

Educación, identidades y fronteras.

Jason Beech.¹

Marina Larrondo²

El presente texto no refleja el resultado de una investigación, sino las primeras reflexiones acerca de un problema que nos preocupa: la relación que existe entre la educación, las identidades y las fronteras.

El texto se divide en tres partes. En primer lugar ofreceremos algunas ideas acerca de cómo puede entenderse a nivel teórico la relación entre educación, identidades y fronteras. En la segunda parte analizaremos cómo se resolvió esta relación en épocas en las cuáles el espacio político se organizaba principalmente a través del Estado-Nación. Finalmente, en la última parte de este texto intentaremos plantear algunas coordenadas para entender la relación entre educación, identidades y fronteras en la actualidad, partiendo del supuesto de que el espacio ya no se organiza principalmente alrededor del Estado Nación y que este cambio tiene efectos sobre las fronteras simbólicas que se constituyen en los procesos de construcción identitaria.

Acerca del concepto de identidad

La identidad es la respuesta a la pregunta acerca de quién soy. Sin embargo, en este texto nos ocuparemos de lo que podríamos llamar ‘identidades colectivas’, es decir, aquello que le da sentido a la pregunta acerca de quiénes somos, o a la pregunta acerca de qué es lo que tenemos en común con algunos y no con otros. No existen grupos de personas en el mundo que no tengan nombres, lenguajes o culturas a través de las cuales marquen una distinción entre el ‘nosotros’ y ‘los otros’. Esta distinción es lo que aquí llamamos identidad.

En otras palabras, la identidad se refiere a la pertenencia a ciertos grupos; a la identificación. La identificación se construye sobre la base de algún origen común o ciertas características o ideales compartidos. Sin embargo, estos fundamentos no tienen por origen ninguna “esencia” sino que por el contrario, son socialmente contruidos en el devenir histórico. A partir de allí se construyen los lazos de lealtad y solidaridad con un grupo de personas.

¹ Doctor en Educación, University of London. Director de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, Universidad de San Andrés.

² Licenciada y Profesora en Sociología, Universidad de Buenos Aires. Asistente de investigación, Escuela de Educación, Universidad de San Andrés. Becaria Fundación Luminis.

La construcción de la identidad como proceso actúa con la lógica de la diferencia, estableciendo límites simbólicos que marcan una frontera entre quienes “están adentro” y quienes no lo están. Es decir que una identidad se constituye en la diferencia con otras, en oposición con un otro, con lo que no es. Esta relación de oposición y exclusión de la otredad es de carácter constitutivo para la formación de una identidad, a la cual no podemos aprehender solamente tratando de captar sus características positivas: “las identidades pueden funcionar como puntos de identificación y adhesión sólo debido a su capacidad de excluir, de omitir, de dejar afuera” (Stuart Hall, 2003: 19).

Una vez más, es necesario recordar que la identidad es contingente, está atravesada por la historia y se constituye en el curso de una dinámica social específica. Su carácter de contingente se debe fundamentalmente a su formación en y por el discurso; con lo cual las identidades no son eternas, sino que siempre están construyendo (y se están construyendo en) nuevas fronteras en interacción con otras identidades, implicando este proceso confrontaciones y lucha política en un marco de interacción con los otros. En síntesis, se trata de un proceso dinámico; las fronteras no son estables de por sí, suelen cambiar y redefinirse.

La construcción de la identidad se da en “el punto de encuentro, el punto de sutura entre, por un lado, los discursos y prácticas que intentan interpelarnos, hablarnos o ponernos en nuestro lugar como sujetos sociales de discursos particulares y, por otro, los procesos que producen subjetividades, que nos construyen como sujetos susceptibles de decirse” (Stuart Hall, op cit: 20) De este modo, “las identidades son puntos de adhesión temporaria a las posiciones subjetivas que nos construyen las prácticas discursivas. Son el resultado de una articulación o encadenamiento exitoso del sujeto en el flujo del discurso, una intersección” (ibid). Por lo tanto, la noción de identidad refiere a una relación, una relación entre un sujeto y una estructura de sentido. La identidad es entonces, un efecto, una particular construcción que realizan los sujetos en relación con y a partir de un conjunto de estructuras discursivas, culturales. Aunque los esfuerzos por construir identidades puedan originarse en las instituciones dominantes, éstos solo se convierten en identidades cuando son internalizados por los sujetos y cuando éstos construyen su significado en base a esta internalización (Castells, 1999)

Por lo tanto, las identidades son efectos, son el resultado de la interacción entre las estructuras y los sujetos (sean estos individuales o colectivos). Los efectos son unos determinados entre muchos posibles, de allí que las identidades tienen la peculiaridad de ser constitutivamente contingentes. Aunque necesarios, “siempre pueden ser de otra manera”.

