

Estudios en Antropología Social
Nueva Serie - Volumen 1, Número 1
Enero - Julio 2016 / ISSN: 2314-3274
Centro de Antropología Social
Instituto de Desarrollo Económico y Social

Sección 'Miradas'

(pp. 4 - 32)

Esta sección publica artículos originales redactados especialmente por varios reconocidos especialistas en respuesta a un interrogante o tema planteado por los Editores de la revista.

Antropología y políticas públicas

En esta ocasión, propusimos a tres reconocidas colegas debatir la relación entre la producción del conocimiento antropológico y su aporte al diseño de políticas públicas. Los ejes propuestos para el debate fueron: a) examinar son las posibles conexiones entre antropología y políticas en la temática específica de cada autora; b) considerar si es posible denominar esta relación bajo los conceptos usualmente esgrimidos de “antropología aplicada” y “antropología y gestión” o si corresponde recurrir a otros; c) explorar los desafíos que el tipo de teoría y metodología antropológica imponen a esta relación; d) examinar los desafíos metodológicos, teóricos y éticos que presenta; e) y analizar si la forma de escritura difiere de otros trabajos no orientados a la intervención.

Autoras invitadas:

Diana Lenton

Ana Padawer

Brígida Renoldi



Miradas

Apuntes antropológicos sobre conocimiento y desarrollo. Abriendo nuevos interrogantes hacia las políticas de educación intercultural en Argentina

Ana Padawer
CONICET / ICA, FFyL-UBA
apadawer66@gmail.com

Resumen

La antropología se encuentra en un momento disciplinario donde la relación entre conocimiento y desarrollo se vuelve a discutir con fuerza, entre otras razones porque el denominado giro ontológico plantea otras formas de definir las relaciones entre lo humano y lo no humano y, desde allí, las formas de intervenir en un mundo que no es objeto, sino sujeto. Si bien en los contextos académicos podemos discutir la idea del sentido común de que la educación es motor del desarrollo, asociada al conocimiento universal, el sistema científico tecnológico y la escuela, no resulta tan evidente cómo esos debates se traducen en políticas educativas concretas. En este sentido, la educación intercultural bilingüe ocupa un lugar central. Esta formulación normativa existe en nuestro país desde el año 2006, intentando revertir una construcción histórica de la educación indígena a partir de proyectos asimilacionistas. Al reconocer otras formas culturales de relación con el mundo (y consecuentemente, otras formas de educación), abre la posibilidad de recuperar algunos debates antropológicos actuales acerca de las relaciones entre conocimiento y desarrollo que intentaré desplegar en este trabajo.

PALABRAS CLAVE: Conocimiento; Desarrollo; Ciencia; Educación intercultural; Asimilacionismo.

Anthropological notes on knowledge and development. Opening new questions about the policies of intercultural education in Argentina

Abstract

Anthropology is going through a disciplinary moment whence the relationship between knowledge and development is the object of hard arguments, among other reasons because the so-called ontological turn raises other ways of defining the relationships between the human and the non human and, therefore, the forms of intervening in a world which is not an object, but a subject. While in academic contexts we may discuss the common sense idea that education (associated with the universal knowledge, the technological scientific system and the school) is the engine of development, is not so clear how these discussions translate into specific educational policies. In this sense, intercultural bilingual education occupies a central place. This normative formulation exists in our country since 2006, attempting to reverse a historical construction of the indigenous education based on assimilationist projects. By recognizing other cultural forms of relationship with the world (and consequently, other forms of education), it opens the possibility of recovering some current anthropological debates about the relationship between knowledge and development which I will try to deploy in this article.

KEY-WORDS: Knowledge; Development; Science; Intercultural education; Assimilationism.

Recibido el 20/12/2015; recibido con modificaciones el 15/04/2016; aceptado el 18/04/2016.

