



# CONFLUENCIA DE SABERES

Revista de Educación y Psicología

Año I - Marzo 2020



## EQUIPO EDITORIAL

- **Directora**  
Graciela Alonso, IPEHCS, CONICET - Universidad Nacional del Comahue, Argentina
- **Editoras Asociadas**  
María Silvana Márquez, Universidad Nacional del Comahue, Argentina  
María José Laurente, Universidad Nacional del Comahue, Argentina
- **Editorxs de Secciones**  
Fabiola Etchemaite, Universidad Nacional del Comahue, Argentina  
Beatriz Celada, Universidad Nacional del Comahue, Argentina  
Lautaro Steimbregger, IPEHCS, CONICET - Universidad Nacional del Comahue, Argentina
- **Secretarixs de Diseño y Corrección de Estilo**  
Laura Cecilia Martín, Universidad Nacional del Comahue, Argentina  
Lautaro Steimbregger, IPEHCS, CONICET - Universidad Nacional del Comahue, Argentina  
Paula Garrido, Universidad Nacional del Comahue, Argentina  
Laura Delgado, Universidad Nacional del Comahue, Argentina
- **Editora Técnica**  
Florencia Scilipoti, Universidad Nacional del Comahue, Argentina

## ARTÍCULOS CORTOS

- **Guglielmino, María Elizabeth**  
Procesos identitarios en tensión. El lugar de la escuela en la legitimación de saberes.

# PROCESOS IDENTITARIOS EN TENSIÓN. EL LUGAR DE LA ESCUELA EN LA LEGITIMACIÓN DE SABERES.

MARÍA ELIZABETH GUGLIELMINO\*

Recibido  
24|10|19

Aceptado  
17|03|19

*Artículos  
cortos*

## RESUMEN

En este artículo se pretende analizar y discutir, sobre la construcción relacional e intersubjetiva de procesos identitarios, donde se ponen en juego prácticas educativas de diferenciación productoras de condiciones de desigualdad socio-educativa, en el marco de la formación de estudiantes universitarios de la carrera de Educación Primaria.

En primera instancia, se abordan planteos teóricos sobre la categoría identidad, considerando investigaciones y perspectivas sobre los procesos identitarios. En la segunda parte, cobran relevancia las matrices socio históricas en la constitución de las identidades escolares. Un punto de inflexión es identificar a través de testimonios de un trabajo de campo, tensiones para pensar y analizar cómo se legitiman determinados saberes que circulan en el espacio escolar y a su vez se deslegitiman otros saberes, que provienen de sujetos migrantes descendientes de pueblos originarios de Latinoamérica.

**Palabras claves:** identidades, interculturalidad, escuela, prácticas, formación.

---

\* Magister en Educación Superior y Especialista en Docencia Universitaria. Docente Regular e investigadora. Cátedras: Práctica I, Profesorado en Educación Primaria, Universidad Nacional de la Patagonia Austral (UNPA) y Educación Especial, Carrera Prof. y Lic. en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco (UNPSJB). Correo electrónico: [guglielminoelizabeth@gmail.com](mailto:guglielminoelizabeth@gmail.com)

## Introducción

Este trabajo nos convoca a problematizar y discutir, sobre la construcción relacional e intersubjetiva de procesos identitarios, donde se ponen en juego prácticas educativas de diferenciación productoras de condiciones de desigualdad socio-educativa.

En este recorrido, tomaremos como referentes los testimonios de un joven de la comunidad wichi (entrevistado 1) y otro de la comunidad boliviana (entrevistado 2), quienes actualmente residen en la ciudad de Caleta Olivia, provincia de Santa Cruz y concurren a escuelas secundarias de la localidad mencionada. Sus testimonios aluden a un trabajo de campo realizado por estudiantes de la Práctica 1, de la carrera de Educación Primaria de la Universidad Nacional de la Patagonia Austral, Unidad Académica Caleta Olivia, Argentina.

En la ciudad mencionada, predomina una economía extractivista vinculada principalmente a la actividad petrolera y pesquera que trae como correlato inmigrantes de diferentes puntos del país y de países cercanos principalmente de Chile, Bolivia y Paraguay. En estas últimas décadas resulta notoria la proliferación de múltiples espacios urbanos marcados por la polarización social y cultural.

