
La escuela y la identidad, la identidad en la escuela... Un recorrido desde los estudios etnográficos de la educación

Mesa 27: La idea de nación revisitada: pertenencias nacionales, cultura e identidades en debate.

Florencia Wortman. Universidad Nacional de San Juan,
profesoraflorenciawortman@gmail.com

Resumen

En el marco de mi proyecto de tesis doctoral, correspondiente al Doctorado en Estudios Sociales de América Latina, orientación en Socio-Antropología de la Educación, me pregunto por los elementos asociados a „lo latinoamericano” que se manifiestan en relación con los procesos de construcción de identidades colectivas que realizan estudiantes en dos escuelas secundarias de la provincia de San Juan, en un abordaje comparado. La preocupación, fundamentalmente política, que subyace y motiva este planteo de investigación, gira en torno a la posibilidad de resonancia en la construcción subjetiva de las y los jóvenes de nuestro contexto de los proyectos de integración regional en Nuestra América. Entrelazadas con el trabajo de campo, en las exploraciones teóricas de este proyecto, surge la necesidad de plantear la reflexión sobre la cuestión de la identidad en el escenario escolar, argentino en este caso.

Que el sistema educativo se gestó con una fuerte misión nacionalizante de la población, con intenciones – en la mejor de las lecturas – de homogeneizar la amplia diversidad, no es ninguna novedad, la temática ha sido ampliamente abordada en la literatura pedagógica y sociológica clásica. Qué ocurrió luego con la cuestión identitaria en el escenario educativo, qué otros estudios, y en especial, qué otras aproximaciones teórico-metodológicas pueden arrojar luz a la comprensión del desarrollo histórico de este fenómeno; esto es lo que ubicaremos ahora en nuestro foco de atención. Este trabajo tiene entonces por objetivo explorar ese recorrido, el aporte de los estudios socio-antropológicos que, con la poderosa

herramienta del enfoque etnográfico y a través del trabajo de campo en diversos escenarios educativos, contribuyen a la comprensión de los fenómenos identitarios, que incluyen y a la vez exceden ampliamente la tan mentada identidad nacional, y abren la problemática a múltiples formas de lo identitario y nuevos cuestionamientos en este campo.

Palabras claves: identidad – educación – etnografía

1-Introducción

En este texto exploraremos fundamentalmente el cruce entre dos intereses: el interés por las cuestiones relativas a los procesos identitarios que tienen lugar en el escenario escolar; y el interés por los estudios socio-antropológicos que a través de la etnografía escolar y educativa hacen un aporte sumamente relevante a la comprensión de los procesos sociales que ocurren en dichos ámbitos. Esta “intersección” de intereses responde al tema delineado en mi proyecto de tesis doctoral, correspondiente al Doctorado en Estudios Sociales de América Latina, orientación en Socio-Antropología de la Educación, en el que me pregunto por los elementos asociados a “lo latinoamericano” que se manifiestan en relación con los procesos de construcción de identidades colectivas que realizan estudiantes en dos escuelas secundarias de la provincia de San Juan, en un abordaje comparado. Las exploraciones teóricas me conducen a la necesidad de reflexionar sobre lo identitario en el escenario escolar, y en este punto me encuentro con autoras y autores que han hecho, en las últimas décadas, del enfoque etnográfico una poderosa herramienta para dar cuenta de esta temática.

No será éste el lugar para hacer un recorrido exhaustivo por el camino señalado, más sí para dejar planteados unos primeros pasos. Para ello, en el presente trabajo comenzaré por revisar un asunto ya trabajado ampliamente, pero retomado por las etnografías escolares, que es la cuestión de la identidad en el proyecto fundacional del sistema educativo argentino. A continuación, haré un comentario acerca de la historia y de las notas distintivas de los estudios etnográficos en educación. Me abocaré luego, entonces, a presentar algunos planteos de etnógrafas/os de la educación que se vinculan de modo directo o indirecto a la cuestión identitaria, y que hacen al nudo de la problemática planteada aquí. Para concluir, algunas inquietudes que emergen.

No quiero cerrar esta introducción sin hacer una breve referencia a la cuestión conceptual de la identidad. Concepto complejo si los hay, ha sido objeto de críticas (algunas feroces) en las ciencias sociales. Se ha señalado principalmente su sesgo esencialista, que nos lleva a considerar las identidades sociales como entidades cerradas y dadas de antemano. En este sentido, la línea constructivista ha logrado amplios consensos, tal como apunta Caggiano (2005):

que las identidades sociales son, precisamente, construcciones (...) Que tales dichas construcciones son históricas, contingentes y modificables (...). De esto se deriva la búsqueda comúnde la desnaturalización y la crítica de toda forma de reificación de lo social. En tercer lugar, aunque aquí comienzan las diferencias y los énfasis divergentes [en las ciencias sociales], también se acepta que las identidades son resultado de luchas y conflictos, y que su consistencia depende de lograrocultar esas luchas; es decir, necesitan presentarse como autoevidentes (...). (p. 155)

El autor nos propone entonces (retomando a Vila, 1993) pensar los procesos identitarios como articulaciones hegemónicas que suponen conflictos por el sentido que pueden tener las posiciones y relaciones sociales; más el hecho de que se haya establecido algún sentido es evidencia de una cristalización, siempre provisoria, de esos conflictos, relaciones y posiciones. Nos advierte también que en estos procesos hemos de prestar particular atención a las instituciones intervinientes, que contribuyen a ese funcionamiento provisoriamente sedimentado y estabilizado de las categorías que delimitan los colectivos sociales. Atenderemos a la escuela como institución articuladora de estos sentidos.

Resultan pertinentes también las reflexiones y propuestas de Brubaker y Cooper (2001), quienes señalan que identidad “tiende a significar demasiado (cuando se entiende en un sentido fuerte), demasiado poco (cuando se entiende en un sentido débil) o nada (por su total ambigüedad)” (p. 30). Opinan que para superar esto sería inútil intentar redefinir identidad o reemplazarlo por un único sustituto, pues se vería del mismo modo “sobrecargado”, por lo cual proponen varios conceptos entre los que repartir el trabajo analítico. Identificación implicaría un proceso activo por parte de agentes reconocibles, categorización sería la acción desplegada por instituciones poderosas que buscan monopolizar la fuerza simbólica. Comunidad, la cualidad de compartir atributos comunes, conexionismo denominaría los lazos que se establecen entre las personas, pero sólo

grupalidad (que no necesariamente se deduce de los anteriores) expresa el sentido de pertenencia a un colectivo particular, cohesionado y solidario.