Las identidades unifican a los sujetos construyendo lazos de solidaridad comunitaria entre los miembros del grupo, construyendo así el lazo social, entonces refieren siempre a procesos de construcción colectiva. Por esto mismo, las características de la solidaridad social, como la entendía Durkheim –aunque desde otro registro- depende de la capacidad de los grupos de constituir estos grupos identitarios. La importancia de este proceso reside en que está en juego la vida misma de la sociedad.

Las identidades, y las fronteras simbólicas que éstas implican, se construyen principalmente a través de la educación. En este sentido, debemos tener en cuenta que educación no es sinónimo de escuela, sino que se trata de un concepto mucho más amplio que refiere al proceso mediante el cual quienes ya están en el mundo (en la cultura) le transmiten a los recién llegados los medios que les permitirán orientarse en este mundo. En este sentido, la educación es una actividad intrínsecamente humana a través de la cual se transmite el conocimiento acumulado, entendiendo al conocimiento como el *“significado social de símbolos construidos por los hombres, en una época dada, que tienen como característica relevante ser intercambiables, adquiridos de otros mayores mediante aprendizajes y que proporcionan medios de orientación humanos”* (Elías, 1994: 55). Uno de los medios de orientación que adquirimos a través de la educación es el que nos permite marcar las fronteras simbólicas entre el ‘nosotros’ y ‘los otros’.

Estas fronteras identitarias se relacionan con la conceptualización del espacio porque la construcción de ‘el otro’ y la relación que establezcamos con ‘el otro’ va a depender en gran medida de cómo una comunidad o una sociedad definan el espacio social. En este punto cabe marcar que existe una diferencia entre las nociones de lugar y espacio, ya que en el lenguaje común suelen ser utilizados como sinónimos. El concepto de lugar hace referencia a la ubicación física de la actividad social; a su situación geográfica. La noción de espacio, en cambio, es definida por Castells (1999) como el soporte material de las prácticas sociales que comparten un mismo tiempo. Es decir que el espacio une a aquellas prácticas que son simultáneas en el tiempo. Tradicionalmente, las prácticas sociales que comparten un mismo tiempo sólo podían ocurrir entre personas que estuvieran situadas en un mismo espacio. Por lo tanto el espacio estaba atado al lugar. Con el advenimiento de la modernidad aparece la dislocación entre espacio y lugar, específicamente, con el descubrimiento de nuevas regiones del mundo por parte de los europeos (Giddens, 1991). A partir del progresivo mapeo del globo terráqueo se establecen las bases para una noción del espacio que podía ser independiente de un lugar particular. Como dice Giddens (op. cit) “la llegada de la modernidad comienza a separar el espacio del lugar, al promover relaciones

entre 'otros' ausentes (...) en las condiciones de la modernidad los lugares son penetrados y formateados por influencias sociales distantes”.

En definitiva, en esta época se expanden las relaciones sociales: la certeza de un espacio y lugar dado, le deja el lugar a la inseguridad de un espacio relativo y cambiante en el cual los eventos en un lugar afectan otros lugares distantes. La gente ya no se preocupaba únicamente por lo que ocurría en su lugar, sino que cada vez más comienza a mirar hacia 'el otro'.

'El otro' era percibido como parte de un lugar específico en un orden espacial concebido etnocéntricamente como si tuviera cualidades homogéneas y absolutas. En este contexto, el espacio se organizaba alrededor de los imperios y las naciones que desarrollaban identidades particulares (Harvey, 1989).

Un ejemplo de esta relación entre identidad, educación y espacio social puede verse claramente en el proceso de construcción de la identidad nacional argentina.

