



Doctorado en Ciencias de la Educación  
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación  
Universidad Nacional de La Plata

Tesis presentada para la obtención del grado de Doctora en Ciencias de la  
Educación

**Jóvenes indígenas, escuela y subjetividad. Estudio socioeducativo sobre  
las experiencias de estudiantes de la Comunidad Las Cuevas, Pueblo  
Tastil en una escuela secundaria rural albergue de la provincia de Salta,  
Argentina.**

Doctoranda: Prof. Elisa Martina de los Ángeles Sulca

Directora: Dra. Carina Viviana Kaplan

La Plata, Noviembre del 2019

## Dedicatoria

Dedico esta tesis a mi madre, Elvira y a mi abuela, Doni. Mujeres en cuyos ojos he visto la lucha constante, el amor profundo y la paciencia para conocer y amar el camino a pesar de las piedras.

A los y las jóvenes de Las Cuevas por cada una de sus palabras, por su tiempo y su confianza...

A mi Comunidad que me acogió cuando decidí volver...

## Agradecimientos

Esta tesis representa las voces, los conocimientos y los sentipensares de muchos/as. Por ello quiero agradecer:

A Carina Kaplan, a quien conocí en los textos de la Universidad, y cuando ví, mediante los ojos de Susana, la posibilidad de presentarme al Conicet le pedí que me dirija la tesis, desde entonces se convirtió en una puerta, un horizonte simbólico, como ella misma denomina a las oportunidades para quienes formamos parte la llamada no inocente “minoría”. No solo me acompañó en este recorrido, sino que también me sumó a la mayor parte de los proyectos posibles. ¡Gracias profe por la generosidad de compartir sus valiosos conocimientos!

A la institución escolar en la que llevé adelante este estudio, a los y las docentes que forman parte del gran desafío de educar y acompañar a jóvenes de todas las comunidades de la Quebrada del Toro.

A los y las estudiantes que provienen de la comunidad Las Cuevas por la escucha, la palabra y la confianza.

A Alejandro Ruidrejo por aceptar la codirección en el Conicet y brindarme apoyo en momentos importantes de este trayecto.

A Susana que generosamente me mostró la posibilidad de presentarme al Conicet y por las orientaciones iniciales en este camino.

A mis hermanos y hermanas: Kari, Esteban, Raúl, Jesi, Ramón, Facundo, Gabi, Tatu, Mary y Maxi, porque con sus palabras y sus silencios me acompañaron en este proceso, aun desconociendo de lo que se trataba. A cada uno/a, mi amor más profundo.

A mi pequeña Luci, por cambiarme la vida con su mirada. A Timo por sus palabras poco entendibles y su inocencia de niño. Son la mejor parte de cada día.

A mis sobrinos y sobrina: Fabri, Agustín, Ignacio y Zoe por el simple hecho de existir.

A mi compañero Miguel, por su compañía en las noches más duras y lindas que me ha llevado este trabajo ¡gracias amor!

A mi gran amiga Flor, por su escucha atenta, su apoyo incondicional, y sus mates inigualables. A Blanquita que nos acompaña desde algún lugar. Son parte de mi familia.

A Mar por la amistad tan linda que supimos construir y mantener, por el espacio para estudiar y por la escucha, el intercambio y la tarea conjunta. Gracias Mar porque me supiste entender en los altibajos de este camino ¡sigamos proyectando tareas conjuntas!

A mis amigas con quienes he compartido las experiencias de escribir y leer para esta tesis: Nuria, Naty y Vivi.

A Gonzalo por demostrarme que mis alegrías son las tuyas ¡Gracias por estar siempre, amigo querido!

A Rocío Morales porque me acompañó siempre con sus alegrías. También a Eli y Flor porque a pesar de las ausencias existe un cariño y afecto mutuo ¡gracias amigas!

A Clau Lacuadra y a todas las chicas de CEDSA por el compañerismo y la amistad.

A Gabi Fulugonio porque cada vez que viajé a Buenos Aires me abrió las puertas de su casa y me brindó su tiempo para conversar de este trabajo y de la vida.

A Adelma Yanes por comprenderme y brindarme su apoyo durante este tiempo ¡Gracias por tanta humildad, compañera!

A Álvaro Guaymás por sumarme a cada proyecto académico y por la amistad que tenemos.

A Isaías, un compañero y amigo extraordinario ¡Gracias por comprenderme en mis alegrías y mis angustias!

A Sandra Enriquez, Sofía y Alejo por el cariño y el aprecio.

A la biblioteca de la Facultad de Humanidades de la UNSa. por facilitarme gran parte de la bibliografía que cito en esta tesis.

A la política inclusiva del CONICET, porque mediante el otorgamiento de la Beca Interna Doctoral me permitió costear los gastos que implica esta formación de posgrado.

A la escuela pública y a los y las docentes que trabajan en ella.

A cada uno/a ¡MUCHAS GRACIAS!

## **Resumen**

Esta tesis presenta los resultados de un estudio socioeducativo sobre las experiencias escolares de jóvenes de la comunidad Las Cuevas, Pueblo Tastil que cursan de primero a quinto año del nivel secundario en una escuela rural albergue ubicada en la comunidad El Alfarcito, provincia de Salta.

La investigación adopta una perspectiva relacional en tanto aborda a los pares dicotómicos de individuo-sociedad, subjetividad-objetividad, estructura emotiva-estructura social de manera interrelacionada e integral.

El propósito es comprender las experiencias escolares que construyen los y las estudiantes indígenas en el conjunto de relaciones y prácticas institucionales (Rockwell, 1997). Por la naturaleza del problema de investigación se optó por un diseño cualitativo de carácter exploratorio. Las técnicas de recolección de datos fueron: cuestionario, observaciones participantes y entrevistas en profundidad.

A partir del análisis relacional del material empírico, el marco teórico y los antecedentes destacamos que la estructura emotiva como una de las dimensiones más potentes de la experiencia escolar que construyen los y las estudiantes en la experiencia escolar está atravesada por sentimientos de confianza, vergüenza y humillación. La génesis de estos sentimientos está en el corazón de los vínculos generacionales e intergeneracionales y funcionan mediados por las miradas, el cuerpo y la subjetividad.

Palabras Claves: experiencia escolar, jóvenes indígenas, escuela secundaria.