En este sentido, el de reconocer el papel activo de los sujetos en la producción de sentido de las distinciones sociales, y para no caer en posiciones ingenuas, es preciso recordar lo que apunta Claudia Briones (2007):

Los sujetos se constituyen como tales «a partir de un trabajo de identificación que opera suturando identidades personales y colectivas (para sí y para otros), pero no lo hacen simplemente como a ellos les place, pues su trabajo de articulación opera bajo circunstancias que ellos no han elegido». (En Padawer y Diez, 2015, p. 69).

2. La identidad en el proyecto escolar fundacional

Existe una relación, bastante explorada en la literatura pedagógica, en la historia de la educación y otras disciplinas, entre identidad y escuela en el proyecto fundacional del sistema educativo (argentino, para este caso, pero replicable en el análisis de la gran mayoría de los países de la región). Como una de las estrategias de las elites gobernantes del flamante pero aún no consolidado Estado, surge la organización de un sistema educativo piramidal, en cuya base hubiera una educación para “todos”¹ que implicaba, como explica J.C. Tedesco (1984)

un sistema de distribución social del conocimiento según el cual la masa global de la población tenía acceso sólo a un mínimo de enseñanza básica que garantizaba la homogeneidad cultural, mientras que una elite accedía a expresiones más elaboradas y al dominio de los instrumentos que permitían cierto nivel de creación del conocimiento”.(p. 16)

Esta homogeneización tenía un sentido, y para ello, unos contenidos, definidos de antemano: su propósito era lograr la unidad nacional, nacionalizar, “argentinar” como ya se ha dicho, a una sociedad en la que la heterogeneidad y la diversidad en sus complejos cruces con las condiciones de desigualdad constituían la regla. Acerca de la escuela primaria en el llamado Sistema Educativo Tradicional², al autor mencionado expone que

¹ Las comillas responden a la interesante discusión que puede abrirse en torno a quiénes estaban habilitados a ingresar a ese escenario educativo aparentemente universal, y quiénes resultaron excluidos a priori, en el imaginario y también en los hechos, de tal condición de educabilidad, y por tanto, del acceso a los elementos culturales que conformarían esa identidad deseada como resultado.

²La definición que el autor propone del Sistema Educativo Tradicional en América Latina está contenida justamente en la descripción que acabamos de citar.

“debía brindar los instrumentos culturales básicos (lecto-escritura y cálculo), conocimientos mínimos de historia y geografía nacional y los valores centrales sobre los cuales se debía asentar la integración nacional” (p. 26). En esta misión política de transformar a habitantes nativos en ciudadanos primaba una selección de contenidos, valores y modelos de referencia que encontraba en ciertas sociedades europeas y en su legado en estas tierras los elementos valorados como suficientemente civilizados, avanzados para dar forma a ese sujeto político imaginado.

Liliana Sinisi(1999) nos aporta claridad sobre el asunto al explicitar que

La creación del sistema educativo en la Argentina a fines de siglo, estuvo influenciado por los paradigmas positivistas y evolucionistas en educación teniendo como objetivo eliminar los aportes de la cultura popular y de los grupos étnicos y culturales tradicionales por considerarlos bárbaros, simples. La exclusión consistía en la aplicación del paradigma homogeneizador, obturador de la diversidad y orientado hacia una “integración” obligada a la civilización representada por la escuela oficial y hegemónica. El modelo en que se basó la ley 1420, se cristalizaba en mecanismos contradictorios de inclusión/exclusión, a través de los cuales se trataba de integrar tanto a los inmigrantes como a los ciudadanos nativos (...) (p. 22)

Respecto de los inmigrantes, principalmente europeos llegados a fines del siglo XIX y principios del siglo XX, invitados en principio por los gobiernos que luego se lamentaron con el desencanto de no recibir la inmigración calificada y culta que esperaban, este modelo “integracionista” asumió a través de la educación formal la misión de “transformar a los europeos, analfabetos y campesinos, tanto como a los criollos. Reunidos en una única escuela, debían alcanzar allí esa homogeneidad, o “conciencia nacional” que aparecía como sinónimo mismo de la gobernabilidad de un país moderno” (Neufeld y Thisted, 1999). Pero la contracara, que los estudios etnográficos en educación han contribuido a hacer cada vez más evidente, es un importante componente de xenofobia, discriminación y exclusiones que resultan también constitutivas del modelo. La autora y el autor citados continúan:

los estereotipos decimonónicos arraigaron fuertemente. Las imágenes del criollo holgazán o del tano bruto se hicieron carne en el sistema educativo argentino y en los ideólogos y técnicos que lo sustentaron, y contribuyeron a modelar la óptica desde la que se pensaban las modalidades pedagógicas adecuadas para atender a estos grupos poblacionales de orígenes étnicos distintos.

“Otros” orígenes étnicos, prácticas lingüísticas, elementos asociados a nacionalidades que quedaban por fuera, o más bien, en el polo negado e invisibilizado de esta construcción identitaria oficial constituyeron (y aún hoy constituyen, en la tradición arraigada en nuestro sistema educativo) un gran conjunto de referencias identitarias deslegitimadas y descalificadas, a través de discursos y prácticas cotidianas en la vida escolar.

3. La investigación Cualitativa-Etnográfica en Educación

Es larga la historia de la constitución de la educación, y en especial de la educación formal en el formato escolar, como objeto de interés de investigadoras/es del campo de las Ciencias Sociales. Nos ocuparemos aquí de un recorte particular dentro de estas investigaciones: la etnografía educativa.

