

Identities, subjects and school culture.

Acerca de los sentidos de la educación en la “Comunidad Raíces Tobas”

Noelia Rozanski

FaHCE-UNLP / NES-FTS-UNLP

noe.rozanski@gmail.com

Resumen

Es objetivo de este trabajo presentar los sentidos construidos acerca de la escuela por los integrantes de la Comunidad Raíces Tobas, ubicada en la periferia de la ciudad de La Plata, Provincia de Buenos Aires. Las indagaciones se vinculan a un proyecto integral comunitario, destinado a la valoración del patrimonio cultural indígena y la educación intercultural bilingüe, denominado “Qom Lataxac” –forma de ser y vida Qom, y se enmarcan en una investigación en curso sobre jóvenes qom, escuela secundaria e interculturalidad. La misma focaliza, a través de los aportes de la antropología y los estudios culturales, en los procesos de identificación de los jóvenes qom de la comunidad, los sentidos construidos en sus prácticas educativas cotidianas en escuelas urbanas de la ciudad de La Plata, y la influencia de los mismos en su identidad, en tanto jóvenes y en tanto indígenas.

Se parte del supuesto de que la escuela se presenta como lugar de construcción de sentidos y lazos sociales, pero también como lugar de imposición de saberes. Por ello, aquí se presentan consideraciones devenidas del propósito de conocer la forma en que los jóvenes indígenas y la comunidad, miran la escuela, la viven y la significan, y advertir las tensiones que pueden, o no, producirse entre la cultura escolar y la cultura propia. Se podrá, a partir de allí, problematizar estos supuestos y analizar la existencia de una única cultura escolar hegemónica, desnaturalizando las premisas de la episteme moderna occidental que hacia finales del siglo XIX, le dieron sentido y promovieron su persistencia como tal.

Palabras clave: identidades – Comunidad Raíces Tobas – educación – sujetos

A modo introductorio: Minorías, identidad social e identidad cultural

El tema-problema abordado en la investigación que aquí se presenta, se fundamenta en la valoración de los aportes de la Antropología para la construcción de conocimiento en el campo de

las Ciencias de la Educación, así como del valor de la educación intercultural, del conocimiento y análisis de los grupos sociales llamados *minorías*, sus prácticas cotidianas en la escuela y los sentidos de las mismas en sus procesos de identificación y en la construcción de sus identidades.

Se parte del supuesto de que grupos sociales como los pueblos indígenas generan desafíos al campo educativo en cuanto a la construcción de procesos educativos interculturales que contemplen la existencia de culturas diversas y del pleno ejercicio de sus derechos sociales y culturales. Desafíos que se presentan como tensiones cuando se piensan los procesos cotidianos actuales desde el proyecto pedagógico decimonónico, el cual, a los fines de la civilización de la sociedad toda, proponía una pedagogía ortopédica y normalizadora. De este modo, partir de los aportes de M. Chaves (2010), R. Reguillo (2000), A. Zaffaroni (2010), en lo que respecta a juventudes, como los aportes de S. Hirsch (2010), referidos a la educación intercultural bilingüe, y los de Cremonesi y Cappannini, 2009; García y Paz, 2009 acerca de las prácticas de jóvenes indígenas en contextos educativos y las tensiones que éstas generan en relación a las prácticas socialmente aceptadas en la escuela, se problematizó el concepto de juventud en ligazón con el de grupo étnico, considerando la persistencia de dicha matriz de pensamiento, con las implicancias racistas que ello implica.

A su vez se situó estos procesos en el espacio urbano, considerando de igual modo el contexto de pobreza, desempleo, precarización, que la Comunidad padece en su constitución como asentamiento periférico. Si bien esta última característica se asemeja a los problemas cotidianos de cualquier barrio popular, la presencia del componente étnico torna insuficiente el concepto de clase para analizar los procesos sociohistóricos que allí se construyen.

Por ello, de acuerdo al problema que orienta este trabajo, resulta de vital importancia considerar la relación de los conceptos de *identidad social* y de *identidad cultural*. Éste último, entendido como *los aspectos de nuestras identidades que surgen de nuestra pertenencia a distintas culturas étnicas, raciales, lingüísticas, religiosas y nacionales* (Hall, 2003) permitió pensar los sentidos sobre la educación como construcciones permeadas por cuestiones de clase y etnia, y la identidad como un diálogo que se modifica según cómo se interpela o representa al sujeto. En efecto, puede aseverarse que la identidad social, entendida como el conjunto de intereses e identificaciones sociales, no implica a la clase como única categoría representativa, o dicho de otro modo, la clase como dispositivo discursivo, no resulta suficiente para que las personas representen sus diversos intereses e identidades.

Las indagaciones y consideraciones que en este trabajo se presentan, fueron construidas utilizando como categoría conceptual principal, el concepto de *interculturalidad* entendido como principio normativo. Éste, en tanto superación de la interculturalidad como concepto descriptivo, contempla no sólo la relación entre individuos o grupos de distinta procedencia, y los derechos de libertad e igualdad ante la ley, sino también el reconocimiento de los derechos culturales de pueblos, culturas y grupos étnicos que viven en un Estado, como de igual manera el desarrollo de políticas de inclusión para el reconocimiento de prácticas diversas en torno a la igualdad.

La escuela como producto cultural moderno

“Lo más correcto sería decir que la “modernización”, mirada desde las edades, ha consistido en segmentar, especializar e institucionalizar el ciclo de vida, legitimando la primacía de una clase, grado o grupo sobre otro, universalizando “el modo occidental” y finalmente naturalizando la estamentalización producida.”