Presentación

La relación entre conocimiento y desarrollo ya forma parte del sentido común: los avances tecnológicos son evidencia de lo que la sociedad humana “sabe”, testimonio del progreso de los sistemas científicos a los que todo colectivo social debería aspirar en pos de su bienestar, y donde la educación ocupa un lugar estratégico para que esos adelantos continúen expandiéndose. Comencé a escribir este artículo en vísperas de las elecciones presidenciales de la Argentina, y pude comprobar que ambos candidatos habían otorgado un lugar central en sus discursos de campaña a la noción de desarrollo. Antes de las elecciones, el candidato de la alianza Cambiemos, M. Macri, propuso “un cordobazo de crecimiento y desarrollo para la Argentina” en su cierre de campaña en esa ciudad (Diario Pagina 12, 22 de octubre de 2015), mientras que pocos días antes D. Scioli, del Frente para la Victoria, declaraba: “yo estoy totalmente abocado a llevar a la Argentina a las próximas grandes victorias, que tiene que ver con un proceso histórico de desarrollo del país” (La Nación, 12 de octubre de 2015). Asimismo, en el debate público entre ambos candidatos antes del balotaje, el primero de los cuatro temas de discusión fue, en efecto, el desarrollo económico y humano.

La antropología se encuentra en un momento disciplinario donde la relación entre conocimiento y desarrollo se vuelve a discutir con fuerza, entre otras razones porque el denominado giro ontológico plantea otras formas de definir las relaciones entre lo humano y lo no humano y, desde allí, las formas de intervenir en un mundo que no es objeto, sino sujeto (Latour, 2011). Estos debates tienen importantes consecuencias en los asuntos económicos, tecnológicos, ecológicos, políticos, religiosos y, en lo que me interesa discutir aquí, la educación. Si bien en los contextos académicos podemos discutir la idea del sentido común de que la educación es motor del desarrollo, asociada al conocimiento universal, el sistema científico tecnológico y la escuela, no resulta tan evidente como esos debates pueden traducirse (o se traducen ya) en políticas educativas concretas.

En este sentido, la educación intercultural bilingüe ocupa un lugar central. Esta formulación normativa existe en nuestro país desde el año 2006 con la sanción de la última Ley Nacional de Educación, intentando revertir una construcción histórica de la educación indígena a partir de proyectos asimilacionistas. Al reconocer otras formas culturales de relación con el mundo (y consecuen-

temente, otras formas de educación), esta normativa abre la posibilidad de recuperar algunos debates antropológicos actuales acerca de las relaciones entre conocimiento y desarrollo. Intentaré desplegar a continuación algunos de sus alcances conceptuales y de sus concreciones, recuperando para ello el trabajo que vengo realizando hace casi diez años junto con colegas de la Universidad de Buenos Aires, así como de intercambios con investigadores de otras universidades del país y la región.¹

Hace ya varios años, Elsie Rockwell se preguntó acerca del aporte de la producción del conocimiento antropológico a las políticas públicas. En su trabajo, que fue escrito originalmente en 1986 para un seminario efectuado en Colombia y revisado para su volumen editado en Argentina en 2009, planteaba una posición “cauta” que la diferenciaba de la tradición norteamericana, fuertemente aplicada. Refiriendo a un debate publicado en *Anthropology and Education Quarterly* acerca de la *activist educational ethnography*, Rockwell (2009) subrayaba que la etnografía podía contribuir a los procesos de transformación de las prácticas educativas, pero no tanto a través de intervenciones directas de los investigadores sino a través del análisis de los procesos políticos y acciones colectivas que orientan dichos cambios, entendiendo que ni los actores educativos debían ser concebidos como resistentes a los mismos, ni las reformas educativas estatales y/o globales podían tener impacto inmediato en aquello que se quería modificar.

Compartiendo esta perspectiva, no es posible esperar que los debates antropológicos acerca de las relaciones entre conocimiento y desarrollo tengan un correlato directo en las políticas educativas de educación intercultural, pero sí es posible anticipar sus articulaciones. Conceptos que provienen del mundo académico, fundamentados en la experiencia social de los sujetos en los distintos contextos educativos, se incorporan en líneas de intervención políticas y “vuelven” a esos mismos contextos: condensaciones de tradiciones, contradicciones y nuevos giros en las políticas de educación intercultural deben entenderse en esa matriz productiva de hechos sociales.

