

XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. VIII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires. Asociación Latinoamericana de Sociología, Buenos Aires, 2009.

## **TENSIONES Y ARTICULACIONES ENTRE ESCUELA Y PROCESOS IDENTITARIOS.**

Mariana Beheran.

Cita:

Mariana Beheran (2009). *TENSIONES Y ARTICULACIONES ENTRE ESCUELA Y PROCESOS IDENTITARIOS*. XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. VIII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires. Asociación Latinoamericana de Sociología, Buenos Aires.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-062/1764>

*Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.*

XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología  
GT N° 22: “Sociología de la Infancia y Juventud”

Autora: Mariana Beheran

Pertenencia Institucional: FAUBA - CONICET

Dirección de correo electrónico: [mbeheran@agro.uba.ar](mailto:mbeheran@agro.uba.ar)

## **TENSIONES Y ARTICULACIONES ENTRE ESCUELA Y PROCESOS IDENTITARIOS**

### **Introducción**

Entre los años 1881 y 1914 llegaron a la Argentina alrededor de 4.200.000 personas provenientes, mayoritariamente, del continente europeo (Devoto, 2003). La economía argentina necesitaba fuerza de trabajo pero el sector político-gubernamental entendía que ella debía ser europea, pues había que poblar pero también “modernizar” el país y se presumía que los inmigrantes traerían, desde aquel continente, las ideas y los saberes de la modernización. Sin embargo, aquellos/as que llegaban provenían, en su mayor parte, de sectores empobrecidos y contaban con un nivel educacional bajo<sup>1</sup>. Paralelamente, arribaron a la Argentina inmigrantes provenientes de países limítrofes. Vale aclarar que a lo largo de la historia, el peso relativo de su flujo sobre el total de la población, nunca superó el 3%.

Tanto Alberdi como Sarmiento sostenían que era necesario transformar la sociedad argentina y que tal transformación se daría a partir de la llegada de inmigrantes europeos. Sin embargo, Sarmiento también poseía enormes expectativas respecto del rol que debía cumplir la escuela. En tal sentido, en la década del 80, comenzaron a desarrollarse los trazos del modelo asimilacionista en educación. El mismo se plasmó en las escuelas a través de un proceso que abogaba por la pérdida de las manifestaciones culturales originarias y la incorporación de los rasgos culturales dominantes.

Mucho tiempo ha transcurrido desde entonces y la sociedad argentina sufrió varias transformaciones. No obstante, encuentro pertinente que los procesos migratorios y la educación formal continúen siendo analizados de manera conjunta, pues las prácticas que se efectivizan en las escuelas son fundamentales con respecto a los modos en que los/as niños/as y jóvenes inmigrantes comienzan a relacionarse con la sociedad receptora. En ocasiones, los primeros intercambios con las costumbres, tradiciones, valores y, en algunos casos, con el idioma de la sociedad a la cual arriban los inmigrantes, suelen tener lugar en las escuelas (Maffia, Urrutia y Apezteguía, 2002; Suárez Orozco y Suárez Orozco, 2003).

En el año 2004 se sancionó una nueva ley de migraciones (Ley N° 25.871), caracterizada por el fomento del reconocimiento de los derechos humanos de los migrantes. Dicha ley evidencia una importante transformación respecto de los

---

<sup>1</sup> Para una ampliación de este tema ver:

Devoto, F.: “Poblar, civilizar, nacionalizar: el tema de la inmigración en la cultura argentina”, en Ministerio del Interior, Dirección Nacional de Migraciones, *Argentina. Un país de inmigrantes*, Buenos Aires, 1998, pp. 63-77.

tratamientos que estos recibían con anterioridad. Sin embargo, ciertos espacios sociales esas transformaciones no han calado con demasiada profundidad. La escuela es uno de ellos.

Pues bien, Domenech sostiene que desde fines del siglo XX el modelo asimilacionista comenzó a ser resistido por distintos actores sociales, entre los que se encuentran distintos colectivos migratorios y comunidades aborígenes, a través del discurso del pluralismo cultural. De todas formas, el autor señala que si bien *“es posible apreciar en algunas instituciones educativas expresiones socioculturales de grupos étnicos/nacionales que bajo el dominio de la ideología de la asimilación no es frecuente que tuvieran o tengan lugar (...) la incorporación de una retórica pluralista en la escuela no necesariamente desplaza o destierra las concepciones asimilacionistas”* (2007:33).

