

Niños, niñas y adolescentes indígenas e inmigrantes en el contexto escolar argentino

ENTREVISTA DE Kelly Russo

CON Gabriela Novaro

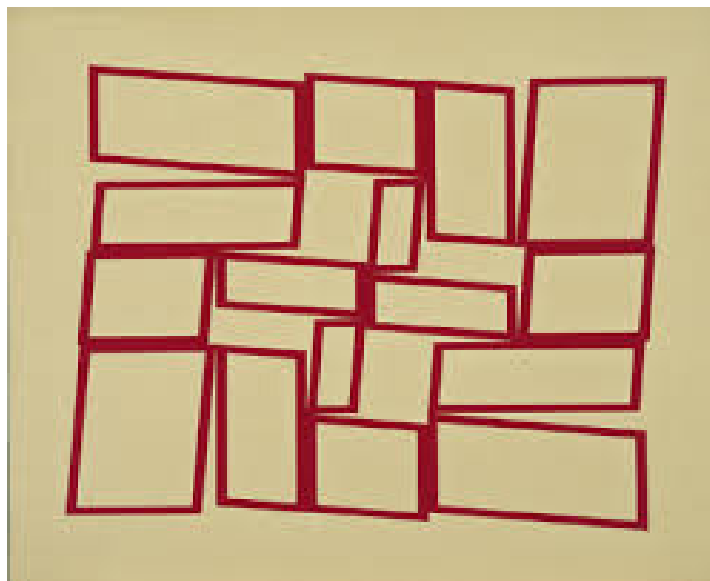


IMAGEM: Hélio Oiticica

Kelly Russo Usted trabaja el tema de los niños inmigrantes indígenas en Argentina. Me gustaría que nos contara un poco acerca de su trayectoria académica y sobre cómo llegó a este tema de la educación de los niños indígenas inmigrantes en el contexto escolar.

Gabriela Novaro Llego al tema de la interculturalidad y la educación y, más específicamente, los inmigrantes y los colectivos de educación, a partir de mi tesis doctoral en el 2002, en la que hago un análisis del tema del nacionalismo en las escuelas. Algunos colectivos que aparecen fuertemente interpelados por el discurso nacionalista son los grupos de inmigrantes. En los últimos años, han sido inmigrantes, principalmente de América Latina, más específicamente, provenientes de Bolivia, donde, como es sabido, las cuestiones de la pertenencia nacional se cruzan con las cuestiones de la pertenencia étnica. Además, formé parte de espacios de gestión educativa en el Ministerio de Educación y me uní, entre 2000 y 2005, a un proyecto de educación intercultural y bilingüe especialmente dirigido a la población indígena. Luego trabajé en programas de desarrollo curricular, en programas de capacitación docente y en la definición de políticas educativas. En Argentina todavía existen importantes lagunas a nivel de políticas y de investigación sobre cómo abordar la educación de colectivos como los indígenas y migrantes latinoamericanos.

Kelly Russo Su experiencia está conectada a la definición de las políticas educativas. Usted aborda el contexto argentino, en torno a esta discusión sobre la multi e interculturalidad, a partir de los inmigrantes bolivianos, que es un grupo latinoamericano muy grande. Nos gustaría saber un poco, entonces, sobre los grupos más visibles de la inmigración en el país.

Gabriela Novaro En Argentina, la migración comenzó con mayor fuerza a finales del siglo XIX y principios del XX. Sin embargo, se trataba de una población inmigrante que respondía a la invitación del Estado argentino, en especial a los países europeos, especialmente Italia y España. Se trataba de una población que venía a apoyar el desarrollo nacional y que, en general, los discursos del Estado y las representaciones del sentido común asocian a un proceso de civilización. En la actualidad, los latinoamericanos son el principal grupo de inmigrantes en Argentina, principalmente paraguayos y bolivianos. Hay muchas representaciones sobre esta migración y las poblaciones que tienen rasgos fenotípicos asociados a los indígenas sufren bastante por imágenes discriminatorias, ya sea provenientes del sentido común como de los medios de comunicación.

