

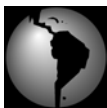
COLECCIÓN IGUALES PERO DIFERENTES

# Camino a la escuela

**Guía de trabajo**

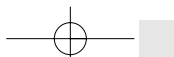
**episodio 1**

Nuevos medios para el  
tratamiento de la diversidad  
en las escuelas



FLACSO Argentina  
Área Educación

**FLACSO**



---

**DIRECCIÓN DEL PROYECTO:**

Inés Dusel

**EQUIPO DE INVESTIGACIÓN:**

Ana Abramowski  
Daniela Gutiérrez  
Guillermina Laguzzi  
Paula Lanusse  
Lucía Litichever

**PRODUCCIÓN EJECUTIVA:**

Irene Bais

**REALIZACIÓN:**

Daniel Laszlo Holland

**GUIÓN:**

Pablo de Santis

**COORDINACIÓN DE FORMACIÓN DOCENTE:**

Silvia Finocchio

**COORDINACIÓN DE PRODUCCIÓN:**

Patricia Ferrante

**FOTOGRAFÍA:**

Claudio Beiza

**PRODUCCIÓN ARTÍSTICA:**

Mariana Loterszpil

**ASISTENTE DE PRODUCCIÓN:**

María Celeste Iglesias

**DISEÑO GRÁFICO DE TAPAS E INTERIORES:**

Andrea Crasso

Agradecemos a Sendra el permiso para reproducir la tira Yo Matías.

**Con el apoyo de la  
Fundación Ford**

Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Sede Académica Argentina  
Iguales pero diferentes : Nuevos medios para el tratamiento de la  
diversidad en las escuelas. - 1ª ed. - Buenos Aires : FLACSO, 2004.  
209 p. + video ; 19x13 cm.

ISBN 950-9379-08-5

I. Sociología en la Educación-Guía  
CDD 301

© 2004 FLACSO Argentina

Área Educación

Queda hecho el depósito que  
marca la ley 11.723

Impreso en Argentina.

Printed in Argentina

Primera edición: Octubre 2004

# Índice

|   |           |
|---|-----------|
| <b>Prólogo general</b>  | <b>5</b>  |
| <b>Guía de trabajo para el episodio I: Camino a la escuela</b>                        | <b>11</b> |
| a. La identidad y la diferencia: dos conceptos básicos para vivir con otros           | 13        |
| actividad 1   | 18        |
| actividad 2   | 19        |
| b. Las familias: historias plurales   | 20        |
| actividad 3   | 21        |
| actividad 4   | 26        |
| actividad 5   | 27        |
| c. Inmigración: la nación y la extranjería como marcas identitarias                   | 29        |
| actividad 6   | 30        |
| actividad 7   | 31        |
| actividad 8   | 34        |
| actividad 9   | 36        |
| actividad 10  | 37        |
| d. La religión como constitutiva de identidades                                       | 39        |
| actividad 11  | 40        |
| actividad 12  | 41        |
| actividad 13  | 45        |
| e. La ciudad y los recorridos por la trama urbana: los avatares del “vivir con otros” | 46        |
| actividad 14  | 47        |
| actividad 15  | 48        |
| actividad 16  | 51        |
| Recomendaciones. <i>Otros aportes para ampliar el tema</i>                            | 52        |
| <b>Bibliografía</b>   | <b>53</b> |
| <b>Glosario</b>   | <b>55</b> |

## Prólogo general

Trabajar los temas relativos a la diversidad y la discriminación es difícil, sobre todo en un contexto caracterizado por fuertes procesos de exclusión social y por problemas sociales que nos afectan personal y colectivamente. Muchas veces sentimos que nuestra acción desde la escuela va a contramano de lo que pasa en otros ámbitos sociales, o que lo que hacemos no alcanza o es inocuo frente a la magnitud de las situaciones críticas que estamos atravesando.

5

Los materiales que les proponemos en esta serie buscan ser una contribución para el abordaje de estas problemáticas en el aula y en otros espacios educativos, que fortalezcan el lugar de la escuela en la formación de ciudadanos críticos, informados, tolerantes y pluralistas, con toda la complejidad y dificultades que eso supone hoy. Intentan mostrar caminos de entrada para el trabajo pedagógico, que combinen la posibilidad de realizar reflexiones éticas y políticas con el desarrollo de conceptos y herramientas intelectuales.

Para aproximarnos a las temáticas de diversidad y discriminación desde la escuela, partimos de algunas ideas centrales. Por una parte, habría que buscar criterios pedagógicos que nos ayuden a organizar nuestra enseñanza de forma *productiva* y *responsable*. *Productiva*, en términos de ser capaces de generar confianza en nosotros como docentes y en los estudiantes, para ganar nuevos aprendizajes y para enfrentar cotidianamente situaciones conflictivas que nos demandan constantemente una toma de posición; *responsable*, pensando en nuestro lugar como adultos en la sociedad actual, encargados de incorporar a las nuevas generaciones a la sociedad y a la cultura y, también, de dejarles lugar para que inventen y creen cosas nuevas a partir de esta transmisión.

Por otra parte, hay que tener en cuenta que el tratamiento de estos temas será polémico pues no hay consenso social sobre cómo abordarlos y porque además ponen en juego nuestra propia capacidad para reconocer y confrontar nuestro accionar cotidiano. Hablar de los distintos credos religiosos, de los discapacitados, del lugar de las mujeres en la sociedad, de los pueblos

indígenas, de los chicos de la calle, de la inmigración pasada y reciente, entre otros temas, enfrenta a la escuela con el disenso y con su lugar en la formación ética y política y en la transmisión de conocimientos y saberes.

En estas páginas introductorias, queremos sugerirles algunos criterios generales que pueden servir para orientar el trabajo con los videos y las guías, para decidir cómo y cuándo introducir los temas, y para organizar actividades y propuestas.

*Una primera cuestión para tener en cuenta es la relevancia de los problemas sociales a trabajar en el aula, según los diferentes contextos de enseñanza y de aprendizaje, y de acuerdo con la forma específica en que impactan sobre la vida de la escuela y de los alumnos.*

Es importante destacar que el tratamiento de estos temas cambiará según los contextos y las perspectivas. Algunos temas resultarán más álgidos de tratar en algunas escuelas que en otras. Será también diferente el abordaje de la problemática de la diversidad en un aula con alumnos que han transitado, dentro o fuera de la escuela, diversas situaciones de discriminación —por su color de piel, su fe religiosa, su inclinación sexual, etc.—, que en otra donde estos hechos no se hayan manifestado. El contexto en que se enseña y la experiencia y disposición de los alumnos son factores importantes para tener en cuenta cuando se determina qué temas es necesario abordar y cómo.

*La historicidad de los temas-problemas es otra de las consideraciones para tener presente cuando nos planteamos seleccionar y organizar propuestas de enseñanza.*

Aquello que consideramos correcto, incorrecto, civilizado, normal, patológico, etc. se ha ido transformando a lo largo del tiempo de acuerdo con parámetros sociales, científicos, culturales, religiosos y políticos. Por ejemplo, antes se pensaba —y había fundamentos "científicos" que apoyaban esa creencia— que las distintas etnias tenían inteligencias diferentes, siendo la blanca la superior; o que las mujeres eran menos capaces que los hombres; o que la homosexualidad era una enfermedad; hoy esos argumentos han sido refutados desde la comunidad científica y desde los principios éticos de las sociedades. En este sentido, creemos que es importante plantear la historicidad de los problemas y conflictos: cuándo surgieron como tales y por qué, cuáles fueron las formas en que se los trató, y qué otras formas de pensar y accionar sobre esas cuestiones pueden intentarse en la actualidad.

*Ser conscientes de las dinámicas que se ponen en juego —lo subjetivo, lo inter-*

*personal, lo social más general, la propia dinámica de relaciones en la clase (la autoridad del docente, los roles de los alumnos)— es otro aspecto necesario a la hora de planificar y desarrollar experiencias de abordaje de temas problemáticos.* Los contenidos sobre la diversidad y la discriminación, por definición, concitan opiniones divergentes y contradictorias, y mueven pasiones y dolores que pueden convertir a la experiencia de aprendizaje en un proceso movilizante y conmovedor, en el que no siempre surge naturalmente el diálogo respetuoso. Teniendo presentes estas dinámicas debemos intentar desarrollar una sensibilidad hacia la experiencia ajena que no congele las diferencias como amenaza o como peligro, y que permita dialogar con la experiencia y el dolor de otros.

*También es necesario pensar en experiencias que aporten una multiplicidad de perspectivas sobre el tema de la diversidad y la discriminación.*

Como docentes debemos tratar de ubicarnos en una posición que no acalle las diferencias (tratando de que todos piensen igual a mí), sin por ello dejar fluir cualquier tipo de intervención (como haría un relativista extremo). Creemos que ésta es una de las actitudes más importantes que debemos asumir los docentes, tanto para habilitar un debate informado y respetuoso sobre las posiciones en juego, como para tratar de construir consensos y disensos. Muchas veces la escuela ha tratado los temas polémicos con respuestas estereotipadas y unidimensionales que empobrecían sus posibilidades y que desconsideraban su complejidad y multidimensionalidad.

*Hay un punto referido a una pregunta que nos hacemos frecuentemente los docentes. Está muy bien permitir que los alumnos se expresen pero: ¿qué hacer frente a la diversidad de opiniones? ¿Cómo manejar las diferencias y los conflictos en el aula?*

Por lo general en las escuelas se tendió a valorar la homogeneidad de opiniones y a descartar y reprimir las diferencias. También se procuró ver en la figura del docente a aquél que enseña certezas, verdades absolutas, conocimientos incuestionables. Estamos a favor, en cambio, de admitir el disenso, actuar democráticamente y rechazar el autoritarismo, así como de dar lugar a la incertidumbre y a la paradoja. Pero esto de ninguna manera significa renunciar a enseñar o a establecer una autoridad por temor a equivocarnos, a ser injustos, o autoritarios. Los docentes debemos emitir opiniones, definir límites, excluir ciertas actitudes y postular que algunas cosas son mejores (más saludables, más democráticas, más justas) que otras. Obviamente debemos estar muy atentos a qué tipo de inscripción estamos proponiendo, cuáles son los modelos de sociedad y de individuo

que estamos postulando, y qué espacio dejamos para la crítica y la recreación de esa transmisión/tradición. Tomar una posición frente a los temas de diversidad y discriminación implica asumir la responsabilidad de la tarea educativa con todos los dilemas que ello implica.

*Es importante tener presente que los temas relativos a la diversidad y discriminación no involucran solamente cuestiones actitudinales sino que requieren poner en juego estrategias de conocimiento.*

En relación con la riqueza de la experiencia pedagógica propuesta, es importante tener en cuenta que lo que se enseña son contenidos o actitudes y también herramientas intelectuales y estrategias de conocimiento, que son necesarios para otros aprendizajes y experiencias vitales no sólo escolares. Es importante, entonces, aprovechar este espacio de producción transversal de conocimientos para asegurar una distribución más equitativa de estas herramientas: modos de lectura, organización de la información, síntesis, identificación y crítica de fuentes de información, capacidad de identificar las formas de representación y conciencia de sus límites. Ello implica, en alguna medida, poner en cuestión los saberes y prejuicios previos de los alumnos, sus formas de ver y procesar el mundo.

*Pensar en los derechos, en las relaciones consigo mismo y los otros, en la pluralidad, en las posibilidades de libertad, teniendo como horizonte la inclusión y la igualdad: estos son principios que deberíamos tener en cuenta cuando trabajamos la temática de la diversidad y la discriminación.*

Mantener activa la reflexión sobre nuestros propios límites para el diseño y confrontarlos con los de la sociedad más general puede ser un ejercicio útil a la hora de elaborar respuestas frente a nuestros alumnos.

Finalmente, la pregunta acerca de si la escuela debe —y de si la escuela puede— tocar estos temas, nos parece muy importantes para definir el rol de la escuela en la sociedad argentina contemporánea. Estos temas son ineludibles y nos atraviesan en el lenguaje, en las interacciones diarias, en las preocupaciones y en las experiencias de todos los que habitamos las escuelas. Pero también hay que enfatizar que su tratamiento debe ser responsable y cuidadoso, alerta sobre las sensibilidades y subjetividades en juego y comprometido con el propósito de enriquecer, mediante perspectivas informadas y pluralistas, la vida democrática de las escuelas. En ese camino, la escuela puede aportar nuevos elementos de fundamental importancia para hacer frente a las injusticias que hoy tanto nos duelen.

## Guía de trabajo para el episodio I: **Camino a la escuela**

El episodio que presentamos cuenta la historia de cuatro chicos desde que se levantan hasta que llegan a la escuela. Al despertar, durante el desayuno y en el camino, van relatando cómo son sus familias, sus casas, sus actividades cotidianas y sus amigos; también hablan de sus miedos, sus sueños y sus deseos para el futuro. Son cuatro historias reales que abren perspectivas para mirar la diversidad de infancias que tienen hoy los chicos argentinos que van a las escuelas.

11

Los relatos e imágenes de estas historias pueden ayudarnos a reflexionar sobre algunos conceptos más generales: identidad y diferencia, igualdad y desigualdad, tolerancia y pluralismo. Creemos que empezar a trabajar la cuestión de la identidad y la diferencia es un punto de partida fundamental para después preguntarse qué es lo que va haciendo que algunos sean más iguales que otros, como decía George Orwell. Y que esa reflexión puede conducirnos a pensar cómo es nuestra vida en común, qué maneras tenemos hoy y cuáles otras podríamos tener de convivir con otros, e incluso con nosotros mismos.

Las historias de los chicos permiten discutir cómo nos vemos cada uno y cómo vemos a los otros, esto es, la cuestión de la identidad y la diferencia. ¿Qué es lo que nos constituye a cada uno como diferente del otro? ¿Por qué cada uno toma un camino distinto? ¿Cuáles son esos elementos que hacen que tengamos una identidad propia, distinta a la del vecino de al lado, pero también distinta a la de los propios hermanos o padres? Pero, si todos somos distintos, ¿por qué las diferencias son valoradas positiva o negativamente? En otras palabras, ¿por qué algunas identidades son bien consideradas —por la sociedad, por la escuela, por los medios de comunicación— y otras son consideradas peligrosas, desviadas, inferiores? ¿Siempre fueron las mismas identidades las que fueron desvalorizadas? ¿Qué es lo que hace que esas diferencias se cristalicen como signos de inferioridad, de que unos valen más y otros menos? Y estas preguntas, finalmente, pueden abrirse a reflexiones sobre la cuestión de la tolerancia y el pluralismo. ¿Cómo vivimos con otros? ¿Podemos vivir juntos con otros que son diferentes en sus formas de pensar y de actuar? ¿Hay límites para la

tolerancia? Todas esas son preguntas complejas, importantes, que se están haciendo en las sociedades contemporáneas desde distintos lugares y saberes (la política, la filosofía, los derechos humanos, el derecho, entre otros), y que creemos también deben ser abordadas desde la escuela.

