

Identidades colectivas, nación y escuela: *implicancias* *en la construcción del lazo social*

Collective Identities, Nations and Schools: the Construction of Social Bonds
and its Implications

Identités collectives, nation et école: répercussions dans la construction du lien social

Identidades coletivas, nação e escola: Implicâncias na construção do laço social

Fecha de recepción: 12 DE NOVIEMBRE DE 2011 / Fecha de aceptación: 23 DE ABRIL DE 2013

Encuentre este artículo en <http://magisinvestigacioneducacion.javeriana.edu.co/>

SICI: 2027-1174(201306)5:11 <75:ICNEIC>2.0.TX;2-U

Escrito por JASON BEECH
UNIVERSIDAD DE SAN ANDRÉS
BUENOS AIRES, ARGENTINA
jbeech@udesa.edu.ar

MARINA LARRONDO
UNIVERSIDAD DE SAN ANDRÉS
BUENOS AIRES, ARGENTINA
mlarrondo@udesa.edu.ar

Resumen

A partir de un conjunto de reflexiones teóricas sobre la construcción de las identidades colectivas y sentidos de pertenencia en el espacio escolar, este artículo presenta una propuesta de lectura para esta problemática, con base en los hallazgos y análisis parciales de una investigación en la que se indaga el proceso de construcción de identidades colectivas en escuelas ubicadas en diferentes contextos geográficos, socioeconómicos y culturales de Argentina.

Palabras clave autor

Identidades colectivas, cohesión social, escuelas.

Palabras clave descriptor

Identidad colectiva, nacionalismo y educación, desarrollo de la lectura, Personal docente-aspectos socioeconómicos, cohesión-aspectos sociales, Argentina.

Transferencia a la práctica

En el momento fundacional de los sistemas educativos latinoamericanos, construir "la nación" fue uno de los objetivos centrales. En la actualidad, la preocupación de la política educativa en este punto ha cambiado de signo. Se trata de que los sistemas educativos puedan construir sentidos sobre "la nación", pero a la vez integrar y abarcar las diferencias culturales e incluir a poblaciones diversas sin incurrir en el borramiento de las particularidades. Ello es un gran desafío. La reflexión sobre estos temas y el conocimiento sobre los mecanismos que operan en los procesos de recontextualización educativa, son un aporte y un insumo necesario para la mejora y la construcción de procesos más eficaces tanto en el ámbito de la macro como de la micropolítica educativa.

Para citar este artículo / To cite this article / Pour citer cet article / Para citar este artigo

Beech, J. & Larrondo, M. (2013). Identidades colectivas, nación y escuela: implicancias en la construcción del lazo social. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 5 (11), 335-351.

Key words author

Collective Identities, Social Cohesion, Schools.

Key words plus

Social Identities, Nationalism and Education, Reading Development, Teachers, Socio-Economic, Social-Cohesion, Argentina.

Abstract

This paper sets out an interpretation of problems related to collective identities and sense of belonging at schools. It is based on theoretical reflections and the preliminary findings and analysis carried out as part of a research project on the construction of collective identities at Argentinian schools with different geographical, socioeconomic and cultural backgrounds.

Transference to practice

At the time Latin American Education systems were first created, one of the main aims was building nations. Nowadays, the focus of education policy has changed. While giving meaning to nations is still among the goals, education systems now have a role addressing cultural differences and including diverse groups of society, without erasing particular characteristics of each of them. This is a serious challenge, for which the discussion of these topics and the construction of knowledge regarding the mechanisms for re-contextualization of education are necessary in order to construct more effective processes both in macro and micro aspects of education policies.

Mots clés auteur

Identités collectives, cohésion sociale, écoles.

Mots clés descripteur

L'identité collective, nationalisme et l'éducation, développement de la lecture, enseignants-Socio-économique, cohésion sociale, Argentine.

Résumé

A partir d'un ensemble de réflexions théoriques par rapport à la construction des identités collectives et des sens d'appartenance dans l'espace scolaire, cet article présente une proposition de lecture de cette problématique. A partir des idées et analyses partielles d'une recherche dans laquelle on indique sur le processus de construction d'identités collectives dans les écoles qui se trouvent dans les différents contextes géographiques, socioéconomiques et culturels de l'Argentine.

Transfert à la pratique

Dans le moment de fondement des systèmes éducatifs d'Amérique Latine, construire "la nation" a été un des objectifs principaux. Maintenant, l'inquiétude de la politique éducative dans ce point a changé de signe. Il s'agit de voir que les systèmes éducatifs peuvent construire les sens sur "la nation" mais à la fois intégrer et englober les différences culturelles et inclure à populations diverses et éviter l'effacement des particularités. Cela est un grand défi. La réflexion par rapport à ces sujets, et la connaissance des mécanismes qui font les processus de recontextualisation éducative, sont une contribution et un produit nécessaire pour l'amélioration et la construction de processus plus efficaces dans les domaines de la macro et la micro politique éducative.

Palavras-chave autor

Identidades coletivas, coesão social, escolas.

Palavras-chave descritor

Identidade coletiva, nacionalismo e educação, desenvolvimento da leitura, professores-sócio-econômico, social-coesão, Argentina.

Resumo

A partir de um conjunto de reflexões teóricas sobre a construção de identidades coletivas e de sentidos de pertença no espaço escolar, este artigo apresenta uma proposta de leitura para esta problemática, a partir do que foi encontrado e analisado parcialmente em uma pesquisa na qual se indaga o processo de construção de identidades coletivas em escolas localizadas em diferentes contextos geográficos, socioeconômicos e culturais da Argentina.

Transferência à prática

No momento fundacional dos sistemas educativos latino-americanos, construir "a nação" foi um dos objetivos centrais. Atualmente, a preocupação da política educativa neste ponto mudou de figura. Agora se trata de que os sistemas educativos possam construir sentidos sobre "a nação", mas ao mesmo tempo integrar e abarcar as diferenças culturais e incluir populações diversas sem incorrer no desaparecimento das particularidades. Este é um grande desafio. A reflexão sobre estes temas, e o conhecimento sobre os mecanismos que operam nos processos de recontextualização educativa, são um aporte e um insumo necessário para a melhora e a construção de processos mais eficazes tanto no âmbito da macro como da micro política educativa.

Introducción

Durante esta segunda década del siglo XXI, muchos de los países de América Latina celebrarán el bicentenario de su independencia. En Argentina, el 25 de mayo de 2010 se festejó el bicentenario de la Revolución de Mayo, considerada una fecha fundacional de la historia de la nación. Solamente en la capital del país, tres millones de personas asistieron a los festejos sin ninguna otra consigna más que “celebrar la nación”. El evento tal vez sea una ilustración de lo importante que sigue siendo el sentido de pertenencia a este colectivo y contradiga los discursos más radicales que hablan de la caída de “lo nacional” (Bauman, 2003; Castells, 1999; Giddens, 1990) como signifiante central en la construcción de la identidad colectiva en la contemporaneidad y generador de lazos sociales. Más que “afirmar” que la nación ya no tiene capacidad para interpelar a los individuos y construir sentidos de pertenencia en un mundo globalizado, consideramos que un desafío para las ciencias sociales es captar e interpretar la forma que adquieren los sentidos de pertenencia a la nación y cómo se articulan, combinan y sintetizan con los sentidos de pertenencia a otras formas de identidad colectiva, como pueden ser el espacio local y el espacio global. Y a su vez, cómo estos son capaces de articularse con otros (de clase, religiosos, políticos, etc.). Así mismo, es sabido que la escuela como institución es un lugar central en su calidad de reproductor y productor de significados sobre lo “colectivo” y desde allí, muestra una potencialidad de intervención como productora o como obstaculizadora de sentidos de pertenencia que redunden en cohesión social.

Posicionándonos en esta mirada, nuestro objetivo es presentar un conjunto de reflexiones conceptuales acerca de la construcción de identidades colectivas en la escuela, lo que ancla esta reflexión en algunos hallazgos de investigación sobre este problema para el caso de Argentina. Nuestro trabajo muestra —en términos amplios— una perspectiva que reflexiona de modo analítico sobre fenómenos que, si bien se sitúan en un país particular, dan cuenta de problemáticas posibles de encontrar (aun con sus peculiaridades) en diversas sociedades latinoamericanas. Como sabemos, nuestras sociedades todavía tienen un gran camino por recorrer en cuanto a la superación de la fragmentación social —en términos socioeconómicos— pero también en lo que atañe a prejuicios y xenofobias que atentan contra la construcción de una sociedad inclusiva.