Sobre estos procesos reflexioné hace unos años en ocasión de mi participación en espacios de investigación en organismos de gestión educativa, que podría denominar aplicados, donde me pregunté acerca de los procesos de “devolución” (Padawer, 2008). En este artículo vuelvo a la relación entre conocimiento antropológico y políticas educativas al incorporarme a dos programas universi-

tarios que abordan el desarrollo –uno en la Universidad de Buenos Aires y otro en la Universidad Nacional de Misiones–, los que me hicieron plantearme nuevas preguntas, centradas ahora en las matrices disciplinarias que sustentan las políticas educativas.²

El conocimiento y el desarrollo desde una mirada antropológica

En un trabajo que sintetizaba los debates actuales acerca del desarrollo, Nathan Andrews y Sylvia Bawa (2014) plantearon que tras la segunda guerra mundial, este concepto fue a la vez ideología y objeto de estudio, que bajo la influencia del pensamiento económico keynesiano, permitió problematizar el rol del Estado en pos de una teoría modernizadora. Esta teoría tuvo como campo fértil de indagación a los países que surgían tras el proceso de descolonización entre 1950 y 1960, de modo que esta “verdad universalista” se aplicaba especialmente a los países del sur, que representaban casi los 2/3 de la población mundial, y que habían sido hasta el momento de interés solamente para la antropología. La crítica principal a la teoría modernizadora fue y continúa siendo su ontología de desarrollo evolucionista y unilineal, si bien ya a partir de la década del '70 se dejaron de lado las explicaciones monocausales, principalmente económicas/industrialistas, para suscribir a multicausalidades donde las dimensiones políticas y culturales tuvieron su lugar.

Fue así como, en la década de los '70, los teóricos estructuralistas de la dependencia latinoamericana cuestionaron a las teorías del desarrollo por construir una dicotomía homogeneizante entre lo tradicional y lo moderno, así como por omitir la desigualdad constitutiva de dicha polaridad. Estos dos cuestionamientos tienen plena vigencia hoy a partir del debate sobre la poscolonialidad (Escobar, 2007) y lo que se ha llamado el giro ontológico de la antropología (Descola, 2004). De acuerdo a estas perspectivas, la neutralidad política y la naturaleza ahistórica de la modernización, así como las diferencias estructurales del sistema capitalista, requieren de una profunda revisión cuando se piensa en la equivalencia de sistemas de conocimiento alternativos al occidental, o las implicancias de una modernidad latinoamericana.

Si entre mediados de los 80 y principios de los 90 las teorías del desarrollo perdieron vigencia bajo la hegemonía explicativa del neoliberalismo y el fundamentalismo del mercado, los debates que proponen los antropólogos latinoamericanos los

repusieron porque, como advirtieron Andrews y Bawa (2014), los paradigmas no desaparecen sino que se van de alguna manera superponiendo, reforzando ciertas ideas de décadas pasadas y cuestionando otras. El discurso del desarrollo continúa particularmente vigente a partir de “nichos” a las críticas al neoliberalismo extremo como el Informe de Desarrollo Humano, elaborado por las Naciones Unidas por primera vez en 1990, que incorpora índices en educación, salud y democracia para medir el desarrollo de los distintos países. En tal sentido, Escobar (2007) ha subrayado el carácter etnocéntrico y tecnocrático con los que sujetos y culturas son tratados en las estadísticas que construyen rankings de desarrollo, elaborados como un proyecto monocultural donde modernización es sinónimo de occidentalización o eurocentrismo.

Las posturas poscoloniales llevaron a autores como Escobar a suscribir propuestas de post-desarrollo (2007), consistentes en formas de vivir alternativas que permitirían contrarrestar las estrategias de dominación social y cultural vigentes; de este modo, el desarrollo en términos de modernización ya no constituiría una finalidad inevitable de las acciones políticas de gobiernos progresistas y colectivos sociales. Estas teorizaciones han reformulado el proyecto relativista de la antropología porque, bajo la expresión “nunca fuimos modernos”, conllevan una crítica a la creación de nuevas dicotomías: no se trata de que “lo tradicional” deje de ser denostado y pase a ser reivindicado, sino de una propuesta de composición de un mundo común, donde la universalidad no es punto de partida sino de llegada (Latour, 2011:9).