Por lo tanto, varias investigaciones en Argentina indican que la relación con la inmigración se construyó sobre dos relatos: el relato de la inmigración europea, como civilizatoria, y el relato de la inmigración latinoamericana, asociada a un problema. Y eso tiene una correspondencia clara dentro del sistema educativo. Esta representación tiene una relación directa con las imágenes que el sistema educativo construye en los contenidos, por ejemplo, de las ciencias sociales. Actualmente, comenzaron a aparecer intentos de reconfigurar la imagen de la inmigración de América Latina como aquella que viene a invadir, usurpar territorios o simplemente a buscar trabajo. A pesar de que se anuncien intenciones de reformular la visión tradicional, en la práctica esto ha tenido un alcance bastante relativo, tanto en nivel de quien planean las políticas educativas, como en las escuelas.

Kelly Russo Usted se ha manifestado sobre la situación de estos niños indígenas e inmigrantes bolivianos, especialmente, y de cómo la imagen peyorativa sobre estos niños se refleja en el sistema de educación pública de Argentina. ¿Hay movimientos organizados de estos grupos demandando algo específico a la escuela?

Gabriela Novaro Los grupos indígenas, sobre todo, formulan demandas más específicas al sistema educativo, como las propuestas de educación intercultural bilingüe. Las políticas educativas argentinas son un poco la respuesta a estas demandas de los movimientos indígenas respaldados por un reconocimiento de los espacios educativos. La diferencia es que la población inmigrante y sus asociaciones tienen un lugar de reivindicaciones educativas y escolares no tan visible. La población inmigrante, especialmente la boliviana, tiene una tendencia a crear asociaciones, ligas, comunidades, cooperativas, muy fuertes. En estos casos las demandas educativas son menos visibles, menos explícitas que entre los grupos indígenas. Yo creo que también guarda relación con una historia más antigua de grupos indígenas que reclaman un cambio en los enfoques educativos dominantes, oficiales, en la dirección de un enfoque intercultural en la educación, así como también las demandas de grupos indígenas en torno a propuestas educativas y autónomas. Por ejemplo, los mapuches en el sur de Argentina, son grupos que tienen posiciones más organizadas en torno a propuestas de una educación más autónoma.

Los grupos y las familias inmigrantes tienen reivindicaciones asociadas tanto a un reconocimiento del sistema educativo, al valor de ciertas pertenencias y ciertas identificaciones, como a una demanda muy fuerte de ser integrados en condiciones de igualdad con los otros niños. Esta tensión entre la demanda de un acceso igualitario y la demanda de que, en esta educación, haya un espacio para reconocer la importancia de mantener espacios formativos diferenciados, podríamos decir, simultáneamente, por el derecho a la igualdad y a la diferencia, coloca cuestiones centrales para abordar las demandas educativas de estos grupos.

Kelly Russo Sus investigaciones nos han hecho reflexionar sobre el propio término “inclusión”, sobre esta ambigüedad entre ser incluido y también reconocido en la escuela. ¿Podría hablar un poco acerca de estos procesos identificados como “inclusión subordinada”?

Gabriela Novaro Las políticas en Argentina, y, de hecho, en otros países de la región, pueden ser consideradas como una alternancia entre las políticas con mayor tendencia a la asimilación e integración, que asumen que los sujetos, los niños o los inmigrantes indígenas, para estar presentes y poder estar en la escuela, tienen que renunciar a sus marcas de origen. La asimilación tiene que ver con dejar de ser lo que se es para ser otra cosa. Hay una alternancia entre estas políticas y lo que no se registra, sobre todo en los últimos veinte años. Es un discurso de la valoración de la diversidad y lo que se corresponde con el enfoque es la noción de inclusión e interculturalidad. Estas perspectivas de asimilación, integración e inclusión, de hecho, no se posicionan en una línea progresiva; muchas coexisten. En muchas escuelas hay, al mismo tiempo, posiciones de asimilación, propuestas de integración y discursos retóricos sobre inclusión e interculturalidad.

