

DESIGUALDAD EDUCATIVA

La naturaleza como pretexto

Silvia Llomovatte y Carina Kaplan (Coords.)
Ed. NOVEDUC

CAPITULO 4

¿Persistencia o retorno del racismo? Consideraciones desde la antropología de la educación

Maria Rosa Neufeld

Maria Rosa Neufeld es antropóloga social. Profesora titular de Antropología sistemática (UBA). Coordina el Programa de Antropología y Educación de la Sección de Antropología Social del Instituto de Ciencias Antropológicas de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Dirige el proyecto UBACyT "Escuelas, modos de organización familiar y políticas estatales en el marco de procesos de desigualdad social y diversidad sociocultural en América Latina. Una mirada histórico-etnográfica". Es coautora del libro "De eso no se habla. Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela".

En estas paginas intento sintetizar una serie de preocupaciones que han orientado nuestro trabajo en el curso de estos últimos diez años. Integramos un equipo de investigadoras e investigadores provenientes de disciplinas diferentes: antropología, ciencias de la educación, psicología, sociología: pertenecemos a la Sección Antropología Social del Instituto de Ciencias Antropológicas de la Facultad de Filosofía y Letras. Hemos venido trabajando en escuelas de la ciudad de Buenos Aires y del conurbano, con un enfoque centralmente etnográfico, que implica el trabajo de campo prolongado, horizontal, que intenta ser no evaluativo, con las personas que participan de la situación escolar. También, una permanente tensión entre el tipo de conocimiento y de saberes que los docentes y estudiantes tienen del propio accionar, y la comprensión de estas mismas situaciones por parte de los investigadores.

Las escuelas son nuestro objeto privilegiado de observación, dado que históricamente han sido consideradas el ámbito "homogeneizador" de las diferencias, a partir de su fuerte compromiso en la formación de ciudadanos de orígenes diversos; además, por ser ámbitos de encuentro y permanencia obligada para los niños, sus padres, los docentes y otras personas involucradas.

En nuestra permanencia en escuelas, registramos minuciosamente situaciones que acontecen allí cotidianamente; las cuales testimonian los procesos, por momentos traumáticos, por los que pasan niños bolivianos, peruanos, a veces asiáticos recientemente llegados a la Argentina -otros no tanto-, en su contradictoria inclusión en el ámbito escolar. Pese a lo que se sostenía teóricamente en los 70, en las escuelas no sucede únicamente la imposición de una "cultura dominante", sino que el acceso a ella es parte de las demandas populares. Inclusive, la expectativa de acceder a una "buena escuela" es determinante en las expectativas migratorias, no solo las internacionales, sino de los desplazamientos rural-urbanos, del conurbano a Buenos Aires, etcetera. Y el paso por la escolarización es una experiencia clave, tanto para los que han ido a la escuela como para los que no (por ejemplo, por las posibilidades que abre o limita la posesión de las certificaciones escolares o su falta).

En la Argentina, las escuelas siempre estuvieron ligadas a la percepción de la heterogeneidad de orígenes de su población: migraciones de los siglos XIX y primera mitad del siglo XX procedentes de Europa, migraciones rural-urbanas del siglo XX,

migraciones de origen latinoamericano y asiático de fines del siglo XX. Sin embargo, debemos destacar los componentes contradictorios de la recepción a los inmigrantes y su correspondiente tratamiento escolar: por ejemplo, podemos considerar los aspectos receptivos de la Constitución, mientras en las escuelas predominó el intento de licuado de los orígenes diferentes y abundaron las prácticas escolares homogeneizadoras. Por otra parte, las escuelas no son islas. Por eso, lo que sucede en ellas debe ser abordado poniendo las situaciones escolares en relación / contraste con lo que sucede en su entorno espacial (el difuso tejido barrial) y político. Nos referimos al entorno político en sus diferentes niveles: tanto aquel en el que se produce la "política educativa" en cuya trama se inserta la escuela, como los niveles en que se producen -por ejemplo- políticas migratorias, de radicación o expulsión, etc., destinadas a los extranjeros o migrantes internos y sus hijos.