Comúnmente, suele hablarse de los sistemas educativos como “unidad”, por ejemplo, “la escuela argentina”. En cambio, nuestro trabajo problematiza esta afirmación y observa, por el contrario, la presencia de instituciones y actores caracterizados por una gran diversidad, la cual se manifiesta en las —también diversas— formas en que se construyen sentidos de pertenencia. Estos, a su vez, se plasman en diferentes construcciones sobre “lo nacional” que no siempre resultan incluyentes de las diferencias. En síntesis, nos interesa analizar el problema de la construcción de sentidos de pertenencia vinculados a “lo nacional” —haciendo énfasis en otros sentidos de pertenencia con los que se articula, para construir identidades y otredades— y mostrar cómo sucede esto en el caso de tres escuelas, que se diferencian fuertemente entre sí en relación con sus características geográficas, culturales y la ubicación de su alumnado en la pirámide social. La elección de estos tres casos, que contrastan fuertemente, no trata solo de buscar las diferencias “esperables”, sino de desentrañar cómo operan ciertas “similitudes no esperables” en cuanto a los procesos de identificación y diferenciación con el “otro”.

Descripción del artículo | Article description | Description de l'article | Artigo descrição

Este artículo de reflexión se deriva de la investigación *Escuelas argentinas: experiencias escolares e identidades colectivas* (código PICT 1414/06 ANPCyT), financiada por la Agencia Nacional para la Promoción Científica y Tecnológica, ANPCyT. Se plantean un conjunto de reflexiones conceptuales vinculadas a la problemática de la construcción de identidades colectivas en el espacio escolar. A partir de ello, se problematizan los vínculos entre los sentidos de pertenencia, su recontextualización en la escuela y las potencialidades y los límites que tiene la institución escolar para contribuir a la construcción de identidades colectivas que redunden en cohesión social.

Identidades colectivas, nación y escuela: reflexiones conceptuales

Entendemos las identidades colectivas como narrativas que construyen sentidos de pertenencia y son capaces de generar solidaridades de grupo. En este sentido, retomamos la propuesta de Leonor Arfuch (2005, p. 25), quien enfatiza la centralidad de la dimensión simbólico narrativa: “la pregunta sobre cómo somos o de dónde venimos (...) se sustituye en esta perspectiva, por cómo usamos los recursos del lenguaje, la historia y la cultura en el proceso de devenir más que de ser, cómo nos representamos, somos representados o podríamos representarnos”. Otra característica fundamental de las identidades consiste en que su positividad se constituye por oposición a otras (McLaren & Giroux, 2002). De este modo, la construcción de una identidad colectiva presupone, en un mismo movimiento, la construcción de una otredad. Ahora bien, es importante destacar que ello no se realiza “de una vez”, en un proceso lineal y sin fisuras, sino que es un proceso activo en permanente movimiento, entre las estructuras discursivas que marcan posiciones de sujeto y el trabajo reinterpretativo/subjetivo de los actores. Como sostiene Stuart Hall (2003, p. 20), el análisis del problema de la identidad debería basarse en “una descripción de los efectos de sutura, la efectuación del enlace del sujeto con estructuras de sentido”.

En esta apuesta por la narrativa, no perdemos de vista la idea de experiencia. Se hace necesario puntualizar que las narraciones se originan y a la vez conforman experiencias vividas, concretas e históricamente situadas. Entran aquí a jugar las posiciones de clase, culturales, religiosas, ideológicas o políticas de las personas que viven *en el mundo*. En otras palabras, en nuestro caso, se trata de ver cómo circulan elementos simbólicos vinculados a lo nacional, lo local —entre otros— y cómo estos aparecen y tienen la potencialidad de articular —o no— representaciones colectivas concretas e interacciones sociales concretas. Alejandro Grimson (2004) llama la atención sobre la dimensión de la “experiencia histórica”. No hablamos de procesos simbólicos separados de otras esferas, sino de significantes como construcciones simbólicas que operan en y junto con la experiencia social concreta: “el desafío es entender por qué la gente construye entidades de ese tipo, para qué las usa, qué siente, de qué se protege”.

La escuela es en sí misma una experiencia e interviene en la socialización al delinear “modos de vivir” y “de pensar y sentir” experiencias presentes y futuras en la vida de los individuos. El sistema educativo —más precisamente, la escuela— es un dispositivo que ha generado y genera significados específicos sobre la identidad colectiva. En este sentido, retomamos el planteo de Silvina Gvirtz y Jason Beech (2009), quienes mencionan a la escuela como una institución que posibilita la construcción de *cohesión social*. Los autores entienden este concepto en una doble acepción. Así, por un lado, esta se refiere a la garantía del acceso al derecho a la educación —la cohesión es lo contrario de la fragmentación dada por la desigualdad social—. Por otro lado, la cohesión social refiere a la construcción de relatos y experiencias que sean capaces de generar sentidos de pertenencia a un colectivo más amplio, que permita mirar al “otro” y ver a un semejante, a un miembro de una misma comunidad más allá de las diferencias. Por ello, la construcción que la escuela —y el sistema educativo— realice sobre la identidad nacional está directamente enlazada con el problema de la cohesión social.

En este sentido, en el espacio escolar, las narrativas específicas sobre lo nacional, lo local o lo global dependen no solo de lo “oficialmente instituido” en el currículo, sino de lo que cada escuela haga con ello. La

especificidad de “lo escolar” está marcada por la recontextualización de determinados discursos y prácticas sociales con el fin de ser transmitidos. En la escuela, las identidades colectivas como *corpus* de ideas a transmitir se construyen a partir del discurso pedagógico (Bernstein, 2001; Bernstein & Díaz, 1984). Este se caracteriza por reenfocar y direccionar discursos científicos y morales/valorativos en su tarea intrínseca: la transmisión y adquisición de la cultura en sistemas de reproducción cultural organizados (sistemas educativos). El discurso regulativo —componente principal del discurso pedagógico— tiene como función la “organización y regulación del consenso alrededor de ciertos principios dominantes en la sociedad (...) estableciendo relaciones horizontales, a partir de principios que establecen comunalidades fundamentales, por ejemplo, la nacionalidad, ciudadanía, responsabilidad colectiva, hermandad, patriotismo, etc.” (Bernstein & Díaz, 1984, p. 15). En esta tarea, las escuelas recontextualizan y procesan en su interior este tipo de discursos, al adaptarlos y acomodarlos a la comunidad cercana, teniendo en cuenta la familia de los estudiantes, los valores “locales”, para hacer más efectivo su propio discurso regulativo.

Pero la escuela no es mera reproductora: en el proceso de recontextualización también operan conflictos y contradicciones, justamente porque hay otros discursos que intervienen en dicho proceso y que pueden contradecir el ámbito propiamente local: el currículo oficial, los sistemas legales y los discursos mediáticos, entre otros. En síntesis, la escuela como institución, a la hora de construir sentidos de pertenencia colectivos, tiene una *tensión constitutiva*, por su cualidad recontextualizadora.

Ahora bien, retomando lo enunciado en la introducción, cabe mencionar algunos cambios en la cultura contemporánea que, sin duda, permean nuestro problema. No es posible desarrollarlo en extenso aquí, pero referencia un conjunto de problemáticas que trabajamos y consideramos debemos tomar en cuenta. Diversos autores que reflexionan sobre la contemporaneidad y, específicamente, sobre los cambios en las culturas e identidades, sostienen que a partir de la globalización, el concepto de “cultura nacional” como un compartimento estanco, delimitado por fronteras políticas definidas y fundante de las identidades de los sujetos modernos ha sufrido diversos cambios. Surgen así las llamadas culturas transnacionales o globales (Featherstone, 1990; 1991). El mayor contacto entre culturas —posibilitado por la revolución tecnológica— genera ciertas actitudes cosmopolitas en un mayor número de personas. Si bien históricamente el cosmopolitismo estaba fuertemente presente en las élites de los siglos XVIII y XIX, estas posibilidades se amplían para un mayor número de personas y el cosmopolitismo adquiere otro significado y otro entramado en la vida cotidiana. El “ciudadano del mundo” actual es aquel que circula libremente por el globo, sin límites territoriales ni culturales que puedan anclarlo fuertemente al espacio local. Puede trasladarse físicamente (viajar), pero no se trata solo de ello: puede decodificar y ser parte de estilos de vida, valores, lenguas y consumos culturales que no necesariamente lo anclan a un “territorio” ni a una “cultura nacional”. Manuel Castells (1999) se refería a este grupo como “élites globales”, que habitan el espacio de los flujos.