Mariana Chaves

La estamentalización referida por Mariana Chaves en la cita precedente, ligada al efecto de la Modernidad en la organización cronológica de las trayectorias vitales, nos remonta a los orígenes de los sistemas educativos modernos, en específico del Sistema Educativo Argentino. En el siglo XIX, la educación operó como institución de legitimación de un Estado en proceso de consolidación y como agencia disciplinadora para la construcción de una identidad argentina única. Para ello, se desplegó la masificación de la educación primaria -en términos de Sarmiento educación común-. El ideal de Sarmiento suponía la instrucción de las masas para el progreso individual y social. En tal sentido, pensó en una *educación popular* en términos de retención de la mayor cantidad de personas posible dentro de la escuela. En este contexto, “el individuo no es otra cosa que el cuerpo sujetado. El poder disciplinario es una forma de poder que tiene por objeto la formación de los cuerpos individuales, el cuerpo normal. La política moderna del cuerpo es disciplinamiento y medicalización” (Chaves, 2004: 2). Individuo que además se encuentra sujetado por el *biopoder*. (Chaves, 2004). Tanto Alberdi como Sarmiento consideraron que la superación de la “anarquía de las masas” (Svampa, 1994) sería posible a través de un orden basado en tres pilares: exterminio del indio, educación e inmigración. En efecto, situados en una relación causal entre orden, transformación social y progreso, pensaban que un Estado liberal restrictivo llevaría al progreso social indefinido. Junto a esta forma de concebir la política,

la educación se pensó, de acuerdo a la idea de que la grandeza de las naciones radica en la formación intelectual de sus individuos, como la institución de disciplinamiento social para producir orden, industria y riqueza. Por su parte, Mitre, bajo el propósito de educar a la futura clase dirigente, orientó su mayor interés a una educación propedéutica, que funcione como preparatoria para posteriores estudios en la universidad: la educación secundaria.

Ambas políticas, en el marco de los debates de la generación del '37ⁱ son de carácter elitista, comenzando la educación primaria con la diferenciación de los sujetos, producto de una educación ortopédica y normalizadora, y prosiguiendo con la selectividad de los sujetos más idóneos para formar parte de la clase dirigente. De allí, y utilizando el concepto de raza como legitimador de la dominación de un grupo social (civilizado) sobre *otro* (bárbaro) (Quijano, 2000), el despliegue de una política de Estado de eliminación de cualquier obstáculo que se interpusiera entre el ideal de civilización a alcanzar y el presente y que represente *barbarie* lo cual se tradujo en la matanza de colectivos indígenas, a quienes se consideró parte de la naturaleza, parte de un terreno desértico, operando la imagen del desierto como expresión de lo vacío, de la amenaza, salvajismo y muerte (Svampa, 1994) como argumento del genocidio hacia los pueblos que poblaban sobre todo las regiones norte y sur del territorio.

La escuela se presenta así como producto cultural moderno y como agencia social de circulación y producción de patrones culturales. Pensaremos la Modernidad como un proyecto ideológico, una trama de pensamiento y un corpus de saberes que conservan vigencia más allá del tiempo cronológico. Ésta, está dada por un lado en sentido dialéctico, como superación, y por otro, como lucha del pensamiento hegemónico por perpetuarse como tal. En el primer caso, la Modernidad se presenta como el problema fundamental de la definición de la *identidad latinoamericana* (Dussel, 2000), y en el segundo como legitimadora de la dominación de un grupo –blanco, europeo, cristiano- sobre otro –indígena, negro, salvaje, bárbaro- (Quijano, 2000).

En el primer sentido, pueden considerarse dos conceptos de Modernidad según la *visión regional* y la *visión mundial*. El primer caso sitúa a Europa como centro de un proceso crítico de salida de la inmadurez a través de la razón, del desarrollo humano a través de la ciencia, de la apertura de una nueva era. Explicada de este modo, la Modernidad sería el punto de inicio del proceso de desarrollo mundial posterior devenido de los fenómenos intra-europeos de los siglos XVI y XVII en adelante. Es una visión *eurocéntrica*. La segunda visión, en cambio, focaliza en la Historia Mundial. Sostiene que la Modernidad está definida como tal por ser centro de la historia,

argumentando que “nunca hubo empíricamente Historia Mundial hasta 1492 (como fecha de iniciación del despliegue del “Sistema mundo”)” y concluyendo en efecto que “esta Europa moderna, desde 1492, “centro” de la Historia Mundial, constituye, por primera vez en la historia, a todas las culturas como su “periferia””. (Dussel, E. 2000:4)

Si pensando a la Modernidad como legitimadora de la dominación, se analiza la trama de poder que se teje tras la lucha social por hacer primar ciertos saberes en detrimento de otros, y se liga esta consideración al primer acto pedagógico existente entre América y Europa, el Requerimiento, y éste a la matriz religiosa del pensamiento europeo y al modo de producción capitalista estamos más cerca de comprender por qué la episteme moderna no es conocimiento neutral sino un patrón de dominación. El Requerimiento fue un manifiesto por el cual se inducía a los indígenas a convertirse en cristianos y obedecer al poder real, depositario éste del poder divino. Fue utilizado por primera vez en Panamá en el año 1513 y desde allí fue requisito obligatorio previo a cualquier acción armada de conquista. Sin embargo, lejos de ser un requisito legal que protegiera a los habitantes de las tierras por colonizar, como se estipulaba en sus comienzos, fue un elemento por el cual se justificó la dominación, dado que no solo no había posibilidad de negarse –esto suponía severos castigos–, sino que al ser leído en latín era imposible de ser entendido por los indígenas.

En este sentido, la Modernidad en sí misma es una elaboración intelectual y modo de producir conocimiento que implicó a Europa como centro del saber en detrimento de saberes otros. Así, el capitalismo colonial y la matriz de pensamiento que lo sostuvo y sostiene, se valió del concepto de raza para justificar la clasificación social, imprimiéndole a la identidad una connotación racial. Tal como sostiene Anibal Quijano (2000),

“las nuevas identidades históricas producidas sobre la base de la idea de raza, fueron asociadas a la naturaleza de los roles y lugares en la nueva estructura global de control del trabajo. Así, ambos elementos. Raza y división del trabajo, quedaron estructuralmente asociados y reforzándose mutuamente, a pesar de que ninguno de los dos era necesariamente dependiente el uno del otro para existir o para cambiar.” (Quijano 2000:204)

Es en este sentido, que decimos que la Modernidad acciona sobre los cuerpos para disciplinarlos en oposición a lo que es discursiva y epistemológicamente construido como *anormal* en el marco de una realidad acabada imposible de modificar. Así, en coherencia con lo planteado por Boaventura de Sousa Santos, “tiene muy poco sentido hacer una crítica radical de la modernidad

occidental sin cuestionar el mecanismo fundamental de su reproducción: la reducción de la realidad a lo que existe.” (Sousa Santos, 2009: 13).