En este sentido, la escuela no ha quedado al margen de los procesos generadores de desigualdad que en las últimas décadas, en un marco global de neoliberalismo conservador, apuntaron a modificar los conceptos de ciudadanía desarrollados anteriormente, y por tanto afectaron también a la centralidad de la escuela como formadora de ciudadanos.

En un marco global de esta naturaleza, reaparecen lógicas del tipo "sálvese el mejor" y son las "capacidades personales naturales" las que van a asegurar el éxito en la "libre competencia". En este contexto, la pobreza es entendida como una marca estigmatizante y vergonzante, ya que según este neodarwinismo los pobres no tienen la capacidad o aptitud para insertarse en el mercado. Ya no se cuestiona al modelo como productor de exclusión, sino que, al naturalizar la desigualdad, se culpabiliza a los sujetos. Se produce un corrimiento del espacio donde se diriman los conflictos: del Estado hacia la sociedad civil. Al mismo tiempo, "el neoliberalismo se ha sustentado en un fuerte proceso de legitimación ideológica, que fue configurando paulatinamente transformaciones en los valores, las expectativas, las representaciones acerca de la vida en sociedad. Profundas transformaciones que han generalizado un sentido común que, por ejemplo, exalta la competitividad, lo individual, lo fragmentado y sataniza lo público estatal, Un fenómeno

que supone haber generado, fuertemente, lo que se denomina hegemonía. O sea, una transformación tal del sentido común que, incluso, las víctimas del programa se han apropiado del mismo".

Se trata de un proceso que penetró en todos los planos de la vida. ¿Que sucede en el plano de la cotidianidad escolar y con las explicaciones teóricas que en ella circulan? Hemos venido trabajando todos estos años con las categorías teóricas en uso en los contextos escolares, por ejemplo, con la relación diversidad - diferencia - desigualdad. Una de estas categorías es "cultura". Su uso es recurrente a la hora de intentar explicar el desempeño escolar de los alumnos y las supuestas características de los contextos de pobreza y diversidad sociocultural en los que habitan. En términos más amplios, cultura ha sido el concepto distintivo con que la antropología aborda el estudio de la diversidad y bien vale reseñar aquí algunos trazos importantes de su recorrido que nos sirvan para reflexionar críticamente acerca de la vigencia de ciertas conceptualizaciones (fundamentalmente, su vinculación con los contextos politicoeconómicos en que se producen).

Para el evolucionismo decimonónico existía un único modelo de civilización o progreso representado por la sociedad victoriana. En este caso, las diversidades culturales existentes eran vistas como supervivencias de etapas anteriores, cuanto más atrasadas o primitivas, más lejanas del modelo de civilización propuesto. La educación permitirá que los sectores "más atrasados" -las otras culturas- entren en la corriente de la civilización y el progreso, uniformando la diversidad cultural bajo la categoría de "ciudadano" de los flamantes estados capitalistas. Sólo basta recordar los principios evolucionistas con que los creadores del sistema educativo argentino fundamentaron su propuesta pedagógica: "Educar al ciudadano para liberarlo de la barbarie y llevarlo al progreso".

Pero a principios del siglo XX, las escuelas hegemónicas en antropología -el funcionalismo y el culturalismo norteamericano- dieron explicaciones diferentes a la del positivismo para el problema de la diversidad. A través de su postura central, el relativismo cultural, insistieron en el respeto por las culturas e intentaron hacer frente al etnocentrismo proveniente de las teorías evolucionistas. Pero el relativismo quedó atrapado dentro de los mismos postulados que quería cuestionar, ya que si bien permitía superar el etnocentrismo, no pudo resolver el hecho de que esta diversidad cultural significa también desigualdad entre las sociedades, entre las culturas. Funcionalismo y culturalismo crearon modelos estáticos, que suponen que las culturas permanecen inmodificables ante el cambio cultural, porque todo aquello que modifica en algún plano la cultura la pone en riesgo de destrucción, visto el delicado equilibrio que existía entre sus partes. Haciendo un balance de esta etapa: "el culturalismo tomo los espacios que el racismo en retirada ha ido dejando libres, fundamentalmente como base teórica de las nuevas conductas xenófobas ligadas a los nuevos nacionalismos". Planteamos que -frente a las explicaciones de cariz biológico de fines del siglo XIX- la Antropología contribuyó con explicaciones de tipo culturalista, pero, en algún sentido, "tomo la posta" porque las teorías culturalistas no resuelven el problema sino que lo formulan de otra manera y así llegan a la escuela como modelo explicativo.