INTRODUCCIÓN.....	9
Presentación.....	9
Estructura de la tesis.....	9
CAPÍTULO 1.....	13
ESTADO DEL ARTE.....	13
1.1. Desigualdad escolar y jóvenes indígenas.....	13
1.2. Experiencias escolares de estudiantes indígenas.....	19
CAPÍTULO 2.....	29
MARCO TEÓRICO.....	29
2.1. Escuela, subjetividad e identidad indígena desde una perspectiva relacional dialéctica.....	29
2.2. La socio-dinámica de la exclusión/inclusión escolar de estudiantes indígenas.....	41
2.3. El origen socio-cultural como marcador diferencial de los y las estudiantes indígenas.....	53
2.3.1. Capital familiar.....	56
2.3.2. Capital escolar.....	58
2.4. La trama de las experiencias escolares de los y las estudiantes indígenas.....	61
2.4.1. La relación nosotros-otros en la sociabilidad escolar.....	67
2.4.2. Emociones y sentimientos en la vida escolar.....	71
2.4.3. Autoestima y subjetividad escolar.....	76
CAPÍTULO 3.....	83
METODOLOGÍA.....	83
3.1. Objetivos de la investigación.....	83
Hipótesis.....	84
3.2. Enfoque metodológico.....	84
3.3. Técnicas de recolección de datos.....	87

3.3.1. El cuestionario.....	88
3.3.2. La entrevista en profundidad.....	90
3.3.3. La observación participante .....	92
3.4. Estrategias de análisis de los datos .....	93
CAPÍTULO 4 .....	95
CONTEXTO SOCIAL, ESCUELA Y ACTORES .....	95
4.1. La escuela de los cerros .....	95
4.2. El Colegio Secundario. Génesis, Estructura y Organización.....	105
4.3. Los y las estudiantes de la comunidad indígena Las Cuevas, Pueblo Tastil .....	114
CAPÍTULO 5 .....	121
LA VIDA EN LA ESCUELA .....	121
5.1. La construcción de vínculos en el espacio escolar.....	122
5.2. La convivencia en la escuela y en el albergue .....	134
5.3. Relaciones de violencia.....	140
5.4. Sentimientos de soledad.....	156
CAPÍTULO 6 .....	160
SIGNIFICADOS Y EXPECTATIVAS CONSTRUIDAS EN Y A TRAVÉS DE LA ESCUELA .....	160
6.1. La elección de la escuela.....	160
6.2. Los sentidos de pertenecer a “la escuela de los cerros” .....	166
6.3. Significados otorgados a la escuela secundaria .....	172
DISCUSIONES FINALES.....	182
BIBLIOGRAFÍA .....	191
ANEXOS .....	199
COMUNIDAD LAS CUEVAS: REORGANIZACIÓN, RESISTENCIA Y RECONOCIMIENTO .....	200

**PRIMERA PARTE:**

**CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO DE INVESTIGACIÓN**

## INTRODUCCIÓN

### Presentación

¿Cómo no experimentar, efectivamente, un sentimiento de inquietud en el momento de hacer pública ciertas palabras privadas, confidencias recogidas en un vínculo de confianza que sólo puede establecerse en la relación entre dos personas? Es indudable que todos nuestros interlocutores aceptaron dejar en nuestras manos el uso que se hiciera de sus dichos. Pero ningún contrato está tan cargado de exigencias tácitas como un contrato de confianza. En primer lugar, por lo tanto, deberíamos tratar de proteger a quienes se habían confiado de nosotros (...); pero también, y sobre todo, era preciso que intentáramos ponerlos al abrigo de los peligros a los que se expondrían sus palabras si los abandonáramos, sin protección, a las tergiversaciones del sentido.

No lamentar, no reír, no detestar, sino *comprender*.

(Bourdieu, 1999, p. 1)

La escuela secundaria tiene el mandato de incluir a los y las jóvenes de los distintos sectores sociales. Muchos/as de ellos/as están atravesados por la pobreza, la discriminación y la miseria social que tiñe sus vidas (Kaplan, 2006). En muchos casos representan la primera generación en su historia familiar que transita este nivel de educación. De allí que para comprender la trama de las experiencias escolares indagamos, desde el punto de vista de los y las estudiantes, las vivencias y sentires individuales que tienen lugar en las relaciones y prácticas institucionales, que a su vez se inscriben en procesos sociales de largo alcance (Rockwell, 1990).

Carina 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 contribuyen a crear imágenes y autoimágenes acerca de sí mismos y de los otros. Aquellos/as cuyas trayectorias vitales están marcadas por desigualdades estructurales tienden a excluirse subjetivamente de lo que objetivamente ya están excluidos (Kaplan, 2008).

Los pueblos indígenas<sup>1</sup> están atravesados por una matriz histórica de desigualdad social y educativa que a través de mecanismos diversos se reproduce hasta la actualidad. Novaro y Hecht (2017) sostienen que la retórica del reconocimiento de la diversidad cultural en la escuela trae aparejado nuevas expresiones del fenómeno de la desigualdad.

En Argentina las experiencias escolares de la población indígena y migrante, particularmente aquella con marcaciones étnicas vinculadas con lo 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)

Las autoras sostienen que las intenciones políticas de incluir a los pueblos indígenas a la sociedad nacional dejan de lado el reconocimiento de la singularidad de cada uno de ellos.

Más allá de las acciones estatales, los colectivos y organizaciones de pueblos indígenas y de migrantes latinoamericanos (...) mantienen constantes esfuerzos por reivindicar su derecho a la distintividad, expresados en clave étnica (...). Desde esta tensión entre las expectativas de inclusión y de distinción, indígenas y migrantes latinoamericanos ponen en discusión las referencias de identificación históricamente hegemónicas, al tiempo que son indudablemente permeados por las mismas. (Novaro y Hecht, 2017, p. 58)

La asociación recurrente de los estilos de vida de estos grupos con el pasado los despoja de su agencia histórica a la vez que deslegitima las expresiones culturales que tienen lugar en el presente.

El propósito de esta investigación es comprender las experiencias escolares que construyen los y las estudiantes indígenas en una institución secundaria concreta. Partimos de considerar que no todos/as tienen las mismas posibilidades o potencias de beneficio material y simbólico ni las mismas disposiciones para invertir en el mundo educativo (Kaplan, 2006), por lo tanto, las experiencias que allí construyen son diversas y singulares.

Este trabajo pretende ser una contribución a los estudios sobre las experiencias escolares de estudiantes atravesados por la pobreza, la discriminación y la estigmatización.

---

<sup>1</sup> Se utilizará esta denominación establecida por el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) en el marco del derecho a la autodeterminación para los pueblos indígenas y tribales en países independientes.

## **Estructura de la tesis**

La tesis se organiza en dos partes y seis capítulos.

### **Primera parte**

Capítulo 1. Se presenta la revisión e interpretación de investigaciones nacionales e internacionales que aportaron al abordaje del fenómeno estudiado. Las mismas se agruparon en dos ejes: desigualdad escolar y jóvenes indígenas y experiencias escolares de estudiantes indígenas.

Capítulo 2. Se desarrolla el marco conceptual, es decir, las herramientas teóricas mediante las cuales se analizó e interpretó los datos empíricos. La construcción de este apartado implicó una revisión constante que se terminó de concretar en el momento mismo de las discusiones finales. Para la organización de los conceptos y categorías teóricas se elaboró cuatro ejes: 1) escuela, subjetividad e identidad indígena desde una perspectiva relacional dialéctica; 2) la socio-dinámica de la exclusión/inclusión escolar de estudiantes indígenas; 3) el origen socio-cultural como marcador diferencial de los y las estudiantes indígenas y, 4) las tramas de la experiencia escolar de los y las estudiantes indígenas.