Los caminos a la escuela que se muestran y narran en el video no nos dejan en la puerta de la escuela sino que nos “conducen” mucho más lejos. En los itinerarios singulares de cada niño y niña podemos recuperar y entender cuánto de trayecto nunca terminado tiene la identidad de cada uno. La experiencia singular se cruza y encuentra con la familia, los amigos, el barrio, la educación, la política, la religión, la música, entre otros aspectos. Esta pluralidad de trayectorias es una primera aproximación a las preguntas que antes mencionamos, preguntas sobre las que volveremos en toda la serie de videos. En las páginas que siguen, les proponemos algunas reflexiones sobre la identidad y la diferencia para después detenernos en estas trayectorias e historias que tienen y portan los chicos, como forma de entender la complejidad de las identidades y del vivir junto a otros.

## a. La identidad y la diferencia: dos conceptos básicos para vivir con otros

Las nociones de identidad y diferencia son términos corrientes en la vida contemporánea, pero no necesariamente han sido objeto de reflexiones dentro de la escuela. En este apartado, nos vamos a detener con cierta profundidad en ellas, para poder después avanzar sobre las líneas de constitución de las identidades y las diferencias que se proponen en el video.

Seguramente escucharon hablar sobre la pérdida de identidad, las identidades de las minorías o la crisis identitaria. Tanto en los medios masivos, la publicidad y la política como en las conversaciones cotidianas, es posible escuchar referencias al tema de la identidad, por ejemplo, que se ha perdido, que hay muchas y distintas, que es un concepto en crisis. En este momento cambiante, de inestables transformaciones, parecería necesario volver a pensar *quiénes* y *cómo* somos. Por otro lado, este resurgimiento de las preguntas y reclamos sobre la identidad viene acompañado de una nueva visibilidad de la “diferencia” y la diversidad, de aquellos que reclaman su derecho a ser diferentes, distintos a las identidades que veníamos viendo; y la idea de diferencia es enarbolada sobre todo por las identidades marginadas, contestadas, desvalorizadas —por ejemplo, las identidades indígenas, de minorías étnicas, religiosas o sexuales— (Calderón, Hopenhayn y Ottone, 1996).

Hagamos un poco de historia, porque esto no siempre ha sido así. La identidad no siempre se consideró la fuente de definición de las personas; y lo mismo podría decirse en relación con la diferencia. La emergencia de una identidad fija y estable puede ser localizada a partir de la emergencia del pensamiento moderno, que supuso al sujeto como un ser que se definía a sí mismo, auto-centrado y dotado de la capacidad de razón, conciencia y acción. Etienne Balibar destaca que es a partir del siglo XVII que se define un concepto de individuo dotado de mente y conciencia interiores, separadas del mundo, que son la base de la identidad moderna (Balibar, 1998). Pensemos por ejemplo en el famoso enunciado de Descartes: “Pienso, luego existo”. Este sujeto que imagina Descartes se define a sí mismo, es su acción de pensar lo que constituye la garantía de su existencia material (y ya no es constituido externamente, como se pensaba hasta entonces, por Dios y su gracia divina). Quizás esto nos parezca una obviedad, pero no lo es. Es una

construcción filosófica y política que define a las personas y a su relación con el mundo, que dice que todos tenemos una identidad producto de esta conciencia propia, original y separada del mundo. Pensemos, por ejemplo, cuán lejos está de la idea budista del ser humano, que es objeto de transuncianciasiones y que encarna vidas de seres anteriores, no necesariamente humanos. Puede sonarnos extraño, pero la vida de muchos millones de personas se sigue organizando con esa concepción de humanidad tan diferente de la de la modernidad occidental.

En los siglos XIX y XX, en el Occidente, la identidad empezó a ser pensada de otra manera, que acentuaba el carácter relacional de su constitución. Esta visión, a la que el sociólogo de la cultura Stuart Hall llama “el sujeto sociológico”, sostuvo que la identidad se forma en la relación con otros significativos: la familia, la sociedad nacional, el grupo de pares, entre otros. Lo interesante es que tanto en el caso del sujeto auto-contenido de Descartes y el pensamiento moderno como en el del sujeto sociológico, la identidad fue considerada una entidad estable y unificada, susceptible de ser definida como una “*mismidad integradora*”, esto es, como un organizador “mismo” (“soy siempre el mismo”), estable, que integra distintos aspectos y experiencias. Recuérdese la definición que daba la psicología educacional: el yo es lo que permanece estable a través del tiempo, es lo que integra esas experiencias dispersas.

Para Hall, las condiciones de vida posmodernas han introducido una crisis en estas visiones de la identidad. Los cambios en la organización del mundo social, tales como la dislocación de las estructuras y procesos centralizados característicos de las sociedades modernas, la flexibilización e internacionalización de las economías, las corrientes migratorias de los países antiguamente colonizados a las viejas y nuevas metrópolis y la difusión de los medios de comunicación de masas globalizados, han producido nuevas conceptualizaciones sobre las relaciones entre los unos y los otros, y volvieron más evidente el hecho de que las identidades están sujetas a cambios históricos, políticos y sociales. La idea que las identidades se definen históricamente, y que cada uno tiene identidades no resueltas y hasta contradictorias, está recibiendo mucha más aceptación que en el pasado. En esta aceptación, las luchas de las llamadas “minorías” (mujeres, movimientos étnicos, minorías sexuales) por lograr que se reconozcan sus derechos a ser diferentes, han sido cruciales en ensanchar los límites de las formaciones de identidad previas. Sin embargo, hay que destacar que en sus luchas por el reconocimiento, muchos de estos movimientos han cristalizado sus identidades, pluralizando los mapas sociales pero convirtiendo a cada identidad

en una entidad tan fija y estable como las identidades anteriores. En vez de tener una sola identidad homogénea nacional, como era el caso en la mayoría de las naciones a principios de siglo, hay varias identidades dentro de la nación (por ejemplo, para el caso estadounidense, los blancos, los negros, los latinos, los asiáticos; para el caso europeo, los nacionales y los inmigrantes o trabajadores temporarios; para el caso latinoamericano, los criollos y los otros grupos —inmigrantes recientes, indígenas, negros, entre otros—), cada una de ellas tan estable y “natural” como la que proporcionaba la nación.

Otras líneas políticas y teóricas contemporáneas, avanzando sobre la consideración de la identidad como una construcción relacional y cambiante, muestran nuevas direcciones para pensar la identidad. Para ellas, la identidad contiene a la diferencia y no la excluye; la identidad nunca es un núcleo fijo, sino que asume características específicas en circunstancias históricas y sociales particulares. Éste es un concepto complejo que habrá que ir desmenuzando, pero mientras tanto digamos que las identidades son “relatos” o “narraciones” que los sujetos realizan sobre sí mismos, que están sometidas a cambios y modulaciones diversas. Que sean “relatos” no quiere decir que sean falsas ni inexistentes; quiere decir simplemente que son construcciones de sentido sobre quiénes somos, de dónde venimos, y hacia dónde vamos. Quien haya pasado por la experiencia de una terapia psicoanalítica, por ejemplo, puede dimensionar cómo cambia este “relato” sobre la vida propia y la de otros de acuerdo a las circunstancias, a los saberes disponibles, a la manera en que vemos y nos hacen ver nuestra experiencia y nuestras posibilidades.

Coinciden estas líneas con la idea de que la identidad es relacional, porque hay que entenderla en el marco de relaciones con otros sujetos, instituciones y discursos. Está marcada, delimitada, por la diferencia, por la presencia de otros, más o menos extraños o familiares. Si no hay otros, no hay yo. En esa demarcación de qué es “identidad” y qué es “diferencia”, también juegan un rol los símbolos, que permiten clasificar y ubicar a sus portadores, así como también producen sentimientos en quienes los portan (lo que se llama el proceso de identificación). Piénsese, por ejemplo, en el uso de camisetas de fútbol, en las banderas e himnos nacionales, o en ciertos géneros de música popular que terminan unificando a poblaciones nacionales dispersas, y que los diferencian de otras poblaciones.<sup>1</sup>

1

En el capítulo 2, “Preguntas en celeste y blanco”, revisaremos la idea de identidad nacional y el papel de los símbolos en la constitución de identidades con más detalle.

Hay un politólogo, William Connolly, que señala el *carácter paradójico de la identidad*, elemento que consideramos importante para repensar estas cuestiones. Dice Connolly que todas las identidades se establecen en relación a una serie de diferencias que están socialmente reconocidas; por ejemplo, una nación se diferencia de otras naciones, o una etnia de otras etnias, o un discapacitado de un no discapacitado. La diferencia provee la medida contra la cual un ser puede afirmar su carácter distintivo y su solidez. Así, toda vez que queremos incluir a alguien en un “nosotros” determinado, ya sea la comunidad nacional o un grupo particular (clase social, minorías étnicas, “niños discapacitados”, “niños en riesgo”), se define siempre un “ellos”, un “otro” que puede ser pensado como complementario o como amenazante, o aún ser invisible para la mayoría de la gente. Es decir, la inclusión en una identidad determinada supone la exclusión de otros, la definición de una frontera o límite más allá de la cual comienza la otredad. Pueden ser los blancos en relación a los negros, o las mujeres en relación a los hombres, o los “ricoteros” contra los seguidores de Soda Stereo, o los de Boca contra los de River: a distintos niveles, estas oposiciones expresan que lo que importa es la diferencia en relación al otro; la distancia que nos separa es lo que nos constituye como únicos.

El terreno en el cual se afirma la identidad es, sin embargo, inseguro y resbaladizo. Aunque no puede desechar a la diferencia para poder ser algo definido, y allí reside la paradoja ya que *no puede ser algo sin su contrario*, la identidad es vulnerable a la tendencia a convertir la diferencia en una total otredad para poder así asegurar su propia certidumbre. Es decir, por un lado la identidad necesita que exista la diferencia para afirmarse, pero también busca desecharla, congelarla, para estar segura de ser eso mismo y no “la diferencia”, lo contrario. Debe afirmarla y negarla, en una relación ambivalente y cambiante. Así, la identidad siempre está en una relación compleja, política, con las diferencias que busca fijar y cristalizar como algo bien distinto, para asegurarse su propia coherencia y continuidad. Dice Connolly que toda identidad involucra una violencia constitutiva (una relación de poder) en la constitución de esas diferencias. Subraya que la diferencia puede ser pensada como una identidad distinta que es complementaria, negativa, o amenazante, o rechazarse al plano de lo impensable e invisible, y que todas estas opciones son siempre políticas, tienen efectos de poder y son efecto de relaciones de poder. Por ejemplo, si se congela a la diferencia como otredad/alteridad totalmente diferente, termina identificándose con el “mal”, el “enemigo”. Si pienso, en cambio, que mi propia identidad se ve enriquecida por el otro, y que es igualmente cambiante y móvil, puedo abrirme a experiencias de interacción y convivencia fructíferas con esa

otredad. Lo que nos parece sugerente del planteo de Connolly es que sostiene que siempre hay una tensión, un terreno resbaladizo, que hay que volver a reconocer y explorar cada vez.

En ese sentido, podemos decir que identidad y diferencia, tanto como inclusión y exclusión, no son conceptos opuestos sino que funcionan juntos, y que pueden ser tratados como un concepto singular que opera en una doble dirección, habilitando y desalentando prácticas. La diferencia, o la exclusión, no sólo existen como este 'afuera' constitutivo contra el que se recortan, sino que de hecho se producen en la misma operación. Hay que tener en cuenta que aún las identidades más inclusivas, como la nación, las religiones ecuménicas o la democracia, pueden ser altamente excluyentes, como lo han probado en el pasado y se sigue viendo en nuestro presente en las guerras o persecuciones que se organizan en torno a "la nación". Por eso tanto la identidad como la diferencia contienen una ambivalencia fuerte: tienen un carácter positivo, afirmativo, y también son sentidas como amenazantes y peligrosas en ciertas ocasiones.

17

No es menor afirmar que la constitución de la identidad y la diferencia es resultado de procesos históricos y contingentes. Decir que la identidad en la que queremos incluir/nos no es el producto de una "voz interior" que es innata en los seres humanos, o de una "evolución natural" de las cosas, sino el resultado de complejas dinámicas que involucran biografías personales y sociales afectadas por luchas y conflictos, cuyo resultado nunca puede darse por sentado, abre otras perspectivas sobre cómo me relaciono conmigo mismo y con los otros. "Fijar", cristalizar a la diferencia como negativa o amenazante, como pura enemistad o maldad, ha sido producto de decisiones éticas y políticas; en ese sentido, puede abrigarse la esperanza de que podemos realizar otras opciones y tratar de vivir con otros de manera que no haya jerarquías inmutables y desvalorizaciones de ciertas identidades. No olvidemos que estas jerarquías y desvalorizaciones han llevado, en la historia de la humanidad y en la historia reciente, a torturas y asesinatos de otros porque pensaban, creían, lucían diferentes.

La desvalorización del otro ha sido muchas veces nombrada como "**etnocentrismo**", esto es, centración en la propia etnia (ver **Glosario**). Dice el antropólogo argentino Néstor García Canclini: "(en relación al) etnocentrismo y el desprecio del diferente... no hay grupo inocente. Los griegos llamaban "bárbaros", o sea "balbuceantes, tartamudos", a los extranjeros. Los nahuas se referían a sus vecinos como popolacas (tartamudos) y mazahuas (los que braman como ciervos). Para los

hotentotes, los ainu y los ramchadales, los nombres de sus tribus significan “seres humanos”. ¿Es el mismo procedimiento el que indujo a los mexicanos a llamar peyorativamente “gachupines” a los españoles, a los argentinos a decir “gringos” a los italianos, y a otros latinoamericanos usar esta misma expresión para referirse a los estadounidenses? ¿Y cuando los españoles llaman “sudacas” a los latinoamericanos están devolviendo la atención, o nos hallamos en otra etapa de la discriminación y los malentendidos?” (García Canclini, 2002: 35-36) Podríamos también buscar otras palabras para nombrar este congelamiento o aniquilamiento de la diferencia: racismo, xenofobia, discriminación, genocidio, inquisición.<sup>2</sup>

Pero hacer este recorrido por la historia no tiene la intención de decir “si siempre fue así, seguirá siendo así”. Lo que queremos afirmar, en éste y en los restantes capítulos de la serie, es que no estamos condenados a llevarnos mal o bien con los otros seres humanos, sino que la relación con la otredad es una relación política, históricamente cambiante, y también que es difícil y no siempre armoniosa, y que es mejor educarnos y educar a otros a vivir y navegar en esa complejidad que crear imágenes idílicas que al no cumplirse desaten tempestades. Dependerá de nosotros, de las instituciones y las ideas que primen en un momento dado, que esa relación de tolerancia y convivencia con otros pueda establecerse. Queremos remarcar que hay mucho debate entre quienes quieren una sociedad más justa y democrática sobre qué se hace una vez que se reconoce la diferencia, la existencia de otros que son distintos a mí y a nosotros: ¿se los debe aceptar? ¿se los debe tolerar? ¿se los debe amar? A lo largo de la serie iremos viendo estas respuestas. Pero sin duda estaremos un paso más cerca de una convivencia más justa y democrática si partimos de reconocer que el otro está, reclame o no su lugar, y que mi identidad y la de él o ella son igualmente valiosas para la vida en común.