Por ello, es pertinente considerar la categoría de *epistemicidio*, elaborada por Boaventura de Sousa Santos, la cual alude a la supresión de conocimientos afines a los grupos oprimidos y explotados, y asimismo a sus prácticas sociales excluidas. De esta manera, a través de un corpus de saberes socialmente legitimados por el pensamiento hegemónico se construye una forma única de realidad que opera como base epistémica de legitimación de prácticas de índole racista y colonial. En efecto es de vital relevancia considerar por un lado, la episteme moderna como patrón de dominación, y por otro lado, la existencia de otras epistemologías.

De allí que se derive la necesidad de cuestionar el pensamiento colonial implicado en la matriz de pensamiento moderna. Perspectiva, que en defensa del discurso de orden y progreso justificó hacia el siglo XV la avanzada de Europa sobre América y las prácticas de dominación hacia los grupos sociales que habitaban las tierras, y se mantiene vigente en prácticas sociales actuales así como en los procesos educativos fundados en la pedagogía normalizadora del siglo XIX.

La *forma escolar* moderna, con sus códigos disciplinares (y por lo tanto de saber), su organización institucional y sus prácticas, construyó un modelo de educación y de sentido de escuela como una estrategiaⁱⁱ homogeneizante de los sujetos. Sentido, por otra parte, en el que algunos autores han reconocido la permanencia de este formato más allá de las reformas: una idea construida acerca del espacio y los tiempos escolares. Tal vez sea éste el comienzo de la trascendencia de la institución educativa, de su incidencia en las vidas de los sujetos como espacio y paisaje específicoⁱⁱⁱ, como transmisor y regulador de prácticas que traspasan los muros que la separan de otros espacios de la vida cotidiana. Claro está que la escuela se constituyó en oposición a la cultura popular, o bien, se apoderó de ella, la cooptó, la modificó, la visibilizó como lo opuesto a la razón, para así, instalar formas, la forma-sujeto, que no es sino el sujeto moderno, sujeto pensante, sujeto productivo, sujeto sujetado.

Y es así que el devenir de la escuela se produjo -y sigue en forma permanente produciéndose- con discontinuidades históricas que han operado en el marco de una maquinaria conservadora de repeticiones y recurrencias, que instalan formas y prácticas, y las naturalizan, en la tensión entre la continuidad y el cambio, entre lo instituido que lucha por quedarse y lo instituyente que puja por socavarlo, cuestionarlo, movilizarlo, cambiar la norma, con otra cosa que no es sino otra norma en la dialéctica de todo proceso histórico, social, humano.

Desde el siglo XIX el Estado fue desarrollando políticas de distinta índole referidas a los pueblos indígenas y su presencia social. En cuando a las políticas educativas, es significativa la inclusión como modalidad obligatoria la EIB, en las leyes 26.206 de Educación Nacional y en la 13.688 de Educación de la Provincia de Buenos Aires. Junto a estas leyes, en el gobierno de Cristina Fernández de Kirchner, en 2010, se incorpora en el INAI^{iv}, a través del Decreto 702, la Dirección de Afirmación de los derechos indígenas. Estas últimas políticas se desarrollaron y desarrollan bajo el propósito de dar mayor reconocimiento a los pueblos indígenas y promover la igualdad de derechos entre los diversos grupos sociales. No obstante, su efectivo cumplimiento se contextualiza en un entramado de poder en el cual los grupos sociales de pensamiento basado en las huellas del racismo que sentó las bases del Estado argentino en el siglo XIX, pretenden obstaculizar el desarrollo de políticas de promoción de la diversidad y la igualdad de derechos.

Historia y educación: la interculturalidad en el tiempo

La justificación que en este trabajo se sostiene, llevada al caso puntual de los pueblos indígenas - y teniendo en cuenta la obligatoriedad de la escuela secundaria dispuesta en el artículo 29¹ de la Ley de Educación Nacional 26.206, sancionada en 2006, y la exigencia de la educación intercultural bilingüe como modalidad en el artículo 52² de la misma ley y asimismo en la Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires 13.688 (Cap. I, Art 21^o)³-, enfatiza la necesidad de una ruptura epistemológica a través del análisis en la formación de grado, de la construcción de un corpus teórico que permita pensar en aquellos sujetos *otros* que no se adecúan al proyecto educativo moderno cuya matriz persiste en la escuela de hoy. De acuerdo a los aportes teóricos de A. Grimson, “la producción de conocimiento se basa en el descentramiento del pensamiento, en la confrontación de los eurocentrismos y occidentalismos (...) Se trata de un descentramiento en

¹ ARTÍCULO 29.- La Educación Secundaria es obligatoria y constituye una unidad pedagógica y organizativa destinada a los/as adolescentes y jóvenes que hayan cumplido con el nivel de Educación Primaria. (Ley de Educación Nacional 26.206, disponible en www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf)

² “La Educación Intercultural Bilingüe es la modalidad del sistema educativo de los niveles de Educación Inicial, Primaria y Secundaria que garantiza el derecho constitucional de los pueblos indígenas, conforme el Art. 75, inc. 17 de la Constitución Nacional, a recibir una educación que contribuya a preservar y fortalecer sus pautas culturales, su lengua, su cosmovisión e identidad étnica; a desempeñarse activamente en un mundo multicultural y a mejorar su calidad de vida. Asimismo, la Educación Intercultural Bilingüe promueve un diálogo mutuamente enriquecedor de conocimientos y valores entre los indígenas y poblaciones étnica, lingüística y culturalmente diferentes y propicia el reconocimiento y el respeto hacia tales diferencias” Cap XI, Art. 52. (Ley de Educación Nacional 26.206, disponible en www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf)

³“De acuerdo con los términos del artículo 17° de la ley 26.206 de Educación Nacional, la Provincia define como Modalidades a: la Educación Técnico-Profesional; la Educación Artística; la Educación Especial; la Educación Permanente de Jóvenes, Adultos, Adultos Mayores y Formación Profesional; la Educación Intercultural, la Educación Física; la Educación Ambiental y a Psicología Comunitaria y Pedagogía Social. Los responsables de los Niveles y Modalidades conformarán un equipo pedagógico coordinado por la Subsecretaría de Educación.” (Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires 13.688. Disponible en www.abc.gov.ar)

busca de un reconocimiento de diversas heterogeneidades” (Grimson, et. al., 2011: 26) y una acción de “desmonopolizar el pensamiento social” como cuestionamiento a la episteme Occidental.