Capítulo 3. Se describe el objetivo general, los objetivos específicos y las hipótesis del estudio. Además, se fundamentan las decisiones metodológicas que comprende el enfoque de indagación, la selección y descripción del caso estudiado, las técnicas de relevamiento y de análisis de la información.

### **Segunda parte**

Capítulo 4. Se desarrolla una descripción de la institución y del contexto socio-geográfico en el que se ubica. Se presentan las características sociodemográficas de los y las estudiantes y de la comunidad Las Cuevas, lugar del que provienen.

Capítulo 5. Se presenta el análisis respecto a la vida en el colegio según las percepciones de los y las estudiantes. Se puso foco en los vínculos generacionales e intergeneracionales que construyen, los modos de sociabilidad, los sentimientos y emociones que emergen de cohabitar con otros/as.

Capítulo 6. Se desarrolla un análisis de los significados que los y las estudiantes otorgan a la escuela, los sentidos de pertenencia e identificación con la misma y las expectativas a futuro que construyen en y a partir de ella.

Finalmente, se presentan las conclusiones del estudio socioeducativo. Se recuperan las premisas teóricas y se exponen los hallazgos que surgen del análisis e interpretación de los datos empíricos. Por último, se adjuntan los anexos: documento de comunidad Las Cuevas: reorganización, resistencia y reconocimiento.

## **CAPÍTULO 1**

### **ESTADO DEL ARTE**

En este capítulo se reseñan las investigaciones realizadas a nivel nacional e internacional que aportan al estudio de las experiencias escolares de estudiantes indígenas.

Los antecedentes encontrados se organizan en dos ejes. En primera instancia, se exponen aquellos que abordan las desigualdades escolares como producto de las desigualdades socio-históricas que atraviesa a los y las jóvenes de pueblos indígenas. En segunda instancia, aquellos que refieren a las experiencias escolares que construyen estos jóvenes en la escuela secundaria. En este último eje se consideran investigaciones sobre la condición juvenil e indígena en contextos rurales que permitieron identificar las nuevas dinámicas que se generan en las comunidades de origen a partir de la obligatoriedad de nivel secundario.

La delimitación de los ejes responde al análisis sistemático de cada trabajo, lo que no significa que cada uno de ellos pueda contener dimensiones de uno u otro. En el proceso de revisión se identificó el contexto de producción, el marco conceptual, la metodología, las dimensiones de análisis y los hallazgos. Estas herramientas permitieron conceptualizar las experiencias escolares, dar cuenta de los múltiples aspectos que la atraviesan e identificar metodologías para abordar el fenómeno estudiado.

#### **1.1. Desigualdad escolar y jóvenes indígenas**

En las últimas décadas, la tendencia de los sistemas educativos de la región y en particular de la Argentina ha sido su expansión hacia los sectores históricamente excluidos (García, 2010). En nuestro país, la ampliación de la educación secundaria -de matriz fundacional elitista- tuvo un renovado impulso con la sanción de la Ley Nacional de Educación N° 26.206, en el año 2006. A partir de esta legislación, la escuela secundaria se vuelve un espacio legítimo de integración social de los y las jóvenes hasta entonces marginados. Este logro significó un desafío de carácter institucional y pedagógico ya que el aumento de la escolarización convive con múltiples brechas socioeconómicas y culturales (Kaplan y Piovani, 2018).

Existe una vasta producción académica que da cuenta de las desigualdades estructurales que persisten con y en la escuela secundaria (Tenti Fanfani, 2002; Kessler,

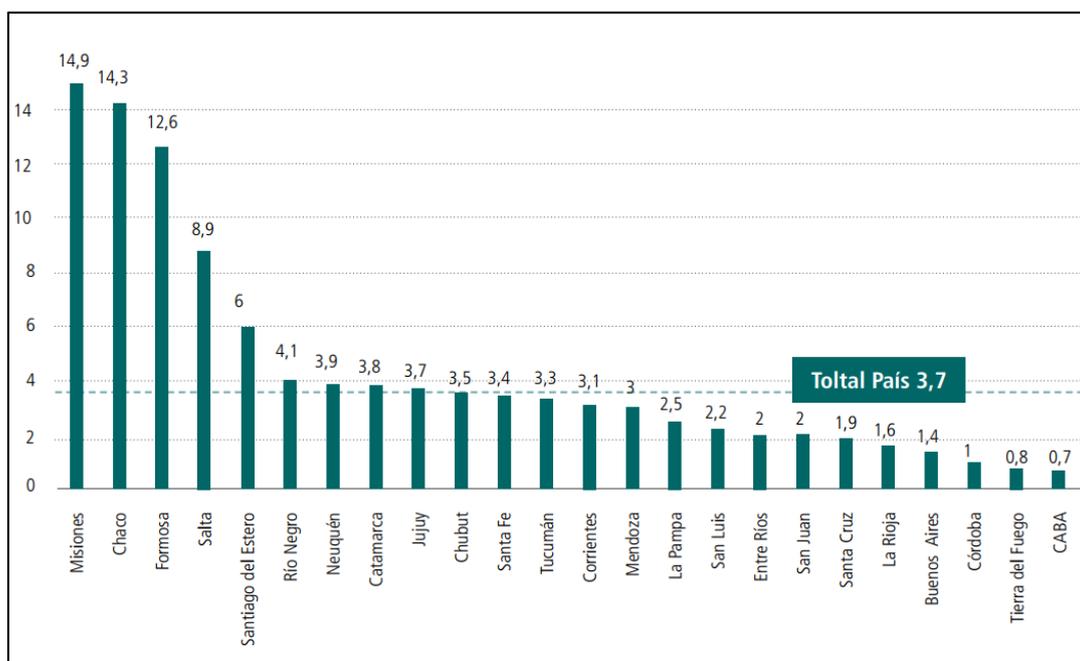
2002; Cervení, 2002; Dussel, 2004; Tenti Fanfani, 2007; Tiramonti, 2007; Kaplan, 2008; Tuñon, 2010; García, 2010; Filmus y Kaplan, 2012; Pagano, 2016; Leivas, 2018). A mediados de la primera década del siglo XXI, el 39,4% de los jóvenes que asistía a la escuela secundaria constituían la primera generación en su historia familiar ya que sus padres, pertenecientes a sectores sociales vulnerables, no habían concluido la escuela primaria (Rivas, 2010).

La desigualdad escolar en relación a los pueblos indígenas no tiene el mismo desarrollo.