Lo que denominamos inclusión subordinada es, en parte, efecto de la coexistencia de diferentes paradigmas. La idea de que los niños inmigrantes están incluidos en el sistema educativo tomando en consideración sólo que, en Argentina, el 94% de los niños entre 6 y 12 se encuentran en el sistema de enseñanza primaria nos pone delante la siguiente pregunta: ¿esto es condición suficiente para hablar de igualdad en la educación? Lo que hemos visto, transitando por las escuelas, tanto en la ciudad de Buenos Aires como en la provincia de Buenos Aires, o incluso en las escuelas de la zona rural, es que esta presencia se da en situaciones de desigualdad. Y esta desigualdad se manifiesta de muchas maneras. Una de las más evidentes es la existencia de circuitos escolares diferenciados. Quiero decir que la diferencia educativa y la desigualdad educativa, más que estar vinculadas al hecho de tratarse de escuelas públicas o privadas, pasan por el nivel de la exigencia y por el nivel de los contenidos que se transmiten en distintos tipos de escuelas públicas. Así, hay una gran fragmentación educativa entre escuelas públicas en las que hay personas con una condición económica favorable y escuelas públicas que se encuentran en barrios con muchos problemas de acceso a los servicios básicos, y que tienen, como correlato, un ambiente escolar bastante deteriorado. Y la población indígena e inmigrante asiste a estas escuelas que, de modo general, tienen condiciones que añaden factores de desigualdad. Se añaden factores que, aunque no sean muy visibles o explícitos, también favorecen la subordinación y la exclusión. Algunas de modo más evidente, como las que encontramos con niños inmigrantes que llegaban de otro país, principalmente de Bolivia y Paraguay. Estos eran rebajados de nivel porque se suponía que los niveles escolares en otros países, no garantizaban que tuviesen el conocimiento necesario para el nivel que correspondía a su edad.

Algo que es bastante complejo en las escuelas es que se ignora la trayectoria escolar previa de los niños. Sobre el sistema educativo en Bolivia, por ejemplo, hay muchos prejuicios erróneos sobre la enseñanza y muy escaso conocimiento, incluso aunque el sistema de educación en Bolivia esté cambiando y sea muy dinámico y heterogéneo. Y, por otro lado, algo que considero fundamental para la escuela es la baja expectativa de rendimiento y éxito. Uno de los aspectos más difíciles de modificar está en los aspectos de la subordinación y la inclusión. Está, por ejemplo, en profesores que asumen que los conocimientos que van a proponer a los niños no sean muy complejos y, antes de conocer a los niños, suponen que no tienen un nivel suficiente de abstracción y capacidad de aprender; esta es una de las cuestiones más complicadas de modificar y problematizar acerca de la enseñanza en la Argentina.

Kelly Russo Este es un tema también muy importante en Brasil, a saber: ser inmigrante o indígena es también lidiar con estos estigmas, con estas imágenes negativas. En estos paradigmas que están presentes en la escuela, hay diferentes imágenes de la infancia construidas en la propia escuela a partir de las políticas educativas, pero también en la vida cotidiana de la escuela. Yo quería que usted hablase un poco acerca de estas diferentes imágenes de la infancia que se producen en las comunidades de inmigrantes de Bolivia, y dentro del espacio escolar de la docencia.

Gabriela Novaro Sobre las imágenes de la infancia, tenemos que pensar en las relaciones no necesariamente coincidentes entre la política y la cotidianidad escolar. En Argentina, en cuanto a políticas, ha habido un esfuerzo en los espacios de los ministerios, de capacitación docente, de producción de material de trabajo. Son políticas que han cambiado y avanzado bastante, y que sostienen la idea de un niño que ya no se corresponde con la imagen de infancia tradicional, sino un niño que puede criticar, reflexionar, participar. Ahora, en cuanto a la cotidianidad escolar, sigue habiendo en muchas instituciones una idea que no problematiza un presupuesto que disciplina e normaliza bastante la infancia. Es un tema para debatir, ya que, en ocasiones, a la propuesta de normalización se opone una propuesta absolutamente permisiva y que, a veces, termina confundiendo autoridad con autoritarismo y se traduce en situaciones en las que es difícil mantener dispositivos de trabajo.