Estos testimonios situados, nos permiten identificar tensiones que se producen en procesos de escolarización. Un punto de inflexión, es pensar en el espacio escolar los quiebres que se producen respecto a la deslegitimación de determinados saberes, que provienen de sujetos migrantes descendientes de pueblos originarios de Latinoamérica.

Inicialmente, creemos oportuno abordar determinados planteamientos teóricos sobre la categoría identidad, a fin de problematizar e interpelar las matrices socio-históricas de la escuela y sus alcances respecto a la constitución de procesos identitarios.

La identidad es una categoría compleja, actualmente tiene relevancia a nivel multidisciplinar. Al respecto, resulta de interés destacar los aportes de Restrepo (2007), quien con prudencia epistemológica recupera las aristas que deben considerarse al abordar el estudio de las identidades:

- Las identidades son múltiples y constituyen amalgamas concretas.
- Las identidades son discursivamente constituidas, pero no solo discurso.
- Las identidades no sólo refieren a la diferencia, sino también a la desigualdad y a la dominación.
- Las identidades constituyen sitios de resistencia y empoderamiento.

- La identidad refiere al provisional, contingente e inestable punto de sutura entre las subjetivaciones y las posiciones del sujeto.

Las discusiones, estudios e investigaciones sobre los procesos identitarios y la importancia de desnaturalizar lo que acontece en las instituciones educativas pueden enfocarse desde diferentes aportes y perspectivas. Novaro y Padawer (2013) realizan una importante contribución respecto a identificar históricamente discusiones y aportes teóricos acerca de los saberes, desde la antropología y la educación. Se recuperan de lxs autorxs mencionados referentes claves a los fines de este trabajo. Los estudios antropológicos de socialización y endoculturación, han discutido acerca del etnocentrismo en la transmisión de saberes e identificaciones (Mead, 1972, 1993; Benedict, 1978, 1989; LeVine, 2007); el enfoque crítico reproductivista explícita las discusiones sobre desigualdad, poder y formas de relaciones con el saber (Bourdieu y Passeron, 1981; Bourdieu, 1991; Willis, 1998; Lahire, 2006); en esta línea interesa destacar las vinculaciones del saber con el poder y la legitimación de ciertos saberes (Foucault, 1997; Beillerot, 1998); otras discusiones convergentes hacen referencia a los procesos de identificación en torno a la colonialidad y la decolonialidad (Quijano, 2003; Lander, 1998; Mignolo, 1997; Walsh, 2009). En el abordaje de procesos cotidianos en la producción de saberes se destacan las líneas de reflexión de la antropología anglosajona, que articulan las teorías de la praxis marxista, de la psicología vigotskiana y los estudios cognitivos. Esta perspectiva ha permitido definir experiencias formativas donde se reconoce la apropiación de conocimientos situados (Lave y Wenger, 1991). Asimismo, resultan nodales los aportes de la antropología educativa Latinoamericana que analiza formas de saber y conocimiento en sujetos con distintas referencias étnicas, identificando en los espacios formativos modos y estilos escolares, relaciones con el saber y experiencias que suceden en la escuela y fuera de ella (Rockwell, 1995; Czarni, 2007; Cohn, 1995; Franze, 2002; Paradise, 1991; Bertely, 2003).

### **Matrices socio-históricas escolares en la constitución de identidades**

La escuela a partir del proyecto moderno durante los siglos XVIII y XIX ocupó un lugar privilegiado en la constitución de los Estados-Nación, los mandatos fundacionales se sustentaron en un proyecto civilizador, en un ideario liberal y positivista de carácter universalista. Se aspiraba a formar un ciudadano, donde en los procesos identitarios -lo político, lo económico, lo cultural y lo social- confluían en una construcción colectiva para un tipo de sociedad que se proyectaba hacia un nuevo orden teñido por el iluminismo europeo.

El mandato civilizatorio ocupó un lugar hegemónico para contrarrestar los efectos de lo que se consideraba la barbarie, concepto que formó parte de una construcción identitaria acerca de los pueblos originarios. Se trata de un tiempo y espacio en el que la educación a través de una matriz civilizadora-disciplinadora, tuvo una fuerte impronta cívico-cultural, donde había que nacionalizar -el territorio, la cultura y el idioma- y garantizar identidades culturales y sociales compatibles con un ideal de argentinidad, donde primaba una perspectiva etnocéntrica, igualitaria y masificadora.