Por ello, el conocimiento y el análisis de los grupos sociales negados en los inicios del sistema educativo argentino, sumado a un proceso de superación de los obstáculos epistemológicos de la práctica educativa, son prácticas relevantes en la formación de grado a los fines de generar una mirada pedagógica crítica de los procesos de subalternización y de las situaciones de racismo que persisten en la escuela de hoy, para así promover la construcción de procesos educativos interculturales que valoren la diversidad.

La investigación se realizó desde una perspectiva interdisciplinaria tomando aportes de la sociología, la antropología y la educación y se utilizaron aportes del método etnográfico y técnicas de construcción de datos como entrevistas en profundidad y observación participante. Asimismo, a los fines de problematizar el concepto de juventud, se utilizaron aspectos teóricos de la antropología social en relación a la sociología.

Se sostiene que estas perspectivas enriquecieron la mirada pedagógica sobre la cotidianidad de la escuela, los vínculos y tensiones que entre sujetos se generan, y los sentidos que sus prácticas adquieren, permitiendo problematizar, conocer y analizar los sentidos que los jóvenes qom construyen en la escuela secundaria, su identificación como jóvenes y como indígenas en el espacio urbano, la relación con el corpus de saberes dispuestos en la escuela, y los vínculos construidos en la escuela y en el barrio. Éstos serán abordados desde la interculturalidad crítica (Ibañez Caselli, 2009; Tamagno, 2009; Walsh, 2009; Quijano, 2000), valorando la diversidad como situación que enriquece los procesos educativos y la interrelación sociocultural de los sujetos que la conforman, y advirtiendo, no obstante la normativa que legitima la existencia de la EIB como modalidad obligatoria, la persistencia de prácticas educativas de índole racista.

Si bien se tomaron los aportes metodológicos de la antropología social para focalizar en los procesos de identificación que hoy vivencian los jóvenes qom en escuelas secundarias, públicas, urbanas. Ello supone, la influencia de ciertos imaginarios en torno a lo indígena, construidos a lo largo de la historia, pero concebidos como sedimentos y no como una narración cronológica a ser contada.

Ser joven en la Comunidad: sentidos de jóvenes y “antiguos”

Resulta importante para pensar las prácticas con jóvenes, comenzar considerando los usos coloquiales del concepto de juventud, y a partir de allí, desnaturalizar consideraciones erróneas ligadas a él.

En primer lugar cabe destacar que la juventud es una construcción cultural y no un momento biológico. Tal como plantea R. Reguillo (2000), el periodo de la posguerra requirió de la construcción de un sujeto que se adecúe a los cambios sociales que se sucedían. Por un lado, el nuevo orden geopolítico produjo que los países del denominado Primer Mundo aumenten la esperanza de vida y la vida socialmente productiva. Esto fue terreno fértil para la creación de una **industria cultural** que instaló nuevas necesidades en ese nuevo sujeto, constituyéndolo como un “sujeto que consume”. Por otro lado, el incremento en la producción científica y tecnológica, y los efectos que esto tuvo en la inserción de los jóvenes en la sociedad, generó un fuerte impacto en las trayectorias educativas, que al posponerse el ingreso a la vida adulta, se alargaron.

En efecto, al igual que sucedió en los orígenes de los sistemas educativos en el marco de los inicios de los Estados Nación, momento en que la Modernidad necesitó de un nuevo sujeto - infancia- a quien controlar y moldear para dar legitimidad a esas nuevas sociedades nacientes, el contexto de posguerra requirió de un nuevo sujeto que produzca y consuma acorde a un nuevo orden sociopolítico: la **juventud**.

En segundo lugar, y dado que la juventud no es un momento biológico homologable a la adolescencia sino una construcción cultural, es importante considerar que las formas de ser joven varían según el espacio físico y social que los sujetos ocupen. Esto se debe a que el lugar de pertenencia influye en la forma de ver y apropiarse del mundo, causando efectos en la subjetividad. Tal como considera Reguillo, “lo subjetivo no es otra cosa que la presencia de lo social del individuo, el modo de cómo se perciben a sí mismos, cómo perciben su lugar en el mundo, el modo en cómo perciben su propio cuerpo.” (Reguillo, 2000). Por ello, adhiriendo a la postura de la autora, y pensando a los sujetos en contexto, sería pertinente considerar a los jóvenes en términos de condición juvenil, es decir “como el conjunto multidimensional de formas particulares diferenciadas y culturalmente “acordadas”, que otorgan, definen, marcan y establecen límites y parámetros a la experiencia subjetiva y social de las y los jóvenes. Ellos interpretan el mundo desde esta condición”. (Reguillo, 2000)

Esto, pensando en sentido dialéctico lo expuesto hasta el momento, permite problematizar la noción de joven en un momento histórico específico, y asimismo el lugar en que lo situó el

desarrollo lineal moderno. De este modo, podría superarse la consideración de los consumos culturales presentada al comienzo, según la cual, en la posguerra los jóvenes se constituyeron como grupo privilegiado de consumos culturales específicos en el marco de una *moratoria social*. En efecto, no todos los jóvenes se constituyeron como sujeto consumidor, sino aquellos de clases medias urbanas, por lo cual puede aseverarse por un lado que la juventud no es homogénea, y por otro, que es una construcción social devenida de un proceso relacional y atravesada por cuestiones de clase, étnicas, de género, entre otras.

Desde la perspectiva intercultural crítica que en este trabajo se sostiene, pensar a los jóvenes suscita, además, tener en cuenta el sentido colonial del concepto. En tal sentido, considerar que el concepto de juventud que emerge en la posguerra implica la diferenciación de un grupo en detrimento de otros y la intencionalidad de homologar a todas las juventudes en un solo concepto (urbano, europeo, clase media), es de vital importancia para comprender los alcances del pensamiento moderno y los riesgos que ello supone: por un lado, naturalizar la existencia de un modo único de ser joven, por otro, pensar, desde una perspectiva multiculturalista, la existencia de grupos diversos, aunque no con la intencionalidad de tender a diversidad en el marco de la igualdad de derechos, sino de legitimar la discriminación y segregación de grupos injustamente llamados *minorías*.