## Actividad 1

*Las películas recientes muestran distintos ejemplos sobre las identidades de grupos distintos y la dificultad y la riqueza de convivir con otros. Dos ejemplos que proponemos para trabajar en el aula son la película de Spike Lee, Haz lo*

2

También en el episodio 3, “Discriminación. Fotos de ayer, imágenes de hoy”, retomamos algunos de estos conceptos.

*Correcto (1989), y Bolivia, de Adrián Caetano (2001). En los dos casos, se trata de convivencias difíciles, tensas, con conflictos solapados que terminan saliendo a la luz. Proponemos que se vean las películas y sugerimos algunas líneas de discusión:*

*¿Cuáles son los grupos en conflicto? ¿Qué los identifica como grupos y qué los separa? ¿Cuáles son los motivos del conflicto? ¿Se trata de la afirmación de un territorio, del acceso a bienes, o de la pelea por el reconocimiento de cada uno? ¿Cómo se resuelve el conflicto en la película? ¿Habría otras maneras de resolverlo? ¿Cuáles?*

*Finalmente, ¿creen que la perspectiva de la película es etnocéntrica? ¿Por qué?*

## Actividad 2

*Puede proponer en el aula la elaboración de un listado de sobrenombres o apodos con que se llama a "los otros". ¿Cuáles son los "bárbaros" de hoy? Describan características y elementos que los distinguen. ¿Son los mismos "bárbaros" de siempre o son otros?*

Con estas consideraciones y con estas convicciones es que les proponemos reflexionar sobre algunas líneas de lectura del episodio I, que despliegan la forma en que esas identidades se constituyen y son vividas a partir de las historias de cuatro chicos. Nos centraremos en: las familias, las migraciones, las religiones, y el uso y recorrido por la ciudad.

## b. Las familias: historias plurales

En la sociedad, convivimos distintas personas, que nos agrupamos en distintas instituciones y espacios físicos. En este apartado, queremos detenernos sobre uno de estos agrupamientos, que es también un elemento central en la subjetividad de cada uno, en esa historia que cada uno “porta” consigo: la familia.

Es un lugar común decir que la identidad nos la da la familia de la que somos parte. Algo tan singular y constitutivo como el nombre, por ejemplo, se origina en ella. Pero tendemos a pensar que la familia “normal” y “bien constituida” es sólo una, la de madre-padre-hijos, cuando la experiencia humana muestra que las formas en que se organizaron fueron y son bien diferentes. Reconocer estas diferencias y salirse del paradigma de la “familia normal” (vale recordar, por ejemplo, la familia “muy normal” de los Locos Addams), puede contribuir a ser más hospitalarios, más abiertos y más receptivos, con quienes vienen de familias “no tan normales”, que, como veremos, son muchos. Como se desarrollará a lo largo de esta serie, la idea de “normalidad” misma tiene que ser cuestionada, tanto cuando pensamos en las familias, como cuando nos referimos a las capacidades y discapacidades, las religiones, las apariencias y demás. Lo que pensamos que es “normal” es el producto de historias, de relaciones sociales, de conceptos y construcciones culturales, y no un resultado natural del desarrollo humano o social. Más aún, la idea de normalidad supone que hay sujetos o prácticas anormales, y esto ha servido para excluir, desvalorizar o disminuir a personas y grupos enteros. Es una de las bases del congelamiento de las diferencias en ese lugar de amenaza o inferioridad del que hablábamos antes.

En el video, Bocha, Jael, Jhenny y Pablo nos cuentan cómo están constituidas sus familias. La familia de Bocha se compone con su mamá, su abuela, perros y gatos; la de Jael con su papá, su mamá y sus dos hermanos; la de Jhenny con sus papás, sus tres hermanos, su tío, su tía y un primo con los que convive; y la de Pablo, con sus padres y sus cinco hermanos. Como vemos, cada uno de ellos tiene una familia diferente por la cantidad de personas y los miembros que la forman. Cada uno elige nombrar, además, distintos elementos y en órdenes distintos; hay quien incluye a la familia “ampliada” (tíos) y quien incluye a las mascotas.

Estas distintas maneras en las que se organizan la convivencia y los vínculos entre parientes han sido motivo de grandes debates en instituciones como las escuelas, las iglesias o en ámbitos legislativos. Últimamente, el aumento del número de divorcios, la mayor cantidad de hogares a cargo de uno solo de los padres (familias monoparentales), la mayor participación de las mujeres en el mundo laboral extra-doméstico, la revisión de los roles de hombres y mujeres al interior de sus hogares y las familias formadas por parejas con hijos de matrimonios anteriores y/o propios (familias reconstituidas) han sido algunos de los fenómenos que de distintas maneras nos obligaron a repensar el modelo tradicional de familia que conocíamos. En relación a la proporción de hogares con familias extensas, distintas investigaciones sobre migraciones, por ejemplo, resaltaron la importancia de las redes de parentesco en la transferencia de poblaciones rurales a la ciudad o de personas que migran hacia otros países. Los parientes son importantes para encontrar empleo, para integrarse a la comunidad de acogida o para preservar la diferencia étnica en la nueva comunidad. De esta manera, es muy probable que las familias de las personas que migran se extiendan más allá de la familia nuclear; como vimos que ocurre, por ejemplo, en el caso de Jhenny. Pero las redes familiares no son sólo importantes para la reproducción de prácticas culturales, sino que también se extienden en contextos económicos difíciles donde es preciso recurrir a la ayuda de otros familiares para poder afrontar el sustento del hogar. Esto parece estar ocurriendo cada vez más a muchas familias de inmigrantes y no inmigrantes. Estos dos fenómenos, migraciones y contexto económico, pueden ser algunas de las causas de la gran cantidad de familias extensas. Aunque muchas veces estos cambios se interpretan como síntomas de una “crisis de la familia”, lo que pareciera estar desvaneciéndose es un tipo particular de familia y no la institución familiar en sí misma.

### Actividad 3

*Se habla de “modelos de familia” imperantes en distintas culturas y sociedades. Sin embargo, es preciso aclarar que los modelos son patrones ideales de conducta que no sólo van cambiando a lo largo del tiempo, sino que también coexisten con innumerables excepciones que muchas veces exceden a los casos en los que el modelo se cumple.*

*En el cuadro 1 pueden observar datos estadísticos sobre distintas formas de convivir en algunos países latinoamericanos. En el cuadro 2, además, se exponen números que muestran cómo fue variando el número de hogares a cargo de mujeres solas, también en América Latina.*

### Cuadro 1: Tipos de hogares en países seleccionados, América Latina, circa 1990

| Tipo de hogar                   | Argentina 1991 | Bolivia 1992 | Chile 1992   | Colombia 1990 | México 1990  | Uruguay 1985 | Venezuela 1990 |
|---------------------------------|----------------|--------------|--------------|---------------|--------------|--------------|----------------|
| Unipersonal                     | 13,5 %         | 12,0 %       | 8,3 %        | 4,1 %         | 4,9 %        | 15,1 %       | 6,9 %          |
| Nuclear (completo o incompleto) | 64,8 %         | 59,0 %       | 57,9 %       | 56,6 %        | 74,5 %       | 59,0 %       | 54,4 %         |
| Extenso                         | 19,5 %         | 19,0 %       | 23,4 %       | 30,0 %        | 17,2 %       | 19,6 %       | 26,6 %         |
| Otros                           | 2,2 %          | 10,0 %       | 10,4 %       | 9,3 %         | 3,3 %        | 6,3 %        | 12,1 %         |
| <b>Total</b>                    | <b>100 %</b>   | <b>100 %</b> | <b>100 %</b> | <b>100 %</b>  | <b>100 %</b> | <b>100 %</b> | <b>100 %</b>   |

Fuente: Jelin, Elizabeth, Pan y afectos. La transformación de las familias. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 1998.

### Cuadro 2: Hogares urbanos con jefatura femenina, 1980-1990.

| País  | % alrededor de 1980 | % alrededor de 1990 |
|---|---------------------|---------------------|
| <b>Argentina</b> (área metropolitana de Buenos Aires) | 17,7                | 21,1                |
| <b>Bolivia</b>  | ---                 | 26,2                |
| <b>Brasil</b>   | 18,7                | 20,1                |
| <b>Chile</b>  | 21,5                | 23,2                |
| <b>Colombia</b> (ocho ciudades)                       | 21,9                | 22,7                |
| <b>Costa Rica</b>                                     | 20,0                | 20,0                |
| <b>Cuba</b>   | 34,1                | ---                 |
| <b>Ecuador</b>  | ---                 | 18,3                |
| <b>Guatemala</b>                                      | 21,0                | 21,9                |
| <b>Honduras</b>                                       | ---                 | 26,6                |
| <b>México</b>   | 13,8                | 17,7                |
| <b>Nicaragua</b>                                      | ---                 | 35,6                |
| <b>Panamá</b>   | 24,5                | 24,7                |

| País                 | % alrededor de 1980 | % alrededor de 1990 |
|----------------------|---------------------|---------------------|
| Paraguay             | 22,0                | 20,1                |
| Perú                 | 23,6                | 19,3                |
| República Dominicana | 21,6                | ---                 |
| Uruguay              | 22,3                | 25,5                |
| Venezuela            | 21,9                | 22,1                |
| América Latina       | 21,0                | 22,7                |

Fuente: Jelin, Elizabeth, Pan y afectos. La transformación de las familias. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 1998.

1. *Les proponemos que indaguen sobre las similitudes y las diferencias entre los países que aparecen en los cuadros. ¿Hay una tendencia general en todos los países? ¿Cuál sería? ¿Qué repercusiones sociales, culturales y educativas tiene que haya más mujeres al frente de hogares? En relación con las diferencias, ¿cuál creen que es la relación entre tipo de familia y estructura productiva y social de un país? ¿Creen que hay relación entre el número de integrantes de una familia y el bienestar económico? ¿Hay alguna relación con la religión predominante en el país?*
2. *Busquen si es posible otros datos históricos que muestren los cambios a través del tiempo. Los censos y las estadísticas nacionales proveen esa información. (buscar en: [www.indec.gov.ar](http://www.indec.gov.ar))*

23

La historia y la antropología nos proveen ejemplos interesantes para pensar los modelos de familia. Por ejemplo, en la cultura occidental los lazos consanguíneos son muy fuertes e importantes entre padres e hijos, y también con otro tipo de parientes con los que compartimos un ascendente común. Pero el antropólogo David Schneider, que trabajó en la isla Yap de las Carolinas Occidentales, cuenta que allí el significado cultural de la relación entre padres e hijos deriva de las acciones de las personas y no del hecho de compartir la misma sangre: lo que uno hace por otro es lo que constituye la relación. Ésta existe previamente pero también los individuos la llevan a cabo. Así, entre los *yap*, nos encontramos frente a relaciones familiares que las personas implicadas van construyendo permanentemente, y no con atributos dados de antemano por el hecho de compartir “una misma sangre” (Bestard, 1998:74-75).

Tampoco en Occidente la familia fue siempre igual. En los últimos siglos, el modelo que primó fue el de la familia nuclear (ver **Glosario**) unida por

lazos de amor —amor “para siempre” en la pareja y entre padres e hijos— y con una división sexual de roles en la cual las mujeres tuvieron históricamente una serie de desventajas frente a los varones. Esta familia nuclear surgió diferenciándose de la familia extensa (ver **Glosario**), más amplia y con más funciones sociales, por diversas causas: económicas, políticas, religiosas y culturales. En los últimos años, se está estudiando el peso del catolicismo con sus ideas sobre la monogamia, la procreación en el seno de la familia y la moralidad sexual restrictiva en la difusión de este ideal de familia nuclear. Desde muy temprano, entre los siglos IX y XI, la Iglesia Católica había condenado el concubinato como unión ilegítima, había implantado un severo código de prohibiciones sexuales antes y después del matrimonio y había defendido tenazmente la libertad de elección de los cónyuges frente a la voluntad de sus parientes. Esta última doctrina —la libre elección del cónyuge— fue separando a los individuos de la dependencia de sus grupos familiares más amplios; y es considerada, además, el antecedente más importante del “amor marital”. Otra de las prácticas que la Iglesia se encargó de administrar fueron las “prohibiciones matrimoniales”, esto es, regular qué uniones podían ser establecidas y cuáles no de acuerdo al grado de parentesco entre los posibles cónyuges. En el siglo IX la prohibición pasó del séptimo grado (un primo tercero es de cuarto grado) al decimocuarto grado y en el siglo XIII lo disminuyeron al cuarto grado. Esta regla matrimonial también tenía como propósito distanciar al individuo de su grupo familiar primario para que, de esta manera, pudiese extender “lazos de hermandad” con otros fieles. Para la Iglesia católica el matrimonio une en “la misma carne” a dos personas que no comparten “la misma sangre”, instaurando entre ellos fuertes vínculos de fraternidad que transforman a personas “distantes” —no parientes— en parientes. Para reforzar esta tendencia la Iglesia católica llegó a prohibir, incluso, el matrimonio entre “parientes políticos” (Bestard, 1998). A partir de fines del siglo XVIII, con la consolidación de los estados modernos, este modelo familiar es intensamente difundido a través de instituciones como las escuelas, la medicina y una serie de leyes que intentaran regular el “normal” funcionamiento de las familias.