La noción de composición intenta superar la idea de emancipación, sostenida por los críticos al desarrollo como Andrews y Bawa (2014), quienes con esta acepción han referido a discursos y prácticas que orientan y estructuran procesos de cambio social a través del mejoramiento de las condiciones de vida de la gente en una localidad geopolítica y un tiempo histórico particular: de esta manera, cada país está en desarrollo en algún sentido. Los críticos del desarrollo nos permiten advertir que la emancipación humana es un desafío político que asume distintas formas en cada lugar del mundo y cada momento, reconociendo a la vez que la desigualdad social resulta un problema ineludible desde cualquier punto de vista. Sin embargo, la idea de composición de Latour (2011) aporta una ontología que, al criticar profundamente el naturalismo, permite incorporar las formas de conocer alternativas a la ciencia de mo-

do que lo no humano pierda su condición de objeto.

Como mencionaba al comienzo del artículo, fue mi incorporación a dos proyectos interdisciplinarios cuya temática central era el desarrollo, uno radicado en la Universidad de Misiones y otro en la Universidad de Buenos Aires, lo que me permitió profundizar en este concepto. Mi llegada a esos proyectos obedeció a distintos caminos, pero a un mismo interés por recibir aportes de otros colegas y así profundizar en la relación entre actividades de reproducción social y experiencias formativas en contextos rurales interculturales, es decir, poder entender cómo se aprende lo que se necesita saber para vivir, cómo se vinculan esos conocimientos con las identificaciones y con las relaciones que los humanos establecemos con la naturaleza.³ Sobre todo en el segundo de los espacios institucionales, la incorporación al proyecto implicó que comenzara a trabajar con profesionales de la ingeniería, de la economía, de los estudios sociales agrarios, y me encontré en la necesidad de intercambiar con los colegas de las otras disciplinas acerca de cómo la antropología entendía la relación entre conocimiento y desarrollo.

Lo que era evidente para mí, no lo era tanto para estos profesionales acostumbrados a otras perspectivas acerca del desarrollo: ¿Por qué un estudio prolongado y localizado sobre los procesos de conocimiento de agricultores rurales e indígenas del sudoeste misionero podía ser relevante? En los diálogos y presentaciones que llevamos adelante con el equipo durante el 2015, se me fue haciendo progresivamente evidente que las cuestiones de desarrollo eran abordadas por mis interlocutores centralmente desde perspectivas macroeconómicas e históricas, con fuentes estadísticas y documentales, centradas en los actores dominantes en los procesos productivos (empresarios, sector financiero y Estado). Acostumbrados a leer los informes de Naciones Unidas, mis aportes les mostraban a economistas, agrónomos e ingenieros el “rostro humano” de los procesos de desarrollo, ya que no consideraban que los conocimientos de los agricultores pudieran compararse con la alta tecnología de la agroindustria, motor de la economía real.

Este enfoque del desarrollo, de matriz economicista, ubicaba el debate de las políticas educativas en la modalidad tecnológica de nivel medio y superior, así como en las relaciones de transferencia entre el sistema científico y el productivo. Al tener que conformar con estas premisas pude profundizar en los debates antropológicos acerca del conocimiento incorporando en el equipo interdis-

ciplinario las preguntas acerca de la inevitabilidad del desarrollo, de su orientación en un sentido que frecuentemente se presupone y asimila con un crecimiento económico (capitalista-industrialista), y cómo interviene allí la formación de niños, jóvenes y adultos: en qué conocimientos, a través de qué procedimientos, organizaciones e instituciones, con qué fundamentos socio-culturales e históricos.