Tal como sostiene Chaves, los/as jóvenes son **seres en relación**, inmersos en relaciones de clase, étnicas, de género, etc. La autora sostiene que:

“La juventud puede ser pensada entonces como un modo que propone la cultura de hacer vivir una parte de la vida, y de cómo los sujetos lo agencian: es el modo –forma cultural, esquema conceptual, sistema de símbolos, orden de significados- que articula la cultura (moderna y occidental) para explicar, dar sentido, practicar, habitar ese espacio social de la experiencia, desde diferentes situaciones y distintas posiciones sociales” (Chaves, 2010:38)

Considerando a la categoría de juventud como una construcción permanente en el marco de **relaciones sociales**, este aspecto relacional de la juventud también se presenta respecto a otras franjas etáreas. Esto se evidencia en la Comunidad al marcarse distinciones culturales en los saberes que los “antiguos” portan y los jóvenes no. Norma, integrante de la primera generación en asentarse en el barrio, nos cuenta:

“Yo vine del Chaco a los ocho años pero ellos nacieron acá. Por eso hay algo que se fue perdiendo. La fecha nuestra antes se celebraba pero ahora no. No les interesa mucho porque se

criaron con *criollos* y se acostumbraron. Vos los ves jugando juntos, y los otros no aprenden nuestra lengua, pero los nuestros aprenden castellano y se olvidan, lo van perdiendo.”

Las marcas culturales parecen ser una característica de distinción generacional entre “antiguos” y jóvenes. En las palabras de Norma, las fiestas típicas y la lengua, son dos prácticas culturales que su hija y sus nietos no tienen. Sin embargo, resulta importante destacar que esta manera de distinguir a quienes son jóvenes de quienes no lo son, torna invisible la brecha generacional entre la segunda y la tercera generación de integrantes de la comunidad. Mónica, segunda generación de pobladores del barrio, dice respecto de la lengua:

“Estaría bueno recuperarlo. Me gustaría aprender la lengua y lo de los talleres está bueno. Pasa que nosotros nos criamos acá, y lo mismo las chicas. Anahí me pregunta pero yo no sé la lengua toba, ya la perdí. A veces escucho a mi mamá, y cuando habla en toba es que quiere hablar en secreto. Cuando se ponen con Lucía en toba ya sé que algo quieren ocultar... (risas)”.

En la cita precedente, Mónica (sobrina de Norma) se refiere a la lengua qom (en términos de “lengua/idioma toba”, al igual que el resto de los integrantes de la comunidad) como un valor cultural importante de ser recuperado y atribuye su “pérdida” a la vida urbana. Se muestra interesada en participar en los talleres interculturales del proyecto “Qom Lataxac”. En la autoidentificación como “toba” que Mónica expresa en este fragmento -como en todos sus relatos-, y al referirse a aquello propio de su cultura que su madre posee y ella no, se homologa a su hija de 17 años, reafirmando la distinción generacional construida entre la primera generación de la comunidad y el resto de las generaciones, aunque no entre la segunda y la tercera. Nuevamente se presenta el sentido de juventud como colectivo homogéneo de generaciones que preceden a la primera.

En este sentido, en el caso estudiado, puede aseverarse que si bien se presenta una diferenciación generacional, la juventud **no es una categoría definida meramente por la edad** (Chaves, 2010). Del mismo modo, puede advertirse el **carácter situacional** de esta distinción de juventud, propia y específica de este caso concreto, así como su **significación en lo cotidiano** (Chaves, 2010), en el contacto con “los criollos” y en las prácticas sociales que fueron generando la pérdida de algunos valores culturales como la lengua o los festejos.

La educación en la Comunidad: articulaciones y tensiones entre la escuela y el barrio

En la Comunidad a la que en este trabajo referimos, se presentan distintos sentidos acerca de la escuela, el valor de la misma en las trayectorias de los niños y jóvenes, su relación con los saberes culturales locales y las posibilidades que a partir de ella pueden –o no- generarse en vinculación con el contexto social del que son parte.

Es así que los sentidos que circulan, si bien reparan en la importancia de la escuela, presentan ciertas diferencias bajo un criterio generacional. Por una parte, los “antiguos” enfatizan la necesidad de la transmisión de la cultura de la comunidad a través de la escuela. Manifiestan una ausencia, que no necesariamente tensiona con las trayectorias de los jóvenes, pero que sí conciben como ideal a conseguir. Esto es evidente a través de los relatos de Eduardo, el presidente de la Comunidad, de Lucía y de Norma. Ellos tres son reconocidos como referentes del barrio. En el caso de Eduardo por su rol de representante formal ante el Estado, en el INAI y en el ReNaCI, y recientemente electo como representante provincial por el Consejo Provincial de Asuntos Indígenas. En el caso de Lucía por ser la esposa de Rubén, presidente de la Comunidad hasta 2002. Y en el caso de Norma, por ser una de las primeras pobladoras del barrio. Lucía nos cuenta:

“Yo quisiera que los criollos también aprendan lo que nosotros tenemos. Porque nuestros hijos, al juntarse con ellos, se acostumbran y se crían así. Ella [la nieta] me pregunta a veces, pero en la escuela no ve nada de eso. Cuando era más chiquita sabía decir algunas palabras pero después se acostumbró a ser como los otros chicos. Tampoco les enseñan nuestras fechas... ni el 19 de julio [la matanza de Napalpí] ni ninguna otra. Le muestran en la primaria con el manual pero cuando crecen no les enseñan nada. Yo no entiendo cómo siendo del barrio, estando tan cerca, no reconocen que eso también se tiene que enseñar”

El relato de Lucía condensa el sentido de la educación que la comunidad considera mejor para sus jóvenes. Esta perspectiva se presenta en diálogo con las iniciativas de Eduardo por pensar vías para una educación que no se reduzca a la transmisión de saberes indígenas únicamente, sino que se construya en una trama intercultural donde el contacto enriquezca las dos culturas. De allí su propuesta de la realización de talleres interculturales en una escuela cercana al barrio (a diez cuadras aproximadamente) en el marco del proyecto integral “Qom Lataxac”⁴ –forma de ser y

⁴ El proyecto Integral “Qom Lataxac” es una iniciativa de la Comunidad para valorizar el patrimonio cultural propio y la educación intercultural bilingüe. Consiste en la realización de talleres de lengua y cultura qom llevados a cabo en forma conjunta con la escuela n° 52, cercana al barrio. Los mismos están destinados a niños, jóvenes y adultos que estén interesados en la temática. El objetivo del proyecto, lejos de presentarse como la creación de una educación exclusiva para qom, consiste en

vida Qom- destinado a la valoración del patrimonio cultural indígena y la educación intercultural bilingüe.