Resulta menester mencionar de nuevo el trabajo de Juan Carlos Tedesco “Elementos para un diagnóstico del sistema educativo tradicional en América Latina”, publicado en el año 1984 desde la CEPAL-UNESCO. Ese diagnóstico que aborda las problemáticas que atraviesa el denominado Sistema Educativo Tradicional, generalizador como todo texto de este tipo, nos presenta un valor particular en tanto se convierte de algún modo en un puntapié inicial que abre el juego al reconocimiento de la necesidad de profundizar las investigaciones de corte cualitativo, entre las que luego proliferarán las etnográficas, en especial para explorar mejor las hipótesis planteadas por Tedesco acerca de las razones del fracaso escolar, la deserción y la expulsión de ciertos grupos sociales. Esa renovación del interés por mirar qué está pasando en nuestros sistemas educativos, en nuestras escuelas, en nuestras aulas, invita a participar de la discusión a enfoques que aporten más elementos, desde una(s) mirada(s) que permita(n) dar cuenta de otros aspectos que escapan a la generalización lógica de los diagnósticos “macro”.

Si nos remontamos un poco hacia atrás en el tiempo, encontramos un hito inicial del desarrollo de este interesante campo en los trabajos de Grecia Gálvez y Elsie Rockwell en el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional en México, en los años ‘70. “Un buen día” de 1974, como Rockwell misma relata

Grecia y yo, decepcionadas con la investigación experimental y las encuestas sobre los libros de texto de reciente factura, decidimos adentrarnos a la caja negra, como se solía referir en ese tiempo al lugar mismo en donde ocurrían los procesos educativos: el aula. (...) nos empezamos a formar sobre la marcha en la difícil tarea de construir 'descripciones densas' de lo que observábamos en las clases. (Rockwell, 2018, p. 9).

El camino no fue fácil, como nos cuenta la etnógrafa, pues se topó con algunos obstáculos como la falta de reconocimiento de la etnografía como enfoque de investigación válido en el entorno científico de la educación: tuvieron que asumir la tarea de justificar epistemológica, teórica y metodológicamente su pertinencia y validez para el conocimiento de los procesos educativos. En esta labor tuvieron un papel importante Justa Ezpeleta y Eduardo Weiss, que se incorporaron al Departamento a finales de la década, y un creciente grupo de colaboradoras.

Estos estudios siguieron consolidándose y expandiéndose internacionalmente en el continente, muestra de ello fue la creación de la Red Latinoamericana de Investigación Cualitativa sobre la Realidad Escolar, que permitió un espacio de reflexión sistemática sobre la etnografía escolar en Latinoamérica, y las publicaciones: Revista Dialogando y Cuadernos de Educación, que se pusieron en circulación y aportaron en las discusiones y a la formación de investigadoras/es del campo. A esta altura hay que incorporar como protagonistas de esta historia de crecimiento a Gabriela López, Jenny Assaél, Elisa Neumann y Rodrigo Vera.

Un tema que concentraba la atención de etnógrafas/os (como de otras/os investigadores de disciplinas afines y no tanto) era por entonces el fracaso escolar (ya en la década del '80). Mas, como nos cuenta Rockwell, de los estudios de orientación etnográfica no surgían producciones que se prestaran a la comparación y el cotejo vis-à-vis entre países o comunidades distintas, como se esperaba quizá inicialmente. Un derrotero fuertemente marcado por las coyunturas locales y los caminos "hechos al andar" por los equipos en cada territorio fue marcando el paso de las décadas.

Las dictaduras en la gran mayoría de los países, los periodos posdictatoriales y la instalación progresiva de gobiernos que llevaron adelante reformas neoliberales conformaron un rico pero tenso escenario para el desarrollo de la etnografía escolar. Interesante es destacar el aporte de etnógrafas/os de la educación convocados por las

autoridades gubernamentales del área educativa³, quienes daban cuenta en sus estudios de “condiciones escolares conceptualmente invisibles para quienes diseñaban las reformas” de los sistemas escolares (Rockwell, 2018, p. 12). Una mención especial se lleva en el texto de Rockwell el trabajo de Verónica Edwards “El liceo por dentro” (1995). Las producciones contribuían a formular duras críticas a las reformas, pero también a pensar en nuevas preguntas en torno al papel de los procesos pedagógicos, culturales, de interacción social al interior de las escuelas en las explicaciones sobre el fracaso, el rendimiento escolar y los problemas educativos en general.

Sobre la etnografía escolar en el siglo que corre, es posible mencionar algunas “novedades” temáticas como la atención a las escuelas rurales, la educación de poblaciones indígenas y migrantes, la sexualidad y las relaciones de género y la vinculación de las/os jóvenes con las nuevas tecnologías. La ampliación y diversificación temática continúa. Importante es señalar giros conceptuales como la redefinición de la cultura escolar, mutando hacia la noción de un proceso generativo y creativo, y la reformulación de la idea de aprendizaje, librándola del sesgo individual de la evaluación del desempeño académico y migrando hacia la idea de participación en comunidades de práctica. Hay también una sintonía entre los nuevos temas que van surgiendo en la investigación y la “agenda” de los movimientos sociales. “La continuidad del compromiso con una perspectiva desde el mundo subalterno” (Rockwell, 2018, p. 13-14) sería el hilo conductor que nos lleva a través de la historia de estos estudios.

Uno de los múltiples temas a través de los cuales se diversifica este campo en crecimiento son justamente los procesos identitarios, de identificación y de circulación de referencias identitarias de distintos sujetos y poblaciones en el espacio escolar (en interrelación con otros espacios, instituciones y escenarios de interacción social). A ese punto nos referiremos en el apartado siguiente.

Pero antes de concluir esta sección sería pertinente señalar algunas notas características de este enfoque, explicitar aquello que no es posible encontrar en otro tipo de investigaciones y que realza la riqueza de esta forma de abordar lo escolar y lo educativo. En principio, nos permite acercarnos a los fenómenos alejados/os de una mirada anticipatoria o prescriptiva, sin suponer qué ocurre ni disponer lo que debe ocurrir. “Los estudios etnográficos (...)”

³En especial en los periodos postdictatoriales.

descubren dinámicas propias, proceso de resistencia y de contestación y una diversidad de prácticas y saberes docentes y juveniles que permean las escuelas, muy a pesar de las políticas educativas uniformes de cada época” (Rockwell, 2018, p. 12). Para que ello ocurra, no debemos olvidar algo que, aún a riesgo de reiterar, es digno de mención: se trata de dar cuenta no tanto de lo diferente y extraño, sino de “documentar lo no documentado”, lo normal en la escuela, lo que permite “develar como escandalosos los procesos y discursos de normalización en los cuales a veces incluso participamos los propios investigadores” (p. 15).