Esta emergencia también tiene su contracara. Se acentúan los procesos migratorios desde los países más pobres hacia los países “desarrollados” y con ello, procesos como el racismo, la xenofobia y los nacionalismos. La otredad se torna peligrosa y amenazante y más aún si esa otredad es portadora de una radicalidad cultural (Žižek, 1998).

Otra de las posibles consecuencias de este proceso surge a partir de la “localización”, en un doble sentido. Por un lado, cierto repliegue a

una ilusión de vida comunitaria y a valores locales que protejan de estos “otros” amenazantes, el resurgimiento de las identidades locales y específicas (Giddens, 1990). Desde el punto de vista de los excluidos, el espacio local y la valorización de la propia cultura como reivindicación está también presente en los procesos globalizadores; en un contexto en el que —y fuertemente en América Latina— no siempre se sienten parte de una sociedad “nacional” que los incluya. En los próximos apartados, veremos cuáles son las interpelaciones discursivas y las prácticas relativas a la identidad colectiva que las escuelas producen, veremos su esfuerzo por “resolver tensiones” y también, cuáles son los significados que los estudiantes construyen en torno a sus sentidos de pertenencia, que no solo tienen que ver con lo escolar, sino con su *experiencia social*, que en un sentido amplio, trasciende lo escolar.

Aspectos metodológicos

Desde múltiples investigaciones, el campo de la investigación educativa de Argentina ha mostrado una importante fragmentación educativa, que fue obviamente en paralelo con procesos de crecimiento de la desigualdad social, los cuales impactaron a la vez en la acentuación de desigualdades territoriales presentes desde los orígenes del Estado Nación. El proceso de “privatización” de la educación (Gvirtz, 2005), acaecido desde la década de 1960 y acentuado en la década de los 90, fue de la mano con un acceso diferencial a distintos circuitos de escuelas según el estrato social de pertenencia de la población. Esta fragmentación implicó el acceso a distintos “perfiles” educativos y a percepciones diferentes sobre la función de la escuela por parte de docentes, padres, jóvenes y niños, lo que genera diferenciaciones radicales entre las escuelas “de élite” y aquellas a las que concurren los sectores populares. Entre estos dos polos, hay diversidad de situaciones (Kessler, 2003; Tiramonti, 2004; Tiramonti & Ziegler, 2008). Estos fragmentos implican mayor complejidad que la referencia a escuelas públicas y privadas, o religiosas y laicas. No obstante, la desigualdad socioeconómica reflejada en la desigualdad escolar es solo uno de los ejes con los que se caracteriza la diversidad de las escuelas argentinas. Otras diferencias las atraviesan. El sistema educativo en Argentina es federal. Además de las particularidades que cada provincia imprime a su sistema educativo, la división “capital e interior” refleja el origen mismo de la constitución y conformación del Estado Nación, política y territorialmente. Esta división no es solo legal y “material” (recursos incluidos): delinea experiencias y modos de percepción, ubicación y sentidos de millones de argentinos. Por ello mismo, hablar de “escuelas argentinas” incluye tomar en serio esta conformación federal, tanto en sus aspectos institucionales como en los aspectos subjetivos de los actores escolares. Por último, determinadas modalidades educativas constituyen relevantes en el “mapa escolar” de Argentina. Las escuelas rurales tienen particularidades dadas no solo por su ubicación geográfica, sino por características organizativas y curriculares, regímenes de asistencia y de condiciones laborales docentes. Por otro lado, en años recientes, las políticas educativas han dado relevancia a la inclusión de nuevas modalidades educativas. Desde los primeros años de la década de 2000, se han creado escuelas interculturales bilingües, en áreas de frontera transnacional, que incorporan contenidos e idioma del país vecino, y en comunidades de pueblos originarios, que incorporan sus lenguas y culturas. De este modo, la selección de los casos que conformaron el estudio, intentó dar cuenta y comprender la construcción de sentidos partiendo de la diversidad de las escuelas, diversidad que en ocasiones ha quedado in-

visibilizada. De este modo, para realizar la indagación empírica se eligieron seis casos: Una escuela pública (y gratuita), con orientación en idiomas, ubicada en el centro de la Ciudad de Buenos Aires, una escuela ubicada en una “villa”, un barrio popular de sectores vulnerables en el conurbano; una escuela ubicada en un “country” o barrio cerrado de la provincia de Buenos Aires, una escuela rural ubicada en los valles de la provincia de Tucumán, una escuela “de frontera”, con programa intercultural bilingüe en la provincia de Corrientes (frontera con Brasil), y una escuela privada con perfil internacional (bilingüe en inglés, y con programa de bachillerato internacional). Con el fin de alcanzar los objetivos de investigación, se diseñó una estrategia metodológica cualitativa que combinó entrevistas en profundidad a autoridades y docentes de las escuelas, grupos focales dirigidos a estudiantes, observaciones de actividades escolares y del espacio escolar en este conjunto de casos seleccionados, además del análisis de normativas y otros documentos nacionales, provinciales y de las propias escuelas. A partir del análisis de los datos, orientado por el *corpus* conceptual construido, se arribó a una lectura de las dimensiones relevantes de la investigación. En este sentido, se reconstruyen sentidos de la experiencia escolar y en torno a las identidades colectivas, a los sentidos de pertenencia y a la experiencia histórica. Las características de la investigación —que incluyen el financiamiento y la cantidad de investigadores involucrados— y la intencionalidad de hacer comparaciones en un análisis sobre un tema poco explorado, redundaron en el diseño metodológico antes detallado. Este tiene potencialidades analíticas, aunque también limitaciones en cuanto a la profundidad de cada caso específico, en torno al vínculo escuela, actores, comunidad. En este artículo, se presentan avances de investigación en tres de los seis casos analizados, que se seleccionaron por sus particularidades y contrastes relevantes en cuanto a la temática presentada. Se trata de una investigación que a partir de sus hallazgos, invita a plantear más —y nuevos— problemas de investigación y diversos abordajes metodológicos.

La nación: “nosotros” y los otros en algunas escuelas argentinas

Una escuela de barrio cerrado¹

Este caso es una escuela privada y de orientación católica, ubicada dentro de una urbanización cerrada en los suburbios de la capital del país. Las familias de los estudiantes pertenecen a estratos sociales medio altos y altos. Aproximadamente, el 90% del alumna-

do reside en este tipo de hábitat. El edificio escolar y su inmenso parque —lindante a espacios verdes— se encuentran a varios kilómetros de la autopista que conecta al barrio con la capital. Así mismo, el aislamiento de las ciudades vecinas hace que no sea posible acceder en transporte público; por ello, la movilidad de los estudiantes depende exclusivamente de los automóviles particulares de las familias, de la bicicleta o a pie. Las evaluaciones y valoraciones que están detrás de la elección de la residencia en estos espacios, da cuenta de una frontera “física” pero también simbólica. Estas son: “la ecología, la vida verde, al aire libre, la libertad, la seguridad, la familia y el retorno a modelos tradicionales fundados en la familia y vida de hogar y barrio y/o comunidad” (Arizaga, 2003). Como contrapartida, el espacio de la ciudad es visto, básicamente, como un lugar alejado de la naturaleza, inseguro y peligroso.

La recontextualización curricular que hace la escuela de las definiciones y construcción de “lo comunitario”, pero también de “lo nacional” tiene algunas voces contrapuestas y tensiones que intenta resolver. Según la voz institucional, la escuela se define a sí misma bajo la visión trascendente religiosa (católica) de la educación, la centralidad del vínculo con la familia, el aprovechamiento de un espacio “armónico y natural” y la “excelencia académica”. Todas sus actividades están atravesadas y en consonancia con la religiosidad católica, que los define como “comunidad educativa”. La presencia de los símbolos religiosos es mucho más fuerte que otros símbolos colectivos, como los referidos a la nación o la provincia. El director de la escuela describe a las familias como homogéneas en términos socioeconómicos, intereses educativos y valores comunes, en los que él mismo se incluye.

