer, A. y Cerletti, L.: *Niñez, regulación estatal y procesos de identificación*. Buenos Aires: Biblos.
- » Padawer, Ana; Hecht, Ana Carolina; García Palacios, Mariana; Enriz, Noelia; Borton, Laureano (2013) “Conocimientos en intersección: regulaciones estatales y experiencias formativas cotidianas, escolares y comunitarias, en grupos indígenas de Argentina”. En: *XIII Simposio Interamericano de Etnografía de la Educación*. UCLA.
- » Peirano, Mariza (1995) *A favor da etnografía*. Rio de Janeiro: Dumara Ed.