



Epistemologías indígenas y escolaridad. Relaciones y tensiones en el cotidiano escolar

Indigenous epistemologies and education: Relationships and tensions in the everyday school

Elisa Martina de los Ángeles Sulca¹

Resumen

La investigación que sustenta este artículo fue resultado del doctorado con el propósito de comprender las dimensiones que urden la trama de las experiencias escolares de jóvenes en la Argentina que se autorreconocen al pueblo indígena Tastil y concurren a una escuela rural de nivel secundario. Se ahonda en el entramado de relaciones y tensiones entre el capital cultural (comunitario indígena y familiar) y el capital escolar que subyace en la unidad social representada por una configuración escolar y, que cobra sentido en el tejido social e histórico más amplio.

Por la naturaleza del objeto de estudio, el enfoque y la estructuración de la investigación se apoyan en un diseño de tipo cualitativo (Vasilachis de Gialdino, 2007). Se optó por un estudio de caso de carácter exploratorio. Los instrumentos de recolección de datos fueron cuestionarios semiestructurados, entrevistas en profundidad y observaciones participantes. El material empírico obtenido pone en evidencia que los modos de hablar, comunicarse, concebir y ocupar el espacio social que traen consigo los estudiantes, guardan distancias significativas con el capital cultural que imparte y legitima la escuela. Más que un diálogo de epistemologías, hay una tensión y confrontación que deja al descubierto las desigualdades de poder entre grupos indígenas e institución escolar. Desigualdades que se expresan mediante procesos de inferiorización y discriminación que devalúa las subjetividades estudiantiles.

Palabras clave: capital familiar; capital escolar; diálogos y tensiones.

Abstract:

This article was the result of understanding the dimensions that shape the fabric of the school experiences of young people in Argentina who recognize themselves in the Tastil indigenous people and attend a rural secondary school. It inquires into the network of relationships and tensions between cultural capital (indigenous community and family) and school capital that underlies the social unit represented by a school configuration and that makes sense in the broader social and historical fabric.

¹ Doctora en Ciencias de la Educación, Profesora de la carrera de ciencias de la educación de la Facultad de Humanidades en la Universidad Nacional de Salta. Argentina, Email: elysulca@gmail.com <https://orcid.org/0000-0003-0405-0720>

The focus of the research was from a qualitative design (Vasilachis de Gialdino, 2007). An exploratory case study was chosen. The data collection instruments were semi-structured questionnaires, in-depth interviews and participant observations. The empirical material obtained shows that the ways of speaking, communicating, conceiving and occupying the social space that students bring with them, keep significant distances with the cultural capital that the school imparts and legitimizes. More than a dialogue of epistemologies, there is a tension and confrontation that reveals the inequalities of power between indigenous groups and the school institution. Inequalities that are expressed through processes of minimization and discrimination that devalue student subjectivities.

Keywords: Family capital; School capital; Dialogues and Tensions.

I. Introducción

En Argentina la Ley de Educación Nacional 26.206 en el 2006 establece la obligatoriedad del nivel secundario², lo que representa un avance pero a la vez un desafío pedagógico en tanto las desigualdades históricas que atraviesa a diversos grupos sociales permanecen latentes y coexisten con una escuela secundaria de matriz fundacional selectiva y monocultural.

Muchos de los jóvenes de sectores sociales vulnerables que hoy transitan este nivel de educación son primera generación en su historia familiar. La pobreza, la discriminación y la miseria social son algunas de las dimensiones que atraviesan sus experiencias escolares. El estudio socioeducativo a pequeña escala (Elias, 2003) desarrollado con jóvenes de la comunidad indígena Las Cuevas, pueblo Tastil, provincia de Salta, Argentina, tuvo el propósito de comprender las experiencias escolares que se tejen en el cotidiano escolar. El enfoque del problema y la estructuración de la investigación se apoyó en un diseño de tipo cualitativo. Se planteó un estudio de caso único (Stake, 1999), de carácter exploratorio. Los instrumentos de recolección de datos fueron cuestionarios semiestructurados, entrevistas en profundidad y observaciones participantes, a través de los cuales se buscó interpretar y reconstruir las tramas experienciales que se construyen en la escuela. Entre los hallazgos, destacamos que la relación entre capital familiar y capital escolar está mediada por muros simbólicos, es decir, los jóvenes acceden a la escuela con saberes, prácticas y valores aprendidos en la familia y en la comunidad que la escuela desestima explícitamente a través del currículum prescripto e implícitamente a través de los discursos y prácticas cotidianas (currículum oculto). La re-aprensión de un modo de ser, estar y pensar monocultural va, en muchos casos, en detrimento de las identidades indígenas de estos jóvenes que