El tema es que, tanto en el nivel de las políticas, como en el nivel de las escuelas, la imagen de los niños de los sectores populares es muy poco legitimada. Pero entonces se presenta un tema muy controvertido, que es el de las imágenes de los niños indígenas e inmigrantes en las familias de los sectores populares, y tenemos que tener cuidado de no construir un prejuicio a la inversa, diciendo que la imagen de los niños en estos sectores es siempre más progresista o más interesante que en las políticas educativas. Ciertamente, a menudo nos encontramos en espacios de intercambio con sectores populares o colectivos de personas inmigrantes en los que aparece, por ejemplo, la imagen de un niño de familia boliviana como más sumiso, más influenciado por las órdenes de los adultos, en contraste con la imagen de un niño argentino más activo, pero también más indisciplinado. Así, en torno a las imágenes de la infancia, tenemos que eliminar algunos prejuicios, tanto los aparentemente positivos como negativos, cuando pensamos en las imágenes del niño que no se corresponden con los sectores medios que tienden a predominar en las escuelas.

Kelly Russo Esta imagen que produce discriminación y prejuicios interfiere con el proceso de aprendizaje.

Gabriela Novaro Sí, con respecto a la cuestión del aprendizaje y a la vinculación de la noción de aprendizaje a la de saberes legítimos y formas de enseñanza, hay una polaridad muy instaurada dentro de la educación, que también fue apropiada por grupos indígenas y grupos de inmigrantes, que opone los saberes escolares a los saberes de los grupos sociales indígenas o inmigrantes. Y esto se basa en la imagen de que los saberes escolares tienden a la abstracción, a la descontextualización, siendo, por lo tanto, saberes que pueden universalizarse más, sin mucho apego a lo particular, en oposición a los saberes de estos grupos sociales, que siempre serían muy concretos, locales y particulares. Esta polaridad es compleja y, al mismo tiempo, se usa para legitimar, por ejemplo, los saberes de grupos indígenas, muchos de los cuales son reivindicados por los movimientos sociales por su alusión a lo particular, a lo concreto.

Lo que no podemos perder de vista es que esta alusión a lo particular y lo concreto es también estereotipada. Y en los contextos familiares y comunitarios de transmisión de conocimiento puede haber tanta abstracción como en la transmisión de saberes de la escuela. Esta polarización entre lo abstracto y concreto, universal y particular, en realidad, hace que los saberes de los grupos populares sean poco legitimados. En cualquier caso, lo que ocurre a veces es que los legitiman asociándolos con la tradición, como saberes tradicionales. Pero, al mismo tiempo que los legitiman, los estereotipan, y tenemos que sopesar esto, sin negar lo que la tradición o lo folclórico pueden agregar en términos de nueva presencia y visión en las escuelas. Es decir, es importante estar consciente del peligro de que, en este proceso de presentar como tradicional o folclórico el saber, algunos saberes de las familias sean también muy fuertemente estereotipados, encerrados, privados de su valor histórico.

Kelly Russo Usted criticó lo que llamó “hipervisibilización” de los sujetos definidos como diversos. Esta idea de “hipervisibilización”, ¿está relacionada con los estereotipos que se crean en torno a estos sujetos? ¿De qué manera esto ocurre en la vida cotidiana de la escuela?

Gabriela Novaro Cuando los saberes de los grupos de inmigrantes o indígenas penetran en la escuela, al hacerlo en forma de folclor o asociados a la tradición, se nos presenta la cuestión de la “hipervisibilización”. En el modelo de la asimilación que prevalece en Argentina, estos otros conocimientos, estas otras presencias e imágenes son negadas, no tienen un lugar directamente. Lo que sucede en estos nuevos tiempos, en los que el estado está atravesado por el discurso de la multiculturalidad y la interculturalidad, es que hay una invitación para que estos saberes tengan una presencia, así como estas imágenes que traen otras voces. Y sólo son definidos por su carácter diverso. Lo que falta es la comprensión de que, al mismo tiempo en que son diferentes, también son similares en muchos otros aspectos. Entonces, estos grupos se definen por su carácter distintivo. Ciertamente, en su carácter distintivo, hay aspectos que atender, pero en muchas otras dimensiones de sus vidas y de sus formas de aprendizaje y de transmisión de conocimiento, hay aspectos comunes, y tenemos que entenderlos junto con sus aspectos diversos. Verlos apenas como diversos, como otros, hace que parezca que estén legitimados sólo por aparecer en la escuela

en materias especiales o celebraciones escolares, o cuando se celebra un día muy especial, como, por ejemplo, el día de la tradición. En estos momentos, aparece de forma muy escenificada lo que fue negado en los momentos escolares cotidianos, y también en las materias que tienen una tradición mayor, como las ciencias sociales, en donde la referencia a la inmigración latinoamericana aparece casi como omitida.