Las investigaciones centradas en este tema ponen en evidencia la matriz invisible de la desigualdad que atraviesa a estos grupos, negándoles derechos colectivos de inclusión para una ciudadanía democrática y para la realización personal. En un trabajo anterior redactado junto a Carina Kaplan, titulado *Procesos de nominación y estigmatización de los pueblos indígenas en Argentina* (2018) se han analizado los mecanismos simbólicos de la desigualdad social y educativa que atraviesa a los pueblos indígenas y el modo en que operan en la distribución y apropiación de los bienes culturales en la escuela, originando una estructura diferencial de oportunidades subjetivas (Kaplan y Sulca, 2018).

El Observatorio Educativo de la Universidad Pedagógica Nacional (UNIPE) (2019) en base a los datos relevados a través del Censo Nacional de Población Hogares y Viviendas (2010) del Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC), examina la inserción escolar de niños, niñas y jóvenes indígenas en el Sistema Educativo argentino.

En el país, de 955.032 personas pertenecientes o descendientes de algún pueblo indígena, 250.000 son niños, niñas y adolescentes que asisten a la escuela. Sin embargo, el Sistema Educativo Nacional solo identifica en sus registros estadísticos a un tercio como miembros de comunidades indígenas. “El analfabetismo en las comunidades duplica al índice total del país” (UNIPE, p. 8).



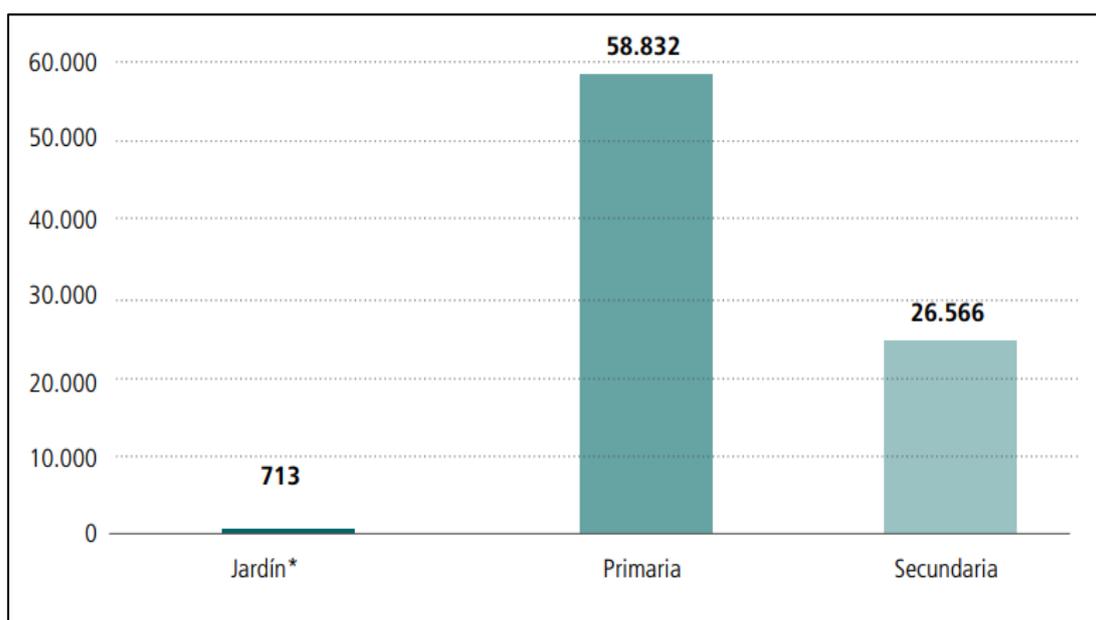
*Figura 1. Porcentaje de población indígena analfabeta de 10 años y más según jurisdicción. Fuente: Observatorio Educativo UNIPE (2019)*

El nivel de analfabetismo de los pueblos indígenas es del 3,7% a nivel país (Fig. 1). A su vez, la diferencia entre las provincias ubica a Salta en el cuarto lugar con el 8,9 % de analfabetismo. En la discriminación por sexo, el porcentaje es mayor para las mujeres (11%) que para los varones (6,8%).

De las 29.097 personas indígenas que asisten actualmente a un establecimiento escolar, el 97,2% son niños, niñas y adolescentes de entre 6 y 11 años, es decir, correspondientes al nivel primario (frente al 98,9% del total provincial). Seguidamente, la población de entre 12 y 14 años que representa un 92,2%, correspondiente al nivel secundario (frente al 96% provincial). Respecto al grupo de edad de 15 a 17 años, el porcentaje de asistencia disminuye de modo significativo, 66,4% frente al 77,3% del total provincial (INDEC, 2010). Tales porcentajes se plantean a partir de la edad en relación a cada nivel escolar, es decir, se parte de considerar las trayectorias escolares teóricas (Terigi, 2007)<sup>2</sup>.

<sup>2</sup> Terigi (2007) alude a dos tipos de trayectorias escolares: las reales y las teóricas. Las trayectorias reales hacen referencia a los tránsitos escolares heterogéneos, variables y contingentes. Es decir, hay un conjunto complejo de factores que incide en las múltiples formas de transitar la escuela, por lo repercute en los recorridos lineales por el sistema educativo. Con respecto a las trayectorias escolares teóricas, éstas expresan recorridos de los sujetos en el sistema que siguen la progresión lineal prevista por éste en los tiempos marcados por una periodización estándar: organización por niveles en relación a edades cronológicas de los sujetos, gradualidad del currículm.

El nivel primario tiene mayor incorporación de estudiantes indígenas (58.832), mientras que en el nivel secundario la cifra es significativamente menor (24.566).



*Figura 2.* Cantidad de niños, niñas y jóvenes que están en escuela a nivel país.

Fuente: Relevamiento Anual 2016, Ministerio de Educación, Cultura Ciencia y Tecnología, en Observatorio Educativo UNIPE (2019)

Las razones que podrían fundamentar esta realidad son, por un lado, la deserción escolar y por otro, la falta de seguimiento de las trayectorias personales y escolares en este nivel. Los datos del Operativo de Evaluación Aprender<sup>3</sup> llevado a cabo en el año 2017 por el Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología muestran que, tanto en el nivel primario como en el secundario, en cada una de las asignaturas evaluadas (lengua, matemática, ciencias sociales y naturales) el desempeño de los y las estudiantes de comunidades indígenas es inferior en comparación con los y las estudiantes no indígenas.