2 El Sistema Educativo argentino está integrado por cuatro niveles: inicial, primario, secundario y superior, los tres primeros son obligatorios. El nivel secundario tiene una duración de 5 (cinco) o 6 (seis) años según lo dispuesto por cada provincia del país.

transitan un proceso de desapego de sus propias culturas, sienten vergüenza de su identidad y tienden a ocultarla o negarla.

Las experiencias escolares de estos jóvenes se construyen marcadas por la discriminación persistente, sea explícita o simbólica, que van originando una estructura diferencial de oportunidades subjetivas (Kaplan y Sulca, 2018), ya que el capital cultural-familiar-comunitario que antecede al capital escolar funciona como un principio diferenciador que establece jerarquías entre saberes.

Kaplan (2016) alude a dos dimensiones constitutivas de la experiencia escolar: las esperanzas subjetivas y las posibilidades objetivas. Cada sujeto articula de modo singular estas lógicas que no están despojadas de un espacio-tiempo social y cultural. Aquellos/as cuyas trayectorias vitales están marcadas por desigualdades históricas tienden a excluirse subjetivamente de lo que objetivamente ya están excluidos (Kaplan, 2008).

En cuanto a la experiencia escolar de niños, niñas y jóvenes pertenecientes a pueblos indígenas, Novaro y Hecht (2017) sostienen que:

En Argentina las experiencias escolares de la población indígena (...) se desarrollan en un marco que evidencia niveles significativos de exclusión, pese a las modificaciones realizadas en las políticas públicas de los últimos años (p. 57).

Persiste una matriz invisible de la desigualdad que se expresa a través de mecanismos simbólicos como la discriminación, el racismo y la inferiorización que tiñen las prácticas y los discursos cotidianos en la escuela, truncando posibilidades reales de inclusión social y educativa. En este sentido, impera la necesidad de dismantelar lo naturalizado en los vínculos, en las nominaciones, las miradas que producen dolor social (Kaplan, 2018). Esta investigación aporta a ese proceso de desnaturalización de lo social y escolar como primer paso para generar experiencias escolares inclusivas.

II. Revisión de literatura

En la Argentina, el Observatorio Educativo de la Universidad Pedagógica Nacional (UNIFE, 2019) en base a los datos relevados por el Censo Nacional de Población Hogares y Viviendas (2010) del Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC), analiza la inclusión escolar de niños, niñas y jóvenes de pueblos indígenas al Sistema Educativo. Señala que, de 955,032 personas pertenecientes o descendientes de algún pueblo indígena, 250,000 son niños, niñas y adolescentes que asisten a la escuela. El nivel de analfabetismo en los grupos étnicos es del 3.7% a nivel país. En relación a esta cifra la provincia de Salta ocupa el cuarto lugar con el 8.9% de analfabetismo. Asimismo, de las 29,097 personas indígenas que concurren a un establecimiento escolar, el 97.2% corresponden al nivel primario (frente al 98.9% del total provincial) y

el 92.2% al nivel secundario (frente al 96% provincial). Respecto al grupo de edad de 15 a 17 años accede sólo el 66.4% (frente al 77.3% del total provincial; INDEC, 2010).

Los datos porcentuales expresan las distancias existentes entre las legislaciones estatales y las acciones reales respecto a la inclusión educativa de las poblaciones indígenas (Mato, 2015). Además, al ser, muchos de ellos/as, primera generación en acceder al nivel secundario, disponen de un capital cultural que no funcionan como base sólida para la adquisición del capital cultural escolar. Siguiendo a Bourdieu (2008) y Kaplan (2008) se destaca que la posesión del capital cultural que la escuela valora y legitima implica un proceso de inversión que antecede a los hijos, no depende de ellos, pero condiciona sus trayectorias escolares y sociales.