El desarrollo de la etnografía escolar hizo evidente la necesidad de comprender lo que pasaba en las aulas en estrecha relación con el complejo institucional, político, social y cultural en el que están inmersas, su necesaria imbricación y la falsedad de la distinción tajante entre lo “macro” y lo “micro”.

Otro aspecto a considerar es el atravesamiento intelectual y subjetivo que este enfoque implica, ya que es “una perspectiva que afecta profundamente a los sujetos que la eligen, permea los conceptos que privilegian y moldea los textos que producen. La experiencia etnográfica forma y transforma subjetividades” (p. 14).

Un último elemento que se presenta con especial relevancia es el lugar de los “otros” (y las otras, agregamos, para comenzar a romper con nuestra invisibilización histórica). Rockwell invita a la reflexión al antropólogo italiano Leonardo Piasere (2002), quien expresa que la/el etnógrafa/o debe escribir/grafiar el conocimiento que ha sido logrado en diálogo con otras/os, aludiendo al proceso en el que se le han vuelto inteligibles los sentidos y significados con los que ellas/os construyen el mundo. A esto, advierte la autora, se le suma el enorme desafío de la responsabilidad que requiere un escribir que pretenda, desde la perspectiva de las/os otras/os, contribuir a transformar nuestra mirada del mundo.

4. ¿Y lo identitario en la escuela?

Cómo se ha mencionado en el punto anterior, imposible hablar del campo de la etnografía de la educación sin incorporar a la discusión a Elsie Rockwell, precursora de estos estudios en el ámbito latinoamericano. En un texto recopilado en la antología “Vivir entre escuelas” (2002), con mucha claridad nos aporta algunas definiciones imprescindibles para pensar la construcción de la diferencia social, de las categorías que definen colectividades, a las que

nos referimos a diario. Comienza por recordar, como ya lo hicimos, que la diferencia es una construcción y no una característica inherente al orden social, que tiene historia y que las categorías que usamos para definirla visibilizan ciertas diferencias mientras relegan otras a la invisibilidad. Muy interesante es su afirmación:

Las categorías sociales influyen en la investigación. Las categorías analíticas utilizadas para construir textos etnográficos no son autónomas; están arraigadas en las sociedades en las que se las utilizó primero y reflejan las formas reales de la construcción de diferencia en esas sociedades. (p. 190)

Se aboca la autora luego a comparar las categorías con las que se han designado las diferencias sociales en las etnografías educativas (y entonces, con las cuales también se ha contribuido a la articulación de sentidos en torno a las identidades de los colectivos estudiados) en los Estados Unidos y en América Latina, expresando su sorpresa por la prevalencia de las “minorías” en el norte: negros, indios e inmigrantes cuyas fronteras sociales y hasta geográficas se les hacían claras y evidentes. Plantea los posteriores cuestionamientos a los primeros enfoques, que complejizaron la comprensión (avanzando hacia una lectura que contemplara los usos políticos de esas diferencias en los ámbitos escolares y las diferenciaciones y jerarquizaciones internas entre grupos “minoritarios”), señalando además las limitaciones mismas del concepto. Éstas salen a la luz cuando se advierte que las minorías son mayorías numéricas en algunas localidades, y en el caso de las/os migrantes, cuando se comienza a cuestionar el criterio nacional como el único válido para trazar los límites entre poblaciones.

En el caso latinoamericano, la idea de minorías resultaba ajena a las/os investigadores, ya que.

Observábamos la exclusión mayoritaria de la escuela, las diferencias culturales de la mayoría en relación con los patrones educativos elitistas y, sobre todo, la pobreza y la opresión mayoritarias. Esta percepción nos impuso el tema central de la diferencia de clase social, que inicialmente excluye otros temas, como los de raza, etnia y género.

En segundo lugar, la herencia política de la noción francesa de laïcité era muy fuerte en los sistemas educativos de América Latina. La doctrina destacaba la educación igualitaria para todos, basada solo en el mérito y el mandato de neutralidad; los educadores debían ser

ciegosa todas las distinciones entre los estudiantes. Esta tradición hizo que los investigadores de la educación en América Latina fueran reacios a señalar las poblaciones en base a las características étnicas y raciales. (...) Las únicas excepciones (...) fueron ciertas poblaciones indígenas (...)

En tercer lugar, la construcción de diferencias en cuanto a las minorías raciales y culturales operó contra la tendencia de considerar a América Latina como un territorio de mestizaje. La mezcla biológica y cultural –la nueva “raza cósmica”, como la denominó el educador mexicano Vasconcelos– se consideró que era capaz de superar las limitaciones de las razas y culturas antecedentes. (p. 92)

Rockwell retoma la tipología de Darcy Ribeiro (1972) para las poblaciones de América: pueblos testimonio (indígenas/nativos), pueblos transplantados y pueblos nuevos (producto del mestizaje). Nos interesa destacar las reflexiones en torno al poder que alcanzaron como minorías dominantes los pueblos transplantados, en toda la región, pero en particular en Argentina, y las consideraciones respecto al mestizaje. Estos pueblos resultantes de la mezcla entre población ibérica e indígena, sumando la africana frecuentemente negada, fueron proclamados en la mayoría de los países como la base fundante de las comunidades imaginadas llamadas naciones (al decir de Anderson, 1983). Esto vale, aunque con ciertos reparos, para nuestro Estado: en ese famoso crisol de razas que, según repetimos (¿nos hicieron repetir?) hasta el cansancio, “somos”, parece que algunos componentes (indígenas y negros) se fundieron primero, tan rápido que casi nos olvidamos de su existencia al evocar lo nacional, escenario en el que lo transplantado se roba el protagonismo. Además, no habremos de olvidar que “bajo la amplia categoría “mestizos” hay numerosas realidades locales y regionales” (p. 194) y que esta ideología del mestizaje tiene como límite, concreto y real, que las categorías internas fueron y son recreadas para legitimar desigualdades.⁴ Además la teoría antropológica ha formulado críticas a la noción de cultura híbrida o mestiza, pues supone por oposición la existencia de culturas puras, desconociendo que el mestizaje es la característica de los grupos y configuraciones humanas, pero que esto no tiene como producto culturas étnicas o nacionales homogéneas.