En América, por ejemplo, la intervención del estado en la organización familiar comenzó en los últimos años de la colonia cuando los Borbones —la Corona española— promulgaron una ley llamada Real Pragmática en 1778. Esta ley tenía como objetivo regular las uniones matrimoniales, siendo la primera vez que el estado intervenía directamente en estos asuntos hasta entonces manejados por la Iglesia Católica. Si bien la Iglesia había logrado modificar gran parte de las prácticas matrimoniales y familiares de la población indígena y negra de América —expandingo sus propias reglas a

través de la evangelización masiva— en la segunda mitad del siglo XVIII se vislumbraba un nuevo problema: el número de matrimonios entre sujetos distantes en la condición social y étnica se habían incrementado enormemente. Es por esto que, en contra de las disposiciones de la Iglesia católica que defendían la libre elección de los cónyuges, la Real Pragmática volvió a requerir el consentimiento de los padres para efectuar un casamiento. Esto les permitía a las familias aristocráticas impedir las uniones no deseadas para sus hijos —sobre todo las interraciales— y de esta manera defender su “alcurnia social” en una sociedad fuertemente estratificada racial y étnicamente. Según ésta y otras legislaciones coloniales, las personas de riqueza y poder distintos eran iguales “siempre y cuando fueran de la misma raza”. Así, las uniones prohibidas fueron las de los españoles con negros o indígenas, obstaculizadas tenazmente por el estado colonial aunque no siempre con éxito. Luego de la Independencia los estados republicanos abolieron la Real Pragmática y dejaron de intervenir explícitamente en las elecciones matrimoniales, adoptando sí los ideales difundidos por la Iglesia Católica con respecto a la organización familiar.

En 1869, en la Argentina se dicta el Código Civil (escrito por Dalmacio Vélez Sarfield) en el que se convalidan la desigualdad de poderes y atribuciones de los miembros de la familia. En sus disposiciones, se consagra al hombre como el “jefe indiscutido” del hogar, con la obligación de proveer el sustento familiar y el derecho de fijar domicilio y de administrar los bienes familiares; se le da al padre el derecho de patria potestad sobre los hijos; se restringen fuertemente los derechos civiles de las mujeres, que no podían comparecer en juicio, adquirir o enajenar bienes, ejercer públicamente alguna profesión o industria, comprar al contado o al fiado objetos destinados a consumo de la familia; y sólo podía hacer alguna de estas actividades con autorización expresa del marido (Torrado, 2003:130). El adulterio de las mujeres era penalizado mucho más fuertemente que el de los hombres: en el primer caso, una relación ocasional era adúltera, mientras que en el caso del marido debía comprobarse amancebamiento o convivencia. También había una estricta clasificación de los hijos: hijos legítimos eran los nacidos durante el matrimonio; hijos naturales eran los nacidos de una pareja no casada aunque sin impedimento para hacerlo; hijos adulterinos, incestuosos y sacrílegos eran los nacidos fuera del matrimonio, y la ley les prohibía la indagación de paternidad y les quitaba derecho sobre los bienes de los padres (Torrado, 2003:131). El matrimonio no podía ser realizado por autoridades civiles sino religiosas, fueran de la religión que fueran. Este Código siguió en vigencia por muchos años, aunque desde 1888 hubo matrimonio civil, y leyes dictadas en 1919, 1922 y 1926 mejoraron la situación

jurídica de la mujer aunque sin garantizar la igualdad jurídica para hombres y mujeres. La Constitución de 1949, dictada durante el primer peronismo, y algunas de las leyes de ese período también contribuyeron a mejorar los derechos de unos y otros.

Es en la década de 1980, con la recuperación de la institucionalidad democrática, que se plantean leyes que buscan democratizar también la familia. La Ley 23.264/1985 de Filiación y Patria Potestad eliminó la discriminación de los hijos según su origen (natural, legítimo, ilegítimo), garantizando iguales derechos; y estableció la patria potestad compartida para padres y madres, con iguales deberes y derechos sobre las personas y los bienes de los hijos. En 1987, por Ley 23.515, se legaliza el divorcio vincular, permitiéndose reincidir en el matrimonio después de la separación de los cónyuges (Torrado, 2003:139). Esto fue visto por algunos como la destrucción de la familia; nuevamente insistimos en que se trata de transformaciones más generales de los modelos de organización familiar, y no de su destrucción. La familia, como queda evidenciado en las historias que muestra el episodio, sigue siendo muy importante como espacio de formación de las identidades.

Las pautas religiosas, culturales, políticas y sociales son también importantes para definir qué se entiende por familia, qué se considera una familia normal o anormal, y qué conductas se esperan de cada uno de sus miembros. Por ejemplo, el rol de los medios de comunicación masivos fue muy importante a la hora de proponer modelos de pareja y de familia. Beatriz Sarlo ha investigado a las “novelitas semanales” de los años 1920 y 1930 y su lugar en la construcción de un público lector, especialmente de un público lector femenino, “romántico” y “soñador” (Sarlo, 1987).

#### Actividad 4

1. *Lean el siguiente párrafo del texto de Beatriz Sarlo, El imperio de los sentimientos. La autora habla de la estructura narrativa y la idea de felicidad que impera en las “novelitas semanales”; señala que el obstáculo al amor y la felicidad es el deber moral (hay un hijo/a con otro/a persona que se interpone en la pareja, por ejemplo) o las condiciones sociales dispares (niño/a rico/a con niño/a pobre). Dice en el capítulo sobre “El ideal de felicidad”:*

*“Las mujeres (excepto las que se pierden por el lujo) tienden a aparecer exentas de las pasiones de la ambición, el prestigio, el brillo público, el ascenso, el*

carrierismo, porque ellas no son funcionales a su modelo de felicidad privada. Narraciones como “El amor que triunfa” de Ernesto María Barreda apuntan bien sobre esas diferencias. El padre multimillonario de la mujer amada se opone al casamiento de su hija con el joven pobre pero de familia respetable: “...no se tiene una hija acostumbrada a un ambiente de distinción, se la educa y se le da un rol en la sociedad para luego entregarla a...” Se detuvo sin pronunciar la palabra; pero el gesto la hizo patente. A un ‘cualquiera’, a un pelafustán, había querido decir. Gabriel, por su parte, pensaba: ‘No, tu hija la destinarías a uno de esos bribones dorados, que pasaría sus noches sobre el tapete y, al cabo de un año, después de tirarle la fortuna, te la devolvería con la descendencia de algún hijo idiota. No; tú has criado, educado a tu hija para luego traficar con ella en un brillante matrimonio’”. Sin embargo, este razonamiento que tiene un peso decisivo en la perspectiva de los personajes masculinos, no ocupa el mismo lugar en la perspectiva femenina: una mujer puede languidecer en la jaula de oro del matrimonio de conveniencia... La mujer vive bajo el imperio de los sentimientos, y en ese imperio se define su modelo de felicidad. Los padres y los posibles maridos de estas mujeres, en cambio, razonan desde una perspectiva cuya lógica reproduce mejor la lógica social.”

(Sarlo, B., *El imperio de los sentimientos*, Catálogos, Buenos Aires, 1987, pp. 116-117, extracto ligeramente adaptado)

2. Elijan alguna novela televisiva que esté en el aire en este momento. Comparen su estructura (los personajes, el argumento, el obstáculo para la concreción del amor, la disparidad de clases sociales, entre otros). ¿Creen que las ideas sobre la familia, el amor y la conyugalidad siguen siendo las mismas? ¿Qué tipo de razonamientos se les “permite” hacer a las mujeres y a los hombres? ¿Por qué creen que sucede esto? Algunas de las telenovelas actuales rompen con esta estructura; sería interesante comparar algunas innovadoras con otras más clásicas.

## Actividad 5

También creemos interesante confrontar estos datos con otros textos que proveen los medios de comunicación. Les proponemos que comparen dos historietas de amplia circulación en los diarios, “Mafalda” y “Yo Matías”. “Mafalda” fue expresión de los sectores medios urbanos en los años ‘60 y ‘70; y “Yo Matías” de estos mismos sectores en los años ‘90. Incluimos a continuación dos tiras de “Yo Matías” para indicar cómo aparece el lugar de los padres y de los hijos:



Sendra, *Yo Matías 3*, Buenos Aires, Ediciones de la Flor, p. 52 y 69

1. Busquen tiras o viñetas similares de "Mafalda" o de otras historietas pasadas y compárenlas con lo que presenta Sendra en "Yo Matías". Algunas preguntas que pueden formularse para indagar en estos cambios de cómo aparecen los papás y las mamás y cómo aparecen los hijos en una y otra historieta son: ¿Qué lugar les asignan los padres a los hijos? ¿Qué tareas o funciones les piden que cumplan? ¿Qué lugar le dan los hijos a las mamás en cada una de ellas? ¿Y al papá? ¿Qué se reclaman unos a otros? ¿Qué lugar tiene el "amor" y el "deber" en uno y otro caso?
2. Quizás necesiten recurrir a la serie completa de historietas para formularse otras preguntas: ¿Qué actividades hacen las madres? ¿Aparecen los padres? ¿Aparecen los hermanos? ¿Cuáles son los otros personajes relevantes en las vidas de esos hijos? ¿Qué imágenes de familia aparecen en un caso y en el otro?

A través de este apartado, hemos intentado mostrar que la familia es una forma de organización social que se entreteteje con otras dinámicas: con las sociedades y sus culturas, con la economía, con la política, con la legislación, con los medios de comunicación, entre muchas otras. Nos interesa a continuación presentarles dos dinámicas que son especialmente importantes para considerar junto —dentro de, atravesando a, conformando a, siendo conformadas por— las familias: son los fenómenos migratorios y las regiones.

### c. La inmigración: la nación y la extranjería como marcas identitarias

Otro eje que se propone en el video es la inmigración como constitutiva de la identidad. Jhenny nació en Bolivia, y hace unos años vino con su familia a vivir a Buenos Aires. Así como ella, hay muchas otras personas que emigran de su lugar de origen a otras ciudades o países. Las causas por las que una persona, una familia o un grupo de personas decide migrar son bien diversas: escasas posibilidades de empleo, conflictos o persecuciones por causas políticas, ideológicas o religiosas, malas condiciones de vida o en busca de mejores condiciones de vida, perfeccionamiento en los estudios, entre otras.

29

Para analizar la importancia de la identidad “nacional”, “inmigrante” o “extranjera”, pueden tomarse varias vías, de las cuales sólo nos centraremos en dos. Una de ellas es proponer un análisis desde la sociología y la historia de las migraciones, intentando comprenderlas dentro de procesos de movimiento de las poblaciones que se viene dando desde hace muchos siglos; incluso puede señalarse que las comunidades humanas fueron nómades antes que sedentarias, y que el “nomadismo” sigue siendo importante hoy, en un mundo donde la movilidad se volvió más fácil y más barata, y la promesa de un futuro mejor a veces está en otras geografías y no en un tiempo futuro dentro del mismo lugar. Otra opción es tomar ejemplos de la literatura y la historia para analizar el peso de las marcas de la extranjería en la identidad.

Las ciencias sociales actuales proveen algunas categorías de análisis que son útiles para la exploración de los fenómenos migratorios. Tomaremos el trabajo de la investigadora Beatriz Aisemberg (2002), que describe y caracteriza cinco de estas categorías: los factores de expulsión; los factores de atracción; las cadenas migratorias; las relaciones entre la sociedad receptora y los migrantes y los factores subjetivos.

- Los *factores de expulsión* hacen referencia a los motivos por los cuales las personas dejan su tierra de origen. Para explicar estos factores es necesario identificar las condiciones económicas, sociales, religiosas y políticas que actúan como estímulos para emigrar.
- Los *factores de atracción* se refieren a las condiciones tanto económi-

cas como sociales, religiosas o políticas que atraen o estimulan a la inmigración.

- Las *cadena migratorias* son las estrategias que elaboran los migrantes, en tanto los sujetos activos, para sobrevivir y adaptarse al nuevo contexto. En esta categoría se tiene en cuenta: cómo deciden migrar, la información que tienen y las relaciones sociales primarias con las que cuentan (amigos, parientes, paisanos), las redes de relaciones a las que recurren para la obtención de trabajo o alojamiento. Esta categoría viene a entrelazar las decisiones y recursos que se tienen a mano con los destinos elegidos; ante iguales condiciones en los países de origen, no todos los habitantes deciden partir y los que lo emigran, lo hacen a diferentes destinos y por diferentes impulsos.
- Las *relaciones entre la sociedad receptora y los migrantes*, que tienen varias dimensiones económica, política, cultural, simbólica, entre otros. Son relaciones complejas en las que se ponen de manifiesto los conflictos. Si hacemos una recorrida por nuestra ciudad vamos a comprobar que en ella viven personas procedentes de distintos países y regiones, que tienen costumbres distintas. Cada una de estas comunidades componen nuestra ciudad, y es la mezcla, la convivencia de las distintas experiencias sensibles de estas personas, lo que va construyendo la cultura urbana. Otros ejemplos de relaciones entre la sociedad receptora y los inmigrantes pueden ser el lugar que los migrantes ocupan en el espacio urbano, cómo se los nombra, las representaciones que de ellos circulan, etc. (Aisemberg, 2002; 18-19).
- La última de estas categorías son los *factores subjetivos*, y hace referencia a la suerte que corrió cada uno que está determinada por múltiples causas: las expectativas iniciales, las oportunidades que se fueron abriendo, la ayuda recibida, las dificultades, las estrategias que se fueron desarrollando, el azar. Estos factores delinear la experiencia de cada uno y son útiles para analizar las tasas de retorno y de permanencia de un determinado movimiento migratorio. Es decir, ante una misma situación, hay personas que deciden irse y otras que deciden quedarse.

## Actividad 6

Lean la novela *Gajjin. La aventura de emigrar a la Argentina*, de Maximiliano Matayoshi, Buenos Aires, Alfaguara, 2002.

El libro narra la historia de un adolescente que emigra desde Okinawa, Japón, hasta Argentina después de la segunda guerra mundial. Podemos ver a través de

sus ojos las ciudades que va descubriendo, las familias que conoce, los cambios en su percepción de sí mismo y de los otros. También la memoria de su padre muerto, y su madre y su hermana que quedaron en Japón. Va a la escuela, y estudia medicina. Se enamora varias veces. Es una novela escrita por un joven argentino-japonés de 23 años.