Asimismo, el 60% de los alumnos y alumnas indígenas que asisten a la primaria concurren a escuelas rurales, mientras que en el nivel secundario el porcentaje que concurren a estas instituciones es del 54%. Una lectura posible puede ser la falta de oferta

<sup>3</sup> Mediante el Consejo Federal de Educación se aprobó en el año 2016 la implementación de un “Sistema de Evaluación Nacional de la Calidad y Equidad Educativa” denominado “Aprender”. Es un operativo de evaluación de la calidad educativa que reemplaza a los Operativos Nacionales de Evaluación (ONE) realizados en años anteriores. El dispositivo aprobado se aplica anualmente a estudiantes de escuelas públicas y privadas de todo el país. En el nivel primario se realiza a estudiantes de tercer y sexto grado, mientras que en el nivel secundario se aplica a estudiantes de segundo, tercero, quinto y sexto (según la duración del nivel de cada jurisdicción). Las áreas que se evalúan son lengua y matemática, y para el último año del nivel secundario se suman las áreas de ciencias sociales y naturales.

educativa de escuelas medias en el ámbito rural, en especial en parajes dispersos. Según datos del Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología (2017) alrededor del 40% de las escuelas primarias del ámbito rural no cuentan con establecimientos secundarios en sus cercanías.

Es preciso destacar que en la provincia de Salta el 46,4% personas indígenas que nunca asistió a un establecimiento educativo tiene 30 años o más. De 33.345 personas de 20 años y más que asistieron a un establecimiento educativo, el 35,7% no ha completado el nivel primario, mientras que el 30,2% sí lo ha hecho. Asimismo, el 13,1% no ha completado el nivel secundario mientras que el 13,3% ha finalizado la escuela secundaria y el 7,7% alcanzó niveles superiores de educación.

El informe citado permite dar cuenta que, a pesar de la expansión del Sistema Educativo, la escolarización de jóvenes indígenas coexiste con múltiples brechas económicas, culturales y políticas. Muchos/as de los que están en la escuela secundaria son primera generación en su historia familiar, de allí que el capital cultural que poseen para participar de las oportunidades escolares es desigual. Siguiendo a Kessler (2014) se entiende que la dinámica de la desigualdad educativa es contradictoria, se expresa en avances y retrocesos como las desigualdades sociales en general.

En México, Zúñiga Flores (2015) analiza las nuevas formas de discriminación y racismo del sistema educativo de ese país. Se centra en la revisión crítica de la Reforma de educación secundaria (2004-2006), la implementación de la asignatura de lengua y cultura indígena para la educación secundaria (2004-2011), fragmentos discursivos de autoridades gubernamentales y la experiencia personal del autor en la investigación-intervención de las reformas mencionadas. El cruce que hace de la información da cuenta de la coexistencia de mecanismos de inclusión y exclusión que tienen lugar en la escolarización de los jóvenes indígenas. Refiere a la adhesión de un discurso políticamente correcto por parte del Estado en el reconocimiento de estos grupos, pero paralelamente se pone en juego maniobras que le permiten conservar su lugar de poder y dominación.

La política educativa del 2001 al 2006 se definió como intercultural:

“Por primera vez en la historia de la política educativa del país, en México se habla de una educación intercultural para todos los mexicanos y se hace referencia en múltiples lugares. El Programa Nacional de Educación señala que se impulsará el

desarrollo de enfoques pedagógicos para el reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística del país. (Zúñiga Flores, 2015, p. 100)

El autor deja en evidencia que la idea de inclusión está homologada a la estructura hegemónica del sistema. Mediante la cita del discurso político de un funcionario de la educación, sostiene que son los indígenas los que deben apropiarse de la lengua y los conocimientos que imparte la escuela para de ese modo ser incluidos.

Todos los niños, niñas y jóvenes mexicanos deben saber lo básico, no podemos dejar que los niños indígenas no sepan el español, es discriminarlos. Más allá de estar de acuerdo o no con estas aseveraciones, interesa identificar en ellas, lo que se trasluce en las revisiones de los procesos de reforma: saber lo propio, lo contextual, lo local es menor. Esta previsión plasmada con mucha claridad respecto a la escuela indígena vuelve a poner el acento sobre la manutención del referente del mestizaje como ideología que conforma al sistema. En contraposición, lo nacional es lo mexicano, lo legítimo en sus formas más monolíticas y anquilosadas. (Zúñiga Flores, 2015, p. 167)

Concluye que la implementación de los principios establecidos en la reforma educativa en su intento por incluir, no tuvo el éxito esperado. Las lecturas derivadas fueron que la reprobación y la deserción es consecuencia de las deficiencias de los grupos destinatarios (jóvenes indígenas) y que, pese a los esfuerzos del Estado, son los sujetos los que obstaculizan su propio acceso a los beneficios culturales de la escuela mexicana.

De la Cruz y Heredia (2017) centraron su trabajo en los factores que incidían en la permanencia y deserción escolar de jóvenes indígenas de dos escuelas secundarias de Yucatán y Chiapas, México. A partir de la Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de Hogares (2013), un cuestionario a estudiantes de las dos instituciones públicas de nivel medio y entrevistas semiestructuradas, buscaron identificar elementos que incidían en la permanencia y abandono de la escuela secundaria. Los hallazgos evidenciaron que la deserción estaba vinculada a diversos factores. En primer lugar, se encontró que los y las estudiantes que se identificaban como indígenas eran más propensos a abandonar la escuela que los que no se identificaban como tal, aquí había una razón concreta, la discriminación que sufrían. En caso de hablar la lengua indígena, la probabilidad de abandonar era aún mayor. En segundo lugar, la falta de apoyo en las tareas escolares por parte de la familia ya que habían alcanzado bajos niveles de escolaridad. En tercer lugar, se observó que las

condiciones laborales de los docentes influían en los procesos de enseñanza y de aprendizaje: ausentismo docente, pagos tardíos, contratos temporales, excesiva rotación, asignación a zonas alejadas, desconocimiento de la lengua de la comunidad e impartición de materias en las que no se habían especializado. Por último, se encontró que la dificultad de construir vínculos significativos con sus pares en el espacio escolar muchas veces desencadenaba en el abandono de la escuela.

Respecto a los factores que incidían en la permanencia, las investigadoras encontraron que, si un estudiante tuvo experiencias positivas en el nivel anterior, tendían a persistir. No obstante, los alumnos expresaron que la transición de la primaria a la secundaria no resultó un cambio sencillo por el aumento en el número de docentes, materias y de carga de trabajos ya que muchos provenían de escuelas rurales pluricursos. Además, las familias de los y las estudiantes expresaron confianza en la escuela, consideraban que la misma ofrecería oportunidad para que sus hijos mejoren las condiciones de vida individual y familiar, de allí que el apoyo socioemocional de la familia permitía, en muchos casos, continuar en la secundaria.

Los resultados del estudio pusieron de manifiesto diversos factores que incidían en la permanencia y en la deserción escolar de jóvenes indígenas. Se identificó que el estigma de la identidad permeaba las relaciones entre pares y el capital familiar diferente al escolar constituía una barrera en la continuidad de las trayectorias escolares. Estos aportes permiten advertir que la escolaridad de estudiantes indígenas tiene lugar junto a las desigualdades sociales históricas que no lograron saldarse.