Respecto de los pueblos nativos, muy diversa es su situación en cada territorio (luego de la reducción poblacional y el desplazamiento geográfico que sufrieron durante siglos), y ha

⁴ Por más que no haya prevalecido, como explica la autora, una organización social basada en las categorías étnicas y raciales de las minorías, como aconteció en Estados Unidos.

sido la particular combinación de los diferentes regímenes de colonización y dominación nacional con las estrategias propias de los colectivos, en lo que hace a resistencia y relaciones con los sectores dominantes, la que produjo los variados patrones de etnicidad actuales. En cada contexto nos encontraremos la predominancia de la utilización de categorías lingüísticas, raciales o culturales (o alguna especial conjunción de ellas) para determinar la pertenencia étnica⁵.

Hubo otras distinciones muy presentes en las etnografías educativas latinoamericanas, como la pobreza, la población rural y las/os trabajadoras/es migrantes internos. En los últimos tiempos, los estudios sobre migrantes han sacado el foco de las diferencias “culturales” para ponerlo en las cuestiones de poder y explotación.

Hace algunas décadas, los trabajos de María Rosa Neufeld y Jens Ariel Thisted (1999) se aproximaban al nudo problemático que aquí nos interesa, preguntándose por los usos de la diversidad en las escuelas y en otros discursos de circulación social, como los de los medios masivos de comunicación, en el complejo contexto de las sociedades atravesadas por la desigualdad asociada a la implementación de políticas neoliberales en la región. Suman a las reflexiones acerca del lugar para lo “extranjero” en el proyecto fundacional del sistema educativo – ya mencionadas líneas atrás – la consideración de qué pasa con los nuevos “otros extranjeros” de la década: bolivianas/os, peruanas/os, paraguayas/os, coreanas/os, chinas/os, rusas/os y ucranianas/os: se organizan en una estratificación naturalizada y compartida que “coloca una vez más a los europeos y blancos en la cúspide de la escala evolutiva, a los hiperexotizados orientales en el medio, y debajo, maltratados de distintas maneras, a los latinoamericanos limítrofes y no limítrofes.” En este marco, inmigrantes experimentan cotidianamente la exclusión, que se naturaliza en nuestras sociedades, las cuales cargan con una negada historia de discriminación, velada por la ideología de la integración ya mencionada.

Adentrándose más específicamente en el escenario escolar, y en los discursos de docentes y directivos, Neufeld y Thisted advierten la fuerza de mandato de la integración y la igualdad, que tiene efectos paradójicos, pues al tiempo que dificulta la percepción de las diferencias, éstas – en su variante “cultural” – aparecen cuando se trata de explicar las situaciones

⁵La autora ilustra con el ejemplo mexicano, país en el cual en las primeras décadas de siglo XX se abandonó desde el discurso oficial la categoría racial para la definición de la población indígena y se adoptó la lingüística, y con ello se redujo la cantidad de habitantes considerados indígenas y ganó importancia la categoría *mestizo*.

conflictivas o no resueltas en la cotidianidad escolar. El concepto de cultura, el clásico y con sesgo esencialista, aparece incorporado en el saber docente y desde allí se justifican diferencias de rendimiento o dificultades en el aprendizaje. Muchas veces estas representaciones operan produciendo la realidad que representan a modo de profecía autocumplida; y funcionan, combinadas las consideraciones culturales con las residenciales y ocupacionales, ordenando las relaciones en maniobras de acercamiento y distancia.

Con bastante claridad aparece en el discurso de docentes la tipificación de distintas capacidades de aprendizaje, “ritmos” y características de personalidad asociadas a la nacionalidad y el lugar de origen, y con anterioridad al conocimiento de los sujetos particulares se despliegan estrategias pedagógicas diferenciales para “paliar” estas diferencias⁶. En las interacciones entre las/os alumnas/os, se reiteran la diferenciación y exclusión, destacando el equipo investigador que estas prácticas aparecen ejercidas por sujetos pertenecientes a los propios grupos estigmatizados, pero que logran encontrar algún elemento que diferencie más al otro (por ejemplo, una recién llegada), y hacerlo objeto de violencia.

En otro capítulo de la misma obra, Liliana Sinisi (1999) hace un gran aporte a la temática al preguntarse por la relación nosotros-otros en espacios escolares “multiculturales”, indagando en las representaciones y sentidos que docentes y otros actores de la escuela construyen en torno a la diferencia/desigualdad/diversidad.

En escuelas primarias de la hoy Ciudad Autónoma de Buenos Aires⁷ desarrolla la autora su investigación etnográfica. Opta por ese nivel educativo pues ese espacio cumple un papel fundamental en el desarrollo cognitivo y social de las/os niñas/os, es el primer ámbito en el que incorporan conocimientos, normas y valores por fuera de los familiares, en su experiencia formativa escolar (Rockwell, 1982, en Sinisi, 1999). Este marco de interacción sistemática con otras/os diferentes, de quienes se construye imágenes positivas o negativas, tiene un efecto significativo en el proceso de conformación de identidades individuales y sociales. Es por ello que interesan en especial los fenómenos de la alterización y la estigmatización, que presuponen la incorporación temprana de la discriminación y el prejuicio socialmente aceptados.

⁶Por ejemplo, sentar a niñas/os peruanas/os solas/as y alejadas/os del resto porque tienen “problemas de concentración”.

⁷Anteriormente llamada Capital Federal.