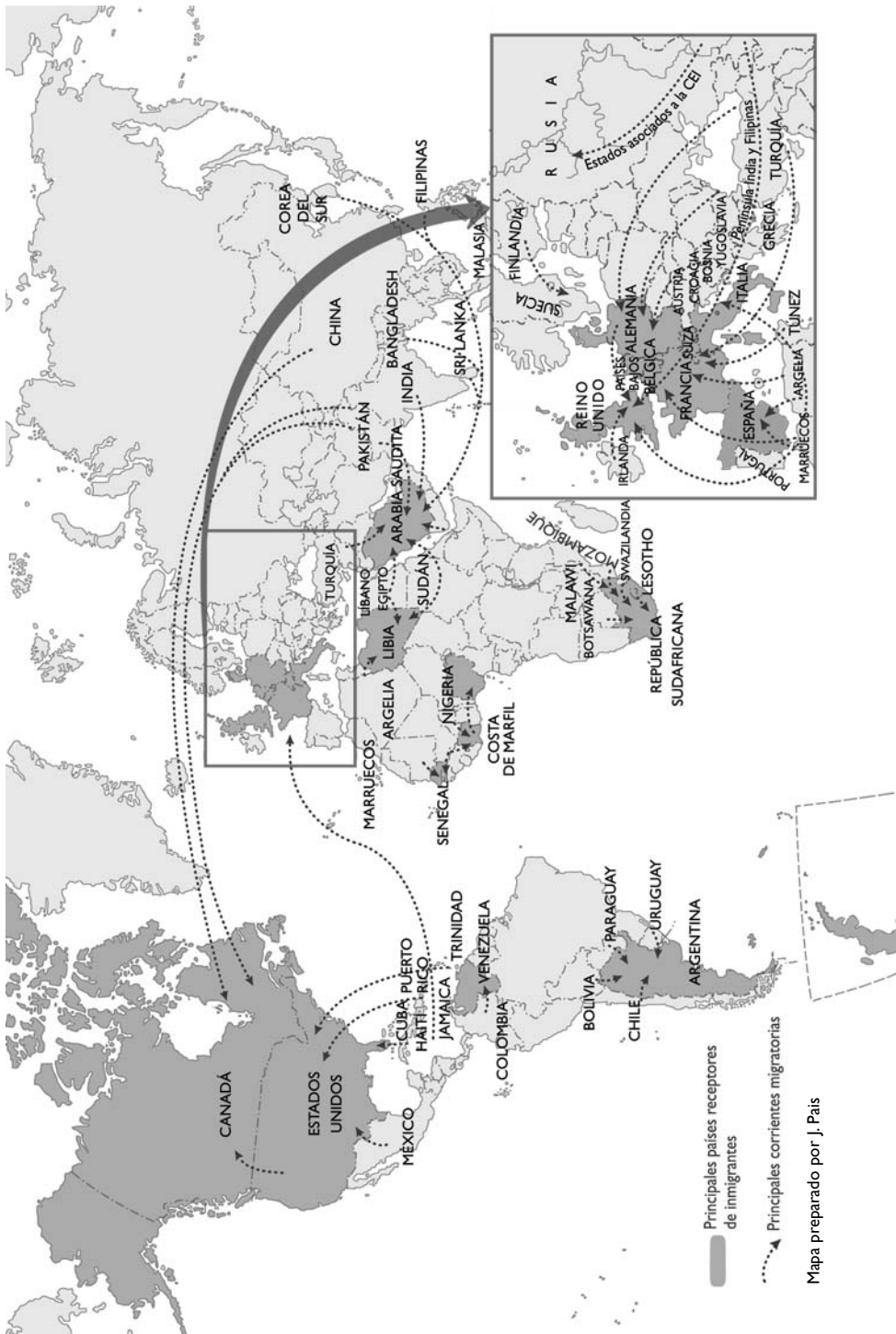
Algunas de las preguntas que pueden trabajarse en clase son:

- ¿Cuáles fueron los motivos de emigrar, o los factores de expulsión? ¿Por qué creen que emigra el hermano mayor y no la hermana?
- Describan las emociones al llegar a la Argentina, quiénes los reciben, cómo lo reciben. Es particularmente interesante la escena del hotel de inmigrantes y la obligación de la cuarentena. Puede reflexionarse también sobre la cuestión del idioma y la dificultad de entender/se.
- Puede estudiarse también la percepción de este adolescente de la vida en Argentina de esa época (décadas del '50 y '60), las diferencias entre Buenos Aires y Mendoza, la percepción general sobre la sociedad que lo recibe.
- Analicen la escolaridad de este adolescente en la Argentina y su papel en su integración intelectual, afectiva y laboral. ¿Dónde se hace amigos? ¿Cómo se va dando su progreso laboral y su vida afectiva? ¿Qué efectos tiene el "ser extranjero" para este adolescente? Busquen extractos de la novela en que esos efectos sean evidentes (un ejemplo: el capítulo "veinticuatro" de la novela).
- Finalmente, pueden proponer indagar sobre historias de vida reales de inmigrantes, pasados o recientes, con preguntas similares.

## Actividad 7

En el mapa de la página siguiente se sintetizan los movimientos migratorios internacionales.

1. Analicen la información que provee el mapa. ¿Cuáles son los países receptores de inmigrantes, y cuáles los "expulsores"? ¿Qué lugar ocupa la Argentina? ¿Por qué creen que ocurre eso?
2. Sugerimos que busquen información y construyan hipótesis sobre cuáles son los factores de expulsión de los países desde los que se emigra y los factores de atracción de los países que reciben inmigrantes. Pueden elegir pares de países (México-Estados Unidos, o Bolivia-Argentina) e investigar estos factores en la historia reciente. ¿Desde cuándo se da este movimiento? ¿Con qué coyunturas económicas, políticas y sociales se vincula?



Es sabido que en nuestro país hubo distintas corrientes migratorias a lo largo de la historia. Las condiciones de recepción de los inmigrantes en cada momento fueron variando. En el capítulo siguiente, sobre la formación de la identidad nacional, nos ocuparemos más de esta historia, que involucra no sólo las migraciones internacionales sino también, y crecientemente, las migraciones internas.

Nos interesa ahora ocuparnos de los inmigrantes de países limítrofes, que vienen a soportar duras condiciones de trabajo y no son tan bien recibidos como lo fueron los abuelos o bisabuelos que vinieron de Europa. Las cifras estadísticas muestran que los inmigrantes que llegan en los últimos 10 años a nuestro país en su gran mayoría provienen de países latinoamericanos, de América del Sur más que nada, de Europa Central y de África. Rondan entre el 3 y el 5% del total de la población, cifra que se mantiene estable a lo largo del último siglo. Pero lo que ha variado es su visibilidad (hay menos inmigración de países no limítrofes) y las condiciones en que se los recibe. Tal como revelan Dalia Szulik y Enrique Valiente, desde el discurso oficial a los migrantes limítrofes se los trata de forma ambigua: por un lado, se habla de “hermanos latinoamericanos”, de “integración”, del MERCOSUR, y, por otro, se percibe al extranjero como una amenaza potencial de las fuentes de trabajo. El rechazo al inmigrante es mayor y se visualiza más en momentos de crisis económicas, ya que se deposita en ellos los problemas de escasez y rigidez en el mercado de trabajo, viéndoselos como una competencia desleal (Szulik y Valiente, 1999: 223).

Pese a esta percepción, las encuestas del INDEC (Instituto Nacional de Estadística y Censos) señalan que la incidencia de los inmigrantes de países vecinos en el índice de desempleo es muy baja; se calcula que su influencia en la tasa de desocupación es menor al uno por ciento (Szulik y Valiente, 1999: 235). Por otro lado, en muchas ocasiones, los inmigrantes aceptan trabajos precarios e inestables que los argentinos rechazan por ser tareas desagradables, mal pagas y con pocas posibilidades de ascenso. También hay que destacar que los inmigrantes no tienen la posibilidad de elegir algo mejor debido a una situación irregular en cuanto a la documentación.

Además de las percepciones y condiciones de recepción, también deben estudiarse las normas que existen sobre los derechos y obligaciones de los inmigrantes. Las normas legales que rigen en la Ciudad de Buenos Aires (la Constitución Nacional y los Tratados Internacionales de Derechos Humanos, la Constitución de la Ciudad y demás leyes) garantizan que el ejercicio y el respeto de los derechos de los habitantes de la ciudad no dependen de la

nacionalidad de las personas, ni de su situación o regulación migratoria. Es decir, no depende de que haya comenzado los tramites de radicación, obtenga algún tipo de residencia o posea el Documento Nacional de Identidad. Entre otros derechos que deben garantizarse a todos los habitantes de la ciudad figuran: el derecho a la salud, a la educación, a no ser discriminado, a trabajar; a la libertad de expresión y a la libertad de circulación.

Pese a que el Estado debería garantizar y respetar estos derechos, la población inmigrante en la Ciudad sufre muchas violaciones y restricciones a sus derechos. Algunos sectores de nuestra sociedad interpelan a grupos inmigrantes discriminándolos a partir de estereotipos. Los **estereotipos** (ver **Glosario**) son enunciados en los que se generaliza una cultura a partir de algunos casos, y dan cuenta de representaciones uniformes, estáticas de la alteridad, iguales para todos los integrantes de una comunidad. Estos estereotipos se van construyendo desde el sentido común y en muchas ocasiones son alimentados también por el discurso de los medios, que dice “todos los bolivianos son...” o “todos los peruanos son...”. De la misma manera, durante el 2002 se hicieron evidentes estereotipos que otros países latinoamericanos tienen respecto a nosotros los argentinos. En las situaciones que suceden en la ciudad de Buenos Aires, interviene la Defensoría del Pueblo que puede promover acciones defensoras de los derechos de todos los habitantes.

### Actividad 8

1. *Les proponemos que vayan a la Defensoría del Pueblo (Venezuela 842, Capital, tel: 4338-4900) o visiten su página en Internet (www.defensoria.gov.ar) y realicen una investigación sobre los episodios de discriminación que sufren los inmigrantes.*
2. *Les sugerimos algunas preguntas:*
  - ¿Cuáles son las consultas o denuncias más comunes? ¿De qué origen son las personas que realizan las consultas o las denuncias?
  - ¿Qué relaciones pueden establecerse entre la situación social de estas personas, sus condiciones de vida y la violación de sus derechos? ¿Creen que a mayor vulnerabilidad económica, de vivienda y familiar, mayores serán los episodios de discriminación? ¿Qué condiciones serían necesarias para que estos episodios no sucedan?
3. *También puede proponerse un trabajo de investigación sobre las condiciones que se exigen para el otorgamiento de la residencia permanente y de la nacionalidad argentina. ¿Cuáles son los requisitos que pide la Dirección Nacional de Migraciones para ambos trámites? ¿A quiénes incluye y a quiénes excluye?*

4. Finalmente, pueden compararse estos requisitos con los de otros países, y analizar cuáles regímenes de inmigración son más severos y por qué. Es importante volver sobre la noción de factores de expulsión y de atracción antes trabajados. También sería deseable discutir qué condiciones deberían existir para una mayor hospitalidad a los extranjeros.

Es importante remarcar la experiencia personal y colectiva que supone la inmigración para los sujetos involucrados. El relato de Jhenny permite un atisbo sobre los dolores y problemas ocasionados. No es lo mismo inmigrar con una vivienda, un trabajo, o una profesión, o incluso venir de una gran ciudad o de una ciudad pequeña o del campo. Tampoco es lo mismo venir de un país que de otro. Pero al llegar al nuevo lugar de residencia, hay cambios bruscos. El sociólogo Marcelo Urresti observa que la inmigración supone un cambio en las condiciones de vida, la adaptación a valores y normas bien distintas a las de origen; y esto ocurre incluso en dos culturas que parecen cercanas como la boliviana y la argentina. Los sistemas de representaciones reciben fuertes cimbronazos y tienen que reacomodarse a la nueva situación, no de una manera tajante, mecánica, sino con ambigüedades. Muchos de los valores y las instituciones pasan a recibir la influencia de la nueva situación (Urresti, 1999: 254).

El trabajo de Alejandro Grimson sobre los bolivianos en Buenos Aires es de inmensa utilidad para analizar estos préstamos y mezclas de culturas en la constitución de identidades. Estudiando por ejemplo las fiestas que realizan los miembros de la comunidad boliviana en Buenos Aires, sus programas radiales, o la prensa comunitaria, Grimson destaca que hay un proceso de construcción de una identidad boliviana desde abajo, que agrupa a quienes hasta ese momento se percibían como grupos distintos (“chapa-co”, “camba”, “aymara”, “quechua” o “potosino” por mencionar sólo algunos). El hecho de ser bolivianos en Buenos Aires incluso afirma una identidad colectiva que hasta el momento podía ser débil, y los pone en mejores condiciones de construir redes sociales para pelear por sus derechos. Definirse como “bolivianos” los pone también en mejores condiciones de interlocución con la sociedad argentina (Grimson, 1999: 179). La “bolivianidad”, entonces, no es un sentimiento identitario que emerja de un pasaporte o un documento, sino un proceso de identificación de los sujetos en los que juega un papel muy importante la cultura, la sociedad y la historia.

Puede señalarse que la cuestión de la adaptación a nuevos valores y sistemas de representación se hace mucho más dura aún cuando las culturas resultan

más lejanas. En el caso de la inmigración coreana, la investigadora Carolina Mera describe cómo son los hijos de los inmigrantes, que pueden adaptarse mucho mejor a nuevo contexto y a la nueva lengua, lo que les permite comunicarse mucho más fluidamente. Muchas veces, los hijos resultan ser los intermedios, traductores de idioma y de cultura, de sus padres. Así, muchas de las pautas culturales de esta comunidad, donde el respeto a los mayores y el saber de los adultos es muy venerado, se ven trastocadas y aparece mucha más interdependencia que jerarquía de arriba hacia abajo (Mera, 1998: 66). En muchos casos, continúa Mera, los niños llegan a actuar como adultos, siendo responsables y haciéndose cargo de ciertas actividades que les corresponden a los adultos.

En los dos casos, lo que se discute en las investigaciones es la idea de una identidad “pura” y “no contaminada” de bolivianos o coreanos. Por el contrario, los autores buscan complejizar tanto la idea que tenemos de sus culturas “de origen” como de la cultura “de destino”. Los bolivianos en Buenos Aires no se definían en muchos casos prioritariamente como bolivianos sino como miembros de un grupo particular, y su relación con las fiestas nacionales o étnicas se da más en el exilio o la diáspora que en el lugar de donde vienen. De la misma manera, muchos argentinos que emigran empiezan a valorar el mate o el tango de una manera que no lo valoraban en la Argentina. Lo mismo puede decirse de su integración a la “comunidad de destino”: no es homogénea, está atravesada por múltiples condicionantes y limitaciones, y supone una negociación particular entre personas y contextos.

36

## Actividad 9

1. Propongan a sus estudiantes leer uno de los dos libros mencionados, el de Grimson (1999) o el de Mera (1998).
2. Analicen la descripción que realiza de esas comunidades de inmigrantes. ¿Qué elementos toman en cuenta para caracterizarlas? Comparen esos elementos con lo que los estereotipos o el sentido común indican de esas comunidades. ¿Cómo podría discutirse desde estas investigaciones a los estereotipos?
3. Presten especial atención a la cuestión de la juventud y de la transmisión cultural en los dos casos. ¿Cuáles son los mecanismos o tradiciones por las cuales se transmite una tradición?
4. Pueden proponer si quieren una investigación sobre alguna de las comunidades de inmigrantes que esté presente en el barrio donde está la escuela.