El Estado Nación, los sistemas educativos y las identidades nacionales.

Cuando hablamos de la construcción de la identidad colectiva en la modernidad, un protagonista fundamental de este proceso, fue sin duda el Estado-Nación, que a través de sus instituciones construyó un “nosotros”, marcando una frontera entre quienes pertenecen y no pertenecen a la comunidad de la Nación. Bauman (2003:187) aporta al respecto una reflexión que nos permite comprender el significado de dicho proceso: “El “nosotros” del credo patriótico/ nacionalista significa “gente como nosotros”, “ellos” significa gente diferente de nosotros. No es que seamos idénticos en todos los aspectos; existen diferencias entre “nosotros” a pesar de los rasgos comunes, pero las semejanzas tornan minúsculo, disuelven y neutralizan el impacto que podrían ejercer. El aspecto en el que todos somos iguales es decididamente más significativo que todo lo que nos distingue; basta para superar el impacto de las diferencias. Y tampoco es que “ellos” difieran de “nosotros” en todos los aspectos, pero difieren en un aspecto que es más importante que todos los demás, que basta para impedir una postura común y para disolver cualquier posibilidad de solidaridad, a pesar de las semejanzas que nos acercan (...) las fronteras que dividen al “nosotros” del “ellos” están perfectamente señaladas y son muy visibles, ya que el certificado de “pertenencia” sólo contiene una división”

Hacia fines del siglo XIX, nuestro país -al igual que la mayoría de los países de América Latina- emprende su camino hacia la construcción del Estado Nación, a

través de la constitución de instituciones republicanas modernas. En un mismo movimiento, se creó el Estado y la Nación, y para ello se debió resolver uno de los problemas que se le planteaban a una región territorialmente extensa y culturalmente diversa: la cuestión de la identidad nacional (Botana,1998). El desafío que se le planteaba a este joven Estado era cómo hacer que los habitantes del territorio nacional sintieran la pertenencia a una comunidad más vasta, nacional, más allá de los vínculos locales. A este problema, que refería al federalismo, se le sumaba la cuestión de la inmigración masiva a partir de 1880. La cuestión de la identidad colectiva, entonces, fue para la Argentina algo a construir, algo que había que inventar: había que convertir una masa de inmigrantes, gauchos y habitantes de diversas provincias con costumbres diferentes, en unos ciudadanos comprometidos con la nación. Había que crear argentinos, construyendo una característica de pertenencia que fuera más fuerte que las diferencias que existían y eran evidentes.

Como mencionábamos, fue el Estado quien emprendió este camino. Las fronteras territoriales que quedaron conformadas funcionaron en este proceso de construcción de la identidad nacional como fronteras políticas, ya que marcaban que quienes habitaban determinado territorio, pasarían a ser ciudadanos argentinos. En síntesis, el territorio nacional pasó a ser un fuerte marcador de la identidad nacional, una frontera política pasó a ser una (nueva) frontera simbólica. Recordemos que en las provincias, el sentimiento localista era muy fuerte y podríamos pensar que ya existían fronteras simbólicas respecto de lo territorial. Por su parte, los inmigrantes, poseían fronteras simbólicas que distaban mucho de referirse al país receptor, de este modo, es claro que para el Estado, la construcción de la identidad colectiva en tanto nacional, representaba un gran desafío, y los hombres del 80 eran plenamente conscientes de ello.

Dos instituciones se constituyeron como vehículos de este proceso. La primera fue la escuela pública. La segunda, el ejército, a partir de la instauración del servicio militar obligatorio en 1911. Al respecto, dice Rouquié que “una de las funciones de la conscripción era moral y cívica, que revestía una particular importancia en un país de inmigración masiva. En la Argentina, la conscripción fue el antídoto contra el cosmopolitismo. A falta de posesión de la tierra que retiene, el hijo de inmigrante se arraigará a través de al escuela y del ejército, encargados de inculcarle el apego patriótico a los valores nacionales. El servicio militar, por la remoción social y la disciplina, neutraliza los virus de disolución social que vinieron del viejo mundo. El ejército, que supo anteriormente doblegar al gaucho, en adelante tiene como objetivo argentinizar al gringo y formar al argentino” (Rouquié, 1998: 83). Como mencionaba Manuel Carlés en una conferencia pronunciada en el Colegio Militar de la Nación en