Las políticas de educación intercultural en Argentina: cuestiones de conocimiento y desarrollo

Este derrotero personal que me llevó a reflexionar acerca de las relaciones entre conocimiento y desarrollo en interlocución con otras disciplinas, me permitió efectuarme nuevas preguntas acerca de los principales lineamientos de las políticas de educación intercultural en las últimas décadas en Argentina, sobre las que presentaré a continuación algunas consideraciones a través de investigaciones propias y de colegas.

Creo que la mejor forma de sintetizar los cambios en las políticas de educación intercultural en la Argentina en 2006 es remitiendo a la discusión de la tradición asimilacionista. En Argentina distintas investigaciones han mostrado como durante una etapa fundante que se extendió por aproximadamente un siglo (entre fines del siglo XIX y fines del siglo XX), la escuela estatal trató con los indígenas pero también con los inmigrantes europeos con un enfoque integrador. Sobre esta orientación se han producido en las últimas décadas cambios sustantivos, sancionados a partir de la Ley Nacional de Educación del año 2006, que habilitó la implementación de políticas de interculturalidad.

La imagen del “crisol de razas” podría ser quizás la más ilustrativa de aquellas que, de modo extendido en el sentido común aún hoy, remiten a la idea de que el nuestro es un “país sin indios”, con una población de matriz europea que “desciende de los barcos” (Achilli, 1996; Neufeld y Thisted: 1999; Novaro, 2002). Es indudable que este imaginario se articuló con un proceso de expansión estatal desde los centros políticos urbanos hacia las “fronteras” internas, el que condujo al genocidio, expulsión territorial y dispersión de poblaciones originarias, y permite entender la minoría de indígenas y extranjeros en las estadísticas (Luyxk y Padawer, e/p).

A partir de las políticas globales de reconocimien-

to de los derechos indígenas que se consolidaron a partir de los '90 en la Argentina –las que han sido en sí mismas resultado de luchas de los colectivos indígenas frente a estas políticas asimilacionistas–, la educación intercultural propuesta desde el Estado ha ido concediendo crecientemente legitimidad a procesos educativos indígenas que suceden "fuera de las escuelas", vinculados a los procesos de transmisión cultural (Novaro y Padawer, 2013; Padawer, Hecht, García Palacios, Enriz y Borton, e/p). Este proceso, de carácter mundial, se presenta en Argentina de un modo que podríamos caracterizar como "articulador", ya que la mayoría de los actores involucrados en las políticas de educación intercultural (indígenas, Estado, ONGs, iglesias) proponen que los "conocimientos tradicionales" se incorporen en el currículum escolar, generalmente en espacios ad-hoc que responden a denominaciones como "lengua y cultura indígena", o similares. Esta característica surge de una comparación con otros países del continente americano, en particular los EEUU, donde las propuestas y enfoques son mayoritariamente de tipo "contrastivo", es decir que no se espera que los conocimientos indígenas se incorporen en las escuelas públicas –aunque en algunos casos las escuelas son propuestas como espacio de revitalización lingüística (Luyxk y Padawer, e/p).

Las investigaciones en Argentina muestran que este enfoque "articulador" constituye una importante reivindicación de modos no hegemónicos y occidentales de educar, aunque resultan en una inclusión subordinada de aquello que se define como "la cultura indígena" en la escuela (Novaro y Diez, 2011). Entendidas como propuestas de cambios curriculares y localizadas mayoritariamente en escuelas de nivel primario, estas iniciativas se autoimponen ciertos límites a la transmisión de contenidos culturales por su ubicación curricular marginal, su reificación y por estar a cargo –frecuentemente– por auxiliares y no por maestros. Esta afirmación no implica que la articulación sea de suyo subordinante, sino que esa ha sido la forma en que se ha concretado hasta el momento, de modo predominante. De este modo, las políticas de educación intercultural parecen estar aún muy lejos de poder incorporar conocimientos que no provienen del sistema científico-técnico, muy distantes de aquella propuesta de Latour (2012) de procurar una composición, o una emancipación en términos de Andrews y Bawa (2014) que pueda conducir a otras formas de desarrollo.