Se identifica en el imaginario a la Argentina como un país conformado por un “crisol de razas”. La búsqueda de igualdad social formó parte de la escuela pública desde sus orígenes, esta idea de ciudadanía igualitaria tomó como referente las experiencias republicanas de raigambre europea. Estas nociones fueron capturando determinadas lógicas, formas de pensar y concebir los saberes que debían transmitir las instituciones educativas. Al respecto, Díaz (2001) expresa, “ese mandato que se corresponde con la matriz civilizatoria homogeneizante convierte a la escuela en dadora privilegiada de ciudadanía e identidad en cuanto que era por lo general el primer enclave estatal” (p.40).

El Sistema de Instrucción Pública Centralizado Estatal (SIPCE) se oficializó en 1884, conformó sentidos y modos de culturalización, disciplinamiento y ciudadanización, de las poblaciones existentes en el territorio argentino. Lo significativo es que, “el patrón de la homogeneidad en el que debía convertirse toda heterogeneidad, fue reglamentado y actuado desde un imaginario (...) articulado por diferencias tolerables y aceptables dejando el resto, en el lugar de lo indeseable, bárbaro o salvaje” (Díaz, 2001, pp. 41-42).

El testimonio de un joven wichi<sup>1</sup> pone en escena estas matrices socio-históricas fundacionales. Sus proyecciones revelan la existencia de repertorios culturales originarios que tensionan el discurso educativo hegemónico.

En realidad nuestra cultura lo más importante es un hombre que sabe cazar bien y trae comida a la casa eso importaba, que traiga la comida del monte eso, era el más inteligente ahora cambia mucho (...) A nosotros nunca nos falta la comida porque salíamos a cazar, a nosotros no nos interesa la plata como podemos traer nuestra propia comida, no nos interesaba aprender, no nos importaba la plata, porque para comer teníamos, que aprendan a cazar así era la cultura wichi.  
(E1)

<sup>1</sup> Wichi o wichís son los integrantes de una etnia de la región chaqueña de Argentina, también se los identifica en Paraguay y Bolivia como un pueblo originario de Latinoamérica. La palabra wichís significa gente o pueblo y se refiere tanto al idioma como al pueblo.

En mi infancia siempre andaba descalzo por que disfrutaba pisar la tierra. Pero no es porque no tenía zapatilla era porque quería andar descalzo. Igual cuando nos compraban los jeans nuevos a mí no me gustaba, es mi cultura, pero ahora cambio. Mi infancia me gustó. (E1)

En cuanto a los juegos siempre jugábamos a las bolitas, nosotros los wichis disfrutábamos más cazando palomas, cazábamos y comíamos, lo disfrutábamos, pero igual de eso comíamos. (E1)

Lo narrado devela un contacto íntimo entre la naturaleza y el ser humano, se trata de una relación estrecha para satisfacer necesidades vitales, estos modos de relación difieren de los patrones culturales dominantes. Durante el desarrollo del trabajo analizaremos cómo la escuela a través de las prácticas educativas, rechaza ese cuerpo de creencias, de valores, que forman parte de modos de transitar experiencias vitales, donde aparecen actitudes discriminadoras.

Resulta muy interesante destacar el análisis de Belvedere y otros (2007). Lxs autorxs señalan, cómo el racismo discursivo hegemónico en nuestro país, habilitó operaciones clasificatorias que quedaron capturadas en determinados relatos. En este sentido expresan:

En tanto que orientado a la conformación de la nación, el relato hegemónico operó como patrón para la homogeneización, y para la generación de diferencias y de diferentes. El enunciador legítimo principal –el varón blanco y “civilizado”– devino parámetro de referencia para los diversos Otros que buscó incluir y excluir simultáneamente de la nación como pueblo y de la república como dimensión política de la nación. Sin duda, las dos tópicos entre las que inicialmente se desplegó el relato del tránsito de la barbarie a la “civilización” fueron el indio y el inmigrante europeo que, a mediados del siglo XIX encarnaban los dos polos privilegiados de la discusión. (Ibíd, p.3)

Una cuestión clave, es que la amalgama entre el discurso político y el discurso educativo generaron mecanismos de eliminación simbólica. Es así como, el indio, los negros esclavos en los contenidos escolares han sido históricamente resignificados como actores secundarios. Este lugar habilitó la reproducción de estereotipos que operan en el imaginario social como identidades cristalizadas.