## **1.2. Experiencias escolares de estudiantes indígenas**

Los estudios que abordan la experiencia escolar de estudiantes indígenas tanto en contextos rurales como urbanos ponen de relieve la complejidad que implica el estudio de las relaciones entre escuela y pueblos indígenas. Sin caer en la simplicidad de pensar a la escuela como un mero espacio de imposición cultural, los estudios también exponen los significados, percepciones y estrategias que construyen estos grupos para permanecer y egresar de las instituciones.

La etnografía desarrollada por Czarny (2008) en México tuvo como objetivo comprender las experiencias subjetivas de “pasar por la escuela” de migrantes indígenas de la comunidad Triqui. La investigación dio a conocer la reconstrucción simbólica que

realizaban los sujetos de su experiencia escolar, las expectativas y significados construidos sobre la escuela, las representaciones sobre el aprendizaje de la lengua española, los usos de los saberes comunitarios en la escuela y las utilidades de los saberes escolares en la comunidad.

Las conclusiones señalaron que la experiencia de “pasar por la escuela” implicaba disputas y negociaciones entre las culturas. La escuela no se presentaba como la única vía para acceder a condiciones sociales más favorables a nivel individual y comunitario, sino que allí también se expresaban formas de resistencia frente a la cultura hegemónica y una valoración de la identidad y la lengua indígena. La interrelación de los conocimientos escolares y comunitarios posibilitaba una transformación de los propios sujetos.

Las representaciones de la experiencia de aprendizaje escolar resultan una confrontación con la experiencia de aprendizaje referida al contexto comunitario y familiar de la comunidad Triqui, por las transformaciones en que se expresan y generan los aprendizajes en cada contexto. Al mismo tiempo, hay indicios de que esa confrontación no resulta un obstáculo en términos de cerrar condiciones de aprendizaje, y, además deja entrever las posibilidades de dialogar entre sistemas de conocimiento distintos. (Czarny, 2008, p. 178)

Los múltiples significados que se construyen en el pasaje por la escuela se encuentran en estrecha relación con los sentidos que se construyen ‘al pasar’. La autora sostiene que la noción de pasaje permite considerar a la escuela como territorio por atravesar. Es decir, pasar por la escuela y no ser por la escuela. A través de las experiencias singulares que construye cada sujeto, la institución adquiere diversos sentidos que están en estrecha relación con las posiciones sociales y responsabilidades que cada uno de los interlocutores ocupa o asume. Este planteo permite superar aquellos abordajes que dicotomizan la relación entre escuela y pueblos indígenas e introduce las perspectivas plurales que se construyen sobre lo escolar.

Davis (2011) llevó adelante un estudio etnográfico que tuvo como objetivo conocer las implicancias que tenía el desarrollo de un currículum monocultural en las identidades de estudiantes mapuches que asistían a Liceos de la novena región y de la región metropolitana en Chile. Mediante entrevistas y observaciones, la investigadora evidenció el modo en que incidía la enseñanza de los contenidos del currículum monocultural en la subjetividad de los jóvenes indígenas. El desconocimiento de la historia de su cultura daba

lugar a procesos de desprendimiento y hasta negación, en tanto no sentían propia la historia, la geografía y la política que estudiaban. Paralelamente, identificó prácticas de resistencia sutiles, pero que interpelaban a los conocimientos impartidos. Los interrogantes que los y las estudiantes planteaban a sus docentes sobre el origen del pueblo mapuche y las comparaciones entre los rituales escolares con los comunitarios y familiares, son algunas formas resistencias que acontecían en las jornadas escolares registradas por la investigadora. Los resultados pusieron de manifiesto las tensiones persistentes entre los saberes legítimos del currículum y los saberes indígenas a partir de las cuales se forjan identidades frágiles o identidades que resisten.

Las implicancias de un modelo curricular monocultural en la formación de la identidad étnica de los estudiantes secundarios mapuche, les afecta de diferentes formas, de acuerdo a su historia personal, familiar y comunitaria. En algunos estudiantes es un elemento de quiebre para la construcción de su identidad y se asegura de buscarla por medio de colectivos formados con pares que comparten su principio ideológico, basado en la identidad por resistencia. Sin embargo, también se pudo identificar en el discurso de los estudiantes mapuche entrevistados, que la falta de incorporación de contenidos culturales mapuche en el currículo escolar, influía en la pérdida progresiva del saber y conocimiento mapuche y por ende en la desvinculación de su identidad étnica. (Davis, 2011, p. 120)

La investigación etnográfica llevada a cabo por Murillo Solís (2015) en Costa Rica expone los habitus impuestos a través del Liceo de Térraba a estudiantes de secundaria de la comunidad indígena de dicho lugar. A través de entrevistas a los jóvenes, análisis de manuales escolares y observaciones de clase, el autor expone la colonialidad del currículum y el modo en que incide en la estructuración del habitus de los sujetos.

El habitus que se busca imponer desde el currículum es uno que intenta no contener aspectos sobre las poblaciones originarias de Abya Yala, tanto de las que aún resisten como de los pueblos ya extintos. En el currículum se suprime dichas poblaciones no mencionándolas o sólo agrupándolas bajo la categoría de indígenas, invisibilizando por completo a un importante número de poblaciones, así como las diferencias entre éstas. (Murillo Solís, 2015, p. 89)

Otra característica del habitus a imponer tiene relación con la internalización de una identidad nacional homogénea. Se narra la creación del Estado costarricense, nombrando las batallas llevadas a cabo y personajes claves, algunos bajo el título

de héroes nacionales, donde no solo son mencionados, sino que se entra en detalle en sus biografías. (Murillo Solís, 2015, p. 90)

No obstante, el autor da a conocer estrategias de resistencia por parte de estudiantes y docentes ante el currículum oficial que no siempre son conscientes. Deja en evidencia discursos y prácticas escolares que se tornan propicios para la recuperación de los saberes y la cultura de la comunidad.

La exposición de un estudiante en la clase de cívica consistió en la presentación de un documental 'como se extermina a una comunidad de 150 años en 15 días' el cual presenta como una comunidad mexicana es amenazada por la instalación de una represa hidroeléctrica en su territorio. El documental muestra tanto las amenazas sociales como naturales para una comunidad indígena. (Murillo Solís, 2015, p. 107)

Las conclusiones del estudio señalaron que el Sistema Educativo costarricense buscaba colonizar el ser y el saber a través de la biopolítica del currículum, siendo la invisibilización de la historia de los pueblos o una referencia poco significativa testigos del colonialismo del saber. Pero también, a través de prácticas eventuales se muestra una resistencia a esa hegemonía. En ese sentido, se observó que fuera de las aulas se hablaba la lengua materna, en las conversaciones entre estudiantes se evidenció la vigencia de los conocimientos y saberes de la comunidad.