A su vez, quienes acceden a la escuela con una identidad indígena reafirmada (Chacoma 2018), producto de las reorganizaciones políticas de los pueblos en reclamo de los derechos colectivos y las legislaciones que reconocen sus identidades (Mombello, 2002), ponen en tensión las estructuras hegemónicas de la institución escolar.

En este contexto de incipientes diálogos entre Estado y pueblos indígenas, respecto a la educación (Chacoma, 2018), diversos estudios (Davis, 2011; Czarny, 2008; Machaca, 2007) exponen las tensiones que se generan entre saberes, prácticas, valores y creencias escolares comunitarios, propias de los estudiantes indígenas. La complejidad que asume el entramado de relaciones entre saberes en el ámbito escolar se pueden interpretar como equilibrios constantes de poder (Elias, 2003) en tanto coexisten dinámicas de imposiciones y resistencias (Novaro y Hetch, 2017; Czarny, 2008; Machaca, 2007) entre las culturas. Es decir, las experiencias del aprendizaje escolar entran en diálogo o bien en confrontación con las experiencias del contexto comunitario y familiar que “no puede leerse como un obstáculo sino como la posibilidad de dialogar entre sistemas de conocimiento distintos” (Czarny, 2008, p. 178).

III. Materiales y métodos

La investigación realizada asumió un enfoque metodológico cualitativo. Se planteó como un estudio de caso único (Stake, 1999) de carácter exploratorio en tanto se buscó identificar las dimensiones, y sus relaciones, que urden las experiencias escolares de un grupo de jóvenes indígenas en una escuela secundaria rural albergue de la provincia de Salta, Argentina.

La muestra estuvo integrada por dieciséis jóvenes que cursan de primero a quinto año del nivel secundario. Permanecen en la institución de lunes a viernes y el fin de semana retornan a sus hogares, lo que permitió contactarlo en la escuela y en su comunidad de origen.

El trabajo de campo se llevó a cabo durante la segunda mitad del 2017 y primera mitad del 2018 mediante la realización de cuestionarios semiestructurados, entrevistas en profundidad y observaciones participantes (Marradi, Archenti y Piovani, 2018).

El cuestionario semi-estructurado permitió caracterizar de manera general al grupo de estudiantes. La entrevista en profundidad estuvo orientada por dimensiones tales como los vínculos generacionales e intergeneracionales, convivencia escolar, emotividades y violencia, significados otorgados a la escuela y proyecciones a futuro. La posibilidad del vínculo intersubjetivo que propicia la entrevista (Piovani, 2007) permitió contextualizar el discurso y comprender la trama de significados en la que entra en juego el cuerpo, la mirada, el rostro y sus movimientos (Alonso, 1995). La observación participante se realizó mediante notas de campo y archivos fotográficos que ayudaron a dar cuenta del contexto en el que los y las jóvenes despliegan sus interacciones.

El análisis de los datos recogidos fue procesual y relacional. El entretendido de la teoría y la empírea a lo largo de la investigación posibilitó la construcción de categorías y subcategorías que permitieron explicar la unidad social estudiada (Elias, 2003).

IV. Resultados y discusión

La familia como ámbito de socialización primaria transmite a sus hijos/as normas, valores, comportamientos, modos de hablar, de comunicarse, a partir de los cuales se van estructurando esquemas duraderos que forman lo que Bourdieu (2008) denominó habitus. Este sistema de estructuración se configura en el contexto sociocultural en el que cada sujeto teje sus interacciones con otros. El sentido de pertenencia a un grupo étnico hilvana creencias, valores y hasta el lenguaje mismo, que en contexto escolar entra en tensión ya que el habitus que la escuela busca generar es diferente y hasta contradictorio.

Un estudiante expresaba lo siguiente:

Aquí hay que hablar distinto, hay que vestirse distinto o hay que respetar los horarios para levantarse, desayunar, comer, dormir, ir a clases. Aquí te ordenan la vida.

¿Hablas de manera distinta aquí y en tu casa?

Sí, hay palabras que no te entienden los profesores o se dicen mal y te corrigen y eso a veces da vergüenza.