La importancia que reviste este posicionamiento en relación a los sentidos construidos acerca de la educación en la Comunidad, es que se opone a la idea de generar un gueto, lo cual se presenta en coherencia con el sentido que desde el Estado se le otorga a la Educación Intercultural Bilingüe, en el marco de una perspectiva intercultural crítica.

Por otra parte, entre los jóvenes de la comunidad están quienes otorgan un sentido de valoración a la educación, y quienes otorgan mayor sentido al barrio. En el primer caso, la importancia no consiste tanto en la recuperación de la cultura indígena, sino en la escuela como espacio para “hacer amigos”. Aquí, la identidad étnica pareciera ser parte de sus vidas como tradición vivida por las generaciones que los preceden, en específico de sus abuelos, pero no como prácticas cotidianas vividas. Cuando Julieta nos cuenta su vivencia en la escuela, si bien la considera parte importante en su vida, marca la diferencia en relación al sentido de los “antiguos”, a la que hicimos referencia antes:

“Cuando me cambié de escuela, al principio no me hablaba con nadie porque no me conocían, pero después me hice amigos. Yo les dije que era toba y no me creyeron (risas). Y yo les decía “soy toba” y me decían “no puede ser, sos rubia”. Una vez una profesora me pidió que cuente cómo somos acá, porque estábamos viendo los indígenas del país, pero después nunca más se habló de eso. En la escuela no aprendemos nada de lo que dice mi abuela. A mí me gustaría pero como que no les interesa”

Los relatos de los jóvenes acerca de sus prácticas dan cuenta de la conformación de una identidad cultural permeada por aspectos propios de lo urbano y de clase, donde lo étnico, si bien tiene peso en su autoidentificación como “tobas” no es el aspecto fundamental. En tal sentido, el conjunto de intereses e identificaciones sociales, es decir, la identidad social, gira en torno de *ser joven, ser indígena* y vivir en el espacio urbano.

Por otra parte hay jóvenes de la comunidad que asistieron en algún momento a la escuela pero que ya no lo hacen. Las razones manifiestas recaen en las ganas de estar en el barrio y no en la escuela. Sin embargo, esto puede leerse como tensión entre los saberes impartidos en la escuela y los valorados socialmente al interior de la comunidad como parte de la “tradicción”. También se produce una tensión entre el sentido que la comunidad le da a la escuela como lugar importante

generar un espacio de diálogo intercultural donde tanto indígenas como “criollos” puedan participar y enriquecerse social y culturalmente.

de ser transitado por sus jóvenes, como lugar a construir en el diálogo con los saberes ausentes, y la situación de “no ir a la escuela”. Esto puede verse en los discursos que se construyen en torno de ello. En su relato Vanesa, hija de Norma y prima de Mónica, manifiesta, en coherencia con el sentido de la mayor parte de la comunidad, el interés de que los jóvenes asistan a la escuela:

“Mi hermano [de 28 años] hace mucho dejó de ir a la escuela porque quiso trabajar y después ya no volvió. Lo mismo pasa con mi otro hermano de 17 años. Dice que la escuela no le interesa y que prefiere trabajar. Me gustaría que estudie pero por lo menos si no estudia, que trabaje está bien...”

Los sentidos que respecto a la escuela se construyen, podemos decir, giran en torno a la valoración de la educación. Los matices que se presentan, si bien todos (jóvenes y antiguos) se identifican como “tobas”, giran en torno de cómo cada generación se concibe identitariamente. Para los antiguos, la identidad indígena se presenta en estrecha relación con la lengua, manifestando la necesidad de generar vías de transmisión de la misma a las nuevas generaciones, y de hacerlo en forma sistemática en la escuela para que “los criollos” también se enriquezcan con saberes propios de una cultura que no conocen. Para los jóvenes, en cambio, ser “toba” no tiene que ver con la pertenencia lingüística sino con el lazo que los une a la primera generación que conformó el barrio, con un espacio compartido, y fundamentalmente con manifestarse como tal. En relación a ello, podemos advertir que la forma de construirse identitariamente está en estrecha relación con la escuela, ya sea como lugar a construir con la inclusión de una cultura que tradicionalmente no se contempló como valiosa, tensionando la matriz moderna de la educación desde una perspectiva intercultural crítica, o bien como lugar de encuentro y socialización.

Consideraciones para seguir pensando

Estas consideraciones lejos de presentar puntos de vista acabados, ofician como punto de partida de problematización y análisis de los sentidos construidos acerca de la escuela, la identidad y la interculturalidad. De acuerdo a las indagaciones realizadas, puede afirmarse que los jóvenes de la Comunidad Raíces Tobas, así como sus padres y abuelos expresan un profundo interés en la educación. En el caso de los segundos, denominados por ellos mismos como “antiguos”, se manifiesta el valor asignado a la escolarización de los jóvenes y niños como vía de progreso y de construcción de un futuro.

Para los antiguos, el espacio de la escuela se presenta como el lugar donde los saberes del barrio no son valorados. En este sentido, plantean la necesidad de incluir en la escuela aquellos conocimientos de transmisión intergeneracional como los considerados “mitos” o “leyendas”, y especialmente los referidos a la “lengua toba”. La lengua se presenta como la manifestación más genuina de la identidad y en efecto, necesaria de ser incluida en el sistema educativo para reconocimiento de la identidad indígena y para la construcción de un diálogo y enriquecimiento intercultural con los “criollos”.

Es pertinente considerar la relación de la Comunidad con el Estado. Ésta se produce a nivel nacional a través del Instituto Nacional de Asuntos Indígenas (INAI) y a nivel provincial (Provincia de Buenos Aires) a través del Consejo Provincial de Asuntos Indígenas. En cuanto al primero, la Comunidad mantiene una relación personal con representantes del organismo que visitan periódicamente el barrio y se encuentran disponibles para viabilizar demandas a través de la vía telefónica y el correo electrónico. En cuanto al segundo, la Comunidad construye vínculos con las otras comunidades⁵. Un ejemplo de ello es la vinculación de su representante, Eduardo Custodio, referente provincial electo en noviembre de 2012, con la comunidad Mocoví situada en Berisso, ciudad de La Plata, a través de su participación en un proyecto de extensión universitaria desarrollado por la Facultad de Trabajo Social de la Universidad Nacional de La Plata.