Finalmente, cuando se habla de las inmigraciones, también cabe referirse a las emigraciones. Así como Argentina es y fue receptora de inmigrantes, también muchos argentinos han emigrado hacia otros países por diferentes causas. Por ejemplo, los gobiernos militares reprimieron y persiguieron a políticos, profesionales, artistas y trabajadores que pensaban distinto y se oponían al régimen. Durante la última dictadura militar (1976-1983), muchos ciudadanos se vieron obligados a exiliarse por razones políticas a otros países que los recibieron como refugiados, entre ellos México, España y Venezuela. En los últimos años, a raíz de las crisis económicas y del crecimiento del desempleo, muchos ciudadanos argentinos están decidiendo emigrar a otros países buscando mejorar sus condiciones de vida. Las cifras oficiales hablan de 140.000 personas entre el 2001 y el 2002, que eligen como destino España, Italia, Estados Unidos, Canadá e Israel. La experiencia de la emigración se ha vuelto más importante que hace unos años. En Miami, por ejemplo, hay una “Little Buenos Aires” que nuclea a los inmigrantes argentinos.

## Actividad 10

1. *Discutan la experiencia de ser extranjero para los argentinos. ¿Qué elementos impulsan a algunas personas a emigrar? ¿Qué experiencias tienen en otros países? ¿Qué extrañan de la Argentina? Sólo a modo de ejemplo, ponemos dos testimonios de emigrantes recientes:*

*“Soy de la ciudad de La Plata y hace ya casi 3 meses que estoy viviendo en Marbella. Para muchos argentinos es complicado trabajar aquí. Las inspecciones a los comercios en los que una puede llegar a conseguir trabajo son muy estrictas, y las multas a los dueños van desde los 6.000 euros. Uno de los beneficios más grandes de estar acá es la seguridad. El hecho de poder caminar tranquilos o de ver chicos jugando en los parques. El precio es muy caro. Extraño mucho a mis amigos y al resto de mi familia. No sé qué me deparará el destino. Por ahora estoy bien, pero sueño con volver a mi ciudad con mi gente. A tomar unos mates.”*

*“Cada persona tiene diferentes intereses y condición social. Algunos emigran porque quieren vivir mejor, otros por aventura. Y otros porque, como yo, que tengo dos hijos con discapacidades, tuvimos que salir de nuestro propio país porque nos cerraron todas las puertas y posibilidades. No podíamos ver crecer a los nuestros en un ambiente de respeto y con toda la infraestructura educacional que ellos necesitaban. Nadie puede decirle a nadie que se quede o que vuelva. Solamente el individuo puede evaluar cuál*

*es el mejor camino a seguir y ser responsable de sus propias decisiones.”*  
*(tomados del Foro: Qué les diría hoy a los miles de argentinos que decidieron o están pensando en irse al exterior - www.clarin.com)*

- 2. Vuelvan a trabajar sobre las nociones de identidad y diferencia, y sobre la cambiante condición de nacional o extranjero para definir la identidad. ¿Qué nos hace “sentir en casa”? ¿Es para todos lo mismo? La sensación de ajenidad o extranjería, ¿puede experimentarse aún dentro de la misma patria cuando se va a algún lugar en que se “es minoría” o se siente “extraño/a”? Pueden trabajar estos temas también con el video 2 sobre la identidad nacional.*

*Discutan en grupo: ¿Qué otras condiciones de “hospitalidad” pueden proponer para los “nativos” y los “extranjeros”?*

## d. La religión como constitutiva de identidades

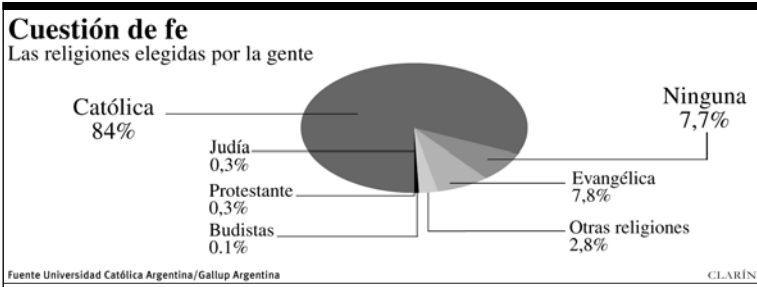
En el video, se muestra que Jael es Testigo de Jehová, pero a través de las entrevistas también supimos que Jhenny es evangelista y Pablo católico. El lugar y la significación de la religión en la vida de la gente es diverso, y eso también se muestra en estas historias. Hay personas que afirman no profesar ninguna religión; hay quienes se reconocen creyentes aún sin seguir al pie de la letra las prácticas y rituales de alguna doctrina religiosa en particular; también hay individuos que llevan a cabo simultáneamente prácticas de diversas religiones; y hay otros que abandonan determinadas religiones y se convierten a otras. Las creencias religiosas han sido motivo de discriminación en muchos casos, tal como lo evidencia Jael.

39

Una base importante para la no discriminación es considerar que tanto la relación que las personas establecen con las religiones, como las religiones mismas, son cambiantes, y que lo que hoy es dominante hace años no lo fue, y viceversa. Por ejemplo, puede señalarse que hace dos mil años, los católicos fueron perseguidos por los romanos; hace quinientos años los indígenas americanos fueron acusados de infieles por los españoles y exterminados con ese fundamento; y hace cincuenta años, lo mismo les sucedió a los judíos por los nazis. Hay muchos ejemplos de intolerancia religiosa en la historia humana, y en la actualidad los fundamentalismos religiosos son una amenaza creciente a la paz mundial y la convivencia entre los pueblos. Pensar a las religiones en forma pluralista es un paso importante para instalar otros acuerdos sociales. Esperamos en este apartado proporcionar algunos elementos para desarrollar esta aproximación más pluralista a las creencias religiosas, en forma respetuosa y tolerante para con los distintos credos.

Podemos decir que las religiones implican un **conjunto de símbolos** —creencias, prácticas, ritos, ceremoniales— practicados y respetados por una **comunidad de creyentes**, que prescriben un modo de ver y comprender el mundo. Según datos del Registro Nacional de Cultos ([www.mrecic.gov.ar](http://www.mrecic.gov.ar)), hay en Argentina alrededor de 2400 entidades religiosas autónomas oficialmente inscriptas, sin contar la Iglesia Católica, entre las que se cuentan las religiones musulmana, budista, judía, evangelista, protestante, hinduista, entre otras (Ciencia Hoy, 2001). En el marco de esta

diversidad de credos, la mayoría de la población sigue el culto católico. Un elemento importante a considerar es que la Constitución de la Nación Argentina, en su artículo 2° dice lo siguiente: “El Gobierno federal sostiene el culto católico apostólico romano”. Luego, en su artículo 14° expresa que todos los habitantes de la Nación tienen derecho de “profesar libremente su culto”. En el siguiente gráfico, puede observarse las orientaciones religiosas mayoritarias en la Argentina.



(Infografía publicada en el Diario Clarín el domingo 2 de diciembre de 2001)

El hecho de que la religión católica sea mayoritaria en la Argentina ha llevado algunas veces a plantear situaciones de discriminación para las minorías religiosas, por ejemplo contra los judíos o los Testigos de Jehová, como se evidencia en los videos de esta serie. Puede por ejemplo señalarse que hasta la constitución de 1994, era una exigencia que el presidente de la república fuera católico apostólico romano, y que además debía estar casado en primeras nupcias, es decir, no podía estar divorciado. Pese al cambio constitucional, hay algunas constituciones provinciales que sostienen todavía que gobernador y vicegobernador deben profesar el culto católico apostólico romano (por ejemplo, esto ocurre en Catamarca y Tucumán) y al momento de prestar juramento en la asunción del cargo lo deben hacer “sobre estos Santos Evangelios”, pues no se permite una fórmula alternativa.

## Actividad 11

*Busquen en Internet los diarios correspondientes al 26 de diciembre de 2002. Allí encontrarán información sobre el episodio de discriminación que sufrió el por entonces candidato a gobernador justicialista de Tucumán, José Alperovich. Discutan la situación desde la Constitución de 1994, el Pacto de San José de Costa Rica y la Ley Anti-Discriminatoria. ¿Qué creen que correspondería hacer en este caso?*

Pero es importante también plantear reflexiones sobre las creencias religiosas más en general, y no sólo de nuestro país. Antes señalamos que las religiones son cambiantes, y esto puede resultar raro ya que las religiones parecen condensar un conjunto de principios absolutos e inmutables desde tiempos inmemoriales, que se transmitiría sin modificaciones de generación en generación. Pero así como es posible ver que una persona abandona una religión y se pasa a otra, también debemos reconocer que las religiones no poseen un núcleo inmutable de sentidos y prácticas sino que éstos se modifican y reactualizan de manera diversa según circunstancias nuevas y cambiantes. Encontramos, por ejemplo, que muchos avances científicos y tecnológicos son estudiados y discutidos activamente por distintas religiones, llegando éstas muchas veces a revisar y modificar sus dogmas y sus posicionamientos. Por otra parte, el hecho mismo de la multiplicación de credos y cultos así como las escisiones y cismas internos (uno de los más reconocidos en Occidente fue el que dio origen al protestantismo), está hablando de la movilidad constante del campo religioso. Bajo la denominación de “religión”, entonces, encontramos las más variadas prácticas y creencias llevadas a cabo en los más remotos rincones del planeta, y que van desde el sacrificio de animales, la adoración de ciertos objetos, la observancia del ayuno, hasta el rechazo de la violencia y el confort, como es el caso de los menonitas.

## Actividad 12

1. Lean la siguiente nota sobre la vida de los menonitas en La Pampa.

### “Menonitas en la Argentina”

Desde 1985, en la provincia de La Pampa —a 160 km. de Santa Rosa y a 40 km. de un pueblo llamado Guatraché— alrededor de cien familias menonitas emigradas de Bolivia, México, Belice y Paraguay han conformado la colonia Nueva Esperanza.

El movimiento religioso menonita surgen en el siglo XVI en el marco de la Reforma Protestante y debe su nombre a su líder, Menno Simons, un cura católico holandés que en 1536 rompió con la Iglesia para unirse a los anabaptistas (anabaptista significa “bautizar de nuevo”).

Los menonitas (también conocidos como Amish) hablan un dialecto alemán llamado Plattdeusch. En las escuelas de la colonia Nueva Esperanza, maestros menonitas les enseñan a los chicos a leer y escribir en alemán.

Los menonitas además de estar en contra de la violencia, la guerra y el uso de armas, el lujo y el confort (que se traduce en la no utilización de luz eléctrica,

automóviles, radio, televisión, teléfono), rechazan el bautismo de los niños (aceptándolo en la adultez, luego de cumplidos los 17 años) y sostienen la separación entre la Iglesia y el Estado. En este sentido, no pocos han sido los conflictos ante los intentos de acercamiento del Estado argentino con esta comunidad religiosa. Por ejemplo, el gobierno de la provincia de La Pampa, buscando dar cumplimiento a la obligatoriedad escolar, pretendió que las escuelas menonitas se adaptaran al sistema oficial de enseñanza. En un primer momento, el gobierno pampeano pretendió crear dentro de la colonia una escuela oficial con maestros oficiales. También les propuso a las familias la opción de mandar a los chicos a las escuelas de la región. Frente a la negativa de los colonos finalmente se acordó que los padres y familiares de los niños tienen la obligación de enseñarles el castellano. El gobierno ha distribuido para tal fin pequeños diccionarios bilingües.”

(Adaptado del artículo de Sergio Romano, “Esta tierra es mi tierra”, en *Página 12*. Suplemento Radar, 4 de marzo de 2001)

2. ¿Qué elementos destacan de estas prácticas religiosas? ¿En qué se parecen y en qué se diferencian de las religiones que ustedes conocen?
3. Busquen información sobre la libertad de cultos en la Argentina. ¿Cómo se resuelven los conflictos entre los principios religiosos y los derechos y obligaciones de la ciudadanía? ¿Conocen otros casos? ¿Cómo creen que debería procederse para respetar al mismo tiempo la libertad individual y los derechos y obligaciones de los ciudadanos?

Desde las ciencias sociales (es decir, por fuera de los estudios teológicos propios del campo eclesiástico) las religiones comenzaron a estudiarse a mediados del siglo XIX, dando origen a la llamada *sociología de la religión*. Una de las primeras tareas que tuvo esta disciplina fue la de explicar que el concepto de religión y el concepto de cristianismo no eran homólogos.<sup>3</sup> De hecho, en las definiciones de religión que encontramos en los diccionarios aún vemos la tendencia a identificar la religión en general con las características de las religiones monoteístas y sobre todo con el cristianismo. También

3

El investigador Chidester comenta que en el idioma inglés, el plural “religiones” data del año 1593. Fue un teólogo protestante, Richard Hooker, quien utilizó el plural “religiones” para distinguir precisamente a la religión protestante de la católica romana. Durante el siglo XVIII se consideraba que en el mundo había cuatro religiones: el cristianismo, el judaísmo, el islamismo, y el paganismo. Luego, en 1870, cuando F. Max Müller presentó sus discursos de presentación sobre religión comparativa, el número de religiones principales había aumentado a ocho: cristianismo, judaísmo, islamismo, hinduismo, budismo, zoroastrismo, confucianismo y taoísmo —agregando Max Müller lo que llamó “religiones sin libros” de los pueblos indígenas—.

para la misma época (hacia fines del siglo XIX) los antropólogos comenzaron a estudiar las religiones de las llamadas “sociedades simples”, donde observaron que las prácticas religiosas ocupaban un lugar central en la organización de la vida de estos pueblos, entre ellas el *totemismo* y el *animismo*.

Los estudios sobre la religión del siglo XIX y principios del XX plantearon que los fenómenos religiosos estaban perdiendo su importancia en las sociedades modernas. “Se postulaba que el avance de la modernidad traería consigo una secularización creciente. El despliegue de la racionalidad científico-técnica, invadiría las esferas de la economía, de la política, de lo social y también de lo simbólico y cultural. La idea de progreso indefinido era la consecuencia del mayor control del hombre sobre las fuerzas de la naturaleza. Las cosmovisiones religiosas irían en un claro retroceso ante el desencantamiento del mundo y el mayor dominio del ser humano sobre éste ante la hegemonía del conocimiento científico, desprovisto de misterios y misticismos, la omnipotencia de la razón garantizaría el sentido de la vida humana” (Esquivel, et. al, 2001:33-34).

43

A este proceso de paulatina separación de la religión de los asuntos de la vida pública y su confinamiento a la esfera privada se lo llamó *secularización*. Pero de ninguna manera este proceso implicó la desaparición de los sentimientos y las pasiones movilizadas por las religiones. De hecho, algunos autores hablan de “religiones civiles”, para plantear que lo que intentó sustituir a las religiones tradicionales fueron prácticas rituales y ceremoniales que tenían como objeto de culto al Estado-nación. En las escuelas porteñas posteriores a la revolución de 1810, por ejemplo, se enseñaba un Catecismo Patriótico que suplantó casi en forma literal la palabra “Dios” por “Patria”.