1911, los oficiales tendrán en adelante, una misión casi evangelizadora: “el oficial siente que la nación le confía la rendición del conscripto inculto, ignorante y perverso. Argentinos de nacimiento y bárbaros de condición, constituyendo los tales un peligro para la estabilidad social y una amenaza para nuestra cultura” (Rouquié, 1998: 84)

Respecto de la escuela, esta tuvo una función diferente al ejército, porque se dirigía sobre todo a los niños y de ellos a las familias. La escuela transmitió, a través de la conformación de una cultura escolar específica, ciertos contenidos vinculados a construir una imagen común de la nación y rituales destinados a marcar referentes de la nacionalidad. La imagen que tenemos de la Argentina, debe mucho a la escuela, la cual contribuyó a formar un sentido común sobre el significado de la nacionalidad (Romero, 2004). Así, ciertos discursos sobre el pasado común y el territorio resultaron exitosos en tanto fueron capaces de interpelar a los sujetos como pertenecientes a una comunidad que tenía una “esencia”: la argentinidad. La construcción de una cultura común fue explícitamente diseñada desde el Estado y desde el propio sistema educativo. Uno de los elementos de los que la escuela se valió para ello fue la instauración de fiestas y rituales patrióticos y con ella, la demarcación de quiénes serían recordados y significados como héroes (Dussel y Caruso, 1995 :18).

Podemos sostener que este proceso fue exitoso en tanto logró construir un nosotros, un conjunto de significantes aglutinantes de una identidad nacional, de una pertenencia a un todo, a una comunidad.

Identidades y escuela: apuntes de una crisis

Según Dussel y Carusso (Op. Cit) este modelo de identidad que promovía la escuela se ha debilitado notoriamente. Dichos autores proponen una hipótesis en este sentido sosteniendo que “los sujetos que entran hoy a las escuelas, vienen con sus identidades construidas por fuera del sistema educativo y con pocas ganas de asumir la identidad escolar” (Dussel y Caruso, op cit: 47).

Con distintos focos de análisis y en relación a diversas problemáticas interconectadas, podemos afirmar que esta hipótesis ha sido corroborada por los hallazgos de numerosas investigaciones realizadas en nuestro país (Kessler, 2002, Kessler, 2004, Kessler 2004b, Tiramonti, 2004, Duschatzky y Corea, 2002). Todas ellas concluyen que la escuela está en crisis como forma institucional, esto se manifiesta en la baja capacidad de la institución escolar para conformarse como productora de integración social, identidades escolares y sentidos comunitarios. Estos

trabajos muestran que la identidad de los jóvenes se construye principalmente en otros ámbitos o territorios societales que no son precisamente la escuela, que ella tiene serios problemas para poder hacer “otra cosa” con estas identidades, no tiene capacidad de generar discursos que a partir de su potencia enunciativa, logren interpelar y ofrecer a los niños y jóvenes fuentes de identificación más amplias, vinculadas a la construcción de una identidad comunitaria más amplia.

Mostraremos a partir de un breve recorrido por estos trabajos, cómo aparecen la pérdida de institucionalidad (a partir de la relación con las normas) y la capacidad (e incapacidad) de construir identidad