Como se ha dicho, en la escuela ha primado un discurso de igualdad e integración (homogeneización) de las diferencias, más tarde impregnado por la idea de tolerancia y en las décadas recientes, por políticas que intentan avanzar hacia la aceptación de la condición multicultural de nuestras sociedades. El problema que se advierte es la prevalencia de un discurso alineado con lo que Peter McLaren (1997) entiende como multiculturalismo liberal, que si bien propone “una igualdad cognitiva, intelectual y racional entre los diferentes grupos étnicos”, también “enmascara las relaciones de desigualdad y encubre el lugar de privilegio que ocupa la cultura dominante” (en Sinisi, 1999, p. 9). El discurso convive con representaciones estigmatizantes y prácticas de exclusión. Según las observaciones de la etnógrafa, tienen lugar procesos de racialización/alterización, en los cuales “la diferencia se clasifica y se evalúa de forma negativa y etnocéntrica a partir de atribuir comportamientos, actitudes, valores a determinados rasgos fenotípicos”. De este modo, se refuerza “la construcción de un nosotros alejada del otro. Un nosotros que también se racializa positivamente por oposición” (p. 15). Los estereotipos culturales racializados encontrados son la asociación de “lo boliviano” con la lentitud, la suciedad, la deficiencia lingüística, “lo peruano” con la delincuencia, violencia e ilegalidad; en el extremo opuesto “lo coreano” con la rapidez y la disciplina. Otro estereotipo recae sobre las/os niñas/os que provienen de familias “pobres”: homologada con una cultura, se vincula la pobreza con la desintegración familiar y la ausencia de valores. Sin haber estado incluida inicialmente en los intereses de la investigación, emerge en el campo la cuestión de la integración, como la forma en que “se resuelve” o no la situación de los otros: hasta el extremo de plantearlo en términos individuales (“está/no está integrado”, “se integra/no se integra”), y por fuera de la acción de docentes y de la institución escolar, sino como una cuestión que se soluciona o no entre el alumnado. Se registra también una sorprendente homologación de la integración de la diversidad sociocultural con la incorporación de estudiantes con discapacidad a la escuela común.

Otro trabajo que contribuye a enriquecer nuestra comprensión de las cuestiones identitarias y el cruce con lo escolar es el de Ana Padawer y María Laura Diez (2015), quienes recorren a partir de dos historias de vida los procesos de identificación en relación con los desplazamientos de niños indígenas y migrantes. Resulta muy relevante mencionar la premisa de la que parten:

Las identificaciones se vinculan con la constitución de comunidades de práctica vinculadas con las actividades de reproducción social de los sujetos sociales (Lave y Wenger, 2007), las que posibilitan la conformación de una creencia en un cuerpo social con capacidad de sostenerse en el tiempo y a través de las generaciones (Candau, 2008). (p. 67)

La historia de un niño mbyà-guaraní en la provincia de Misiones y de un migrante boliviano en Buenos Aires muestran interesantes procesos de identificación, que tienen en común la idealización de un territorio (el “monte” en el primer caso, el país de origen en el segundo) y prácticas sociales estables que acontecerían en él, que convive con imágenes y evocaciones que dan cuenta de procesos de transformación. Lo intergeneracional juega un rol importante, en tanto existe una negociación constante de los recursos a través de los cuales estos sujetos sostienen sus identificaciones con las ideas y proyecciones de la generación adulta. El niño que reside en Misiones, que asiste a una escuela de modalidad Educación Intercultural Bilingüe, seleccionada por su padre bajo la preocupación por la continuidad del reconocimiento étnico, expresa en sus palabras sobre la experiencia escolar contrastes entre conocimientos, saberes y personas “mbyà” o “jurua” (criollo); y retoma con esos recursos y relaciones sociales, sumándolos a su participación en comunidades de práctica en las actividades de reproducción social de su aldea, una afiliación indígena que no necesariamente reclama una continuidad absoluta con el modo de ser mbyà “de antes”. El niño de nacionalidad boliviana se expresa también en términos de contraste entre “lo boliviano” y “lo argentino”, vive una escolaridad que ha sido alterada por la migración⁸ y en la que se pone de manifiesto la devaluación de los caracteres asociados a su nacionalidad, y proyecta un regreso a Bolivia en el futuro; mientras participa en comunidades de práctica con sus connacionales en las que abundan saberes que funcionan como referencias para él. Las barreras sociales se presentan como interactivas y lo territorial se relativiza en la experiencia de que Bolivia está “allá” y “acá” (a través de la comunidad boliviana con la que convive).

Una de estas autoras, María Laura Diez, trabaja a su vez en su tesis de doctorado (2014) sobre migración, biografías infantiles y procesos de identificación en el sur de la ciudad de Buenos Aires, y se ocupa, dentro de otros muchos aspectos, de analizar los procesos de identificación de niños/as inmigrantes e hijos/as de inmigrantes en el contexto escolar. Para

⁸Y en esa inserción en la escuela argentina quedó plasmada la representación negativa que circula acerca de las/os niñas/os bolivianas/os y su escolaridad en el país de origen, pues lo “bajaron” dos grados en la escuela primaria para aceptarlo.

considerar estos procesos, es preciso tener en cuenta que se trata de una población alterizada en el espacio social:

Analizado como producción de subalternidad, se intentó reconstruir parte del sentido que adquiere en el territorio del sur de la CABA, la residencia en la villa, la marca asociada a la inmigración limítrofe y la pertenencia a un agrupamiento definido en términos étnicos y nacionales como el boliviano. En general, todo ello nos habla de condiciones de posibilidad variables y desiguales de asentamiento y de inclusión en distintas esferas del mercado (de la vivienda y laboral) e institucionales (como la escuela) para una parte significativa de la población. (Diez, 2014, p. 193)

A la etnógrafa le interesan, en ese marco, los lazos de agrupamiento que son objeto de miradas estereotipadas y que se suponen estructurantes de sus identidades; con la particularidad de acercarse a “los procesos vividos por la niñez migrante, y los márgenes para la emergencia de respuestas más o menos autónomas respecto de los sistemas de ideas/creencias dominantes, como clave para avanzar sobre la relación entre identidad e infancia” (p. 193). En las observaciones resultaron inteligibles experiencias por momentos coincidentes y en ocasiones contradictorias, registradas en interacciones sociales en la escuela y en relatos.

Las interpretaciones comunicadas resaltan que “los procesos de identificación como construcción de pertenencia y los procesos de interpelación como construcción y demarcación de alteridad, emergen como respuestas relacionales y situacionales dentro de específicas configuraciones sociales” (p. 200); hablamos, por ejemplo de marcas como la nacionalidad (que se intenta ocultar al percibir su recepción como atributo negativo por las/os compañeras/os al llegar al nuevo espacio), los silencios y el habla en las interacciones. Es llamativo cómo “en ocasiones la nacionalidad emerge como un dato incontrovertible y enfatizado, en otros, aparece asociado al hecho de haber migrado recientemente. (...) en determinadas circunstancias se instala como un tema clave de subalternidad y en otros es una variable dependiente de muchas otras” (p. 209). Se está en presencia, a veces, de un discurso estigmatizante directo (“negros”, “bolivianos” usado como insulto), aunque en ese ambiente escolar auto-percibido, como también se advierte en otros trabajos, como libre de violencia y discriminación. Sorprende a la autora el silencio y la

inacción de adultas/os ante esas situaciones, casi como si fueran una consecuencia, no deseada pero inevitable, de los procesos sociales “externos”.