A pesar de los presagios modernos del ocaso de las religiones en manos de la progresiva racionalización de la vida, la religiosidad pervive, se multiplica y se diversifica entre otros a través de los llamados *nuevos movimientos religiosos*, que fueron una gran cantidad de credos y prácticas alternativos a las religiones tradicionales que comenzaron a propagarse en los '60 y '70 en Estados Unidos. En los últimos años, muchos de los “nuevos movimientos religiosos” han sido calificados peyorativamente con el nombre de *sectas*, alegándose que la adhesión de las personas a estos credos se consigue a partir del “lavado de cerebros”.

Vale la pena detenernos un momento en el tema de las *sectas*. El término secta, si bien tiene en el uso cotidiano una connotación negativa y respectiva, remite a una comunidad de creyentes que se constituye sepa-

rándose de una iglesia institucionalizada, siguiendo generalmente a una figura carismática. No debemos perder de vista que en su origen el cristianismo fue considerado una secta judía. Del mismo modo, los luteranos y calvinistas, en un principio, también recibieron la denominación de sectas. En nuestro país, los movimientos religiosos que más han crecido en los últimos tiempos son los pentecostales (corriente evangelista); también tienen mayor número de fieles y visibilidad las religiones africanistas, los Testigos de Jehová, los mormones, entre otros.

La proliferación de los “nuevos movimientos religiosos” también se ha analizado, desde las ciencias sociales, como una respuesta a las crisis económicas. Muchas investigaciones afirman que el mayor número de fieles de estos nuevos movimientos son de extracción social baja. En este sentido, se ha señalado que las nuevas religiones ofrecen respuestas a necesidades cotidianas que otrora se buscaban en otros espacios (por ejemplo, en el de la política). También se observa, como indica el investigador Pablo Semán (2000), que los recursos religiosos no ocupan el lugar de una “reflexión espiritual posterior a las necesidades materiales”, sino que son parte del arsenal cotidiano con el que se enfrentan problemas de tipo médico, psicológico, amoroso, laboral.

¿Por qué tienen tanto éxito estas nuevas prácticas alternativas y religiones? Una explicación posible es que estos movimientos han logrado movilizar creencias y sentimientos que otras religiones y otras instituciones de la sociedad no han sabido tener en cuenta.

Es posible encontrar personas que van a misa algunos domingos, son devotas del Gauchito Gil, peregrinan a Luján, piden por trabajo a San Cayetano, y quizás ante algún hecho puntal se acercan a los evangelistas del barrio o visitan a un curandero. Esto no es producto de la ignorancia o la irracionalidad, ni tampoco debe explicarse exclusivamente por una situación de pobreza o desesperación. Los hombres y las mujeres necesitamos creer —en Dios, en proyectos políticos, en determinadas ideologías—. Dice Emilio de Ipola que “lejos de ser una forma inferior, falaz, y sobre todo, fallida de conocimiento, la creencia es un modo positivo y específico de aprehender el mundo” (De Ipola, 1997: 8). Las creencias tienen la particularidad de incluir y cohesionar a las personas en comunidades o colectivos. “Creer” y “ser miembro de” van generalmente de la mano. Debemos tener en cuenta, además, que los pobres no son los únicos que se vuelcan a la religiosidad. De hecho, lo que se observa en la población que integra los estratos medios y altos es su creciente participación en el circuito alternativo conocido como *new age* (nueva era), que si bien no es una religión, ofrece una amplia variedad de disciplinas y téc-

nicas nutricionales, medicinales, psicoterapéuticas, corporales, esotéricas, estéticas, espirituales y místicas.

### Actividad 13

*Busquen información sobre algún fenómeno de religiosidad popular: puede ser dentro del culto católico u otro culto. A modo de ejemplo, sugerimos las procesiones a San Cayetano para pedir trabajo, la “Virgen Desatanudos”, o incluso pueden estudiar el caso de la Virgen de Guadalupe en México que es un fenómeno muy interesante de sincretismo cultural.*

*Analicen qué elementos convocan a la gente a este culto; cuándo empezaron y cómo ha ido cambiando a través del tiempo; qué rituales promueve; quiénes lo siguen.*

*Discutan las afirmaciones de científicos sociales enunciadas en párrafos anteriores sobre la vinculación de la religiosidad popular a cuestiones económicas, laborales o afectivas. ¿Qué hipótesis elaborarían sobre el por qué de estos cultos?*

45

El recorrido que les propusimos en este apartado buscó enfatizar la comprensión de los fenómenos religiosos dentro de dinámicas complejas: la nación y el estado, la legislación, las prácticas culturales, la economía, la religiosidad institucionalizada y la religiosidad popular, entre otras. Planteamos los aportes que la historia, la sociología de la religión y el análisis de la cultura pueden hacer para promover una actitud más tolerante hacia las distintas creencias religiosas. Creemos que éste es un aspecto muy importante de la vida contemporánea, donde a la par que crecen las religiosidades laxas tipo “new age” también se afirman los fundamentalismos más extremos. Tolerarnos y aprender y enriquecernos unos de otros se vuelve más necesario que nunca.

## e. La ciudad y los recorridos por la trama urbana: los avatares del “vivir con otros”

Una de las imágenes que el video presenta sintetiza uno de los temas centrales que nos proponemos tratar: el mapa de la ciudad y los distintos caminos que cada niña o niño realiza para llegar a la escuela. Este recorrido puede entenderse literalmente, señalando las calles y los paisajes urbanos por los que los chicos caminan, y también metafóricamente, pensando en la trayectoria que cada uno ha hecho y hace y que “porta” consigo a la manera de mochila llena de historias, sueños, limitaciones y deseos. Estos caminos son distintos y se cruzan en algunos momentos y en otros no.

46

La ciudad es un espacio que es común y diferenciado al mismo tiempo. Uno puede analizar las historias de cada uno y a la vez dibujar una cartografía única sobre el mapa de todos. La ciudad es un espacio de producción, de circulación, de vida, de consumo, de interrelaciones, de constantes transformaciones, de poder; es una de las formas en que la sociedad organiza su modo de vivir. Implica, mucho más que otras formas de espacio social, la convivencia con otros que son y permanecerán en muchos casos extraños; en tanto ciudadanos, compartimos ámbitos y lugares con mucha gente con la que escasamente hablamos, nos entendemos o menos aún nos queremos. Y sin embargo, hay algo que nos vincula y nos permite vivir juntos. La ciudad es el ámbito que nos equipara como miembros de una comunidad y también nos distancia y nos vuelve más “anónimos”.

En esta dirección, creemos que es importante detenerse sobre el recorrido que los chicos hacen por la trama urbana, por la ciudad, porque se vincula directamente a la posibilidad de ser “iguales pero diferentes”. Entender cuál es el territorio común en el que nos movemos, y también cómo hoy está atravesado y configurado por desigualdades y por exclusiones, puede contribuir a pensar de otras maneras la vida en común, las identidades de cada uno y las identidades colectivas. También, para nosotros y para los alumnos, reflexionar sobre ese recorrido es una forma más de apropiarse del espacio urbano, hacerlo propio, cargarlo y significarlo de otras maneras.

La ciudad se compone de aspectos materiales y aspectos imaginados o sim-

bólicos. Esta ciudad que tiene forma de tablero de ajedrez privilegia la línea recta. “Por acá vas derecho”, dice Pablo, “más rápido”. Y las líneas rectas de la cuadrícula porteña se imponen sobre los recodos y las curvas, que suelen ser lugares hospitalarios para el diálogo, el encuentro secreto, el detenerse, ese umbral donde besarse o la recova donde los malevos se peleaban. “Cada ciudad tiene su propia ubicación y clima, su historia y su arquitectura, sus disposiciones sociales y espaciales, su cacofonía de lenguajes, su banda sonora del tráfico, el comercio y la música, sus olores y sabores característicos, sus problemas y placeres.” (Donald, 1999:8).

La ciudad no es entonces sólo cuestión de ladrillos y asfalto. Lo que la gente cree y siente también tiene consecuencias materiales porque hace que sucedan cosas. Dice el antropólogo Néstor García Canclini: “Debemos pensar la ciudad a la vez como un lugar para habitar y para ser imaginado. Las ciudades se construyen con casas y parques, calles, autopistas, edificios y señales de tránsito.... Pero se configuran también con imágenes. También imaginan el sentido de la vida urbana las novelas, canciones, películas, los relatos de la prensa, la radio y televisión. La ciudad se vuelve densa al cargarse con fantasías heterogéneas.... Las ciudades no se hacen sólo para ser habitadas sino también para viajar por ellas...” (García Canclini, 1995).

47

## Actividad 14

*El italiano Ítalo Calvino escribió una novela-ensayo sobre las ciudades que cuenta imaginarios relatos de viaje que Marco Polo le hace al Kublai Khan, el emperador de los tártaros. En ellos le habla de ciudades imaginarias, pero a través de esta imaginación Calvino reflexiona sobre las ciudades modernas. A continuación transcribimos un extracto:*

*“De la ciudad de Zirna los viajeros vuelven con recuerdos muy claros: un negro ciego que grita en la multitud, un loco que se asoma en la cornisa de un rascacielos, una muchacha que pasea con un puma sujeto por una trailla. En realidad muchos de los ciegos que golpean con el bastón en el empedrado de Zirna son negros, en todos los rascacielos hay alguien que se vuelve loco, todos los locos se pasan horas en las cornisas, no hay puma que no sea criado por el capricho de una muchacha. La ciudad es redundante: se repite para que algo llegue a fijarse en la mente.*

*Yo también vuelvo de Zirna: mi recuerdo abarca dirigibles que vuelan en todas direcciones a la altura de las ventanas, calles de tiendas donde se dibujan tatuajes en la piel de los marineros, trenes subterráneos atestados de mujeres obesas que se sofocan. Los compañeros que venían conmigo en el viaje juran en cambio*

que vieron un solo dirigible suspendido entre los pináculos de la ciudad, un solo tatuador que disponía sobre su mesa agujas y tintas y dibujos perforados, una sola mujerona apantallándose en la plataforma de un vagón. La memoria es redundante: repite los signos para que la ciudad empiece a existir.” (Calvino, I., *Las ciudades invisibles*, p. 34)

1. Discutan cuáles son las dos operaciones de la “memoria de las ciudades” que describe Calvino en estos párrafos.
2. Revisen el camino que cada uno hace para llegar a la escuela. ¿En qué medio de transporte viene? ¿Qué imágenes guarda? ¿Qué calles recorre? ¿Con quiénes se cruza en ese recorrido? ¿Qué personas, instituciones, actividades, y movimientos observa? ¿Qué signos o señales le llaman la atención? Si ese camino es realizado por más de un/a alumno/a, comparen sus memorias y experiencias del camino. ¿Qué les gusta y qué no les gusta de ese camino? Puede proponerse dibujar o narrar ese camino, o realizar ese camino registrando sus observaciones al día siguiente de realizar esta actividad, y comparar ambas “memorias”, recuerdos y percepciones de la ciudad.
3. Vinculen el paisaje urbano que los chicos recorren con la historia urbana y social más general. Por ejemplo, podría destacarse algún elemento, cuadro o monumento que es significativo para la historia de Buenos Aires —incluyendo la historia reciente—; o llamar la atención sobre algún edificio o espacio que no haya sido destacado en los caminos relatados por los chicos. Cabría tomar como ejemplo la fábrica “Volcán”, actualmente abandonada, de la que habla Jael en el video señalando el miedo que le da acercarse; evidencia de la crisis económica y de la decadencia de la industria nacional, puede constituir un “lugar de memoria” colectiva importante sobre la historia reciente.
4. Pueden realizar también una pequeña indagación sobre “las historias que no vemos”, como se llamaba una serie de micros documentales sobre la Argentina. A modo indicativo, formulamos las siguientes preguntas: ¿hay algún edificio, construcción o monumento del barrio que les dé curiosidad particular? ¿Hay algún personaje sobre el que se cuenten historias insólitas? Puede proponerse escribir un texto corto para luego compartir con el grupo. Ese texto debería contener una descripción objetiva del lugar, la persona o la historia, y el relato de la percepción personal de ese espacio.

## Actividad 15

1. Trabajen sobre la idea de **mapas urbanos**. Pueden comparar mapas antiguos con mapas recientes (algunos figuran en Gorelik, 1998; otros están en la Biblioteca de la Legislatura porteña). ¿Cuáles son los barrios más antiguos? ¿Cómo fueron cambiando y por qué? ¿Cuáles fueron sucesivamente los centros

económicos, políticos y culturales de la ciudad? Analicen los sistemas de transporte público: cuándo surgen, cómo surgen, quiénes definen sus recorridos. ¿Cuáles son las zonas mejor conectadas y por qué? Analicen también el tendido de redes telefónicas y de servicios y formulen las mismas preguntas. Otro elemento a considerar es el valor inmobiliario de los barrios y aún de las calles dentro de los barrios: pueden trabajar con avisos clasificados de diarios y conformar un mapa propio de las zonas más caras dentro y fuera del barrio.

2. Lean el siguiente texto: "El derecho al espacio urbano, el derecho a la ciudad, no es sólo el derecho de ocupación (en el sentido de la simple habitación); es también la capacidad de influir sobre aspectos que hacen a la calidad de vida y al acceso a los bienes y los servicios presentes en la ciudad; el derecho a la ciudad también condensa las condiciones de ejercicio de otros derechos. La disputa histórica por el derecho a la ciudad entre los distintos grupos sociales se va cristalizando en diversas modalidades que toma la distribución espacial de la población, con zonas de inclusión/ exclusión en las que entretengan de manera conflictiva y cambiante diferentes "marcas": étnicas, de clase, residenciales, etc. Así observamos que, en el interior de la ciudad, diferentes localizaciones geográficas implican un acceso diferente/desigual a los bienes y servicios urbanos, razón por la cual son valoradas diferencialmente, al igual que sus habitantes." (Montesinos y Pallma, 1999: 59)

Discutan esta formulación teniendo en cuenta lo que investigaron sobre la distribución de servicios y medios de transporte y el valor inmobiliario en la ciudad. ¿Están de acuerdo con lo que dicen las autoras? ¿Cómo se posiciona el barrio donde está la escuela en esta configuración de bienes y servicios? ¿Qué podría hacerse para mejorar la situación?

El espacio urbano no está hecho de una vez y para siempre. Cuando nacieron las ciudades occidentales, el límite entre espacios urbanos y rurales era bien nítido: una muralla, que servía para proteger de los frecuentes saqueos. Cientos de años más tarde, las ciudades crecieron y se multiplicaron, sus límites se volvieron más difusos, y se volvieron las formas dominantes de organización social, mucho más que el campo. Buenos Aires pasó de ser "una gran aldea", como decía L.V. López en 1884, a ser una gran urbe de millones de habitantes. Esto trajo nuevas promesas para muchos, y también realidades de falta de trabajo, de vivienda y de comida muy duras, con una nueva configuración de la pobreza urbana. Las ciudades se expandieron y también se segmentaron, creando barrios protegidos y barrios desamparados, barrios para ciertas clases sociales y barrios para otras. Las "villas miseria" y los "barrios-country" son hoy la expresión más clara de esta segmentación social. La "mezcla" y convivencia que supone la vida urbana es así muchas veces

desarticulada por otras dinámicas que tienden a separar y discriminar caminos de unos y otros.