Se trata de una forma de presencia muy escenográfica, en que se puede bailar, pintar murales con alusiones a lo andino. Así, por una parte, la visibilización se reduce muchas veces a lo folclórico, y, por otra parte, tenemos un problema más complejo en torno a la visibilización que es la paradoja entre visibilización y marcación. En algunas situaciones de enseñanza y aprendizaje aparecía esta intencionalidad, por ejemplo, cuando los niños hablan de las costumbres de sus padres, lo que sería un acto docente de valorar una presencia negada tradicionalmente en la escuela. En cualquier caso, hablar de este saber indígena o la propia referencia a lo boliviano aparecía vinculada, para otros niños argentinos, a una marca negativa. Así que, lo que sucedía en muchas ocasiones era que estos niños inmigrantes no asumían su carácter distintivo, ya que asumirlo era asumir un estigma. Entonces, a veces la visibilización construida por los maestros con las mejores intenciones puede tener efectos negativos. Quiero decir que esta presencia tiene que ir mucho más allá de la elección de un día para hablar de referencias étnicas, para traer objetos étnicos de casa. Porque, si es sólo esto, el efecto puede ser contraproducente. Pero, pasa lo contrario, si esto es parte de un proceso más largo, más sostenible, con múltiples puntos de apoyo que sustenten la necesidad de que sean revisadas las valoraciones establecidas y no sólo las folclóricas.

Kelly Russo Son festividades, como en Brasil, fechas específicas para abordar los temas que terminan haciendo folclórica la cuestión sin discutir en profundidad sobre la manera de incluirlos en el proceso educativo. Usted habla de esta dialéctica entre la visibilización y el ocultamiento, que también se lleva a cabo dentro de sus propias familias. Este interés en reconocerse como boliviano, pero también, en estos momentos, sentirse expuestos en la escuela. ¿Cómo se da este proceso de distinguir y vivir el “ser extranjero”, por ejemplo, en un barrio marcado por un fuerte proceso de afirmación de la identidad?

Gabriela Novaro Esta tensión o alternancia para visibilizarse y ocultarse, en muchos casos, nos dice lo que estos grupos esperan que ocurra en la escuela. Tanto para la población indígena como para la inmigrante tenemos una pregunta básica: si la escuela es el lugar para visibilizarse. Para estos colectivos, indígenas e inmigrantes, la cuestión es si la escuela es el espacio para transitar en su carácter distintivo, o si la escuela, tal como funciona, es el espacio para acceder a algunos conocimientos instrumentales que les permitan, en el caso de los indígenas y de los inmigrantes, el acceso a la escritura, al cálculo y a la reivindicación de ciertos derechos. Si es posible, en el contexto en que vivimos, una escuela en la que ambas cosas tengan lugar. Debemos revisar los prejuicios sobre lo que debería ser la escuela en términos ideales, y entender lo que la escuela actual y real puede ser para estos colectivos en términos del acceso a las cuestiones que reivindican.

Por lo tanto, la pregunta retorna: la escuela es un lugar para afirmar una marca distinta de las referencias de identificación hegemónica, ¿o estos rasgos distintivos se dan también en otros espacios afirmativos? Tenemos una cuestión que a veces no se