Otro punto de encuentro del Estado con la Comunidad en particular y con la totalidad de los pueblos indígenas que habitan el territorio argentino en general, se materializa en la política curricular Nacional⁶ y Provincial⁷ (Buenos Aires) orientada a la promoción del diálogo intercultural.

⁵ La presencia de pueblos originarios en la provincia de Buenos Aires comúnmente se estima en base a las comunidades cuya personería jurídica fue inscripta en el registro nacional de comunidades indígenas ReNaCI. Este es un requisito indispensable para solicitar cualquier trámite al Estado, tener delegados en órganos de cogobierno y eventualmente para ser considerados como comunidad en los mapas de distribución étnica. Pero limitarse a este indicador tiene por resultado la invisibilización y desconocimiento de muchos otros indígenas.

La Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas del 2004 (ECPI-INDEC 2004–2005) relevó la presencia de descendientes y la autoidentificación o autorreconocimiento de la pertenencia a un pueblo indígena y la ascendencia indígena en primera generación. La provincia de Buenos Aires cuenta con referentes de más de doce pueblos originarios.

En Ciudad de Buenos Aires y 24 Partidos del Gran Buenos Aires la encuesta señala 3.268 Avá Guaraní, 6.217 Diaguitas, 9.089 Guaraníes, 1.136 Huarpes, 10.829 Kollas, 9.745 Mapuches, 114 Onas, 1.370 Rankulches, 1.664 Tehuelches, 14.466 Qom, 8.483 Tupí Guaraníes y 736 Querandíes. A los que se debe agregar, al menos, a algunos Wichis en capital y a los tres barrios mocovíes, entre ellos la Comunidad Mocoví de Berisso. Este no puede ser considerado un tema nuevo ya que, además de los pueblos ancestrales de la región (Querandíes, Charrúas, Tehuelches, Tupí guaraní), o traídos a principio de siglo XX (Mapuches y Tehuelches), algunas comunidades del Chaco han migrado hace no menos de treinta años (Qom y Mocoví).

⁶ Ley de Educación Nacional 26.206.

⁷ Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires 13.688; Marco General de Política Curricular Niveles y Modalidades del Sistema Educativo Res. N° 3655/07° 1; Marco general del Ciclo Superior de la Escuela Secundaria (para 4°, 5° y 6° Año); Diseño Curricular para la Educación Secundaria - 1° Año (7° ESB) Res. N° 3233/06; Diseño Curricular para la Educación Secundaria -

En relación a ello, los sentidos que manifiestan los jóvenes qom de la Comunidad Raíces Tobas y las generaciones que los anteceden, presentan articulación y coherencia con las políticas públicas destinadas a las demandas sociales de los pueblos indígenas y a la educación intercultural bilingüe.

No obstante, las huellas del pensamiento colonial y su fuerza de naturalización de las relaciones sociales desiguales, poseen una fuerza que en ocasiones trasciende las políticas públicas estatales para construir vías de legitimidad de un orden excluyente arbitrario. De allí la necesidad de conocer y desnaturalizar supuestos vigentes en prácticas educativas actuales, ligados a la pedagogía ortopédica, normalizadora y disciplinadora de los orígenes del sistema educativo hacia fines del siglo XIX. Supuestos que en contradicción con la política curricular Nacional y Provincial (Buenos Aires) continúan legitimando de hecho procesos educativos poco inclusivos.

Por ello, poco importa en el marco de este trabajo realizar un estudio que corrobore el cumplimiento de una/s ley/es. Tampoco es de importancia comprobar la veracidad de las opiniones de los actores, ni establecer una relación causal entre la investigación y la práctica educativa. Estas pretensiones se presentan en contradicción con el enfoque desde el cual en esta tesis se construye el problema a abordar.

Aquí las indagaciones se conciben como elementos de la comprensión, es decir, como evidencia empírica utilizada para hacer inteligible y comunicable los sentidos de los propios sujetos de la Comunidad. Sentidos que el investigador recupera en el marco de un diálogo construido a partir de la mirada del otro y no de la propia, en tanto que el texto devenido del trabajo de campo resulta una producción colectiva que refleje lo más fielmente posible los sentidos por la Comunidad construidos.

Es en ellos donde recayó el interés de la investigación que aquí se presenta, en la articulación entre las prácticas de los jóvenes qom y su experiencia vivida en la escuela secundaria, su relación con el corpus de saberes legitimados a través de la política curricular estatal de la Provincia de Buenos Aires, su valoración y la valoración de la Comunidad respecto a la educación secundaria, sus ámbitos de pertenencia, sus procesos de identificación en relación a sus pares indígenas y no indígenas (los denominados “criollos” que, en forma minoritaria, habitan el barrio), y los sentidos asignados a los vínculos establecidos con dichos pares, en la escuela y en el barrio.

La escuela, en este sentido, se presenta para la Comunidad de distintas formas: como un espacio para la formación de los jóvenes en vistas a un futuro de progreso, como un espacio de socialización relevante para el intercambio cultural con los “criollos”, y como espacio de lucha por la legitimación de los saberes indígenas vigentes en el contexto de la Comunidad, específicamente aquellos transmitidos por los integrantes más viejos, denominados –por ellos mismos y por los jóvenes- “antiguos”.

La educación es ampliamente valorada aunque ello no implica soslayar la necesidad de la inclusión de saberes propios de la Comunidad que en la escuela no están presentes. Por ello es pertinente aseverar que la escuela se presenta como lugar en el que es importante que los jóvenes permanezcan y a la vez como terreno de disputa por el sentido de la educación.