Tiramonti (2004), muestra que la pérdida de la capacidad institucional en las escuelas se manifiesta fuertemente en la precariedad de la puesta en práctica de las normas. Ya no estamos frente a una escuela que fijaba roles y normas claras a partir de una autoridad indiscutible de docentes y directivos. Esto es más acentuado en las instituciones que atienden a los sectores socialmente más castigados, en el marco de un proceso más general de fragmentación social: “(...) la caída simbólica del Estado como operador del interés general erosionaron la adhesión a un marco normativo común y modificaron las prácticas sociales a favor de la construcción de códigos culturales y normativos fragmentados que regulan las relaciones en el interior de cada uno de estos fragmentos. La construcción de los sentidos escolares en diálogo con la comunidad y la pérdida del referente universal de las escuelas han transformado a estas en un espacio donde se confrontan diferentes concepciones del orden (...) Compiten entonces las normas del afuera y las normas escolares. La inmediatez de lo cotidiano, la fuerza de la cultura en la que se sustentan las creencias de sus alumnos y de sus padres no sólo permearon las instituciones sino que erosionaron las convicciones normativas de la institución” (Tiramonti, Op.cit: 31, 32). Esta investigación muestra además la alta fragmentación que existe en el sistema educativo en cuanto a circuitos diferenciados que, para el caso que aquí nos interesa, generan experiencias escolares abismalmente diferentes entre sí, y con ellas identidades que poco tienen que ver con una nacional entendida como la referencia a una comunidad más amplia. Aparecen entonces, diferentes perfiles institucionales que comportan la conformación de identidades escolares diferentes. En el caso de los sectores altos, que asisten a instituciones de elite, los jóvenes se aprontan para conservar o mejorar la posición social de la familia. Se conciben a sí mismos con un futuro probable en el exterior, y reciben una formación marcada por el cosmopolitismo “globalizado” como valor fundamental, asociado a la pertenencia a una elite social y económica. Por otro lado, las escuelas preparadas para “resistir al derrumbe”, aquellas a las que concurren los sectores sociales más desfavorecidos, están marcadas por la distancia que las separa

del afuera. Es común aquí encontrar en los alumnos la combinación de escuela/delito (Kessler, 2004), escuela/trabajo, escuela/maternidad, son instituciones conscientes de su función de contención, e intentan desempeñar su trabajo frente a las condiciones de diferenciación y desigualdad social y cultural a las que está sometida la población a la cual atienden.

Arroyo (2004) se pregunta en su investigación por la idea de identidad nacional caracterizada por referir un proyecto común. Y encuentra en este punto, que la referencia a la nacionalidad aparece como fragmento, ocupando un lugar marginal y resignificándose particularmente en cada sector social. En los sectores sociales altos, el futuro no está anclado a ningún territorio en particular, la relación espacio/futuro no tiene fronteras, el proyecto colectivo en tanto país parece no tener cabida porque el futuro individual parece no depender de él. En los sectores populares, la idea de nación parece no ser tampoco el principal rasgo de identidad comunitaria que se transmite. Los lazos sociales están contruidos a partir de la necesidad y la mirada predominante hacia el espacio público refiere a lo local, al barrio, en el que están presentes las necesidades de la vida cotidiana. La escuela tampoco logra revertir esto, reduciendo la mirada a las necesidades de la comunidad, quizás marcando aún más la fragmentación. Para estos grupos, las posibilidades de cambio están dadas en el ámbito local. La autora concluye a partir de entrevistas con docentes que tanto la idea de nación como de ciudadanía “no constituyen un núcleo de sentido que la escuela debe transmitir”. Como elemento integrador, aparece más fuertemente el mercado laboral. Aún así, advierte la “falta de un cemento que aglutine a la sociedad, que vincule a unos con otros, que revele la interdependencia y la necesidad de participación en un espacio público, compartido” (Arroyo, 2004: 141)

En otra investigación también reciente realizada por Kessler (2004b), acerca de los jóvenes que cometieron delitos contra la propiedad, aparece de nuevo la falta de capacidad de la escuela (y del Estado) para constituirse en referente de las normas. Problematisa además la conflictiva relación entre la cultura del “afuera” de la escuela, signada por la supervivencia, y un “adentro” escolar que parece desbordado, que parece no poder dar respuesta a las cuestiones del afuera. El autor encontraba que en los testimonios de los jóvenes, los contenidos que imparte la escuela aparecen como carentes de sentido. Así, un joven manifiesta que conocer a Manuel Belgrano es innecesario porque “¿quién lo conoce?”, o que el inglés es innecesario también porque él no pensaba viajar a Estados Unidos. Los jóvenes de este estudio manifiestan una escolaridad de baja intensidad, mostrando nuevamente que las escuelas no lograban convertirse en un referente cultural ni identitario para estos jóvenes. Otro de los puntos

que destaca el autor en su estudio, era el desdibujamiento de la ley en la experiencia de estos jóvenes: “Algo que llamaba la atención en toda la investigación era la dificultad que tenían los jóvenes para percibir la existencia de la ley, definida como una facultad detentada por un tercero para intervenir legítimamente en un conflicto privado. En otra investigación del mismo autor (Kessler, 2002), que incorpora a otros sectores sociales para analizar distintas experiencias escolares, aparece un rasgo común a todos los entrevistados de todos los sectores sociales. Dicho rasgo consiste en que los alumnos eran incapaces de responder a la pregunta “¿Qué es lo que no se puede hacer en la escuela y realmente no se hace?”, mostrando que las normas tenían la característica de ser fácilmente modificables y negociables.