incorpora en la enseñanza, y es que la educación es más que una escuela y hay otros caminos de formación que son válidos y que no se dan en la escuela. Entonces, a partir de ahí, preguntarse acerca de lo que lo se visibiliza en la escuela y, ¿para qué? En cualquier caso, ¿qué se visibilizará en otros espacios formativos de los niños, o asociado a la construcción y la formación de sus subjetividades? Claramente, el hecho de ocultar algo, negarlo, debería ser un problema. No obstante, esto no significa que necesariamente toda la formación de un sujeto tenga que acontecer en la escuela. O que los colectivos indígenas y los inmigrantes tengan que reivindicar necesariamente que todos sus saberes pasen por la escuela. Porque incluso allí, hay posiciones muy distintas. Hay colectivos, tanto inmigrante como indígenas, para los cuales existen experiencias formativas de los niños que no tienen que transcurrir en la escuela. Hay otros vínculos sociales válidos, otros espacios comunitarios que sustentan la experiencia formativa que no son la escuela. Esto no implica que la escuela tenga que ser negada, mucho menos devaluada.

Sobre la cuestión de la visibilización y el ocultamiento, algunas escuelas tienen una posición más favorable para mostrar las pertenencias y otras no. El problema es que esta dualidad se asocia a menudo a situaciones en las que las escuelas que tienden a mostrarlas más son más limitadas en términos de equipamiento, estabilidad, cuerpo docente etc. Distinguidos investigadores advierten que, a menudo en las escuelas que se pueden definir como interculturales, la calidad educativa está mucho menos garantizada que en aquellas que se definen por un proyecto de equiparación. Y los propios inmigrantes e indígenas tienden a buscar más escuelas que tienen un perfil de ajuste. Así que el problema no es sólo el de visibilizar o no visibilizar, sino que a menudo las instituciones que visibilizan son las menos atendidas en términos de estructura y estabilidad. Por lo que no se sabe si son evitadas por la población indígena e inmigrante porque visibilizan, o porque están deterioradas en términos de calidad educativa.

Kelly Russo En Brasil, ocurre un proceso similar en la educación intercultural e indígena. Usted hace referencia a otros espacios formativos que a menudo se pasan por alto debido a que acabamos centralizando demasiado la atención en la escuela. Con todos estos cambios de la sociedad de la información, ¿la escuela todavía constituye un ambiente central en este proceso de desarrollo de los niños y adolescentes?

Gabriela Novaro Central en nuestras sociedades sí, en el sentido de que es el espacio legítimo para la transmisión de conocimientos entre las generaciones. Ahora, central no quiere decir única. La escuela tiene esa legitimidad, pero esta muchas veces se hizo deslegitimando otras propuestas formativas. Así que me parece que uno de los retos principales es atender al contenido formativo de otros trayectos de niños y jóvenes. Y, por otra parte, es interesante observar cómo las formas escolares penetran en las experiencias formativas no escolares. Espacios comunitarios, por ejemplo, atravesados por la lógica evaluativa y certificadora de las escuelas... así como la escuela atravesada por la lógica de otros espacios formativos. Lo que sucede en la escuela no es tan y únicamente de la escuela, y lo que sucede en los espacios formativos no escolares está atravesado por el modelo escolar. Es importante entender estos cruces que a veces son tan ricos; otras veces, tan complicados.

Kelly Russo Y en la formación de estos niños y jóvenes con los que has trabajado, ¿cuáles son estos otros espacios importantes de formación y afirmación de identidades específicas?

Gabriela Novaro Podría ilustrar con el barrio con el que estoy trabajando, que es un barrio situado a cincuenta kilómetros del centro de Buenos Aires, con un porcentaje muy alto de población proveniente de Bolivia. Hay una fuerte presencia de ciertas organizaciones comunitarias de inmigrantes que de forma permanente generan propuestas para las nuevas generaciones, como practicar deportes, ser incluidos en un grupo de baile o música, o incluso ser parte de la formación política de las organizaciones. Esto implica a muchos niños y jóvenes, y no significa que no puedan asistir a la escuela y desarrollar su formación, o que la experiencia de la comunidad se coloque en oposición a la escolarización. El punto es que, para la escuela, estas otras experiencias de los niños en el ámbito de la comunidad son prácticamente desconocidas; o no se conocen, o el contenido de estas experiencias formativas es negado. Por lo tanto, me parece que hay una deuda del sistema escolar en cuanto a reconocer esta formación que los niños desarrollan fuera de la escuela.