Sin embargo, a la voz institucional (visualizada a partir de documentos producidos por la escuela, el director y algunos docentes), se suman otras concepciones, cuyos portavoces son un grupo —minoritario, pero activo— de docentes que marcan cuestionamientos respecto de los alumnos, sus familias y la propuesta educativa institucional. En este grupo, se observan marcas de autodiferenciación: se presentan como críticos de la vida de “barrio cerrado” y de ciertas ideas de la institución. Esta crítica establece una frontera y una otredad con características ideológicas y el estilo de vida con que *ellos* definen a los alumnos y sus familias: la residencia en un espacio cerrado, una pregnancia en ideologías “de derecha” y el poco contacto con una “realidad diversa”. Sobre esta lectura cultural e ideológica de la comunidad educativa que estos docentes consideran como sinónimo de “cerrazón”, se levanta una expectativa de “abrirles la cabeza”, mostrarles “otras realidades”. Dice una docente del área de Ciencias Sociales: “Yo trato de mostrar otros tipos de familias, otro tipo de sociedades, otro tipo de ‘salir adelan-

1 Similares a lo que en Colombia se conoce como “conjunto cerrado” o “unidad residencial”.

te' (...) Está dando resultado, por lo menos a alguien le quedó claro que un caballo sirve para otra cosa que para hacer polo". Estos docentes "diagnostican" que los estudiantes solo tienen una mirada de la realidad social y política vinculada con un pensamiento "propio de su pertenencia de clase".

Volviendo a la voz más "oficial" de la escuela, los indicios disponibles sobre el currículo institucional muestran que la "comunidad" se define primeramente por "la familia (cristiana)" y en segundo lugar, por la "cultura de un pueblo" que refiere a "la nación". Los rituales escolares —en los que se transmiten y construyen significaciones colectivas relativas a lo nacional— están presentes con importancia en el reglamento escrito. Pero su presencia en la vida cotidiana escolar es efectivamente menor. En cambio, sí aparece la importancia de los rituales escolares vinculados a lo religioso. Por último, lo local —el ámbito del barrio cerrado— es valorado por sus potencialidades educativas, a la vez que problematizado.

Así, aparece una interesante tensión: en lo institucional, hay una preocupación por los posibles "riesgos", de un entorno "cerrado". La escuela intenta resolverlo desde el punto de vista pedagógico y lo hace a partir de una actividad escolar con los estudiantes del último año del secundario: la "carrera urbana". La misma tiene por objetivo poner a los estudiantes en contacto con la ciudad de Buenos Aires: los estudiantes viajan a la capital y deben cumplir una serie de "misiones", circulando en grupos por la ciudad y asumiendo el rol de "transeúntes". Deben viajar en medios de transporte públicos, buscar calles y hacer trámites. Es decir, una práctica cotidiana para los jóvenes que habitan en la capital, es realizado por primera vez y bajo un formato de actividad escolar, por los estudiantes de la escuela 1. En este sentido, lo local —si bien valorizado por cuestiones vinculadas a la tranquilidad, la confianza y las posibilidades que brinda de "un desarrollo armónico de la familia" y de contacto cercano con la naturaleza— es cuestionado: es un ámbito que debe ser contrastado por un afuera, por un "otro", una "realidad" que permanece oculta para quienes transitan la enorme mayoría de su vida y su tiempo en el entorno del barrio cerrado. Esta intención de "abrir" las puertas del barrio implicaría mostrar otras realidades sociales, pero también es un entrenamiento indispensable para jóvenes que pronto deberán manejarse en la ciudad para ir a la universidad.

En síntesis, la escuela 1 no tiene un dispositivo fuerte y coherente en torno a la transmisión de la identidad nacional, pero sí una mayor presencia de las definiciones "comunitarias" —por ende, localizadas— (definidas en términos de familia y religión) a la hora de construir sentidos de pertenencia. En su rol recontextualizador, enfatiza los sentidos de pertenencia

que continúan anclando a los estudiantes al barrio: la religión. El acercamiento y el contacto con el "otro" están presentes, pero con cierta distancia: se dan en el marco de algunas propuestas pedagógicas *ad hoc*, por medio de la caridad cristiana o bien, de la apertura "ideológica política" en la voz de los docentes "críticos", pero sin una integración de estas instancias. La otredad continúa siendo distante y peligrosa, aunque intente ser problematizada. Se verá más claramente en el apartado siguiente y sus efectos en el modo de pensar "la nación" por parte de los jóvenes.

Sentidos de pertenencia a partir de la voz de los estudiantes

En las palabras de los estudiantes no solo habla la escuela; también hablan ellos mismos y sus familias, y entre estas voces hay continuidades pero también rupturas. El primer contraste fuerte entre las palabras de los estudiantes y el discurso escolar es que prácticamente no mencionan espacios religiosos como sentidos de pertenencia significativos para ellos. Los jóvenes parecen sentirse parte de su propia familia, del barrio cerrado donde tienen sus amistades, deportes y actividades, y de un país, pero no de una comunidad religiosa. Es importante destacar que estos estudiantes tienen muy poco contacto con jóvenes que no viven en este entorno.

A partir de una serie de preguntas en el contexto de investigación, los estudiantes remarcaron lo siguiente: ellos, los chicos que viven en barrios cerrados y van a colegios privados, "también son la Argentina", en una clara contraposición a los jóvenes de menores recursos o que van a escuelas públicas. Cuando se los invita a reflexionar sobre "la nación", los estudiantes sostienen que el sentimiento de pertenencia es más fuerte o "se sienten parte", cuando hay eventos o problemas que "unen a todos sin diferencias". Mencionaron dos hechos en los que "todos están de un mismo lado": cuando juega la Selección Argentina de Fútbol, y el conflicto entre el gobierno y parte del sector rural en el año 2008. También se refieren a "ser argentino" por costumbres e idiosincrasias con estereotipos positivos y negativos. Estos "rasgos del argentino" serían "lo familiar"; "lo cálido" —como aspectos positivos—, frente a muchos otros de tinte más "negativo": el atropello, la "falta de respeto"; la actitud soberbia. Resulta peculiar de este caso, el papel que juega la referencia al "exterior" del país en la construcción de estas imágenes: las experiencias de viaje propias o relacionadas por familiares son el punto de vista desde el que fundamentan estas ideas.

Así mismo, los jóvenes establecen diferencias entre distintas partes de Argentina, lo cual muestra cierta visión federal. Para ellos, Argentina no es homogénea, sino que tiene diferencias principalmente culturales entre "la capital" y "el interior", donde la vida es muy

diferente. Asocian “las provincias” con una mejor calidad de vida (tranquila) y con “bellezas naturales”. En síntesis, para los estudiantes, la pertenencia a la nación tiene que ver con ubicaciones geográficas y culturales, con un sentimiento de compromiso “que tenemos” con el país y una ligazón vinculada a los afectos cercanos. Las diferencias en términos de clase o políticas aparecen en cambio, para referirse a “los problemas del país”. Existen, pero “no definen” a Argentina, que *podría mejorar*. Estos problemas son para ellos la contaminación, el gobierno, la pobreza y la inseguridad.

La “otredad” aparece entonces amenazante: las “villas”² son los lugares en donde está la pobreza y de ahí surge “la inseguridad”,³ las villas son lugares temibles y sus habitantes (construidos a partir de un imaginario estereotipado), un “otro” radical. Si bien los jóvenes aclaran que la pobreza está mal y debe solucionarse, esta visión crítica convive con aquella que la entiende como problema individual (“hay quienes no quieren trabajar y superarse”). La siguiente expresión de uno de los entrevistados ilustra cierta visión general que tienen los jóvenes: “Vengo de Buenos Aires, Argentina, que tenemos problemas de economía, seguridad, pobreza y muchos más pero, a pesar de todo eso, mi familia logró tener una casa grande en un lugar cerrado con seguridad y mantenernos”.

La ciudad es también sinónimo de otredad. Para ellos, los jóvenes que adscriben a “culturas juveniles urbanas” son altamente rechazados. Los estudiantes identifican este tipo de expresiones con *lo urbano*, en un giro interesante y algo ambivalente, que marca una frontera identitaria clara: en el barrio cerrado, no habría “culturas juveniles”, “somos todos más o menos iguales, *normales*”; paralelamente se las critica porque son vistas como un fenómeno de *falta de personalidad y de educación, de necesidad de imitación*.