Por otro lado, algunos investigadores han detecta-

do algunas voces de colectivos indígenas que han propuesto enfoques contrastivos, los que suponen que en la educación intercultural indígena los niños deben aprender la cultura "blanca", especialmente dominar el castellano, en este caso como herramienta de lucha y reivindicación de derechos ante el Estado cuando sean mayores (Enriz, 2008). Un proceso similar se ha observado en el caso de los migrantes latinoamericanos, que en algunos casos y ante la persistencia de prácticas xenófobas y excluyentes han iniciado proyectos de escuelas a ser sostenidas por las asociaciones vinculadas a las colectividades (Novaro y Padawer, 2013). Al respecto, es importante advertir que el hecho de que la transmisión de la cultura reconocida como propia se mantenga "fuera de las escuelas" o bajo "escuelas propias" no implica necesariamente que no comparta algunos rasgos con la escolar dominante, entre ellos el de la reificación de las tradiciones. Quizás sea este uno de los desafíos más importantes de la educación intercultural indígena, dentro y fuera de las escuelas primarias.

En este punto conviene que volvamos al comienzo del artículo: si la relación entre conocimiento y desarrollo en el sentido común refiere a los avances tecnológicos como evidencia de lo que la sociedad humana "sabe", testimonio del progreso de los sistemas científicos a los que todo colectivo social debería aspirar en pos de su bienestar, las dificultades conceptuales que se presentan en los niveles elementales de las políticas educativas no pueden sino complejizarse en los niveles medio y especialmente superior-universitario. Aquellas instituciones donde el saber científico especializado se transmite por excelencia, son las que se encuentran más lejos de los debates antropológicos antedichos.

Para ampliar esta idea, quisiera recurrir a una instancia en la que acudí como espectadora, en ocasión de una audiencia pública convocada en el edificio Anexo del Congreso Nacional en agosto de 2013, para la presentación y el debate sobre el Proyecto de Ley de Creación de una Universidad Nacional Intercultural de los Pueblos Indígenas. En una reflexión que escribí junto con otros colegas con posterioridad al debate, advertimos que en algunas intervenciones los referentes indígenas expresaron aspiraciones que iban más allá de la demanda por el acceso al nivel de educación superior. La universidad era en estos casos pensada como un espacio reconocido y financiado con presupuesto nacional, con el objetivo de intervenir en la producción intelectual en ámbitos especialmente dedicados a la investigación y el estu-

dio de la propia cultura, en algunos casos explícitamente reclamando la concreción de un estado multicultural (Lenton, Thisted, Padawer, Mancinelli y Aliata, 2014).

Ya sea bajo estas demandas más emancipadoras o con pretensiones políticas más modestas, los referentes indígenas presentes en la audiencia pública demandaban por una universidad, es decir que aceptaban como legítima una institución no-indígena que consideraban estratégica para poder expandir el conocimiento vinculado al bienestar colectivo. Si bien no era necesariamente el espacio ni el momento para que los distintos expositores pudieran expresar cómo entendían la articulación de los conocimientos definidos como “tradicionales” y aquellos derivados de los sistemas científico-técnicos, pudimos concluir que se trató de un tema escasamente referido en las intervenciones, siendo en la mayoría de los casos presentado de modo estereotipado en términos de “recuperación de tradiciones ancestrales”, es decir, obviando el evidente proceso de restricción que las políticas asimilacionistas les impusieron históricamente a los indígenas para la transmisión de recursos culturales propios (Lenton, Thisted, Padawer, Mancinelli y Aliata, 2014).