El discurso escolar hegemónico apeló a explicaciones mitológicas sobre estos pueblos, desde una visión evolucionista y reduccionista, avasallando sus repertorios culturales.

En lo narrado por el joven wichi, se puede visualizar el impacto del racismo discursivo hegemónico y los efectos sobre sus procesos de identificación.

Ahora se los respeta un poco más antes no se nos respetaba, eran como negros esclavos, todo lo que teníamos se nos quitaban, ahora cambio bastante. El trato de los criollos en nuestra infancia eran muy discriminados (en referencia a su pueblo de pertenencia), mi papá vendía algo y le pagaban, para mi papá era mucha plata pero en realidad no es nada pero como sabía leer nada, se aprovechaban de él. (E1)

Me siento muy orgulloso de ser wichi y yo veo que nuestra cultura se va a acabar y se mueren nuestros viejos que saben de nuestra cultura y que a los hijos le interesan muy pocos, los más viejos si se interesan por nuestra cultura y los más chicos se tiran más a la tecnología y ya no se trasmite mucho nuestra cultura y hay una barrera y aprendo y queda ahí no más, me dan ganas de volver (E1)

La cultura wichi va cambiando, ahora la tecnología esta mucho, seguimos mucho la tecnología. Por ejemplo, yo tengo una prima que no habla wichi era mestiza y me enseñaba algunas palabras que yo no entendía. Los mestizos odiaban nuestra cultura, su cultura, no la aceptaban, la iban perdiendo pero la verdad que yo disfruto ser wichi. (E1)

En estos decires, podemos observar cómo están presentes los mecanismos de eliminación simbólica, las actitudes xenófobas hacia su pueblo de pertenencia, en las suturas de su intersubjetividad aparecen las tensiones propias de la intersección entre culturas. Resulta notorio en la narración como se va dando el desplazamiento paulatino hacia la cultura dominante, lo significativo es que este sujeto opone resistencia a estas fuerzas asimilacionistas.

Esta situación amerita reflexionar sobre los alcances de los cambios mencionados en la vida de esta comunidad, el lugar de la cultura hegemónica, que tiende a imponer un cuerpo de significados, rituales y valores bajo los principios de neutralidad.

El formato escolar monolítico de carácter etnocéntrico, representa un núcleo duro del sistema, que sigue legitimando condiciones de desigualdad socio-educativa, podemos identificar en las escenas escolares -desde los tiempos fundacionales hasta la actualidad- las consecuencias que provoca la mirada homogeneizante que naturaliza las desigualdades, justificando ante las diferencias existentes, actitudes de diferencialismo. Skliar (2005) pone en debate las diferencias y el proceso de diferencialismo, remarca que esta última categoría obedece a una construcción, a una invención, que se traduce en una actitud racista de algunas identidades, que consiste en separar, en distinguir de la diferencia algunas marcas siempre desde una connotación peyorativa.

Las cuestiones planteadas, han sido en estas últimas décadas objeto de estudio y debates de las ciencias sociales, la cuestión de fondo hace referencia al impacto de los procesos de

escolarización en la producción de subjetividades, sobre todo se pone el énfasis en los grupos y sujetos que quedan situados en un lugar de subalteridad y de estigmatización, por ser portadores de determinados atributos que social y culturalmente son rechazados por quienes ejercen un poder hegemónico. Se trata de procesos socioeducativos de estigmatización dado que se centran en “un atributo profundamente desacreditador; pero lo que en realidad se necesita es un lenguaje de relaciones, no de atributos” (Goffman, 1970, p.13).

En este marco nos preguntamos, ante los procesos de escolarización: ¿Qué atributos se desacreditan socialmente y quiénes son los supuestos portadores de los mismos? ¿Cuáles son los estereotipos que operan como parámetros en este lenguaje de atributos?