También los investigadores se plantean por qué fracasan en la escuela los alumnos que provienen de minorías étnicas y raciales, o los niños de los ghettos urbanos. Y para ello, a partir de la incorporación del concepto de cultura utilizaron, a lo largo de la historia, conceptos explicativos como "deficiencia cultural (el evolucionismo) y diferencia cultural (los culturalismos)". A medida que la investigación avanza, se supone que las escuelas con población escolar perteneciente a sectores subalternos o minorías étnicas son ámbitos en donde están sucediendo conflictos culturales: se interpreta que "lo que choca" allí son los códigos diferentes, los lenguajes diferentes, las representaciones pertenecientes a minorías, con los códigos, lenguajes y representaciones de los otros niños y de los docentes, y esto debería ser explicable en términos de cultura.

Seguramente, es por todos conocida la variante más difundida y más vigente de este tipo de explicación, el concepto acuñado por Oscar Lewis: "cultura de la pobreza". ¿Que incorpora el concepto de cultura de la pobreza? La idea básica de que hay un estilo de vida que se transmite de generación en generación: en este sentido, el concepto de cultura es repensado como ambiente.

Amplíemos un poco esta cuestión: según la Escuela Sociológica de Chicago, el hacinamiento de los pobres en comunidades aisladas (caracterizados como "ghettos urbanos") les impedía participar de los principios y normas culturales de la sociedad. Esta afirmación se asentaba en el supuesto de que el ambiente en que desarrollan sus vidas impacta en el comportamiento individual, contribuyendo al mantenimiento de la pobreza y de diversas patologías. Para Lewis, las causas de la pobreza debían buscarse en los mismos pobres, quienes, por definición, no aprovechan las oportunidades que la sociedad ofrece. El concepto de "cultura de la pobreza", entonces, hace referencia a un estilo de vida- que se transmite de generación en generación por socialización familiar. Si bien reconoce los esfuerzos de adaptación que realizan los pobres ante su situación, prima una visión por la cual, una vez que los niños adquieren esos valores, difícilmente puedan salir de la situación de pobreza.

Como señala la investigadora brasileña Maria Helena Souza Patto (1991), la teoría del déficit o de la carencia cultural centra la causa del fracaso escolar en la existencia de culturas inferiores o al menos diferentes, producto de ambientes familiares patológicos y atrasados en los que, de manera ineludible, los niños que nacen y se forman en ellos son niños desadaptados y problemáticos a la hora de lograr su integración escolar. Estas teorías, entonces, asumen como noción central la del "ambiente", asociada a una visión biologizada de la vida social, entendiendo por ambiente la provisión de estímulos para el desarrollo "normal". En este sentido, la pobreza ambiental de las clases bajas

produce deficiencias en el desarrollo psicológico infantil, siendo la causa de sus dificultades de aprendizaje y de adaptación escolar.

Cuando se vincula, no solamente en las escuelas, sino en nuestra vida cotidiana, la "sucedencia de los bolivianos" con su cultura, o la cultura de los tucumanos con el "no saber alimentar a sus hijos", se sigue pensando en términos de pautas culturales, pero la dureza de la afirmación no remite al supuesto concepto teórico de cultura (cultura como aquello que se transforma, aquello que uno hereda, pero hereda socialmente y al transmitirlo lo reelabora, lo modifica, etc.), sino que el contenido del concepto cultura así pensado es cercano a lo biológico. Nosotros hemos constatado que la cuestión del lenguaje o la cuestión de la comunicación son fuertemente tematizadas en las instituciones educativas y por parte de los docentes. Se habla mucho de las dificultades para la expresión oral de "estos niños", ya sean niños jujeños o correntinos, niños inmigrantes, niños peruanos, niños bolivianos, niños de diversas procedencias latinoamericanas, y las causas de las supuestas dificultades para la expresión oral v escrita de estos alumnos se ubican en las "culturas de origen". Por ejemplo, se asocian deficiencias lingüísticas con la "procedencia boliviana", v se la representa como "una cultura del silencio", caracterizada por un "habla miedosa", como registran algunas notas de campo. Muchos proyectos institucionales de las escuelas (PEI) se vinculan con esta cuestión, y se los reconoce como impregnados de una mirada etnocéntrica: "no hablan como

nosotros", "no usan nuestro castellano". Y en el ámbito escolar, a la valoración que se haga del tipo y grado de desarrollo de su lenguaje, le seguirá la necesidad de imaginar acciones didácticas que contrarresten, que compensen las "carencias culturales" con las que los niños llegan a la escuela.