Machaca (2007) llevó adelante un estudio etnográfico en una escuela primaria y en un colegio secundario de la Quebrada de Humahuaca, provincia de Jujuy, Argentina. El objetivo fue identificar representaciones, percepciones y expectativas relacionadas con “el nosotros indígena” (p. 14) en los espacios escolares y comunitarios. Los resultados destacan, por un lado, el modo en que operaba la identidad indígena en las relaciones con otros no indígenas en la comunidad, evidenciando en estos vínculos la revalorización de la identidad.

Las reflexiones que miembros de la comunidad aborígen destacan “el nosotros indígena” y de los “otros” en relación al turismo: mientras que los “otros” (no indígenas) son percibidos como personas que valoran más, que sacan beneficios económicos, se atribuyen la identidad indígena aborígen (“encima ellos dicen que son aborígenes”), le atribuyen identidad aborígen a sus hallazgos, “saben más mejor que nosotros” y pueden brindar mejores explicaciones; “el nosotros aborígenes” es percibido a partir de un fuerte llamado de atención: “nos tenemos que concientizar”,

perder la vergüenza, apreciar más nuestras cosas y por supuesto aprender para explicar y valorar. (Machaca, 2007, p. 97)

Por otro lado, en la escuela primaria se registraron prácticas y discursos tendientes a negar las culturas de los pueblos indígenas.

Mediante fotografías de actuales mujeres de la comunidad, estudiantes de sexto y séptimo grado debían inventar una historia para cada una de ellas. En el ejercicio, dos grupos le atribuyeron lugar de nacimiento en Bolivia. La “portación de rostro” de marcadas características faciales indígenas andinas, han sido determinante en la acuñación de las representaciones que los alumnos definieron a partir de la negación (se negó que pudieran ser mujeres de la zona). (Machaca, 2007, p. 102)

Desde una perspectiva crítica, el autor visibiliza las estrategias mediante las cuales la escuela reproduce estereotipos, representaciones y estigmas sociales discriminatorios que dañan la identidad y la subjetividad del “nosotros indígenas”. En la escuela primaria son más eficaces dichas estrategias, mientras que en la secundaria hay una revalorización de la identidad Kolla. Las experiencias personales del investigador puestas en relación con lo que acontece en los discursos y prácticas escolares en estudio le permiten sostener que el contacto de los indígenas con el aprendizaje escolar sigue siendo traumático en tanto la escuela no valora los conocimientos familiares y comunitarios, por el contrario, los corrige, los niega y los vuelve indiferente a sus poseedores. En este aspecto, el autor sostiene que el encuentro entre la escuela y el “nosotros indígenas” está marcado por relaciones asimétricas de poder.

Los kollas de Jujuy, en el noroeste argentino –en otros tiempos orgullosos de nuestras abuelas y abuelos, de la lengua indígena (ahora desplazada por el castellano) y de nuestra manera de vivir y de concebir el mundo–nos desvalorizamos para ver en la cultura de quienes nos dominan, el modelo de vida por alcanzar. En la negación y decadencia de la identidad indígena ha influido decididamente la escuela como principal instrumento del Estado en su pretensión de unidad y uniformidad nacional. (Machaca, 2007, pp. 27-28)

Gastelú Jiménez (2016) enfocó su análisis en el lugar que ocupaba la escuela secundaria en la vida de las y los jóvenes de la etnia amazónica asháninkas. Desde un abordaje antropológico, recupera los relatos de estudiantes que asistían a una escuela secundaria en la Comunidad Nativa de Oviri del distrito de Río Tambo (provincia de

Satipo, región Junín). Tuvo como objetivo dar cuenta de los elementos que atraviesan las experiencias escolares, entre las que consideró las condiciones de desigualdad y exclusión histórica como las de significativa incidencia.

Los hallazgos evidenciaron que las experiencias escolares se construían entre apropiaciones de la cultura escolar, negociaciones de sentido y resistencias. Sin embargo, el carácter legítimo de la cultura escolar se reveló como preponderante en estos procesos, por lo que se consideró como necesario develar las marcas subjetivas que dejaban en las biografías de los estudiantes que sentían anulados su cultura y sus conocimientos.

Otro antecedente relevante es el de Díaz Hernández (2013), quien se propuso indagar las experiencias escolares de jóvenes de comunidades indígenas que migraron a la cabecera municipal de Bochil para acceder al Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos de Chiapas, México. Mediante un abordaje antropológico, el autor identificó prácticas juveniles que posibilitaba la escuela, modos de relación entre estudiantes provenientes de distintas comunidades indígenas y mestizos, con docentes y el personal administrativo de la institución. A partir de este trabajo, el autor da cuenta de las tensiones y negociaciones entre el nuevo estilo de vida de los jóvenes indígenas a partir de la escuela y las demandas de sus comunidades de pertenencia, exponiendo de esta forma la complejidad que asumía la vida en la escuela para los jóvenes indígenas, entre las que destaca las dificultades que tenían para interactuar con sus pares mestizos por temor a ser objeto de burla.

En el aula se identifican dos grupos, por un lado, los mestizos que son los que participan en las sesiones de clase, por otro lado, los indígenas que se quedan observando, callados, tímidos, temiendo responder incorrectamente y ser objeto de burla por el resto de los compañeros. Tampoco buscan mezclarse entre uno y otro grupo. Los indígenas evitan mezclarse, se juntan con sus pares y conversan entre ellos. Los jóvenes mestizos prefieren estar con los de su clase y entre ambos grupos buscan pretextos para no juntarse en trabajos de grupos. (Díaz Hernández, 2013, p. 52)

Asimismo, el autor argumenta que el temor al fracaso escolar era uno de los principales motivos de auto-relegación de los estudiantes. Evitaban participar en las clases o conformar grupos de trabajo con estudiantes mestizos. Se relacionaban siempre entre ellos. No obstante, evidenció que se construían vínculos entre estos dos grupos fuera del

aula, en los recreos y clubes, mediante los cuales los jóvenes indígenas iban apropiándose de ciertos gustos musicales, formas de vestir y de hablar que les permitía una socialización juvenil distinta a la que podían tener en sus lugares de origen.

A su vez, estos modos de sociabilidad eran vistas como una amenaza por la comunidad.

La población adulta tiene la idea de que la migración de los jóvenes es una pérdida ya que algunos salen y no vuelven, olvidan el compromiso de ayudar a la comunidad. También es una pérdida en el aspecto cultural ya que se transforman, cambian las maneras de vestir, de actuar, de hablar y hasta niegan la cultura aprendida en la comunidad. Esto ha provocado disputas entre generaciones. (Díaz Hernández, 2013, p. 108)

Las experiencias de los jóvenes indígenas que dejan sus comunidades para continuar la escuela secundaria lleva a que adopten estilos de vida hasta entonces desconocidos que se traducen en nuevos estilos juveniles y entran en disputa con las formas de vida de sus familias y de la comunidad. La escuela posibilita otros modos de sociabilidad.