Y entonces hay una cuestión muy discutible, y estoy seguro de que en Brasil también es muy discutible, cuando estas familias y organizaciones comunitarias convocan a niños y jóvenes en torno a las experiencias de aprendizaje vinculadas a prácticas de producción. Debido a que se entra en toda la discusión en torno al discurso abolicionista del trabajo infantil y al hecho de que ciertas familias y organizaciones están apostando por la transmisión de valores vinculados, por ejemplo, a la producción doméstica, que desencadena todo un debate sobre si es o no una forma de trabajo; pero que, en cualquier caso, también contribuye a la identificación del niño como un niño indígena de tal comunidad que desarrolla dicha actividad productiva, o de tal grupo migrante que está vinculado a la producción y venta de verduras, por ejemplo. Se espera que después de cierta edad los niños tengan alguna participación y acompañen la producción de los adultos. Este debate se inscribe en la tensión de si estas actividades son o no actividades de formación cuando no tienen un contenido de explotación de los niños. Creo que es una pregunta abierta, que suscita múltiples debates, pero que pone de manifiesto la diversidad de situaciones. Y a menudo la escuela y el discurso institucional en Argentina han sido muy persecutorios en relación con esto y se han distanciado de las imágenes de infancia y juventud y de la noción de sujeto de estos colectivos.

Kelly Russo Son muchos los retos para una política educativa con una perspectiva intercultural, tanto en Brasil como en Argentina. Por eso, me gustaría que nos diga cuáles son para usted las conquistas más relevantes en materia de políticas interculturales en los últimos años, en Argentina, y cuáles son los desafíos que usted percibe hoy, ante esa multiplicidad de situaciones e identidades.

Gabriela Novaro Es importante contextualizar la coyuntura política que hemos vivido, tanto en Brasil como en Argentina. Pertenezco a un grupo de investigadores que, hasta el año pasado, tenían una cierta afinidad con las políticas educativas que permitieron la presencia de la interculturalidad, pero hemos advertido sobre el significado limitado de estas políticas. Por ejemplo, en el caso de la interculturalidad, en la nueva ley de educación nacional de 2006, la interculturalidad se limita únicamente a la cuestión de la población indígena. Por encima de todo, los proyectos se sustentaban en apoyo a experiencias de vinculación al aprendizaje de la lengua en entornos rurales y sólo en la enseñanza primaria. Y hubo mucha discusión acerca de lo que estaba ocurriendo a la población indígena de las ciudades en la enseñanza media, por ejemplo. Y mucha limitación para que la interculturalidad fuese un enfoque de las políticas en general.

Se ha avanzado en algunos aspectos, pero deberíamos seguir problematizando, por ejemplo, el modo cómo se define lo “común” en Argentina, en la educación común, lo que aquí se llamaba Núcleos de Aprendizaje Prioritario, lo que se supone que todos los niños tienen que saber. La interculturalidad se legitima como una modalidad específica; hubo avances que no terminaron de recoger todo el fruto que podrían haber recogido del hecho de que la diversidad enriquece la definición de lo común. En la definición de común en Argentina, por lo menos, y lo digo por haber integrado las áreas de desarrollo curricular del Ministerio de Educación, quien definió lo que debían aprender todos los niños eran expertos de disciplinas académicas. Otros niveles de consulta y de escucha de otras voces sociales fueron muy limitados. Por lo tanto, todo este discurso de la interculturalidad sirvió como una forma de legitimar otras voces, otras presencias, pero resalto, con límites.

Con el nuevo panorama político, tenemos que hacer otras preguntas. Estos paradigmas son todavía muy recientes en la educación y sus efectos no son tan claros aún. Lo que vemos hoy es la instalación de un discurso de la eficiencia, del costo-beneficio, en que parece que lo principal es la lógica del mercado y la retórica empresarial viene permeando muchos espacios de definición de políticas estatales. Además, con respecto al trabajo de la población de inmigrantes latinoamericanos, habrá algún efecto con los reordenamientos que se están realizando por el nuevo gobierno en sus alianzas estratégicas que muy posiblemente van a dejar de resaltar la prioridad de las relaciones con países de América Latina para asociarse a una idea de múltiples lazos, con lo que otras redes serán priorizadas. Si esto tendrá un efecto inmediato dependerá también de que los movimientos que reivindican derechos se coloquen entre una normativa migratoria y una normativa educativa que garantice ciertos derechos y tendremos que ver cómo se definen estas disputas. En Brasil, esta es también una cuestión que se abre y que nos convoca, tanto a los movimientos sociales como a los espacios de búsqueda y definición de políticas y a los espacios educativos.