De esta manera, las demandas en torno a las políticas de educación intercultural en el nivel superior parecieron reiterar un modo de relación entre conocimiento y desarrollo similar al que ya he presentado para el caso del nivel primario: una suerte de reificación de saberes que se reconocen como indígenas, que se legitiman por lo que no cambia, subordinados de hecho al conocimiento universal y abstracto, cuya máxima expresión se encuentra en el nivel de la educación superior universitaria y el acceso al sistema científico, en progreso y evolución. De las discusiones conceptuales que he presentado surge que este supuesto puede ser puesto en tensión en las propuestas de universidades interculturales indígenas en la Argentina, discutiéndose en profundidad qué implica definir un conocimiento como “tradicional”, qué formas organizativas son las que permiten el aprendizaje, quiénes son los que “saben”, donde los referentes tienen a mano variadas formas de resolver los dilemas, ya que han sido atravesados por otros países latinoamericanos con suerte dispar (Matos, 2015). Y aquí creo que cabe recuperar la idea de composición (Latour, 2011) para pensar en las relaciones entre conocimiento y desarrollo: es posible pensar distintas formas de educación universitaria intercultural, no necesariamente el que proviene de la tradición eurocentrica, que implican transitar por caminos que por momentos

acercan, por otros alejan, las formas curriculares y organizativas de las instituciones educativas actualmente existentes.

Conclusiones

En la antropología se han visto renovadas, en el plano de los debates académicos, las ideas sobre cómo se relacionan conocimiento y desarrollo. A partir de estos avances conceptuales, en este artículo he procurado formular nuevas preguntas a las políticas educativas en torno a la interculturalidad en la Argentina, intentando mostrar cómo las discusiones a enfoques evolucionistas y monoculturales del concepto de desarrollo constituyen un campo fértil para sustentar la implementación de propuestas educativas que cuestionen, de modo más contundente, el asimilacionismo tan arraigado en el sistema educativo formal.

¿Qué implica reconocer otras formas culturales de relación con el mundo? ¿Cómo plasmarlas en políticas educativas que no reifiquen tradiciones, que no se ubiquen de modo subordinado respecto de los conocimientos derivados del sistema científico-técnico? Si sabemos que la modernización no es ahistórica ni neutralmente política: ¿cómo problematizar sistemas de conocimiento alternativos al occidental-universal-escolarizado sin, por ello, crear nuevas dicotomías simplificadoras?

Investigaciones antropológicas efectuadas alrededor del mundo han mostrado que la construcción de la nacionalidad ha acompañado procesos globales de escolarización de las sociedades. Quien investigamos las políticas educativas recientes en torno a la interculturalidad en la Argentina debemos partir de esta premisa, que constituye a estas alturas un hecho histórico innegable: ninguna “tradicionalidad cultural” indígena, ningún conocimiento acerca del mundo producido en el marco de un colectivo social puede hoy reproducirse intergeneracionalmente sin debatir, diría Latour sin componerse (2011), con las propuestas educativas de las escuelas o las universidades, sin pensar la nacionalidad.

Esto plantea una serie de desafíos conceptuales en torno al conocimiento que sólo están siendo esbozados en las políticas de educación intercultural actualmente en el país, y que no se reducen a discutir si se trata de escuelas propias, de espacios curriculares dentro de escuelas comunes, o de reservar los conocimientos propios para los espacios no escolares, aunque estas puedan ser las for-

mas concretas que asuma en cada lugar. Se trata de discutir las formas de apropiación cultural de quienes se reconocen como parte de colectivos subordinados –en nuestro país de indígenas y migrantes–, las que se vinculan no solamente con los procesos de imposición de arbitrarios culturales de clase (como ya ha sido establecido desde hace varias décadas por la investigación en educación), sino por ontologías del mundo que ocupan, también posiciones dominantes o dominadas.

Sea que los estudiantes se identifiquen como parte de un colectivo con marca étnica/nacional o sean parte de la mayoría de alumnos de origen

popular, el conocimiento que construyen dentro de las escuelas es aquel reconocido como universal, general, abstracto y válido para todos. El consenso de perspectivas “articuladoras” ha llevado a propuestas educativas que, centradas en las formas curriculares, buscan incorporar ciertos particularismos étnicos en la escuela común en la Argentina. Constituye quizás el mayor aporte de la investigación antropológica poder acompañar de modo sistemático estas iniciativas, para así poder discutir estas dicotomías entre lo universal-dominante y lo particular-subordinado en sus expresiones concretas.