El otro testimonio forma parte de la narrativa de una estudiante de la Práctica, quien relata la situación de un compañero del secundario. Se trata de un joven proveniente de Bolivia, que resultaba discriminado por una cuestión de higiene:

La presencia de este alumno ocasionó una situación muy incómoda para un grupo de compañeros que se vivían quejando, ante la preceptora y los directivos, sobre la presencia de fuertes olores, que A. expulsaba durante la jornada, comenzaron a cargarlo diciéndole: sucio bañate, qué no tenés jabón en tu casa, si querés te compramos perfume y así muchas barbaridades más (E2)

El olor se señala con desagrado, es importante considerar que compromete su cuerpo, advertimos que el rechazo justifica el distanciamiento y una clara tendencia a someter al joven a condiciones de exclusión. En este caso, es mirado como cuerpo sucio; el estigma “ser sucio” produce desvalorización, justificándose la expulsión.

La cuestión planteada se traduce en quejas reiteradas de sus compañeros ante los adultos de la escuela, se produce una fuerte alianza entre un grupo escolar y los directivos, con una omisión contundente de la voz del estudiante implicado. En los acuerdos alcanzados, “tenía que presentarse todas las mañanas bañado y perfumado, sino no lo dejaban ingresar a la institución”. Estas expresiones traducen relaciones de sometimiento; el joven se transforma en un objeto de humillación: “la preceptora ingresó al aula e informó a todo el alumnado sobre lo decidido por un grupo de compañeros, respecto a la falta de higiene del alumno”. En estas actitudes el sujeto queda ubicado en el lugar de la falta y de la incompletud, posicionamiento que refiere a condiciones de exclusión educativa notoria.

Esta experiencia vital pone de manifiesto el sufrimiento del joven ante estas actitudes segregacionistas, se registra la siguiente escena:

Un día una compañera ingresó al aula con un desodorante de ambiente y lo roció todo al alumno (...) en el rostro de este compañero pude ver que sentía mucha vergüenza y ganas de llorar, reconozco que mi compañera fue desubicada (E2).

Cuando estas relaciones a nivel escolar se reifican y naturalizan el sujeto queda atrapado en una situación estigmatizante difícil de superar. En este caso particular lo acontecido trasciende a nivel institucional, los actores sociales adultos responsables de la educación, convalidan el reclamo de ese grupo de estudiantes, focalizan sus intervenciones en el sujeto afectado, poniendo de manifiesto una actitud racista de intolerancia. En el relato, aparece una cuestión clave que abre otras aristas para el análisis.

El compañero boliviano todas las mañanas se presentaba bien higiénico como lo había ordenado la directora. Pero esto nunca tuvo fin, ya que el mismo grupo de alumnos, no lo dejaba de molestar y recalcarle que era sucio y cada vez que había que realizar trabajos nadie de los que formaban ese grupo quería juntarse con él (E2).

La presencia de otro grupo de estudiantes -inclusive la protagonista del relato no convalidaban esas actitudes peyorativas, en esta mirada distinta quedan habilitadas otras relaciones intersubjetivas que pueden ser germen de resistencias y empoderamiento para el sujeto; no podemos perder de vista que en los procesos de identificación se produce una amalgama concreta de situaciones contingentes. En tanto, el joven wichi significativamente también se expresa acerca de la higiene.

Voy a contar sobre mi infancia, yo en mi infancia nunca me bañe, si no me bañaba me sentía bien, me daba lo mismo bañarme o no. Cuando fui a la escuela me empecé a mantener limpio. Me relacionaba con los criollos y empecé a mantenerme limpio sí o sí (E1).

Resulta significativo que la primera asociación sobre su infancia se vincula con la higiene y la escuela, queda claro que dentro de su repertorio cultural bañarse no formaba parte de lo habitual, su cuerpo no estaba afectado por una falta, inclusive él mismo describe su bienestar. La entrevistadora reafirma: “Siempre tenía pelo largo y a veces no me bañaba tres días me daba lo mismo”. Advertimos, que en las interrelaciones en el ámbito escolar fue modificando sus hábitos originarios, queda un punto de inflexión para seguir pensando, cuando en lo narrado por el entrevistado expresa: “empecé a mantenerme limpio sí o sí”.

¿Qué efectos provocó la escuela y su contacto con los criollos? Esta doble afirmación deja entrever los efectos de un imaginario social y cultural que lo va despojando de sus propios repertorios culturales.