En los agrupamientos, diferenciaciones y demarcaciones, a la nacionalidad se superponen otros aspectos: el tiempo acontecido desde la migración, la edad, el género, la “conducta” y el “rendimiento” escolar, entre otros. Las/os niñas/os ejercían prácticas oscilantes entre hablar y callar, mostrar y ocultar, marcar y desmarcar, lo cual parece corresponderse con actitudes y estrategias de afirmación, defensa o negación en situaciones específicas.

Continuando las lecturas, dos producciones de Gabriela Novaro (2011 y 2014) dan cuenta de una extensa trayectoria en el trabajo etnográfico en torno a los procesos de identificación y los saberes que se ponen en juego en las escuelas a las que asiste población migrante.

En el trabajo desplegado en la primera década del siglo XXI en una escuela primaria de la Ciudad de Buenos Aires se analizan algunas escenas escolares, en las que se trabajan temas sensibles (“sociedades indígenas” y “migraciones”). La enseñanza de la historia tiene un lugar relevante en la construcción de identidades sociales de niñas/os y jóvenes, teniendo en cuenta que a través de esta enseñanza la escuela interpela a los niños básicamente desde lo nacional. (...) Los niños en situaciones de aprendizaje de la historia escolar manifiestan (en forma no siempre explícita ni mucho menos evidente), cuestiones vinculadas a los complejos procesos de identificación que los atraviesan. (...) [En el aula] se despliegan diversos estilos comunicativos, se hacen evidentes diálogos y disputas entre distintos saberes, se explicitan palabras que remiten a múltiples sentidos formativos y referencias de identificación. No obstante, es importante no presuponer que lo que expresan los niños en las situaciones de aprendizaje formal y la forma en que lo expresan es reflejo mecánico de su cultura. La escuela y en especial el aula son espacios suficientemente determinados por lógicas propias (...). (Novaro, 2011, p. 179-180)

En la clase sobre sociedades indígenas las/os estudiantes provenientes de Bolivia y Paraguay son especialmente convocados para reconocer objetos, explicar palabras en quechua. En la dinámica que se establece puede advertirse una asociación estrecha entre lo indígena y lo nacional (boliviano), el señalamiento público de esas marcas de pertenencia en las/os niñas/os migrantes o hijas/os de migrantes y una tensión entre el reconocimiento de las identidades otras (en sentido valorativo positivo desde las intenciones de la docente) y la escasa predisposición de ellas/os a exponerse, dada la discriminación y estigmatización

circulantes⁹. “La interpelación desde el origen pareciera vivirse más como un señalamiento que como una valorización”, por ello la pregunta que emerge es “hasta donde las intenciones que se manifiestan en relación al trabajo en un aula pueden sostenerse sin problematizar los sentidos hegemónicos” (p. 185).

Vale la pena destacar que en los contactos informales con las/os chicas/os, la investigadora advierte claridad en sus problematizaciones en torno a sus tensiones identitarias, pero ello no se hace tan explícito en los entornos formales de aprendizaje; esto es interpretado en clave de una particular habilidad para manejarse en contextos interculturales conflictivos y cambiantes. También merecen reflexión las estrategias pedagógicas desplegadas, la lógica de pregunta-respuesta en la que no prevalece la recuperación ni la problematización de las palabras de las/os niñas/os, y éstas/os aprenden con celeridad a responder acertadamente desde el discurso políticamente correcto.

El artículo del año 2014 da cuenta de una investigación posterior en la que aparecen en el centro de la escena las relaciones intergeneracionales, las instituciones comunitarias y la relación con la escuela. En la cotidianidad y en los eventos “especiales” (como celebraciones y fiestas) de la comunidad y de la institución en torno a la cual se congrega (la “Colectividad Boliviana de Escobar”¹⁰) aparecen en simultáneo los símbolos relativos a la nacionalidad boliviana y argentina, y coexisten las referencias al objetivo de reforzar la identidad distintiva boliviana y al de integrarse a la sociedad de acogida. La heterogeneidad (y la desigualdad económica) al interior de la “colectividad” es considerable y la mística nacionalista pareciera perseguir el propósito de morigerar los posibles conflictos.

Novaro señala que la construcción de la identidad se da en una tensión entre continuidad y cambio, tradición y modernidad. Se añora la tranquilidad y la tradición que se asocian al país de origen, mientras se oponen esas imágenes a la inseguridad y desconfianza que se perciben en Argentina, a la vez que está presente el deseo de inclusión en el nuevo contexto. Esto se transmite a las nuevas generaciones, en el marco de una preocupación constante por las múltiples referencias de identificación que en ellas operan. Un modo de

⁹Las cuales anclan en una larga tradición de negación y desvalorización de lo extranjero desde el discurso nacionalista escolar.

¹⁰Escobar es una localidad ubicada 50 km al norte de la Ciudad de Buenos Aires.

ser boliviano se pretende transmitir, el cual está conformado principalmente por ciertos atributos como el respeto, la obediencia, la laboriosidad.