La ausencia de la ley y la autoridad en la escuela, aparece también en el trabajo de Duschatzky y Corea (2003). En un estudio sobre alumnos de escuelas de sectores urbano marginales de la provincia de Córdoba, con una fuerte presencia de relaciones de violencia dentro y fuera de la escuela, las autoras concluyen que la subjetividad de los jóvenes, y con ella la experiencia escolar, está signada por una falta de capacidad de interpelación de la Ley cuyos representantes son las instituciones tradicionales, principalmente la familia y la escuela. La consecuencia inevitable de esta pérdida de autoridad de las instituciones es la violencia, ya que es la ley la que a partir de la formulación de la igualdad constituye al otro como semejante. Las conclusiones de su trabajo sostienen que estos jóvenes construyen sus vidas y su subjetividad, sus posiciones, estrategias y valoraciones por fuera de los instituidos como la escuela, por fuera de una jerarquía parental o una jerarquía marcada por la ley. La escuela deja de afectar como un instituido, los chicos construyen sus identidades en otros territorios: la fiesta cuartetera, el barrio, el “faneo” y los rituales de iniciación, los cuales tienen una escasa relación con la comunidad más amplia, y una abismal distancia con los referentes que propone la escuela.

En síntesis, estos trabajos coinciden en que la identidad de los jóvenes se construye principalmente por fuera de la escuela, o que al menos, la escuela tiene cada vez menos capacidad de instalarse como espacio de subjetivación, ya que no logra, a través de los discursos que imparte, interpelar a los jóvenes debido a una pérdida de eficacia simbólica de los discursos que propone esta institución. Con esto no queremos decir que la escuela no tiene más que proponer, o que es una institución que no genera impactos en la vida de los jóvenes. De acuerdo con lo visto hasta aquí, nuestra intención es mostrar una tendencia que efectivamente es demostrada en un conjunto de investigaciones recientes. No obstante, sabemos que en muchos casos la institución escolar se mantiene como referente cultural para muchos niños, jóvenes y sus familias. Pero esto no es tan fuerte como antaño, y efectivamente la escuela como

institución atraviesa una indiscutible dificultad en este sentido, debido a que también se ha debilitado notoriamente la institución fundamental que sostenía a la escuela como institución promotora de una identidad nacional: el Estado-Nación.

Esto se debe a que, en primer lugar, el Estado dejó de tener el poder para regular los consumos culturales de sus ciudadanos. Las fronteras políticas que constituyeron los Estados-Nación se desdibujan y con ellas se desdibujan también las fronteras simbólicas que constituyen las identidades nacionales. En segundo lugar, surgen o se fortalecen las llamadas 'culturas globales', basadas en ciertos consumos culturales, ideologías o estilos de vida que se comparten más allá de las fronteras políticas o del lugar en el que uno habite. Sin embargo, al mismo tiempo hay un resurgimiento de las identidades locales que generan una tensión fragmentando el interior de los Estados nacionales: son las llamadas fronteras internas; que el Estado-Nación había logrado subsumir y tienden a reaparecer. Asimismo, aunque sin implicar una abierta separación con la identidad nacional, se crean nuevas fronteras simbólicas, cuyos efectos son marcados en lo que refiere a la identidad en tanto comunidad, algunas de las cuales pueden coincidir con fronteras más tangibles (por ejemplo, los barrios cerrados). En este contexto, la propia idea de Nación se debilita, parecería que el patriotismo tal como lo entendía Bauman (op cit) ha dejado de ser el significativo fundamental que define las fronteras entre "nosotros" y "ellos".