En este trabajo presentaré algunas reflexiones sobre los procesos identitarios de jóvenes inmigrantes y descendientes de inmigrantes, que asisten a una escuela pública de nivel medio de la ciudad de Buenos Aires. Me concentraré en las situaciones de desigualdad social en las que dichos procesos tienen lugar y atenderé al tratamiento que los/as docentes construyen respecto de la población migrante.

### **Silencios, silenciamientos y resistencias**

En la escuela visitada, docentes y autoridades suelen reproducir una representación estereotipada respecto de los/as estudiantes bolivianos/as. La misma hace referencia a la “falta de oralidad” que, supuestamente, caracteriza a dichos/as jóvenes. Pues bien, a través de las observaciones de clases realizadas pude atender a que en las aulas son varios/as los/as chicos/as que hablan menos que otros/as y que no todos/as son bolivianos/as.

Por otro lado, atendiendo específicamente al comportamiento de los/as chicos/as bolivianos/as, observé situaciones diversas que van desde aquellos/as que permanecen durante toda la clase callados/as hasta los/as que no sólo hablan con sus compañeros/as de manera continua sino que, además, participan activamente respondiendo a las preguntas que efectúan los/as docentes al conjunto de la clase. De modo que encuentro contradicciones entre las manifestaciones docentes y lo que observo en las aulas.

Las prácticas educativas de tinte asimilacionista, el contexto escolar (y también el contexto social en el cual se inscribe la escuela) caracterizado por manifestaciones estereotipadas y prejuiciosas respecto de los/as inmigrantes (sobre todo bolivianos/as) y una notoria “hipervisibilización de las diferencias”, en términos de Grimson (2006)<sup>2</sup>,

---

<sup>2</sup> Grimson sostiene que en la Argentina de la década de los 90 tuvieron lugar determinados procesos sociales, en los cuales los/as inmigrantes limítrofes y de Perú ocuparon un lugar central. Por un lado, identifica una serie de importantes cambios sociodemográficos, entre los que se destaca el aumento de los/as inmigrantes limítrofes sobre el total de extranjeros/as y el paralelo descenso de los/as europeos/as. Por otro lado, durante la década de los 90, desde distintos discursos sociales, los/as inmigrantes limítrofes y de Perú fueron estigmatizados/as como los/as culpables de la mayor parte de problemas sociales que tenían lugar en el país. En ese contexto, tuvo lugar la aparición de un nuevo sistema de visibilidad de la etnicidad, que se tradujo en una marcada “hipervisibilización de las diferencias”. El autor sostiene que la misma se construye, casi exclusivamente, respecto del colectivo migratorio boliviano y no de los colectivos chileno o uruguayo, por ejemplo, a causa de que la Argentina, históricamente, se ha “imaginado” a sí misma como un enclave europeo, negando la presencia de comunidades aborígenes y

parecieran esclarecer, en parte, “los silencios” en el aula y también las generalizaciones que esgrimen los/as profesores/as. Con esto me refiero a que el contexto señalado pareciera propiciar la generación de un proceso de “silenciamiento”, en términos de Novaro, Borton, Diez y Hecht (2008), de aquellos/as estudiantes que poseen diversas pertenencias étnicas y orígenes nacionales. Según los autores señalados, el imaginario docente, constituido sobre una visión esencialista de la cultura que interpreta el silencio como una característica de la bolivianidad, imposibilita que se cuestionen las formas en que los silencios de estos/as chicos/as son construidos.

Ahora bien, para interpretar con mayor precisión las situaciones observadas y complejizar las reflexiones, presentadas hasta ahora, en relación a la constitución de “los silencios”, resulta imprescindible atender a las condiciones de desigualdad social en las que vive la mayor parte de los/as chicos/as de la escuela visitada y las distancias que se construyen entre su realidad y las de algunos/as de sus compañeros/as y docentes. En este sentido, considero que la propuesta teórica bourdiesiana continúa resultando pertinente para reflexionar sobre algunas de las situaciones observadas. Para Bourdieu (1998, 2006) existe una evidente continuidad entre el discurso educativo y las formas y prácticas culturales de los sectores acomodados<sup>3</sup>, lo cual explicaría, en parte, la generación de distancias entre los discursos y prácticas de docentes y estudiantes cuando estos/as últimos/as pertenecen a sectores populares. Como consecuencia de un sistema de tales características, las escuelas ejercen una “violencia simbólica” que se evidencia a través de la imposición a los/as estudiantes de conocimientos y significados presentados como universales.