La relación con las escuelas del barrio no es simple: [parece]“alternar entre la demanda mutua, la colaboración, el reclamo y la desconfianza” (p. 164). Es que esta institución, como ya se ha apuntado aquí, sigue interpelando fuertemente a las infancias migrantes como extranjeros y operan mecanismos discriminatorios y de inclusión subordinada como su incorporación en circuitos escolares de menor prestigio, la subvaloración, desconocimiento y prejuicios respecto de sus trayectorias escolares previas en Bolivia, bajas expectativas de desempeño, silenciamiento, estereotipos asociados a su “cultura”, falta de reconocimiento del valor de sus experiencias formativas extra-escolares. Asistimos a

la coexistencia de paradigmas tradicionales de la nacionalidad —en muchos casos en sus versiones asimilacionistas y de fuerte estigmatización de los migrantes latinoamericanos— con nuevas retóricas de la inclusión y la interculturalidad. Desde estos nuevos discursos, muchas veces articulados con proyectos democratizadores, se desarrollan propuestas de reivindicación étnico-cultural. (...) Suelen asumir una valorización de la diversidad, asociada a estrategias de hipervisibilización de las referencias identitarias a través del estilo folklórico y festivo, desde el cual se invocan los supuestos saberes y referencias tradicionales de estos grupos. (...) Estas situaciones de expresión de la diversidad sociocultural en las escuelas tienen un sentido paradójico: la afirmación de un saber particular queda asociado a la pertenencia a un colectivo que ha sido previamente desvalorizado y con el que los niños sostienen relaciones ambivalentes. (p. 170)

La autora señala la necesidad de avanzar en la recuperación de las voces de niñas/os y jóvenes protagonistas de estos escenarios sociales, profundizando las preguntas en torno a los “efectos”, traumáticos o no tanto, de estas experiencias; lo que puede servirnos para repensar el modo en que abordamos la problemática de las identificaciones.

Un camino que nos invita a seguir andando

Hemos esbozado hasta aquí un recorrido por el aporte de algunos abordajes desde el enfoque etnográfico en educación, que arrojan luz (y nuevas preguntas, como todo saber que se precie de tal) en torno a la problemática identitaria.

Resulta llamativo un aspecto que encontramos como factor común en los planteos de las distintas producciones: la pregunta por la identidad, las identificaciones (y otras categorías emparentadas que refieren a procesos de naturaleza similar) emerge fundamentalmente en contextos considerados “interculturales” desde la marca étnica o de migración internacional. No hemos hallado, en esta primera exploración de la temática, trabajos que se pregunten por las construcciones identitarias en escenarios no signados particularmente por esta característica saliente, en escenarios escolares corrientes no asociados a la población indígena o extranjera. Nos parece que, justamente, el trabajo de investigación que emprendemos puede aportar a futuro a este respecto, puede abrir senderos de indagación.

Nos convoca seguir recorriendo el camino; por un lado, profundizando en la exploración de la producción etnográfica latinoamericana que aquí se ha comenzado; por el otro – y concomitantemente – pensando qué nuevos desafíos hemos de proponernos en esta empresa de comprensión de tal particular porción de la experiencia social.

¿Lograremos que las formulaciones de las inquietudes que motivan nuestras investigaciones recuperen cada vez más las voces y sentidos de aquellas/os que han sido invisibilizadas/os por la memoria colectiva, y en especial, por el discurso académico? ¿Arrojará el campo indicios que inviten a la construcción de nuevas herramientas conceptuales para pensar las problemáticas de lo identitario? ¿Podremos aportar con nuestra labor a la desnaturalización de discursos y prácticas estigmatizantes, violentas y con efectos excluyentes que se anclan en procesos identitarios vivenciados como cerrados, puros, incontaminados? ¿Podremos encontrar, a través de la intelección creciente de la construcción de las relaciones nosotros-otros, justamente formas otras de encuentro y vínculo con aquellos que ubicamos por fuera de las fronteras trazadas? ¿Aportaremos, finalmente – y con disculpas de la invitación a la utopía – desde nuestro lugar de investigadoras/es a repensar las sociedades humanas y las relaciones a su interior, en pos de reducir, al menos un poco, la desigualdad que las caracteriza?

En distintos planos, estas preguntas expresan algunos de los cuestionamientos que se abren, y funcionan como un horizonte que nos llama a seguir andando.

5. Bibliografía

Brubaker, R. y Cooper, F. (2001). Más allá de 'identidad'. Apuntes de Investigación del CECYP, V (7): 30-67.

Caggiano, Sergio (2005). Lo nacional y lo cultural. Centro de Estudiantes y Residentes Bolivianos: representación, identidad y hegemonía. En Doménech, E. (Comp.) Migraciones contemporáneas y diversidad cultural en la Argentina. Córdoba: Editorial.

Diez, María Laura (2014). Migración, biografías infantiles y procesos de identificación. Reflexiones desde una etnografía escolar en el sur de la Ciudad de Buenos Aires. Tesis Doctoral: Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Programa de Doctorado, Área Antropología.

Neufeld M. R. y Thisted J.A. (1999). "De eso no se habla..." los usos de la diversidad sociocultural en la escuela. (Introducción y capítulo I). Buenos Aires: Eudeba.

Novaro, Gabriela (2014). Procesos de identificación nacional en población migrante: continuidades y quiebres en las relaciones intergeneracionales. Revista de Antropología Social. Universidad Complutense de Madrid, (23) 157-179.

Novaro, Gabriela (2011). Niños migrantes y escuela: ¿identidades y saberes en disputa? En La interculturalidad en debate. Experiencias formativas y procesos de identificación en niños indígenas y migrantes. Buenos Aires: Biblos, 179-203.

Padawer, Ana y Diez, María Laura (2015). Desplazamientos y procesos de identificación en las experiencias interculturales de vida de niños indígenas y migrantes en Argentina. Anthropologica, año XXXIII, (35) 65-92.

Rockwell, Elsie (2018). Prólogo. En Assaél J.B y Valdivia A.B. (Eds). Lo cotidiano en la escuela: 40 años de etnografía escolar en Chile. Santiago de Chile: Editorial Universitaria, 9-17.

Rockwell, Elsie (2002). La construcción de la diversidad y la civilidad en los Estados Unidos y América Latina. En Vivir entre escuelas: relatos y presencias. Antología esencial. Buenos Aires; Clacso, 189-213.

Sinisi, Liliana (1999). La relación nosotros-otros en espacios escolares “multiculturales”. Estigma, estereotipo y racialización. En Neufeld M.R. Y Thisted, J. Ariel. (Comp) “De eso no se habla...” Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela. Buenos Aires: Eudeba.

Tedesco, Juan Carlos (1984). Elementos para un diagnóstico del sistema educativo tradicional en América Latina. En Nassif, Ricardo, Tedesco, Juan Carlos y Rama, Germán. El sistema educativo en América Latina. Buenos Aires: Cepal-Unesco-Pnud-Kapelusz.