De este modo, si el espacio ya no se organiza principalmente alrededor del Estado-Nación, cabe preguntarse cómo podemos comprender la organización espacial actual y, lo que más nos interesa aquí, ¿Cómo se relacionan las nuevas formas espaciales con las construcciones identitarias?

Nuevos espacios, nuevas fronteras: ¿nuevas identidades?

Castells (1999) marca una ruptura con la noción moderna del espacio, sugiriendo que existen en la actualidad dos lógicas espaciales que coexisten: el espacio de flujos y el espacio de los lugares. Según este autor, el mundo actual se construye a través de flujos: de capital, de información, de tecnología, de imágenes, sonidos y símbolos. Los flujos no son simplemente un elemento más de la organización social, son la expresión de los procesos que dominan nuestras vidas económicas, políticas y simbólicas.

El espacio de flujos es la organización material de las prácticas sociales que comparten un mismo tiempo y que funcionan a través de flujos, entendiendo a estos como la secuencia de intercambios intencional, repetitivos y programables entre posiciones que están físicamente distantes, ocupadas por actores sociales que forman

parte de las estructuras económicas, políticas y simbólicas de nuestras sociedades. (Castells, op cit.). Existen básicamente tres tipos de soportes materiales que constituyen en forma articulada el espacio de flujos.

El primero refiere al *circuito de intercambios electrónicos* (las telecomunicaciones, las tecnologías de la información). La infraestructura tecnológica (y el acceso a ella) define el nuevo espacio de manera similar como las redes ferroviarias definían las 'regiones económicas' y los 'mercados nacionales' en la era industrial. El segundo tipo está conformado por los *nodos y puntos neurálgicos de las redes*. Aunque el espacio de los flujos está basado en una red electrónica, no debemos olvidar que esta red conecta (o deja desconectada) a una serie de lugares específicos con características físicas, sociales y culturales específicas. Estos lugares actúan como nodos de la red que conectan una gran parte de la población a las redes globales, mientras dejan desconectadas a una gran cantidad de personas (Castells, op. cit). El último –el que más nos interesa destacar- refiere a *la organización espacial de las elites dominantes*. El espacio de los flujos no es la única lógica espacial de nuestro mundo, pero es la dominante porque organiza los intereses y funciones dominantes de nuestras sociedades. Las elites son cosmopolitas, mientras la mayoría de la población está vinculada fuertemente a su ámbito local (Castells, op cit). Es decir, el espacio de poder y riqueza se proyecta alrededor del mundo, mientras la vida y experiencia de la mayoría de la gente está anclada en un determinado lugar. Las elites mundiales forman sus propias 'sociedades' y constituyen comunidades simbólicamente cerradas, un ejemplo de esto lo constituye la barrera material que implica el valor diferencial de la propiedad inmobiliaria en las principales ciudades del mundo, en donde a su vez se localizan los "nodos" de las redes globales. Asimismo, la elite marca las diferencias a través del control del acceso a ciertos lugares adonde sólo pueden acceder quienes "pertenecen". En los casos límite como la Argentina actual, al aumentar la tensión social las elites crean comunidades físicamente separadas de los otros, en donde las fronteras simbólicas coinciden con muros o alambrados de seguridad. La "seguridad" es el significante que convocan los nuevos pobladores de estos territorios. Las elites mundiales comparten asimismo un "estilo de vida" que unifica el caudal simbólico de las mismas alrededor del mundo, más allá de la especificidad histórica y cultural de cada lugar, trascendiendo las fronteras culturales de las sociedades.

Pero es necesario especificar que el espacio de los flujos no permea la experiencia humana de la mayoría de las personas, quienes viven en lugares y perciben su espacio fuertemente vinculado al lugar. La mayoría de las personas construyen sus identidades a partir de su vida cotidiana que incluye el contacto con aquellos que están

físicamente a su alrededor. Se forman así, identidades comunitarias que en muchos casos pueden basarse en lo que Castells (op. cit) llama “identidades defensivas”.

En definitiva, se trata de una especie de “esquizofrenia” entre dos lógicas espaciales que amenazan con romper los canales de comunicación en nuestras sociedades, formando así universos paralelos que no tienen, prácticamente, contacto entre sí.