Hoy, desacreditado el significante de "raza", ya no se dice -como décadas atrás- que "los negros" tienen el cerebro mas pequeño, que "los indios" eran menos evolucionados, pero que ya llegarían. Pero viejos conceptos ya formulados en la década del 60, tal como vimos, los han reemplazado con creces. Esto nos acerca a Eduardo Menendez (2002), quien destaca que, en realidad, a lo que nosotros estamos asistiendo en estos momentos es a la reconstrucción del pensamiento racista de la época previa al hitlerismo y al nazismo. En la trama de la vida cotidiana, en las explicaciones socio biológicas que buscan y encuentran razones en los genes para conductas desviadas o no, en los insultos de las canchas de fútbol (que asocian nacionalidades y rasgos biológicos), encontramos pistas de estos retornos. Simultáneamente, se están volviendo a utilizar explicaciones biológicas para la persistencia de la pobreza, el fracaso educativo, los comportamientos violentos. Señala Menendez que durante los años 50 se desarrollaron en forma sostenida investigaciones y explicaciones que hallan en lo biológico la causa básica del comportamiento humano. Curiosamente, plantea Menendez, el construccionismo -elaborado parcialmente por el culturalismo norteamericano entre 1920 y 1950- y que plantea que toda característica humana (cuerpo, sexo, enfermedad, emociones, raza) es parte de una construcción social, se desarrolla correlativamente cuestionando al biologicismo. Sin embargo, el biologicismo no ha muerto, y en torno de el se legitiman -al menos en parte- las concepciones racistas que siguen estando presentes, reaparecen o comienzan a desarrollarse durante los 60, tanto en países centrales como periféricos. Y, justamente, los discursos biologicistas resurgen en el contexto neoliberal de fines de los 80 y los 90, que es lo que nosotros percibimos en su "variante escolar". Seguramente, el lugar de los investigadores esta en el hacerse cargo de estos atravesamientos, que están profundamente arraigados y naturalizados en la sociedad toda.

NOTAS

1. Entre las antropólogas, Graciela Batallan, Maria Rosa Neufeld, Gabriela Novaro, Liliana Sinisi, Virginia Manzano, Laura Santillan, Carmela Vives, Ana Padawer, Silvana Campanini, Marcela Woods; psicólogos como Laura Novoa y Ariel Thisted; la socióloga Josefina Ghiglino; y las licenciadas en Ciencias de la Educacion, Sara Pallma, Maria Paula Montesinos, Patricia Redondo y Sofia Thisted.

2. Achilli, Elena, "Escuela y ciudad. Contextos y logica de fragmentacion socio cultural" en AA.VV., Escuela y ciudad. Exploraciones de la vida urbana. 3. Juliano, Dolores, Educación intercultural. Escuela y minorías étnicas. 4. Lewis, Oscar, Antropología de la pobreza. Cinco familias.

BIBLIOGRAFIA

Achilli, Elena, "Escuela y ciudad. Contextos y logica de fragmentacion sociocultural" en AA.VV., Escuela y ciudad. Exploraciones de la vida urban, Rosario, Ceacu-Universidad Nacional de Rosario, 2000.

Juliano, Dolores, Educacion intercultural. Escuela y minorias etnicas, Madrid, Eudema, 1993.

Lewis, Oscar, Antropología de la pobreza. Cinco familias, Mexico, Fondo de Cultura Economica, 1961.

Menendez, Eduardo, La parte negada de la cultura, Barcelona, Bellaterra, 2002.

Souza Patto, Maria Helena, A producao do fracasso escolar, Sao Paulo, T. A. Queiroz, 1991.

Este trabajo se fundamenta en un documento de base redactado por M. P. Montesinos, M. R. Neufeld y L. Sinisi.