En este recorrido, no podemos soslayar el higienismo, una corriente que surgió en los albores del S.XX, que fortaleció los procesos de normalización, sustentada en el evolucionismo positivista, reafirmaba la creencia del saneamiento y reordenamiento necesario de la raza (en singular). Estas concepciones pusieron en primer plano la cuestión del cuerpo y la educación como un medio para su cuidado.

Ramos Mejía presidente del Consejo Nacional de Educación, difundió el higienismo en escuelas públicas. De la Vega (2010) menciona el uso de la ficha antropométrica, que operaba como un clasificador de cuerpos -incorregibles, débiles, deficientes- quedando sujetos a la mirada médica etnocéntrica, que prescribía medidas higienistas para incorporar las buenas costumbres del hombre civilizado. En ambos testimonios, aparecen las rémoras de las buenas costumbres del mundo civilizado, que desestiman abiertamente otros modos del cuidado corporal.

En esta perspectiva de análisis, podemos afirmar que las matrices educativas estuvieron transversalizadas por tensiones y antagonismos que expresaron diversas transformaciones en la sociedad argentina. Sin embargo, entre sincronías y a-sincronías que forman parte de los hechos históricos, podemos mencionar la persistencia en las situaciones descriptas, de prácticas educativas que continúan poniendo en juego las intencionalidades de asimilación cultural, sobre quienes provienen de otras latitudes.

Neufeld y Thisted (1999) toman como analizador la cuestión de los migrantes en nuestro país, explicitan con claridad cómo en el desarrollo socio-histórico las estrategias asimilacionistas fueron cambiando. Sus investigaciones situadas actualmente en nuestro país, dan cuenta del tratamiento dado a los inmigrantes -sobre todo de países limítrofes- aquí podemos apreciar una lógica que sigue promoviendo atributos con connotaciones que desacreditan a sus portadores, con el agravante de que se lo excluye ya no por ser inmigrantes, sino por su pobreza, por falta de educación, por la obsolescencia etaria.

En los hallazgos empíricos advertimos cómo la problemática del reconocimiento de las diferencias y las valoraciones que operan discursivamente, pugnan por envolver esas relaciones en un canon que responde a la normalización de los sujetos desde una visión etnocéntrica.

En este punto, interesa problematizar el lugar de escuela en estos procesos de endoculturación. En palabras del joven wichi.

Yo ahora veo mucha discriminación en la infancia porque lo que nos decían, nos gritaban fuerte en la cara, nos insultaban, para que entendiéramos pero no sé, capaz que era porque querían que los wichi no avancen. La maestra trataba bien a los que saben y a los que no saben los dejaban no más, los que terminaban salían al recreo y los que no, se quedaban solos en el aula. (E1)

Al respecto, Novaro y Padawer (2013 et.al) sostienen:

Pareciera que el mandato histórico de la escuela, la transmisión de conocimientos culturalmente válidos, se asume entonces estereotipando prácticas sociales reivindicadas como tradicionales, impidiendo que los niños reconozcan los procesos de transformación socio-cultural e histórica que los tiene como protagonistas". (pp. 23-24).

Las tensiones en el espacio escolar entre lo étnico y lo nacional, adquieren particulares sentidos. En relación a la temática de los procesos identitarios, entendemos que deben ser analizados desde una mirada compleja, en el marco de relaciones ineludibles entre los sujetos y sus contextos de pertenencia. Advertimos puntos de sutura claves entre las subjetivaciones y las posiciones en que ha sido ubicado cada sujeto, quien construye significados y sentidos acerca de sí mismo y de quienes lo rodean.

Es decir, cada ser humano al interactuar con otros entre diferencias, tiene diversos modos de representarse el contexto al que pertenece, construye significados que van refuncionalizando lo heredado e incorporando nuevos elementos. Lo interesante, es analizar cómo ante la dominación y los procesos de endoculturación algunos sujetos son capaces de constituir sitios de resistencia y empoderamiento, en tanto otros paulatinamente van perdiendo su lugar como ciudadanos y sujetos de derecho.

Recuperando las narraciones presentadas, los protagonistas tienen en común la vivencia de procesos de exclusión socio-educativa y de discriminación. Podemos observar en los relatos, cómo estas situaciones inciden en sus relaciones intersubjetivas, que los exponen a situaciones de vulneración de sus derechos. Al respecto resulta interesante pensar y reflexionar sobre el impacto que produce en las relaciones sociales la discriminación.