Algunas reflexiones sobre identidades, educación y fronteras en la Argentina actual

Nuestra realidad muestra una sociedad con una importantísima prevalencia de la pobreza, exclusión y fragmentación social. Esta realidad se reproduce en el ámbito educativo a partir de la existencia de experiencias educativas fragmentadas en base a la ubicación económico social de las instituciones y el alumnado (Kessler, op.cit, Tiramonti, op. cit). Dicha fragmentación se produce en un contexto caracterizado por la falta de espacios públicos para que estos dos universos compartan tiempos y experiencias. Este fenómeno puede ser comprendido como una fuerte delimitación de fronteras entre lógicas espaciales, tal como las plantea Catells (op.cit.)

Frente a esta problemática, nos gustaría concluir con dos series de preguntas –una académica, la otra política- que conforman el eje del programa de investigación que aquí se presenta.

¿Qué tipo de identidades se están formando³ a partir de esta reconfiguración de las fronteras espaciales y simbólicas en nuestra sociedad? ¿Qué características tienen los lazos de solidaridad que se están construyendo a partir de ellas?

¿En qué medida los sectores empobrecidos construyen su identidad a partir de su ubicación en el lugar? ¿En qué medida la elite lo hace a partir de su ubicación a la cultura global?

¿Cómo aparece la idea de Nación en los distintos sectores sociales? ¿En qué medida las instituciones educativas reflejan los comportamientos de las poblaciones a las que atienden respecto de la construcción de la idea de Nación?

Estas preguntas de investigación, nos llevan también a plantear algunas preguntas que tienen que ver con una preocupación ético-política sobre el tema que nos convoca.

³ dentro y fuera de la escuela, y la relación entre ambas.

Si la Nación ya no es el significante que conforma comunidad ¿podrá encontrarse otro, o podrán encontrarse nuevas formas de significarlo?

¿Podrá la escuela intervenir en este proceso?

¿Cuáles son los límites que el entorno social le plantea en este sentido?

¿Cómo encontrar un significante que aglutine, que construya un escenario de interacción de las diferencias pero que no niegue ni las diferencias ni el conflicto/antagonismo constitutivos de ellas?

Bibliografía

Arroyo, M (2004) "¿Hay en la escuela algo que tenga que ver con un proyecto común?", en Tiramonti, G. (comp) *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires: Ediciones Manantial

Botana, N (1998) *El orden conservador. La política argentina entre 1880 y 1916*. Buenos Aires: Sudamericana

Bauman, Z (2003) *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica .

Carusso, M y Dussel, I. (1996). *De Sarmiento a los Simpsons: Conceptos para pensar la escuela contemporánea*. Buenos Aires: Kapelusz.

Castells, M (1999) *La sociedad en red*. México: Siglo XXI editores.

Duschatsky, S. y Corea, C (2002). *Chicos en Banda*. Buenos Aires: Paidós.

Elías, N (1994) *Conocimiento y poder*. Madrid: La Piqueta

Giddens, A (2000) *Un mundo desbocado: los efectos de la globalización en nuestras vidas*. Madrid: Taurus

Hall, S (1996) "¿Quién necesita identidad?" en Hall, S y Du Gay, P (2002). *Cuestiones de identidad cultural*. Buenos Aires: Amorrortu

Harvey, A (1989) *The condition of Posmodernity: An Enquiry into the origins of cultural change*. Oxford: Basil Blackwell.

Kessler, G. (2004). Ponencia en la Mesa "Identidades y recorridos juveniles por la escuela secundaria". Serie "Encuentros y Seminarios", Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

Kessler, G (2004b) *Trayectorias escolares de jóvenes que cometieron delitos contra la propiedad con uso de violencia*. Buenos Aires: Documento de Trabajo No 13, serie Documentos de Trabajo, Escuela de Educación Universidad de San Andrés.

Romero, J (2004) *La Argentina en la Escuela*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Rouquié, A (1998). *Poder militar y sociedad política en la Argentina*. Buenos Aires: Emecé, Tomo I.

Tiramonti, G. (2004) “Una nueva cartografía de sentidos para la escuela” en Tiramonti G. (comp) (2004) *La trama de la desigualdad educativa*. Buenos Aires: Manantial.