Kelly Russo En Brasil también estamos viviendo una fuerte ola conservadora, que amenaza seriamente las conquistas, pero hay una gran resistencia por parte de los movimientos sociales, las universidades, que han estado actuando para el mantenimiento de los derechos conquistados. Mi última pregunta es, ¿cómo estos grupos, que destacan la cuestión del reconocimiento de la diferencia, del derecho a la identidad, se están organizando para tratar de resistirse a este modelo mercantilista que trata de constituirse como hegemónico en Argentina? ¿Cómo percibe estas resistencias, estas luchas?

Gabriela Novaro Por el momento, la visibilidad de estas resistencias ha sido muy notable en el nivel de las universidades. Ahora, con respecto a los otros grupos en el caso de los colectivos de inmigrantes, por ejemplo, están generando reposicionamientos, ya que esto tiene mucho que ver con la situación de cada localidad. Mientras, hay derechos que han sido sancionados por las leyes, y por más que no confiemos siempre en las leyes, me parece un marco que puede ser reivindicado frente a una cuestión que fue explicada, es decir, discursos históricamente muy discriminatorios frente a la población migrante latinoamericana. Bueno, hay una ley que dice que a ningún niño se le puede negar el acceso a la escuela por más que los documentos de la familia no tengan una condición de regularidad. Y si la reclamación de la ley no

acompaña un movimiento colectivo masivo, se convierte en una protesta individual por derechos. Fueron producidos lazos suficientemente fuertes en estos años, en algunos espacios, tanto entre la población indígena como entre la inmigrante que dificultan el camino de los movimientos en contra de todas estas leyes. Lo que pasa es que tenemos que repensar las preguntas que hacemos. Hasta el año pasado nos preguntábamos, ¿“cómo seguir adelante” y “cómo se superan estas limitaciones?” Ahora la pregunta es, ¿” cómo se resiste a que se retiren derechos que parecían garantizados”?

Kelly Russo Me gustaría dar las gracias de nuevo por esta conversación, fue un placer conocer más de su trabajo.

Gabriela Novaro Para mí fue un placer, sobre todo, poder intercambiar experiencias con ustedes de Brasil. Estuve en Sao Paulo a principios de este año y ya percibía situaciones muy complejas; ahora acabé de venir de Bolivia, donde también percibí situaciones muy complejas; y me parece que una de las cosas que podemos hacer, frente a estos contextos que se presentan bastante adversos, es precisamente mantener los lazos entre los países. Y entender que los discursos de ciertas unidades y tendencias en común no fueron sólo retórica de los gobiernos, sino también corresponden a posiciones de los sujetos. En el ámbito de la investigación, la enseñanza y la reflexión, tenemos que, de alguna manera, resistir con propuestas colectivas, redes colectivas que sean más contundentes que la denuncia individual. Espero que este tipo de actividades sirva para estas aproximaciones.

Palabras clave: educación intercultural, infancia, marcadores étnicos, indígenas, migrantes latinoamericanos.



Gabriela Novaro

Doctora en Antropología. Investigadora independiente del CONICET. Profesora de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Argentina. Investiga sobre Antropología y Educación, interculturalidad, migración y educación. Participó en programas de Educación Intercultural y Desarrollo Curricular del Ministerio de Educación entre 2000 y 2008.

E-mail: gabriela.novaro@gmail.com



Kelly Russo

Doctora en Educación Brasileña. Profesora de la Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, de la Universidade do Rio de Janeiro, Brasil. Integra el Programa de Posgrado en Educación, Cultura y Comunicación en Periferias Urbanas y coordina el Programa Movimientos Sociales, Diferencias y Educación, y el Núcleo de Estudios sobre Pueblos Indígenas y Educación.

E-mail: kellyrussobr@gmail.com