Bibliografía

- ACHILLI, E. (2005) *Investigar en antropología social*. Rosario: Laborde.
- BARTOLOMÉ, M. (1987) "Afirmación estatal y negación nacional. El caso de las minorías nacionales en América Latina" en *Supl. Antropológico*, Vol. XXII, N° 2, Asunción, 1987: 7-43.
- BARTOLOMÉ, M. (2008) “La diversidad de las diversidades. Reflexiones sobre el pluralismo cultural en América Latina”, en *Cuadernos de Antropol. Social* N° 28, pp- 33-49, FFyL. UBA.
- CAPPANNINI, M.; CREMONESI, M. (2009) “La interculturalidad desde la etnografía escolar”. En TAMAGNO, L. (2009) *Pueblos indígenas. Intercult., colonialidad, política*. Bs. As.: Biblos.
- CASTRO-GÓMEZ, S. y GROSFOGUEL, R. (comps.) (2007) *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.
- CENSABELLA, M. (2009) “Denominaciones etnonímicas y toponímicas tobas”. En CENSABELLA *Hacia una carta étnica del Gran Chaco*, N° VIII, Centro del Hombre Antiguo Chaqueño (CHACO). Las Lomitas: Formosa.
- CHAVES, M. (2010) *Jóvenes, territorios y complicidades. Una antropología de la juventud urbana*, Bs. As.: Espacio Editorial.
- GARCÍA, S. M.; SOLARI PAZ, V. (2009) “Investigar la escuela: desafíos desde la antropología”. En TAMAGNO, L. (2009) *Pueblos indígenas. Interculturalidad, colonialidad, política*. Bs. As.: Biblos.
- GENTILI, P. (2011) *Pedagogía de la Igualdad*, Bs. As.: Siglo XXI.
- GRIMSON, A. (2011) *Los límites de la cultura*, Bs. As.: Paidós.
- GUBER, R. (2011) *La etnografía. Método, campo y reflexividad*, Bs. As.: Siglo XXI.
- HALL, S. (2003) “Introducción: ¿quién necesita “identidad”?”. En HALL, S. y DUGAY, P. (2003) *Cuestiones de identidad cultural*, Bs. As.: Amorrortu.
- HIRSCH, S. y SERRUDO, A. (2010) *Educación Intercultural Bilingüe en Argentina*. Bs. As.: Novedades Educativas.
- IBÁÑEZ CASELLI, M. A. (2009) “Políticas públicas y prácticas educativas”. En TAMAGNO, L. (2009) *Pueblos indígenas. Interculturalidad, colonialidad, política*. Bs. As.: Biblos.
- KYMLICKA, W. (1996) *Derechos individuales y derechos de grupo en la democracia liberal. Isegoría*.
- LANDER, E. (comp.) (2000) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*, Bs. As.: CLACSO.
- MIGNOLO, W. (2000) “La colonialidad a lo largo y a lo ancho: el hemisferio occidental en el horizonte colonial de la modernidad”. En LANDER, E. (comp.) (2000) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*, Bs. As.: CLACSO.

NOVARO, G. (2011) *La interculturalidad en debate. Experiencias formativas y procesos de identificación en niños indígenas y migrantes*. Bs. As.: Biblos.

QUIJANO, A. (2000) “Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina”. En LANDER, E. (comp.) (2000) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*, Bs. As.: CLACSO.

REGUILLO CRUZ, R. (2000) *Emergencias culturales, estrategias del desencanto*.

ROCKWELL, E. (2011) *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Bs.As.: Paidós.

SOUSA SANTOS, B. de (2009) *Una epistemología del sur*. Bs. As.: CLACSO y Siglo XXI.

SVAMPA, M. (2005). *La Sociedad Excluyente: La Argentina bajo el signo del Neoliberalismo*. Bs. As.: Taurus.

TAMAGNO, L. (2009) *Pueblos indígenas. Interculturalidad, colonialidad, política*. Bs. As.: Biblos.

VITAR, A. (2006) “Las políticas y lo(s) político(s)”, en VITAR, A. (2006) *Políticas de Educación*. Bs. As.: Miño y Dávila.

WALSH, C. (2009) “Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: in-surgir, re-existir y re-vivir”, en MELGAREJO (comp.) (2009) *Educación intercultural en América Latina*. México, Universidad Pedagógica Nacional-CONACIT-Plaza y Valdés.

WRIGHT, P. (2008) *Ser-en-el-sueño. Crónicas de historia y vida toba*. Bs. As.: Biblos.

ZAFFARONI, A., CHOQUE y GUAYMÁS “Proyecto de Educación Popular en Comunidades Indígenas Wichi del Paraje La Puntana. Departamento Rivadavia. Provincia de Salta. Argentina” en *Revista Extensión en Red*. Ejemplar N°2. Facultad de Periodismo y Comunicación Social. UNLP. Diciembre de 2010.

ZIZEK, S. y JAMESON, F. (1998) *Estudios culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo*. Bs. As.: Paidós.

Fuentes:

Ley de Educación Nacional 26.206.

Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires 13.688

Marco General de Política Curricular Niveles y Modalidades del Sistema Educativo Res. N° 3655/07° 1

Marco general del Ciclo Superior de la Escuela Secundaria (para 4°, 5° y 6° Año)

Diseño Curricular para la Educación Secundaria - 1° Año (7° ESB) Res. N° 3233/06

Diseño Curricular para la Educación Secundaria - 2° Año. Res. N° 2495/07

Diseño Curricular para la Educación Secundaria 3° Año Res. N° 0317/07.

Disponibles en: <http://abc.gov.ar>

ⁱ En términos de Adriana Puiggrós, “el liberalismo prepositivista de la generación del 37, que contenía la perspectiva de fundar la Nación pisando sangre india y cultura gaucha, pero sobre la base de su ampliación y de su progreso, fue estrechada en torno a los conceptos de Orden y Progreso” (Puiggrós, 1990,1994: 80)

ⁱⁱ Seguimos aquí la noción de “estrategia” de Michel de Certeau en tanto “cálculo” de las instituciones y enclaves de poder como construcción del mapa relacional de influencias e intereses en el que se inscriben las vidas individuales y que “permite una *práctica panóptica* a partir de un lugar desde donde la mirada transforma las fuerzas extrañas en objetos que se pueden observar y medir, controlar por tanto”. De Certeau, Michel *La invención de lo cotidiano. I: Artes de hacer*. México, Universidad Iberoamericana, 2007.

ⁱⁱⁱ La idea de *paisaje* tiene, una dimensión estética y normativa al mismo tiempo, construido desde una concepción política. Brailovsky entiende el paisaje escolar como un sistema de lugares en los que cuerpos y objetos tienen una visibilidad y distribución específica, regulados por normativas que disponen los usos y las posiciones y disposiciones corporales para cada actividad pautada. Brailovsky, Daniel (2007) “Luces resplandecientes. Presencia, imagen y figura de un maestro en el paisaje escolar”, en Frigerio, G. y Diker, G. (comps.) *Educación (sobre) impresiones estéticas*. Buenos Aires, del estante, 2007.

^{iv} Instituto Nacional de Asuntos Indígenas (INAI) perteneciente al Ministerio de Desarrollo Social de La Nación.