Pero, ¿qué sucede en la escuela visitada? Pues bien, en primer lugar, a lo largo de mi trabajo de campo he observado que estos/as docentes desarrollan una visión limitada en relación a las posibilidades de los/as estudiantes para disponer de determinados productos estéticos, por ejemplo. En este sentido, con respecto a la literatura que se ofrece en los libros de la materia “Castellano”, pareciera ser necesario contar con determinados conocimientos y competencias (“acreditaciones de inteligencia”) que, según sus docentes, estos/as chicos/as “pobres” no poseen. De modo que, auto-identificándose como portadores de una disposición estética privilegiada, los/as docentes se distinguen, a través de sus saberes y gustos literarios, de sus estudiantes. En tal sentido, a través de sus manifestaciones, los/as docentes parecen estar formulando su deseo de no pertenecer a (o ser identificados/as con) la misma clase social a la que pertenecen los/as chicos/as. En variadas oportunidades, dichas manifestaciones expresan indignación: los/as docentes se muestran notoriamente preocupados/as por la “falta de cultura” de los/as estudiantes; por “esa música que escuchan”, etcétera.

La propuesta bourdiesiana me permite complejizar el análisis referido al “silencio-silenciamiento” de muchos/as de los/as chicos/as que asisten a la escuela visitada. Si

---

población africana. Dentro de este imaginario, los/as inmigrantes bolivianos/as, y sus descendientes, son identificados/as como esa alteridad indígena que, a lo largo de la historia, se ha intentado negar sistemáticamente.

<sup>3</sup> Estas ideas fueron desarrolladas por Bourdieu y Passeron, sobre todo, en *Los herederos. Los estudiantes y la cultura* y en *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Luego fueron retomadas por Bourdieu en *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Vale aclarar que las obras señaladas se refieren, sobre todo, a la educación superior.

bien considero que las reminiscencias del asimilacionismo, el contexto de discriminación respecto de los/as inmigrantes y la hipervisibilización de los/as mismos/as, construida por el cuerpo docente, colaboran ampliamente en las explicaciones de dichas situaciones, también puede resultar pertinente atender al hecho de que la construcción de distinciones sociales, que tiene lugar en la escuela, seguramente guarde una estrecha relación con la proliferación de silencios en las aulas. Con esto me refiero a que considero necesario sumar, a las explicaciones que se centran en los efectos de las prácticas asimilacionistas, discriminatorias y de marcación étnica, una reflexión sobre la posibilidad de que las distinciones sociales que se establecen entre docentes y estudiantes, colaboren, también, en el “silenciamiento” de aquellos/as chicos/as que, además de ser identificados/as como extranjeros/as, pertenecen a sectores populares y, en tal sentido, no poseen esas “acreditaciones de inteligencia” necesarias para que sus voces sean reconocidas.

En la escuela visitada, tanto en los discursos como en las prácticas de un número considerable de docentes, se puede entrever el supuesto referido a que estos/as chicos/as “extranjeros y pobres” no cuentan con ningún tipo de saber o habilidad que sea pertinente retomar. Es justamente la naturalización de este tipo de creencias, lo que permite que este “racismo de clase” pase inadvertido. De hecho, los/as estudiantes suelen apropiarse de aquella visión esencialista e interpretar sus dificultades educativas en términos de “destino personal”. En tal sentido, las explicaciones relativas a sus trayectorias educativas suelen estar cargadas de manifestaciones del tipo “no me da la cabeza”, “soy un poquito dura”, entre otras.

En segundo lugar, en relación específica al tratamiento de los/as estudiantes inmigrantes, las manifestaciones docentes intercalan visiones asimilacionistas que prescriben que la diversidad sociocultural “es un problema”, con otras más ligadas a una visión “pluralista” que promueve la no discriminación y la “integración” de los/as inmigrantes. Ahora bien, más allá de estos discursos, sus prácticas son mucho más homogéneas y están, generalmente, vinculadas a una visión asimilacionista. De modo que las mismas se ubican en concordancia con los discursos históricamente dominantes en la Argentina, que han privilegiado la imagen de una sociedad europeizada “que desciende de los barcos”. Ese tipo de discursos es el que prevalece en la actualidad entre los sectores acomodados, quienes a menudo esgrimen manifestaciones en las cuales las diferencias culturales son utilizadas como fundamento de prácticas discriminatorias o bien, como soporte de prácticas culturales que tienden a exotizar al “diferente”. De esta manera, más allá de los matices señalados, la propuesta bourdiesiana me permite atender a esta continuidad entre discursos y prácticas construidas en ámbitos educativos y sectores dominantes.