En esta afirmación de un “nosotros normal”, puede verse también una autocrítica que asocian en la misma conversación: “aquí estamos en una burbuja”, lo cual denota una lectura de su relativo aislamiento frente a “otras realidades” que desconocen.

En síntesis, los jóvenes tienen un fuerte sentido de pertenencia con el ámbito local, el cual se refiere también a un estilo de vida que valoran por la “seguridad y la naturaleza”, y a una posición socioeconómica “lograda legítimamente” de la que están conscientes. En este sentido, hay una reinterpretación o una significación de “Argentina” desde su propio espacio local y con su realidad sociocultural cercana. Más allá de ciertos símbolos comunes que destacan (eventos históricos, costumbres), “Argentina” para ellos, “lo que es” o “lo que debería ser por su esencia” tiene significados fuertemente *localizados*. “Argentina” es muy parecida a su propia vida y a su entorno rodeado de naturaleza. El nosotros y los otros que los jóvenes han definido en su experiencia social y familiar, tienden a prevalecer, a pesar de los intentos de apertura que —con ciertas peculiaridades y ambivalencias— lleva adelante la escuela.

Una escuela de “la villa”

El segundo caso aparece como opuesto y complementario al primero. Se trata de una escuela pública que recibe estudiantes que habitan una villa de emergencia ubicada en una localidad de la provincia de Buenos

2 También llamados favelas en Brasil y barrios populares en Colombia.

3 En Argentina, como en muchos países, los barrios precarios o humildes están fuertemente asociados con la delincuencia en el imaginario colectivo. Para estos jóvenes, “la villa” tiene ese significado y sentido de un peligro inherente.

4 Ídem nota 3.

Aires, cercana a la capital federal. Determinadas avenidas y muros marcan fronteras simbólicas que visibilizan la diferencia entre la población de la villa y “el resto”. No hay barreras físicas entre la villa y las otras zonas de la localidad, y se puede circular desde una zona caminando, o por diversos medios de transporte. Un dato llamativo es que, a pesar de ello, es común que los alumnos no transiten lugares más allá de su barrio, lo cual muestra cierta frontera “autoimpuesta”.

A partir de la “voz” de la institución —docentes y directivos—, la comunidad educativa y el barrio son definitorios e imprimen la peculiaridad del trabajo en la escuela. Por lo tanto, la tarea pedagógica está atravesada por este diagnóstico. En este sentido, el proceso de recontextualización redundante en una fuerte identificación entre la propuesta institucional y las “características de la población a la que atiende” —características que hay que tomar en cuenta—, pero está en tensión con la idea de ofrecer oportunidades que impliquen “salir”. Así, la escuela se autoconcibe como un espacio de oportunidad para ofrecer caminos alternativos a un ámbito perjudicial para el desarrollo de los jóvenes, caracterizado por la pobreza, los peligros “de la calle” y las “familias ausentes”.

El contexto de la villa es aceptado como un lugar con una cultura, lenguaje y hábitos propios y que, por ende, presenta desafíos para la tarea docente. Esta aceptación es ante todo “pedagógica”. No se puede enseñar ni inculcar “valores”, si no se parte de un fuerte involucramiento con la comunidad. El rol de contención y también el de “redención” son claramente asumidos por la escuela, por la directora y los docentes.

En síntesis, la escuela enseña, “protege”, pero también quiere abrir la puerta a otros posibles espacios y caminos personales más allá de la pertenencia al barrio.

Como mencionamos, la escuela visualiza un riesgo, que denominan como “autoaislamiento” causado por la mirada estigmatizante construida sobre los habitantes de la villa. Así, una de las docentes sostiene:

Hay que partir desde lo local para poder llegar a una generalidad, (...) esta comunidad en general, se autodiscrimina, se autoaisla (...) hay chicos donde los sacaste de acá y no conocen ni siquiera la localidad más cercana.

Otro problema del que da cuenta el personal de la escuela es la discriminación *entre* los jóvenes, principalmente por las nacionalidades (hay una fuerte presencia de migrantes limítrofes), o por las diferentes preferencias musicales o culturas juveniles o, incluso, por las zonas que habitan dentro del barrio.

La enseñanza de lo nacional es una preocupación y un punto clave para la escuela. Los profesores enfatizan el lugar que tienen los rituales y festejos patrios, pero sienten que los estudiantes no se interesan, se aburren y sienten “vergüenza” en participar. Los docentes sostienen que la identidad nacional es fundamental para “sacarlos” de esta situación de aislamiento, dada por el lugar en que viven, y que es importante para hacerlos sentir parte de un colectivo mayor.

Uno de los docentes dice acerca de los actos escolares:

Nos sirven porque ellos no tienen identidad nacional, ya te digo como que ellos están *nucleados* en un sector. El otro día escuchaba un comentario de un chico que viene de otra zona, no es del barrio, entonces los chicos le decían,

“¿vos nos sos de (nombre de la villa)? “No, no —contesta el chico—, yo vengo de tal lugar”. Le contestan “Ah, vos sos un concheto”.⁵

En síntesis, los docentes y directivos tienen una mirada crítica y consciente acerca de las tensiones que representa la pertenencia a la villa y la importancia de construir sentidos de pertenencia más amplios. Esto se refleja en la enseñanza y en diversos proyectos pedagógicos que la escuela lleva adelante, además de los rituales patrios: intercambios con otros estudiantes y salidas o paseos educativos. La escuela se esfuerza por construir este puente, por un lado, y por ofrecer aceptación y contención, por el otro. En ello, la “identidad nacional” juega un papel relevante, aunque “no siempre logrado”, según los docentes. Pero si se escucha más de cerca la voz de los jóvenes, la perspectiva sobre el “rechazo” a los actos patrióticos parece ser otra.

La perspectiva de los estudiantes: pertenencia y otredades

Lo más llamativo de las conversaciones y encuentros con los estudiantes de esta escuela, es que la “villa” atraviesa permanentemente su discurso sobre todos los temas que conversan. La construcción de este sentido de pertenencia al barrio es compleja y tiene varias aristas interrelacionadas. Por un lado, pueden encontrarse discursos que reivindican el barrio, pero por el otro, está atravesado por la discriminación que sufren de “casi todas las personas” por residir en ese lugar. Para ellos, la discriminación está a flor de piel y permanentemente aclaran que “en la villa *también* viven personas trabajadoras y honestas, como nosotros”.

La identidad villera es asumida como propia en muchos casos y los jóvenes reivindican formas de vestimenta, la música que allí se escucha, los espacios barriales. Paralelamente, la idea de “salir” del barrio no es ajena a las intenciones de los alumnos, ya que 12 de 16 estudiantes entrevistados manifestaron no querer vivir allí en el futuro. La pertenencia a la villa se contraponen fuertemente a otra, la otredad radical son los “chetos”⁶ que discriminan. Los “chetos” son definidos en un sentido muy amplio: son *los ricos*, prácticamente todas las personas que no habitan en la villa. Como dice un estudiante: “No me gusta que la gente por ahí piense que uno que canta cumbia o algo de eso la gente lo toma como que es un drogadicto o un chorro”.⁷ Desde sus experiencias, el rótulo ‘villero’ es asociado “por todos” con el robo y la vagancia, prejuicio que todos relatan haber sufrido y al que ellos se resisten. Dice una estudiante:

“Es feo esto, porque yo un día fui a una fiesta (...) de gente muy rica. Era de los patrones de mi papá. Y hablaban feo porque empezaron a hablar de cosas de la villa y eso, y yo lo escuchaba nomás, pero decían cosas feas. Que todos eran iguales, (...) que ninguno trabajaba, que todos eran chorros”.

Para los estudiantes, los sentidos de pertenencia a la nación están atravesados por otro fenómeno que sucede en el ámbito local: la presencia de migrantes de países limítrofes. En relación con el tema de la “nación”, o con “la Argentina”, la primera idea que surge ante la pregunta por ese significado es que “no hay que discriminar”. Para ellos, se puede “ser argentino” sin haber nacido en Argentina, hay que “estar aquí y pelearla”.

5 “Cheto o “concheto” es una expresión despectiva, utilizada en Argentina para definir a las personas de sectores socioeconómicos altos.

6 Ídem nota 5.