(Entrevista a estudiante varón, 3er año)

El uso de algunas palabras e incluso el tono de voz que acompaña se convierten en signos de distinción a partir de los cuales se apela a la corrección como forma de anulación de otros modos de hablar. El señalamiento por algo que no es apropiado conlleva sentimientos de vergüenza, tal como expresa la estudiante, y que, “se experiencia en el ámbito subjetivo” (Vergara, p. 40). Particularmente, este sentimiento opera como autoevaluación (Hansberg, 2001) ya que cada sujeto, a partir de la mirada de los otros, crea autopercepciones. Es decir, se desacredita como consecuencia del descredito que percibe. En este sentido, la vergüenza se presenta como un conflicto con el medio exterior pero también y, sobre todo, un conflicto con el sujeto mismo, “con aquella parte de su yo que representa la opinión social” (García y Peón, p. 106).

Aquí, la mirada subjetiva que proviene del/la docente como autoridad pedagógica y también de los pares cumple un papel fundamental en la medida en que, contribuyen a la apropiación de la cultura escolar. El relato de un estudiante, señalaba que:

(...) si vos decís mal una palabra y te corrigen delante de todos los otros se ríen, y empiezan ¡eh, habla bien! o se ríen... pero todos hablamos así. Pero como los profesores te corrigen, los otros (refiere a los/as compañeros/as) también. Ellos hablan igual, pero bueno...

(Entrevista a estudiante varón, 3er año)

Respecto a los contenidos escolares, la distancia entre capital familiar y capital escolar subyace con más ímpetu ya que, tal como expresa el informe de la UNIPE (2019), muchos de los jóvenes que están transitando el nivel de educación secundaria son primera generación en su familia. Otro estudiante relataba lo siguiente:

Este año me llevé historia y no la aprobé todavía. Estudié un poco en las vacaciones, pero no todo, había cosas que no entendía y no pregunté a la profesora porque no sé cómo hacerlo...

¿Y consultás con alguien de tu casa sobre lo que no entendés?

No, porque mi tía no entiende nada de esto, ella no estudió estos temas (...) estudié solo pero no me fue bien.

(Entrevista a estudiante varón, 3er año)

La posesión del capital cultural, al menos el que valora y legitima la escuela, implica un proceso de inversión que antecede a los hijos, no depende de ellos, pero condiciona sus trayectorias escolares y sociales (Kaplan, 2018). Si bien todos somos

poseedores de ciertos capitales, no todos tienen el mismo valor ni reconocimiento en el mercado escolar.

Siguiendo a Bourdieu (2008), el volumen del capital cultural acumulado por la familia depende de la inversión en el tiempo de socialización. Para los grupos sociales dominantes la acumulación del capital comienza desde muy temprano y sin interrupciones, contrario a lo que sucede con grupos sociales excluidos como lo son las poblaciones indígenas, ya que el tiempo de inversión y acumulación del capital cultural es corto, discontinuo y en algunos casos está iniciado con esta generación, ya que algunos/as jóvenes señalaban que sus progenitores no habían asistido nunca a la escuela ni habían aprendido a leer y escribir. Entonces, la brecha entre el capital heredado (capital familiar) y el capital a adquirir (capital escolar) se convierte en una estructura desigual de oportunidades escolares que, bajo formas negadas de exclusión (Bourdieu, 1988), da lugar a condiciones de reproducción social históricas.

Durante el acto de fin de año un padre manifestaba lo siguiente:

Lo único que venimos a ver son las libretas cuando no les entregan a los chicos, pero después no. Lo que pasa es que no entiendo, no sé lo que les enseñan a los chicos, si vengo a preguntar a algún profesor cómo le va en las materias y me dicen que va mal, yo no puedo hacer nada, no puedo enseñarle porque no sé ¿entendés? lo único que les puedo decir, y les digo siempre, es que estudien, que presten atención, que pregunten si no entienden.

(Entrevista informal al padre de una estudiante)

Los muros simbólicos no median sólo los conocimientos escolares y comunitarios-culturales-familiares, sino los vínculos entre escuela y familia. Es decir, la no participación de esta última en la escolarización de los jóvenes se fundamenta en el desconocimiento, la lejanía y la novedad que implica la escuela en sus trayectorias vitales.