Ahora bien, la “cultura escolar” pareciera privilegiar la imagen de estudiantes que participan, continuamente, de las propuestas docentes a través, sobre todo, del habla (Novaro, 2009). Así como en otros tiempos la escuela valoraba “hacer silencio”, en la actualidad pareciera ser que se juzga como evidentemente necesario que los/as estudiantes hablen. A su vez, los/as estudiantes no son sujetos pasivos frente a las acciones docentes. Sus palabras y acciones en el aula en ocasiones “resisten” los discursos y prácticas de sus profesores/as, poniendo en tensión la validez de una disposición disciplinaria, por ejemplo. Me pregunto, entonces, si los silencios generalmente hipervisibilizados por los/as docentes, y registrados por mí en varias situaciones de aula, serán exclusivamente silenciamientos o si serán, en ocasiones,

manifestaciones de resistencia. Con esto me refiero a que algunas de las situaciones de aula que tienen lugar en esos contextos de desigualdad social, discriminación y desaprobación y frente a esa imagen, notoriamente requerida, del “estudiante que habla”, algunos/as jóvenes permanecen en silencio aunque, más tarde, en los recreos o en situaciones extra escolares, sus prácticas culturales sean distintas y sus silencios se conviertan en palabras. Este tipo de variaciones y la observación de algunos cuestionamientos respecto de las prácticas docentes, son las que me llevan a pensar que muchos de esos silencios sean silenciamientos pero también, en ocasiones, y en una clara afirmación de oposición hacia la “cultura parlante” que pregonan la escuela, manifestaciones de resistencia.

### **Algunas reflexiones metodológicas**

Más allá de la valiosa información recabada desde el inicio de mis visitas a la escuela, al cabo de unos meses, consideré necesario implementar nuevas formas de acercamiento e indagación con los chicos/as, pues la observación de clases y la realización de entrevistas no parecían alcanzar para lograr una comprensión profunda acerca de cómo se construyen sus procesos identitarios. De modo que decidí sumar una nueva estrategia metodológica que consistió en la realización de dos talleres en las horas de Tutoría, de un primer año. La Tutoría es el espacio en el cual una vez por semana, durante una hora de clase, estudiantes y tutor/a reflexionan sobre distintas cuestiones que atañen a la vida de los/as primeros/as en la escuela. En ese espacio, y gracias a la colaboración de la tutora, coordiné dos talleres: uno sobre migraciones contemporáneas a la Argentina y otro sobre derechos humanos.

En el primero de los talleres, mi objetivo era comenzar a reconstruir la memoria de los chicos/as en relación a sus historias migratorias y/o las de sus familias. A la vez, me interesaba observar qué tipo de manifestaciones tenían lugar entre ellos/as al “hablar sobre las migraciones”. En el segundo taller, me propuse instalar la temática de los “derechos humanos”, como eje disparador para que los/as estudiantes hablaran sobre ellos/as mismos y sobre su cotidianidad en la escuela, en el barrio y en otros espacios sociales por los que transitan habitualmente.

Las situaciones de investigación propuestas me permitieron iniciar una serie de diálogos en torno a las historias migratorias de algunos/as de los/as chicos/as y de sus experiencias cotidianas. A su vez, las dinámicas implementadas en los talleres me permitieron contrastar las distintas representaciones que construyen los/as chicos/as respecto de la diversidad sociocultural que atraviesa el contexto socioeducativo.

De modo que considero que los alcances de este tipo de estrategias metodológicas pueden ampliar y enriquecer notoriamente la información. Pues bien, las propuestas de los talleres invitaron a los/as jóvenes a recrear y reflexionar acerca de muchos acontecimientos centrales de sus vidas. Cada invitación conllevaba, inevitablemente, el reconocimiento de sus voces, de sus historias; situación altamente valorada por los chicos/as y que pareciera tener poco lugar en el espacio escolar visitado.

### **Reflexiones finales**

A lo largo de este trabajo he intentado reflexionar acerca de la constitución de los procesos identitarios de jóvenes estudiantes secundarios inmigrantes, y descendientes de

inmigrantes, procedentes de países limítrofes y de Perú, que pertenecen a sectores populares.