La discriminación es fundamentalmente una relación social en la que la identificación de los otros se representa en el interior de una matriz en la que aparecen reificados, estereotipados y reducidos, tanto material como simbólicamente a ocupar un lugar inferior en una jerarquía imaginaria. (Urresti, 1998, p. 292)

Rastreando las raíces, históricamente podemos afirmar que las actitudes segregacionistas han existido desde los albores de la humanidad, los prejuicios se van naturalizando a un punto que las personas objeto de discriminación quedan estigmatizadas, perdiendo posibilidades de filiación social, de pertenencia y reconocimiento.

Estos argumentos ameritan revisar en profundidad tanto las prácticas sociales como las educativas, preguntando-nos: ¿Qué acontece cuando la vida que transitan los sujetos está determinada por un mandato de no pertenencia al mundo social y/o educativo?, ¿Hasta qué punto al ser objetos de discriminación están habilitados para ejercer su condición de ciudadanos? ¿Cómo pensar las experiencias culturales en un continente sesgado por la colonización?

Estas preguntas nos conducen a plantear disyuntivas sobre el lugar de la escuela en los procesos identitarios, pensando en la situación de muchos jóvenes argentinos y latinoamericanos que, en sus historias de vida, registran marcas subjetivas en las que ha prevalecido la indiferencia social, la vulneración de sus derechos, las escasas oportunidades de pertenencia a un escenario público y de intercambio cultural.

Grimson (2006), sitúa esta problemática en nuestra sociedad contemporánea, remarcando las vicisitudes existentes y las dificultades de pensar-nos como verdaderos ciudadanos, pone en tensión esta categoría analizando los efectos de los desplazamientos de contingentes humanos actualmente asociados a la globalización y la regionalización. El autor considera, que estos procesos en vez de impulsar la constitución de ciudadanos del mundo parecen tender a empujar a miles de hombres y mujeres a vivir en un cuarto mundo, sin ciudadanía.

Este escenario marcado por el fenómeno de la globalización, nos muestra situaciones acuciantes que nos comprometen como ciudadanos y educadores, nos lleva a reflexionar sobre la necesidad de re-significar el sentido para los seres humanos de convivir entre diferencias, en reconocer activamente los marcos legales vigentes que nos habilitan como sujetos de derechos, de discutir alternativas a nivel -político, educativo, económico y social- con el fin de aportar a la construcción de una sociedad más justa.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Belvedere, C.; Caggiano S.; Casaravilla D.; Courtis, C.; Halpern, G.; Lenton D. y Pacecc, M. (2007). Racismo y discurso: una semblanza de la situación argentina. En T. Van Dijk (Coord.) *Racismo y discurso en América Latina*. Barcelona: Gedisa.
- De la Vega, E. (2010). *Anormales, deficientes y especiales*. Buenos Aires: Noveduc
- Díaz, R. (2001) *Trabajo docente y diferencia cultural. Lecturas antropológicas para una identidad desafiada*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Goffman, E. (1970). *Estigma*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Grimson, A. (2006). Nuevas xenofobias, nuevas políticas étnicas en la Argentina. En A. Grimson, y E. Jelin, *Migraciones regionales hacia la Argentina. Diferencia, desigualdad y derecho* (pp. 69-97). Buenos Aires: Prometeo.
- Neufeld, M. R. y Thisted, A. (comps) (2011). *De eso no se habla... Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. Buenos Aires: Eudeba.
- Novaro G. y Padawer A. (2013). Identificación étnico nacionales y procesos de legitimación del saber en grupos indígenas y migrantes de la Argentina. *Século XXI. Revista de Ciencias sociales*, (3), 10-38
- Puiggrós, A. (1990). *Sujetos disciplina y Currículum*. Buenos Aires: Galerna.
- Restrepo, E. (2007). Identidades: planteamientos teóricos y sugerencias metodológicas para su estudio. *Revista Jangwa Pana*, (5), 24-35.
- Skliar, C. (2005). *Poner en tela de juicio la normalidad. Argumentos y falta de argumentos con relación a las diferencias en educación*. Buenos Aires: Noveduc.
- Urresti, M. (1998). Otredad: las gamas de un contraste. En M. Margulis y M. Urresti, *La Segregación negada. Cultura y Discriminación Social*. Buenos Aires: Biblos.