En el texto *Escuela y subjetividad* (1997), Álvarez Uria analiza la biografía escolar de Albert Camus, un joven cuya existencia estaba atravesada por la miseria social, la marginación y la discriminación. El lugar que ocupa la familia en la experiencia escolar de Camus es un lugar de sombra, de extrañeza y de vergüenza por no compartir aquellos valores, conocimientos y códigos de un grupo social distinguido.

Importa destacar que en las experiencias escolares donde se juegan las relaciones y tensiones entre capitales culturales, lo material-objetivo y lo simbólico subjetivo están entrelazados. Kaplan (2018) argumenta que las experiencias escolares se ordenan a través de dos dimensiones: las esperanzas subjetivas y las posibilidades objetivas que se singularizan en cada sujeto y contexto.

Como se expresó anteriormente, las condiciones materiales de existencia de los y las jóvenes estudiantes no les permite proyectar una continuidad en el sistema educativo, así narra un estudiante:

Con el secundario completo es más fácil conseguir trabajo en la ciudad por eso me pongo las pilas, quiero trabajar y dar una mano a mi mamá.

¿No pensaste en estudiar alguna carrera de nivel superior?

No, no lo pensé porque implica tener plata, son varios años, todas las carreras son largas y yo no tengo quién me financie si estudio.

(Entrevista a estudiante varón, 2do año)

Distinta a la experiencia de Camus a quien la escuela y en particular un docente le permitió proyectar horizontes a futuro, resubjetivarse para reconocer su posición en el tejido social. En la biografía de este joven, convertido en un afamado escritor, la escuela desanudó origen social y destino escolar (Kaplan, 2008).

En esta dinámica de exclusión/inclusión que forma parte la trama escolar, la hipótesis de capital cultural elaborada por Bourdieu es una piedra angular para comprender la estructura desigual de oportunidades subjetivas que la escuela ofrece a los grupos marginados. Siguiendo los planteamientos de este autor, Kaplan (2006) establece una analogía entre el mercado escolar y el mercado capitalista respecto a la distribución de los bienes materiales y simbólicos de uno y otro mercado. Argumenta que la cultura de los estudiantes es un principio de diferenciación casi tan potente como el económico.

La noción de capital cultural se ha impuesto, en primer lugar, como una hipótesis indispensable para dar cuenta de la desigualdad en el rendimiento escolar de niños originarios de las diferentes clases sociales, relacionando el “éxito escolar” —vale decir, los beneficios específicos que los niños de las diferentes clases y fracciones de clase pueden obtener en el mercado escolar— con la distribución del capital cultural entre las clases y las fracciones de clase. Este punto de partida implica una ruptura con los presupuestos inherentes a la visión usual, que toma como un efecto de las “aptitudes” naturales el éxito o el fracaso escolar, tanto como a las teorías del “capital humano” (Bourdieu, 2008, p. 213).

La hipótesis del capital cultural pone de relieve las condiciones existenciales que dan contenido y singularizan las condiciones estudiantiles. En este marco, el éxito y el fracaso escolar se construyen en base al origen social y las percepciones que de ello

tienen la escuela y los docentes. Es decir, existe una clasificación y distinción social que antecede a la escuela y que puede reafirmarse o rechazarse en su interior.

Los poseedores de un fuerte capital escolar que han heredado un fuerte capital cultural (...) se contraponen no sólo a los que se encuentran desprovistos de capital escolar y del capital cultural heredado (...), sino también, por una parte, con aquellos que, con un capital cultural heredado equivalente, han obtenido un capital escolar inferior (...); y por otra parte, a aquellos que, dotados de un capital escolar semejante, no disponían, en su origen, de un capital cultural tan importante y que mantienen con la cultura, que deben más a la escuela y menos a su familia, una relación menos familiar, más escolar. (Bourdieu, 1991, p. 80).

Los saberes comunitarios y familiares como capital heredado y habitus constituido más que entrar en tensión con el capital escolar, son anulados de modos explícitos e implícitos y van dejando huellas subjetivas en las biografías estudiantiles.