La cuestión de la segmentación y la segregación urbanas aparece también en algunas escenas del video, cuando se relatan los caminos o las actividades que cada uno realiza. Mientras que Bocha se encuentra con un grupo de chicos en la esquina, Jael tiene miedo de salir de su casa, y los dos viven cerca de una villa. Jael y Bocha pueden hablar cada uno a su manera de la ciudad que viven como peligrosa, hablan de balas y tiroteos, y aunque no nombran la muerte, la violencia la supone factible. Pablo elige circular por el camino seguro, el más limpio y prolijo, donde la perturbación puede ser el ladrido de los perros. Jhenny circula por territorios también conflictivos y violentos; sin embargo, el miedo del que habla es el miedo de que a sus hermanas las pisen los autos. Puede observarse allí que todos tienen una experiencia del miedo y la violencia; también, que los objetos del miedo y las posiciones desde las cuales hablan son significativamente diferentes.

Estos chicos, como todos los que vivimos en grandes ciudades, podemos tratar de leer la ciudad como si fuese un texto, un texto con omisiones, repeticiones, personajes, diálogos, suspensos, puntos y comas. Cada uno de los que vivimos en Buenos Aires somos un lector distinto pero siempre competente. Cada uno descifra la ciudad en forma personal. Hay lecturas individuales, y lecturas compartidas, porque la ciudad es en sí misma un lugar de todos. Hay ideas que circulan entre todos, “imaginarios urbanos” que a través de los medios de comunicación, del cine, la literatura, la escuela o la charla familiar cargan de sentidos comunes a determinados espacios. Así, la percepción del espacio urbano no se encuentra sólo en la esfera de lo individual ni de lo social: se trata de una combinación particular de la memoria de cada uno con las ideas que circulan en el imaginario colectivo.

En el tercer y quinto episodio, volveremos a trabajar sobre la segregación social y la asociación entre pobreza y delito, esto es, la criminalización de la pobreza, que da pie a todos los discursos sobre la “inseguridad ciudadana” y la construcción de equivalencias entre ciertos barrios y sus habitantes y actividades delictivas. Pero es importante retomar la idea, planteada por Canclini, sobre los imaginarios urbanos y su impacto en cómo habitamos las ciudades. Nos preocupa especialmente trabajar sobre los relatos que proveen los medios de comunicación de masas, que son probablemente los que más influyen en las imágenes y descripciones que vamos haciendo sobre las ciudades actuales.

## Actividad 16

1. Organicen la clase en grupos, y que cada uno de ellos seleccione un noticiero. Es deseable que se lo observe más de una vez para analizar si hay pautas de estructuración del discurso que se repiten. Observen la información que se ofrece para hablar de la ciudad: noticias policiales, de educación, de salud, de política, de arte. Transcriban el título de la noticia. Analicen la valoración que se le da a los hechos y personas involucradas; presten especial atención a los adjetivos calificativos que se usan. Distingan si esa información se refiere a barrios particulares o a toda la ciudad. ¿Se vincula esta valoración y organización de la información al mapa urbano que antes configuraron?
2. Seleccionen a continuación uno de los programas de ficción que esté en el aire y que retrate la vida urbana (a modo de ejemplo, *Son Amores*, *Los Roldán o Rebelde Way*). Identifiquen qué aspectos del estilo de vida urbana se destacan en la tira. ¿Qué uso de la ciudad hacen los protagonistas y por dónde circulan? ¿Hay lugares asociados al miedo y la violencia? ¿Hay una circulación o uso diferente del espacio urbano en los protagonistas varones y los protagonistas mujeres, y en los adultos y los niños?
3. La novela de César Aira, *La villa* (Buenos Aires, Emecé, 2001), ofrece un relato interesante y conmovedor del encuentro entre un joven de clase media y habitantes de una villa miseria cercana. Es un relato con un protagonista adolescente y que describe ingeniosamente, con una trama donde el suspense crece, los prejuicios y estereotipos a la par que el contacto y la mezcla urbanas. La lectura de esta novela puede resultar un buen contrapunto al análisis de los discursos sobre la inseguridad ciudadana que enuncian los medios de comunicación.

El trayecto de los chicos nos muestra que lo urbano es una labor, un trabajo donde lo social hace algo sobre sí: se produce, se hace y se deshace. Como las vidas de Jhenny, Bocha, Pablo y Jael, lo urbano no está terminado, no es una cristalización estructural, sino algo fluctuante, en construcción. Es importante desnaturalizar las percepciones que se tiene de las identidades y del espacio urbano y relocalizarlas en la historia económica, social, cultural y política. En el mismo libro de Italo Calvino, la última frase ayuda a repensar los dolores e injusticias de las ciudades desde otra óptica, la de la esperanza: “El infierno de los vivos no es algo por venir; hay uno, el que ya existe aquí, el infierno que habitamos todos los días, que formamos estando juntos. Hay dos maneras de no sufrirlo. La primera es fácil para muchos: aceptar el infierno y volverse parte de él hasta el punto de dejar de verlo. La segunda es riesgosa y exige atención y aprendizaje continuo: buscar y saber quién y qué, en medio del

infierno, no es infierno, y hacer que dure, y dejarle espacio.” (Calvino, Italo, 1994:171).

Queremos que ésta también sea nuestra última frase en esta guía de trabajo. Creemos que para poder construir una sociedad donde podamos ser iguales en la diferencia, tenemos que trabajar con nuestros alumnos para educar la mirada de manera que podamos encontrar el no infierno en el infierno. Quizás todos, docentes y alumnos, tengamos que aprender a mirar con ojos nuevos y a escuchar con otra apertura las historias que cada uno porta/aporta a la escuela, las tramas de la vida urbana o rural que trae consigo y que va construyendo también en la vida escolar. Para poder ver el no infierno, la esperanza, y hacer que dure, y dejarle espacio.

## Recomendaciones

*(Otros aportes para ampliar el tema)*

- \* Video “Bolivianos” editado por el Instituto Histórico de la Ciudad de Buenos Aires.
- \* Video “Todos somos distintos, todos somos iguales. Por los derechos del niño inmigrante”. Una idea de Mario Santillo. Dirección del Centro de Estudios Migratorios Latinoamericanos (CEMLA).
- \* El libro de Álvaro Fernández Bravo y Claudia Torre, Ciudades alteradas. Nación e inmigración en la cultura moderna. Introducción a la escritura universitaria, de Editorial Granica, Buenos Aires, 2003, es una excelente guía para trabajar la ciudad, la nación y las identidades desde la literatura y el análisis cultural con alumnos de los últimos años de la escuela secundaria o Polimodal.
- \* ACNUR: “Los derechos humanos, los refugiados y el ACNUR” y ACNUR: “Los niños refugiados: escapar de la persecución y la guerra”. (Material facilitado por el ACNUR, [www.acnur.org](http://www.acnur.org))
- \* El libro de Fernando Devoto, Historia de la inmigración en Argentina, de Editorial Sudamericana, Buenos Aires, 2003, es un trabajo imprescindible para profundizar la historia y presente de la inmigración en nuestro país.

## Bibliografía

AISEMBERG, BEATRIZ (2002). Una experiencia de Historia Oral en el Aula: Las migraciones internas en la Argentina a partir de 1930. Aportes para el desarrollo curricular. Secretaría de Educación, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

BAUMANN, GERD (2001). El enigma multicultural. Un replanteamiento de las identidades nacionales, étnicas y religiosas. Barcelona, Paidós.

BESTARD, JOAN (1998). Parentesco y Modernidad. Barcelona, Paidós.

CALDERÓN, F., HOPENHAYN, M., OTTONE, E. (1996). Esa esquivia modernidad: desarrollo, ciudadanía y cultura en América Latina y el Caribe. Caracas, UNESCO.

CALVINO, ITALO (1994). Las ciudades invisibles. Barcelona, Siruela.

CONNOLLY, W. E. (1991). Identity\Difference. Democratic Negotiations of Political Paradox. Ithaca, NY & London: Cornell University Press.

CHIDESTER, DAVID (s/f). Cienciología: una religión en Sudáfrica, en <http://www.neureligion.de/es>

DEFENSORÍA DEL PUEBLO DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES. Inmigrantes. Situación sobre sus derechos en la Ciudad de Buenos Aires. Información necesaria. En: [www.defensoria.org.ar](http://www.defensoria.org.ar)

DE IPOLA, EMILIO (1997). Las cosas del creer. Creencia, lazo social y comunidad política. Buenos Aires, Ariel.

DONALD, JAMES (1999). Imagining the Modern City. Minneapolis, The University of Minnesota Press.

ESQUIVEL, J.; GARCÍA, F.; HADIDA, M.E.; HOUDIN, V. (2001), Creencias y religiones en el Gran Buenos Aires. El caso Quilmes. Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmes.

GALLARDO, SUSANA, "Los nuevos movimientos religiosos", en Ciencia Hoy. Revista de Divulgación Científica y Tecnológica de la Asociación Ciencia Hoy. Volumen II - N° 65- Octubre/Noviembre 2001. En: <http://www.ciencia-hoy.retina.ar/hoy65/movimientos.htm>

GARCÍA CANCLINI, NÉSTOR (2002), "No sabemos cómo llamar a los otros", en: Achugar, HUGO Y SONIA D'ALESSANDRO, Global/local: democracia, memoria, identidades. Montevideo, Ed. Trilce.

GARCÍA CANCLINI, NÉSTOR (1995). Consumidores y ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización. México D.F., Grijalbo.

GORELIK, ADRIÁN (1998). La grilla y el parque. Espacio urbano y cultura urbana en Buenos Aires, 1887-1936. Buenos Aires, Editorial Universidad Nacional de Quilmes.

GRIMSON, A. (1999). Relatos de la diferencia y la igualdad. Los bolivianos en Buenos Aires. Buenos Aires, FELAFACS/EUDEBA, 1999.

HALL, S., HELD, D., & MCGREW, T. (Eds.). (1992). Modernity and its Futures. London, Polity Press/Open University Press.

JELIN, ELIZABETH (1998). Pan y afectos. La transformación de las familias. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

MARGULIS, MARIO Y LEWIN, HUGO (1999), "Escuela y discriminación social", en: Mario Margulis-Marcelo Urresti y otros. La segregación negada. Cultura y discriminación social. Buenos Aires, Editorial Biblos.

MERA, CAROLINA (1998). La inmigración coreana en Buenos Aires. Multiculturalismo en el espacio urbano. Buenos Aires, Editorial Eudeba.

MONTESINOS, M.P. Y S. PALLMA (1999). "Contextos urbanos e instituciones escolares. Los usos del espacio y la construcción de la diferencia." en: Neufeld, M. R. y Thisted, J.A (comp.), De eso no se habla. Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela, Buenos Aires, Eudeba.

SEMÁN, PABLO (2000). "El pentecostalismo y la religiosidad de los sectores populares", en Svampa, Maristella, (comp.), Desde abajo: La transformación de las identidades sociales. Buenos Aires, editorial Biblos.

SZULIK, DALIA Y VALIENTE, ENRIQUE (1999). "El rechazo a los trabajadores inmigrantes de países vecinos en la ciudad de Buenos Aires. Aproximaciones para su interpretación" en: Mario Margulis-Marcelo Urresti y otros. La segregación negada. Cultura y discriminación social. Buenos Aires, Editorial Biblos.

URRESTI, MARCELO (1999). "Los bolivianos orientales en la ciudad de Buenos Aires: violencia simbólica en un contexto de migración", en Mario Margulis- Marcelo Urresti y otros. La segregación negada. Cultura y discriminación social. Buenos Aires, Editorial Biblos.

TORRADO, S. (2003). Historia de la Familia en la Argentina Moderna (1870-2000). Buenos Aires, Ediciones de la Flor.

ZANATTA, LORIS (1996). Del estado liberal a la nación católica. Iglesia y Ejército en los orígenes del peronismo. 1930-1943. Bernal, Universidad Nacional de Quilmes.

## Glosario

### **ESTEREOTIPO:**

Generalización excesiva; prejuicio que atribuye ciertas características a todos los miembros de un grupo particular.

### **ETNOCENTRISMO:**

Observar y juzgar las prácticas y costumbres de otras culturas según los valores de la propia cultura. Creencia en que la propia cultura es superior a la de cualquier otro.

### **FAMILIA NUCLEAR Y FAMILIA EXTENSA:**

Las familias nucleares son las que están formadas por un matrimonio y sus hijos solteros conviviendo en la misma casa. Familia extensa es un concepto que se utiliza generalmente para referirse —en contraposición a la familia nuclear— a los hogares donde varias generaciones comparten la misma vivienda; aunque también se usa para describir sistemas sociales donde los individuos están subordinados a fuertes lazos y obligaciones parentales que exceden el grupo nuclear. En esta frase utilizamos ambos sentidos.

### **MIGRACIONES:**

Las migraciones son los movimientos de personas que buscan establecer su residencia en un lugar diferente del que viven, ya sea dentro del mismo país o en otro país. *Migraciones internas* se denomina a los desplazamientos que se producen dentro del mismo país. Cuando los movimientos se dirigen de un país a otro se denominan migraciones externas o internacionales. A nivel mundial, se calculaba en 1990, para las migraciones internacionales 120 millones de personas.

### **REFUGIADO:**

Un refugiado es una persona que debido a fundados temores a ser perseguida por motivos de raza, religión, nacionalidad, pertenencia a un grupo social u opiniones políticas, se encuentra fuera del país de su nacionalidad. Estas personas pueden pedir asilo al Alto Comisionado de las Naciones Unidas para Refugiados (ACNUR) que les brinda protección en un país seguro. La infracción de los derechos humanos es una de las principales causas de pedido de asilo. Ser refugiado, es más que un simple extranjero, significa vivir en el exilio y depender de los demás para cubrir las necesidades básicas, tales como la alimentación, las vestimenta o la vivienda. Actualmente la ACNUR tiene bajo su amparo a 22.257.340 personas de todo el mundo.

Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales  
Sede Académica Argentina

Iguals pero diferentes:  
Nuevos medios para el tratamiento de la  
diversidad en las escuelas.

1ª edición

Buenos Aires, FLACSO, 2004.

209 p. + video; 19x13 cm.

ISBN 950-9379-08-5

1. Sociología en la Educación - Guía CDD 301

Fecha de catalogación: 18 de setiembre de 2004