Bibliografía

- Achilli, E. (1996). *Práctica docente y diversidad sociocultural*. Rosario: Homo Sapiens.
- Andrews, N. y Bawa, S. (2014). A Post-development Hoax? (Re)- examining the Past. *Present and Future of Development Studies, Third World Quarterly*, 35:6 (922-938).
- Descola, Ph. (2004). Las cosmologías indígenas de la Amazonia. En A. Surrallés y P. García Hierro (Eds.), *Territorio indígena y percepción del entorno*, (pp. 25-35). Copenhague: IWGIA, Doc. No 39.
- Enriz, N. (2008). Peteñ Sueño Moroti - Un Sueño Blanco. *Acta Americana*, 16(2), (83-96).
- Escobar, A. (2007). *La invención del Tercer Mundo. Construcción y deconstrucción del desarrollo*. Caracas: Fundación Ed. El perro y la rana.
- Latour, B. (2011). Politics of nature: East and West perspectives. *Ethics & Global Politics*, 4(1), (1-10).
- Lenton, D., Thisted, S., Padawer, A., Mancinelli, G. y Aliata, S. (2014). ¿Una Universidad Nacional Intercultural Indígena en Argentina? Apuntes sobre la Audiencia Pública efectuada en el Congreso Nacional, el 7 de Agosto de 2013. *Boletín de Antropología y Educación*, 7, (13 – 21).
- Luyck, A. y Padawer, A. (e/p). Indigenous children in and out of school. En K. Anderson Levitt y E. Rockwell (Eds.), *Comparing Ethnographies. Studying Education across the Americas*. AERA.
- Neufeld, M. R. y Thisted, J. A. (1999). *De eso no se habla. Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. Buenos Aires: Eudeba.
- Novaro, G. (2002). *Nacionalismo y diversidad cultural en educación. Un análisis antropológico de los contenidos escolares*. (Tesis de doctorado en Antropología no publicada). FFyL-UBA, Buenos Aires.
- Novaro, G. y Diez, M. L. (2011). ¿Una inclusión silenciosa o las sutiles formas de la discriminación? Reflexiones a propósito de la escolarización de niños bolivianos. En: C. Courtis y M. I. Pacea (comp.), *Discriminaciones étnicas y nacionales: un diagnóstico participativo*, (pp. 37-51). Buenos Aires: Editores del Puerto y Asociación por los Derechos Civiles.
- Novaro, G. y Padawer, A. (2013). Identificaciones etnico-nacionales y procesos de legitimación del saber en grupos indígenas y migrantes en Argentina. *Seculo XXI*, 3(1), (10-38).
- Padawer, A. (2008). Contra la devolución: aportes de los conceptos de implicación y diálogo para las investigaciones antropológicas en contextos de gestión educativa. *Papeles de Trabajo en Etnolingüística y Antropología*, 16.

- Padawer, A., Hecht, C., García Palacios, M., Enriz, N. y Borton, A. (e/p). Conocimientos en intersección: regulaciones estatales y experiencias formativas cotidianas en dos grupos indígenas de Argentina. En G. Novaro, L. Santillán, A. Padawer y L. Cerletti, *Niñez, regulaciones estatales y procesos de identificación*. Buenos Aires: Biblos.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura de los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.

Notas

- ¹ Me refiero al Programa de Antropología y Educación de la Universidad de Buenos Aires, en particular al equipo que compartimos con Gabriela Novaro desde 2009, y a los equipos de investigación de la RIAE (Red de Investigaciones de Antropología y Educación), así como colegas de Brasil, México, Perú, España y Estados Unidos con los que he estado trabajando.
- ² Me refiero a los Programas PIUBAD y ALDER respectivamente. Colegas de ambos espacios han sido particularmente generosos con sus aportes en nuestros intercambios, aunque por supuesto las reflexiones aquí vertidas son de mi entera responsabilidad.
- ³ Este es el tema que trabajé como investigadora Independiente del CONICET, con sede en el Instituto de Ciencias Antropológicas, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