V. Conclusiones

Poner en el centro del debate la cultura de los estudiantes indígenas posibilitó la identificación de dimensiones que urden las experiencias escolares de estos jóvenes. La presencia de capitales culturales en un mismo escenario, el escolar, están atravesados por relaciones de poder. Es decir, hay un saber monocultural, hegemónico y legitimado que entra en tensión con otros considerados de menos valía. Esto se evidencia no solo en el currículum prescripto sino en los discursos y prácticas cotidianas que validan modos de hablar, actuar, pensar, en detrimento de otros. Aquí, entra en juego la dimensión emocional, como la vergüenza, que contribuye a la apropiación de formas “civilizadas” o “apropiadas” de comportamiento a través de procesos de autoacción.

Tal como expresa Bourdieu, todos somos poseedores de un capital cultural; pero, no todos gozan de un carácter legítimo, de allí que las diferencias entre capitales funcionan como signos de distinción y jerarquía social. En este sentido, retomamos los argumentos de Kaplan (2008) acerca de que, los puntos de partida de los estudiantes indígenas son desiguales y los puntos de llegada también son probablemente desiguales. Entonces, el desafío es batallar con imaginarios esencialista escudados en la ideología del talento, el don y la meritocracia que muchas veces tiñen las prácticas y discursos escolares. Consideramos que es posible dar esta batalla simbólica desde distintos ángulos, en este caso desde la investigación socioeducativa crítica y reflexiva que buscó visibilizar lo que acontece en los intersticios de la cotidianeidad escolar y que, en ocasiones, contribuye a la fabricación de frágiles subjetividades.

Agradecimiento

Esta publicación obtuvo el financiamiento de: El Fondo de Asistencia Internacional de los Estudiantes y Académicos Noruegos (SAIH).

VI. Lista de referencias

- Alonso, L. (1995). *Sujeto y discurso: el lugar de la entrevista abierta en las prácticas de sociología cualitativa*. En Delgado y Gutiérrez (Eds.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis.
- Álvarez Uría, F. (1995). Escuela y subjetividad. *Cuadernos de Pedagogía* (242), 56-64.
- Bourdieu, P. (1988). *Cosas dichas*. Buenos Aires: Guedisa.
- Bourdieu, P. (2008). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Elias, N. (2003). Ensayo acerca de las relaciones entre establecidos y forasteros. *Revista española de investigaciones sociológicas* (104), 219-251.
- García, S. y Peón, J. (2013). La emoción de vergüenza en la escuela desde el punto de vista de los estudiantes. Sentidos, regulación y gobierno. En C. V. Kaplan (Direc.), *Culturas estudiantiles. Sociología de los vínculos en la escuela* (1era ed., pp. 103-145). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Hansberg, O. (2001). *La diversidad de las emociones*. México: Fondo de cultura económica.
- Kaplan, C. V. (2008). *Talentos, dones e inteligencias: El fracaso escolar no es un destino*. Buenos Aires: Colihue.
- Kaplan, C. V. (2018). *Emociones, sentimientos y afectos. Las marcas subjetivas de la educación*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Kaplan, C. V. y Sulca, E. (2018). Procesos de nominación y estigmatización de los pueblos indígenas en Argentina. *Interfaces de la Educación* 9 (27), 296-316.
- Machaca, R. (2007). *La escuela argentina en la celebración del encuentro con el "nosotros indígenas"*. Bolivia: PROEIB Andes.
- Marradi, A.; Archenti, A y Piovani, J. I. (2018). *Manual de Metodología de la Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Siglo XXI.

EDUCACIÓN

Novaro, G y Hecht, C. (2017). Educación, diversidad y desigualdad en Argentina. Experiencias escolares de poblaciones indígenas y migrantes. *Revista Argumentos. Estudios críticos de la sociedad* 30 (84), 57-76.

Stake, R. (1999). *Investigación con Estudio de Casos*. Madrid: Morata.

Vergara, G. (2009). Conflicto y emociones. Un retrato de la vergüenza en Simmel, Elías y Giddens como excusa para interpretar prácticas en contextos de expulsión. En C. Figari y A. (Comp.), *Cuerpos, subjetividades y conflictos: hacia una sociología* (1era ed., pp. 35-52). Buenos Aires: Fundación Centro de Integración, Comunicación, Cultura y Sociedad.