7 Argentinismo utilizado como sinónimo de “ladrón”.

Al igual que en otros casos analizados, el mundial de fútbol y la selección nacional son mencionados como hechos clave que los hacen sentirse argentinos y se reitera la idea de eventos en los que “todos somos uno”: “Pero la selección argentina es como que va y representa a todo el país (...) Como si todos fueran uno solo (...) te dan ganas de sentirlo”. Este hecho festivo contrasta con los rituales escolares, que reconocen y valoran, pero les resultan aburridos; mencionan que sienten vergüenza de estar expuestos, aunque esta postura no es unánime. Curiosamente, fuera de la escuela, los estudiantes reconocen la música nacional como símbolos importantes: el tango y el folklore, “que representa a las provincias”. De hecho, uno de los estudiantes es bailarín de folklore y miembro de un grupo tradicionalista. Otra de las estudiantes valora el hecho de ser escolta de la bandera,⁸ porque eso la hacía “sentir argentina y ser parte de la sociedad”. Desde el punto de vista de los alumnos, la falta de participación y entusiasmo en los rituales patrióticos que convoca la escuela, no tiene qué ver con la ausencia de valoraciones positivas acerca de lo nacional. Por el contrario, los estudiantes enfatizan la importancia del reconocimiento y de “ser parte del país”. En síntesis, para los estudiantes, la pertenencia a una nación constituye un sentido de pertenencia importante, pero la discriminación que sufren “coarta” ese reconocimiento.

Desde el lado de la escuela, en su proceso recontextualizador, no logra del todo traducir y redireccionar los significados sobre “la nación” que construyen los estudiantes, que no necesariamente se ligan con los rituales escolares. Así mismo —incluso reconociendo las condiciones de vida de los estudiantes, y trabajando en función de ello—, no le resulta fácil modificar las profundas implicancias subjetivas que la mirada estigmatizante del afuera tiene para los estudiantes. Lejos de cuestionar o de sentirse excluidos de Argentina, los estudiantes, mediante su insistencia con la discriminación que sufren y la valoración sobre su espacio y su cualidad de “honestidad y trabajo”, parecen contestar y reclamar su “legítima pertenencia” a la nación. El estigma les quita su “derecho” a pertenecer.

Caso 3: una escuela en los Valles Calchaquíes

El tercer caso es una escuela pública semirrural ubicada a la vera de la ruta nacional 40⁹ en los Valles Calchaquíes (provincia de Tucumán) y está distante de grandes ciudades. Llegar a esta escuela desde la capital de la provincia demanda cinco horas de viaje por un sinuoso camino de montaña. Atiende a estudiantes que habitan los valles de la región o los pequeños poblados cercanos, pertenecientes a sectores medio bajo o con diversos grados de empobrecimiento. Las familias suelen dedicarse a tareas rurales de mediana y pequeña escala, artesanía o empleo público. Para llegar a la escuela, se hace necesario recurrir a medios de transporte propios, taxis, o un bus que pasa solo tres veces al día. Los estudiantes que habitan en los cerros, deben caminar más de tres horas para llegar a la escuela, atravesando los montes. Por ello, la escuela cuenta con un albergue. Al recorrer el interior de esta escuela, resulta llamativa la proliferación de símbolos religiosos

8 En las escuelas argentinas, los rituales escolares que celebran o recuerdan fechas patrias son, por reglamento, presididos por la bandera nacional. La bandera nacional es transportada por un alumno y acompañada por dos alumnos que la escoltan. Si bien este criterio suele variar, en la mayoría de los casos, para elegir al estudiante que portará la bandera (abanderado) y a sus escoltas, se toma en cuenta el rendimiento académico: los mejores alumnos portan y escoltan la bandera nacional.

9 Esta carretera se extiende —de Sur a Norte— desde las cercanías de la ciudad de Río Gallegos, en la provincia de Santa Cruz, hasta el límite con la república de Bolivia en la ciudad de La Quiaca. La carretera corre paralela a los Andes y es la más larga del país, con 5.224 km.

católicos que se encuentran expuestos, como así también símbolos e imágenes relativos a la exaltación de la historia y la cultura nacional.

Al igual que en las otros dos, en la tercera escuela, “lo local” imprime una gran peculiaridad al caso. Estas características plantean un gran desafío al proceso recontextualizador que realiza la escuela. Aquí, lo local refiere a un vínculo estrecho y a una conexión de significados entre la cultura indígena, la pertenencia a la provincia, la “cultura de los valles” y, a partir de allí, a “la nación”. La tercera escuela intenta integrar, con fuertes tensiones, estos diversos sentidos de pertenencia por medio de distintas propuestas.

Puede observarse que la voz de sus docentes está atravesada por una “disyuntiva” en su tarea pedagógica: brindar educación y promover la posibilidad de continuar estudios, insertarse en un espacio más amplio que la localidad, pero a la vez, fortalecer y valorizar la cultura local, dentro de la cual hay tradiciones ancestrales, que son también un “tesoro” que hay que resguardar.

Realizar el trabajo de campo en esta escuela fue muy dificultoso en cuanto al diálogo con los estudiantes, que presentaron fuertes resistencias a conversar con “extraños” (“los investigadores provenientes de Buenos Aires”). Esta situación refleja puntos nodales (históricos, políticos y culturales) y desigualdades estructurales constitutivas de “la nación”, tanto para los investigadores como para los estudiantes y docentes de la escuela: podríamos decir que la experiencia histórica, en su más pleno sentido del término, se hizo interacción. Una de las maestras entrevistadas efectuó un diagnóstico de esta situación “metodológica”, pero, a la vez, habla de las características de la escuela, los estudiantes y los significados de estos contrastes para la propia comunidad en la que ella misma se incluye y que, por supuesto, incluía a los investigadores:

Acá la gente de los valles no estamos acostumbrados a hablar, no somos de mucho hablar, tenemos una cultura, un lenguaje más gestual. Si nos pasa algo, y alguien nos dice algo, capaz que pensamos las cosas que sentimos, pero no lo expresamos, no lo decimos, o lo expresamos con el cuerpo. Ustedes [los de Buenos Aires] están acostumbrados a hablar mucho, nacen y ya están hablando, acá no. No decimos todo lo que nos pasa. No es una cosa de todos los días andar diciendo lo que uno siente. Para los maestros es difícil, tratar de generar y de incentivar que el niño se forme una opinión propia, que pueda expresarse, es difícil porque es algo que no existe de por sí. Para nosotros, los maestros, también es difícil, porque también somos parte de esa cultura.

En este sentido, en palabras de los maestros, el esfuerzo *individual* y el progreso *personal* son concepciones que no necesariamente están presentes en todos los miembros de la comunidad local. Por el contrario, gran parte de la comunidad local tiene formas de vida organizadas en torno a la comunidad y la familia como unidad productiva y cultural (con rígidas jerarquías familiares) antes que en el “progreso individual”. Desde la escuela, construir una idea de individuo y desarrollo personal parece ser un desafío. Y para ello, uno de los objetivos fundamentales es lograr que los alumnos continúen con la educación secundaria, que puedan proyectarse también por fuera de la comunidad local (o al menos, que puedan elegirlo).

Pero a la vez —y esto genera una de las tensiones principales—, la escuela pretende fomentar y enseñar a los alumnos a “valorizar lo local”: su cultura, sus ancestros, su sentido de pertenencia a las comunidades indígenas, las festividades. Esto se refleja en proyectos pedagógicos concretos,

como los talleres de arte indígena y la participación de la escuela en las festividades locales. En palabras del director: “Aparte de los contenidos básicos, lo más importante que tratamos es de revalorizar su cultura, que también es nuestra cultura”.

Esta intencionalidad pedagógica se ve también reflejada en las palabras de una de las docentes de Lengua. En su relato, aparece esta importancia de valorizar lo local, pero a la vez el intento y el esfuerzo por transmitir contenidos que los involucren a otros lugares del mundo:

Estamos viendo lo relacionado con culturas aborígenes, la importancia de la cultura que han desarrollado. En los primeros meses que teníamos que hablar sobre Europa, ellos (alumnos) cuestionan ‘¿por qué tenemos que hablar de otros países y no de lo nuestro?’. Bueno, yo les explico que todo eso influye en nuestro proceso nacional también. Voy inculcando el sentimiento de pertenencia, de valorizar lo que tienen, de no reírse, de no negarse, de no avergonzarse y del valor que tiene su cultura.