Me interesó complejizar el análisis de los procesos de construcción de identificaciones étnicas y nacionales de estos/as jóvenes y sus articulaciones y tensiones con las tradiciones educativas sumando a la consideración de los efectos de las prácticas de asimilación, discriminación y marcación étnica, la atención sobre la construcción de distinciones sociales en el espacio escolar. Pues bien, en primer lugar, sostuve que la misma se sustenta, en parte, a través de las “desacreditaciones de inteligencia”, que realizan los/as docentes (pertenecientes a sectores medios), respecto de los/as estudiantes (pertenecientes a sectores populares). Ese contexto, de distinciones y discontinuidades entre discursos y prácticas de docentes y estudiantes, obstruye notoriamente la fluidez de las situaciones de enseñanza y aprendizaje, lo cual permite interpretar el “silencio”, de muchos/as de los/as estudiantes, en términos de “silenciamiento”.

En segundo lugar, señalé que frente a esa imagen del “estudiante hablador”, que promueven los/as docentes, muchos/as de los/as jóvenes de la escuela visitada permanecen en silencio, lo cual me lleva a pensar en la posibilidad de que, en algunas oportunidades, esos silencios intenten constituirse como expresiones de resistencia respecto de la “cultura escolar”. Las distintas situaciones de aula pueden propiciar un mayor o menor nivel de expresividad oral entre los/as chicos/as; según los estilos pedagógicos y didácticos y el tipo de relación que el/la docente implemente en el aula con ellos/as, las palabras y silencios de los/as estudiantes pueden ser más o menos persistentes.

El ejercicio de reflexión aplicado en este escrito me permitió sumar a mi observación de los procesos identitarios, el análisis de la construcción de distinciones sociales en la escuela y el de las significaciones que las mismas poseen para los/as docentes pero también para los/as estudiantes, cuyos procesos identitarios están atravesados, entonces, por situaciones de discriminación, estigmatización, violencia simbólica y distinción social. De modo que frente a la persistencia de prácticas educativas asimilacionistas, los procesos identitarios de estos/as chicos/as “extranjeros y pobres” parecieran situarse entre el silenciamiento y la resistencia.

## **Bibliografía**

Bourdieu, P.: *La Distinción. Criterios y bases sociales del gusto*, Taurus, Madrid, 1998.

Bourdieu, P. y Passeron, J. C.: *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Distribuciones Fontamara, México D.F., 1998.

Bourdieu, P. y Passeron, J. C.: *Los herederos: los estudiantes y la cultura*, Siglo Veintiuno Editores, Buenos Aires, 2006.

Devoto, F.: “Poblar, civilizar, nacionalizar: el tema de la inmigración en la cultura argentina”, en Ministerio del Interior, Dirección Nacional de Migraciones, *Argentina. Un país de inmigrantes*, Buenos Aires, 1998, pp. 63-77.

Devoto, F: *Historia de la Inmigración en la Argentina*, Sudamericana, Buenos Aires, 2003.

Domenech, E.: “Migraciones contemporáneas y pluralismo cultural en la Argentina: el discurso oficial y las prácticas escolares”, en D. Jardim (org.) *Cartografias da Imigração: Interculturalidade e Políticas Públicas*, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2007, pp. 19-45.

Grimson, A.: “Nuevas xenofobias, nuevas políticas étnicas en la Argentina”, en Grimson, A. y Jelin, E. (comp.): *Migraciones regionales hacia la Argentina. Diferencia, desigualdad y derechos*, Prometeo, Buenos Aires, 2006, pp. 69- 97.

Maffia, M., Urrutia, M. I. y Apezteguía, M.: “La investigación y su método” En: Maffia, M. (ed.): *¿Dónde están los inmigrantes? Mapeo sociocultural de grupos de inmigrantes y sus descendientes en la provincia de Buenos Aires*, Ediciones Al Margen, La Plata, 2002, pp. 31-53.

Novaro, G., Borton, A., Diez, M. L. y Hecht, C.: “Sonidos del silencio, voces silenciadas. Niños indígenas y migrantes en escuelas de Buenos Aires”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, México, 2008, pp.173-201.

Novaro, G.: “Palabras desoídas- palabras silenciadas- palabras traducidas: voces y silencios de niños bolivianos en escuelas de Buenos Aires”. *Santa Maria*, v. 34, n. 1, 2009, pp. 47-64.

<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reeducacao/article/viewFile/147/83>

Suárez Orozco, C. y Suárez Orozco, M. M.: *La infancia de la inmigración*, Ediciones Morata, Madrid, 2003.