El contexto semirural de la escuela se refleja en los modos de relación entre los jóvenes. Una de las profesoras realiza una lectura acerca de ciertas conductas de los estudiantes: “Los chicos son inquietos y yo a la conclusión que he llegado es que ellos acá no tienen otro lugar dónde expresarse, dónde divertirse, recrearse. Entonces claro, vienen a la escuela y es como que es todo para ellos”.

En este sentido, en estos significados y prácticas, puede verse otra arista de la tensión —antes mencionada— que enfrenta la escuela. Ella tiene qué ver con la distancia entre la cultura escolar y letrada que los docentes se esfuerzan en acercar y la cultura de origen de los estudiantes. Una manifestación de ello en la práctica es el esfuerzo que la escuela hace en transmitir hábitos y valores que considera “civilizados” y legítimos: la “higiene” —de determinado tipo—, las “buenas maneras” y formalidades, la lectura, formarse una opinión y proyectar un destino individual, superador de ciertos patrones de socialización familiar. Por momentos, los docentes parecen querer formar estudiantes que sean capaces de trascender su propio origen, a la vez, aparece una preocupación por los jóvenes que “se van” de los valles y “olvidan sus raíces y quiénes son”.

En medio de estas tensiones, la enseñanza sobre la nación y la valorización de “la Argentina” y “la provincia” tienen una centralidad mayor que en los otros casos analizados. Se puede ver un gran énfasis en la enseñanza de la historia nacional, la valorización de los símbolos y el festejo de las fechas patrias como rituales muy importantes. Ello está presente en todas las asignaturas escolares, y en casi todos los docentes.

La enseñanza de lo nacional tiene qué ver con la definición del “quiénes somos”, y al “nosotros estamos dentro”. Esta necesidad de enfatizar el “ser parte” aparece junto a la reivindicación de Tucumán como provincia y, dentro de ella, de “los valles”. El director de la escuela sostiene que no se trata de realizar rutinas repetitivas (rituales patrióticos), sino de un esfuerzo constante que realiza la escuela para que los jóvenes reflexionen en ese sentido, le encuentren significado y “se sientan parte” (idea que como mencionamos, recorre permanentemente las voces de los actores). Pero también hay asociada a la idea de Nación, una concepción que está ausente en los otros casos y que se refleja fuertemente en los alumnos: el carácter federal del país. Se pertenece a la Nación desde la provincia y sus aportes tanto en el pasado —como cuna de la independencia¹⁰— como en el presente. Además, en esto se reconoce a “las otras provincias”, ya que “cada una hace su aporte”; y de las que “somos vecinos pero también nos diferenciamos”. En síntesis, la enseñanza construye un sentido de pertenencia a la nación, de la que se es parte por medio de la provincia y las tradiciones locales. Lo local reviste un gran interés, cada pueblo tiene su fiesta local y la fiesta de su santo, y la escuela (junto a otras escuelas de la zona) asiste a cada celebración.

Sentidos de pertenencia en los estudiantes: otredades y fronteras

En los discursos de los estudiantes, docentes y directivos, podemos encontrar no solo significados que remiten a un “nosotros”, sentidos de pertenencia constituidos a partir de la adscripción a “los valles”, la provincia y de allí a la Nación. También constituye una frontera y una otredad muy fuerte. Justamente, esa otredad está en parte representada por la figura del investigador: “el porteño”.¹¹ Esto ha sido marcado por los docentes, el director y tímidamente —más por formas de actuar que por sus palabras— por los propios alumnos. El auge reciente del turismo en la región, la migración de los pobladores hacia Buenos Aires o Tierra del Fuego y los medios de comunicación contribuyen a conformar una imagen negativizada y hasta de rechazo de aquello que provenga “de Buenos Aires” y también de lo urbano como tal (esto incluye la capital de la provincia) Las imágenes sobre Buenos Aires (y lo urbano) son altamente negativas, vinculadas a la contaminación, la inseguridad, la amenaza y quizás, el atropello, la falta de respeto, el excesivo histrionismo “del porteño”. Los docentes señalan que los estu-

¹⁰ La provincia de Tucumán es la “cuna de la independencia”, porque allí se declaró la independencia del virreinato del Río de la Plata de la corona española, el 9 de julio de 1816. Junto con la Revolución de Mayo, es uno de los eventos fundacionales de la construcción de la Nación.

¹¹ Suele denominarse así a los habitantes de la ciudad de Buenos Aires, capital federal.

diantes tienen una imagen construida sobre “los de Buenos Aires” como “hippies, drogadictos”, “sucios, desubicados” que vienen a invadir sus fiestas locales. Se notó que varias personas adultas (docentes o habitantes del pueblo) no habían querido conocer Buenos Aires por motivos deliberados —no ligados a cuestiones económicas—. Otros relatos vinculados al rechazo con Buenos Aires tienen qué ver con aquellos “que se van a probar suerte” y luego vuelven transformados, “hablando en porteño”, con otros códigos, “olvidándose de sus raíces”.

Dadas las dificultades metodológicas para mantener entrevistas grupales con los jóvenes y su elección de no mantener conversaciones largas con los investigadores, reconstruimos parte de sus opiniones desde una encuesta y desde conversaciones informales en diferentes situaciones. Uno de los indicadores utilizados para dar cuenta de los sentidos de pertenencia, modos de pensar el espacio y su ubicación en él tenía qué ver con los lugares que los estudiantes conocen y/o querían conocer. Los estudiantes respondieron lo siguiente: de 29 respuestas en total, referidas a los “lugares que te gustaría conocer”, 22 de ellas corresponden a otras provincias del país y países limítrofes (Bolivia). Solo hubo tres casos diferentes en los que se mencionaron destinos por fuera del país o de los países limítrofes: Estados Unidos, Europa y Egipto. En solo un caso, la respuesta fue Buenos Aires, la capital del país. Este es un dato llamativo y muestra una idea de pertenencia relativa a la identidad de “ser provincia” en contraposición a la capital. Por otro lado, muestra la lejanía, en términos de imaginarios, de un espacio global más amplio. Pero lo más llamativo, y que curiosamente lo avvicina a los hallazgos de la primera escuela, fueron los motivos del “interés por conocer”: primaban allí el paisaje o la naturaleza, plantas y animales que, paradójicamente, son lo que los jóvenes resaltan de su localidad como característico y positivo. Ahora bien, la valoración del lugar y el “apego” también conviven en las opiniones de los jóvenes con ciertas carencias y necesidades que ellos perciben del lugar. Estas carencias no se refieren principalmente a lo económico, sino al acceso a ciertos servicios —fundamentalmente internet—, pero sobre todo, a ámbitos de reunión y socialización (plazas, discotecas, actividades culturales) con otros jóvenes. En síntesis, los estudiantes parecen reflejar las tensiones y preocupaciones que la escuela y su propuesta educativa manifiestan, aunque a partir de una marcación más diversa y fuerte de las otredades.

Conclusiones

Creemos que a partir de los resultados de nuestro análisis, podemos realizar algunas lecturas relati-

vas a los procesos recontextualizadores presentes en estas escuelas (casos), pero que posiblemente estén presentes en otras instituciones. Es necesario aclarar que nuestras conclusiones se refieren a tres casos que tienen una peculiaridad no necesariamente presente en todas las escuelas. Con base en nuestro análisis, es posible sostener que en estas escuelas hay procesos recontextualizadores que redundan en diferentes formas de construir la pertenencia a “la nación”. El primer punto a destacar es que las escuelas reconocen su importancia —en mayor o menor medida según cada caso— y se plantean rol activo en ello. Tanto en las interpelaciones y prácticas pedagógicas que realizan las instituciones, como en los significados que construyen los alumnos, encontramos una fuerte reivindicación del “ser parte” de esa nación. Ahora bien, en este proceso, lo local adquiere una dimensión central que redefine los significados sobre la nación que operan en cada caso, tanto en las propuestas pedagógicas como en las opiniones de los estudiantes. Dicho en términos sencillos: la pertenencia a la nación es significada y reinterpretada según los significados que los sujetos construyen sobre lo local, lo cual refiere a aspectos culturales propios de una comunidad relativamente homogénea (valoraciones, lecturas de lo social, modos de sentir) que también están vinculados a pertenencias de clase. De este modo, lo local no puede ser comprendido como un mero espacio geográfico: espacio, cultura y clase son inseparables y se sobredeterminan entre sí. En definitiva, los sentidos de pertenencia colectivos relativos a la “nación” están fuertemente presentes, pero también, fuertemente localizados: desde el punto de vista geográfico y en relación con los estratos sociales de pertenencia. Encontramos aquí una importante tensión que recorre en varios sentidos lo que sucede en las instituciones, y también se observa en las voces de los estudiantes.

Relacionado con esto, en el mismo movimiento en que las escuelas construyen un *nosotros*, definen fronteras identitarias que constituyen a un otro. Pero si nos “paramos del otro lado”, atendiendo a las narraciones y a las experiencias en las que se articulan estos relatos y que operan en los *estudiantes*, ese “otro” en ocasiones aparece como negativo y/o peligroso. En este sentido, los tres casos parecen opuestos complementarios: si la primera y la segunda escuela parecen “opuestos” (en tanto la construcción de la otredad radical parece referirse mutuamente: “el villero/la inseguridad” versus “los chetos/discriminadores”), la tercera escuela se diferencia de las otras dos.

Frente a ello, la escuela no es indiferente: percibe y “toma en serio” estas tensiones presentes en los jóvenes y en la comunidad educativa. Sus estrategias tienen qué ver con “abrir las mentalidades” en el marco de la recontextualización, al generar narraciones,

propuestas pedagógicas que refuerzan aspectos simbólicos de la construcción de identidades y otredades más inclusivas, pero no logra interpelar del todo a los jóvenes. De este modo, “abrir la cabeza” y “abrir la mirada” dan cuenta de la función “redentora” e “integradora” que la escuela siente que tiene que asumir. Pero al mismo tiempo, intenta reforzar ciertos sentidos de pertenencia locales con un afán de valorización de la comunidad que, en ocasiones, contradice en los hechos la vocación “aperturista” y no logra resolverse en una propuesta relativamente integrada de prácticas y discursos.

Paralelamente, esta “función redentora” que la escuela asume, tiene en nuestros hallazgos otro significado ligado al anterior: las escuelas quieren mostrar a los estudiantes otros caminos para la construcción de un *proyecto de vida individual*, no necesariamente ligados a su espacio local de pertenencia. Así, resulta evidente —siempre siguiendo el análisis de nuestros casos— que la escuela como institución tiene un fuerte desafío en la construcción de la cohesión social, a partir de un significativo clave como es la pertenencia a “la nación”. Si bien hemos visto que están conscientes de estos desafíos, aún muestran ciertos obstáculos para generar efectos en los sentidos de pertenencia a un colectivo más amplio que sostienen los jóvenes. En otras palabras, es posible pensar que esta relativa “localización” suele dificultar la construcción de aquello por lo cual “la nación” adquiere relevancia: la construcción de un “nosotros” que posibilite la generación de lazos sociales y mecanismos de reconocimiento del otro que trasciendan lo inmediatamente local y que permita constituir solidaridades más amplias. Y de la mano de ello, en la construcción de significados relativos a la “otredad” que sean más inclusivos.

Por último, nuestro trabajo permite complejizar aquellas posturas que enfatizan el carácter global que van adquiriendo las escuelas en esta época. Por supuesto, reconocemos que las escuelas tienen características globales, en el sentido de que hay un modelo establecido de “lo que es una escuela” que ha circulado globalmente y que hace que haya cierta gramática escolar común en muchas partes del mundo. Esta “gramática” permite ver cierta estandarización global en cuanto a los modelos organizativos, el currículo y los estilos de enseñanza (Meyer & Ramírez, 2000; Baker & LeTendre, 2005). Pero al mismo tiempo, nuestra investigación muestra que la localización territorial de las instituciones escolares tiene muchísima influencia en la definición de los modos concretos en que se recontextualizan los modelos escolares y curriculares que circulan globalmente. Como hemos mostrado, lo nacional y lo local siguen definiendo en gran medida la construcción de sentidos colectivos en las escuelas. En este sentido, todavía tienen mucho camino por

recorrer en la promoción de sentidos de pertenencia que enlacen a las comunidades locales con espacios y “otros” más amplios y diferentes. En esto se juega un serio desafío para las escuelas: contribuir a generar sentidos de pertenencia y responsabilización frente a los otros y el reconocimiento mutuo.

Sobre los autores

Jason Beech es doctor en educación, Institute of Education, University of London. Magíster en educación comparada, Institute of Education, University of London. Director de la Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés. Investigador del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET).

Marina Larrondo es licenciada en sociología, Universidad de Buenos Aires. Magíster en educación, Universidad de San Andrés. Doctoranda en ciencias sociales, Instituto de Desarrollo Económico y Social, Universidad Nacional de General Sarmiento, IDES-UNGS. Becaria Doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET).

Referencias

- Arfuch, L. (2005). Problemáticas de la identidad. En Leonor Arfuch (comp.) (2005) *Identidades, sujetos y subjetividades*. Buenos Aires: Prometeo.
- Arizaga, M. C. (2003). *Nuevas urbanizaciones cerradas en los noventa: representaciones del suburbio en sectores medios*. Disponible en: <http://lanic.utexas.edu/project/laoap/iigg/ji4.pdf>
- Baker, D. & LeTendre, G. (2005). *National Differences, Global Similarities: World Culture and the Future of Schooling*. Stanford: Stanford University Press.
- Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, FCE.
- Bernstein, B. (2001). *Clases, códigos y control. La estructura del discurso pedagógico*. Volumen IV. Madrid: Morata.
- Bernstein, B. & Díaz, M. (1984). Towards a Theory of Pedagogic Discourse. *CORE, Collected Original Resources in Education*, 8 (3), 1-212.
- Castells, M. (1999). *La sociedad en red*. México: Siglo XXI Editores.
- Featherstone, M. (1990). Global Culture: An Introduction. En Mike Featherstone (ed.). *Global Culture*, 1-14. London: SAGE Publications.
- Featherstone, M. (1991). *Consumer Culture & Post-modernism*. London: SAGE Publications.
- Giddens, A. (1990). *The Consequences of Modernity*. Cambridge: Polity Press in Association with Blackwell. Disponible en: http://pol.atilim.edu.tr/files/kuresellesme/kitaplar/The_Consequences_of_Modernity.pdf

- Grimson, A. (2004). La experiencia argentina y sus fantasmas. En Alejandro Grimson (comp.). *La cultura en las crisis latinoamericanas*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, CLACSO. Disponible en: <http://lahistoriadeldia.wordpress.com/2009/08/08/la-cultura-en-las-crisis-latinoamericanas-descargar-libro/>
- Gvirtz, S. (2005). *De la tragedia a la esperanza: hacia un sistema educativo justo, democrático y de calidad*. Buenos Aires: Academia Nacional de Educación.
- Gvirtz, S. & Beech, J. (2009). Micropolítica escolar y cohesión social en América Latina. En Simon Schwartzman & Cristián Cox (eds.). *Cohesión social y políticas educativas en América Latina*, 335-370. Santiago de Chile, Uqbar Editores.
- Hall, S. (2003). ¿Quién necesita identidad? En Stuart Hall & Du Gay, P. (comps.) *Cuestiones de identidad cultural*, 13-20. Buenos Aires: Amorrortu.
- Kessler, G. (2003). *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura, IPE-UNESCO. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001295/129508s.pdf>
- McLaren, P. & Giroux, H (2002). *Pedagogía, identidad y poder*. Rosario: Homo Sapiens.
- Meyer, J. & Ramírez, F. (2000). La institucionalización mundial de la educación. En Jürgen Schriewer (comp.). *Formación del discurso en la educación comparada*, 91-110. Barcelona: Pomares.
- Tiramonti, G. (2004). Una nueva cartografía de sentidos para la escuela. En Guillermina Tiramonti (comp.) (2004). *La trama de la desigualdad educativa: mutaciones recientes en la escuela media*, 101-117. Buenos Aires: Manantial.
- Tiramonti, G. & Ziegler, S. (2008). *La educación de las élites. Aspiraciones, estrategias y oportunidades*. Buenos Aires: Paidós.
- Žižek, S. (1998). Multiculturalismo o la lógica cultural del capitalismo multinacional. En Fredric Jameson & Slavoj Žižek (1998). *Estudios culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo*, 137-188. Buenos Aires: Paidós. Disponible en: <http://i3xp6.w.incapsula.net/modulo/upload/S%20Zizek%20Multiculturalismo.pdf>