Estos resultados coinciden con los encontrados por Castro Pozo (2008) quien indagó la condición juvenil indígena en contextos rurales de México. Es preciso destacar que, a partir de la revisión de la literatura sobre juventudes, la autora advierte que en Latinoamérica en general los estudios sobre juventud se abordaron desde horizontes occidentales -centroeuropeos y anglosajones (Feixa y Gonzáles Cangas, 2006). La juventud como fenómeno social se ha encapsulado en el ámbito urbano, subsumiendo las experiencias juveniles de los espacios rurales e indígenas (Necochea, 2004; Pérez, 2008). Dicha situación se ha extendido hasta mediados del siglo XX (Rivera y Hernández, 2016) y ha sido explicada por la supuesta inexistencia de juventudes indígenas rurales. El desarrollo vital no tenía demarcaciones culturales ni etarias que permitieran identificar un periodo juvenil con características particulares, el paso de la niñez a la etapa adulta era casi inmediato (Pacheco, 1997; Pérez, 2008).

La temprana incorporación al trabajo familiar y comunitario, la ausencia de las posibilidades de escolarización, la inserción temprana en el trabajo agrícola, el matrimonio, la necesidad de migración en busca de opciones laborales para el sostenimiento de la familia y la búsqueda de independencia personal como rito de iniciación a la vida adulta

(Necoechea, 2004) fueron prácticas que difuminaron la identificación de la condición juvenil.

Hacia finales del siglo XX la categoría de campesinado homologó la diversidad de sujetos que conformaban los contextos rurales. Las juventudes indígenas fueron consideradas dentro la categoría joven rural, “pareciera asumirse que los jóvenes indígenas enfrentan problemas similares a la juventud rural en general, agravados por una mayor exclusión vinculada a los muy altos índices de pobreza, así como por la discriminación todavía existente” (Kessler, 2006, p.19).

González Cangas (2003) señala que la invisibilidad de las juventudes indígenas rurales ha sido un problema teórico y conceptual antes que contextual. En este sentido, Durston (1997) plantea que

entre algunos investigadores de juventud la invisibilidad es prácticamente total, al punto de que se preguntaban ¿existe la juventud indígena rural en América Latina? Por supuesto, se entiende el porqué de la pregunta: si a los quince años un joven o una joven es jefe de hogar, casado, con hijos y no estudia, trabaja para sobrevivir, asume responsabilidades comunitarias, ante este panorama, parece que es legítimo suponer que su juventud terminó antes de empezar. (p. 5)

Feixa (1998) en esta misma línea de investigación plantea que la juventud como una construcción cultural es relativa en tiempo y en espacio. Es decir, cada sociedad organiza material y simbólicamente la transición de la infancia a la vida adulta. Al mismo tiempo, las formas y los contenidos de esta transición son diversos y variables. Si bien estos procesos tienen una base biológica, lo importante es la percepción social de estos cambios y sus repercusiones para la comunidad. Las percepciones sociales y los contenidos culturales que se le atribuyen a la juventud dependen de valores asociados a este grupo de edad y a los ritos que marcan sus límites. Ello explica que no en todas las sociedades se reconozca un estadio nítidamente diferenciado entre la dependencia infantil y la autonomía adulta.

Feixa y González Cangas (2006) señalan que para hablar de juventud debe existir, por una parte, una serie de condiciones sociales (normas, comportamientos e instituciones que distingan a los jóvenes de otros grupos de edad) y, por otra parte, una serie de imágenes culturales (valores, atributos y ritos asociados específicamente a los jóvenes). Tanto unas como otras dependen de la estructura social en su conjunto, esto es, de las formas de

subsistencia, las instituciones políticas y las cosmovisiones ideológicas que predominan en cada tipo de sociedad.

González Cangas (2003) sostiene que los elementos socioculturales que permitirían identificar a los y las jóvenes indígenas rurales no fueron percibidos por los investigadores, quizás porque los parámetros centro-urbanos fueron asumidos sin matices, llevando con certeza al estereotipo y a la invisibilidad de estos actores. Ante este panorama los interrogantes que surgen son: ¿qué elementos socioculturales delimitarían la categoría juventud en el contexto de las comunidades indígenas rurales? Las indagaciones iniciadas sobre la especificidad de la juventud que se está formando en las comunidades indígenas rurales se centran en las condiciones sociales de su emergencia y de las percepciones sobre este grupo.

Pérez y Castro Pozo (2008) señalan que en las comunidades indígenas rurales el fenómeno de la globalización trajo aparejado un conjunto de transformaciones que dieron lugar a las condiciones de producción de la juventud como actor específico. “Medios masivos de comunicación, migración y educación secundaria construyeron la etapa juvenil en las culturas indígenas rurales” (p. 9).

La expansión y el acceso a los medios de comunicación masiva promovieron una mayor interacción e intercambio entre jóvenes de muy diversos contextos, desdibujando fronteras de ruralidad/urbanidad, centro/márgenes. El entramado de estos elementos genera en los jóvenes “palimpsestos de identidad, es decir huellas que perviven borrosamente en un presente en el que (re) escribe perpetuamente, provocando una inédita hibridación cultural, constante y acelerada que excede a los contextos geográficos y culturales” (González Cangas, 2006, p. 26).

Por otro lado, las problemáticas de alcance global -entre ellas, la precarización laboral, el aumento de la pobreza, la invasión de empresas extractivistas en los territorios indígenas, la expropiación de las tierras, la falta de acceso a la educación más allá de la obligatoriedad, entre otras- propiciaron un fuerte proceso de migración desde las comunidades de origen hacia otras zonas rurales o hacia las ciudades (Del Popolo y Ribotta, 2011). Estas nuevas problemáticas enfrentan a los y las jóvenes indígenas rurales a nuevos desafíos que interpelan proyectos de futuro relacionados al arraigo y a la producción agrícola y ganadera en sus lugares de origen. En sí, a las posibilidades de continuidad en las comunidades de pertenencia.

Las referencias socioculturales de la migración -como la lengua, religión, hábitos alimentarios, vestimenta, entre otros- son algunos de los factores socioculturales con los cuales los y las jóvenes indígenas rurales deben avenirse para poder adaptarse a una sociedad de recepción que no siempre elijen. Del Popolo, López y Acuña (2009) en una investigación articulada con la CEPAL sobre demografía y jóvenes indígenas expresan que en Argentina el 87,7% de estos jóvenes vive en las ciudades como consecuencia de las migraciones.

Respecto a la extensión de la obligatoriedad de la escuela secundaria como factor que incide en la emergencia de estos grupos, Cárdenas (2002) plantea que la educación secundaria da contenido específico a la condición juvenil en diversos contextos. En las comunidades indígenas, el continuo en edad es interrumpido para realizar una actividad determinada en un tiempo y espacio concreto: asistir a la escuela. Es decir, la escuela constituye un espacio en donde los sujetos adquieren un estilo y un estatus al pasar un tiempo de su vida generando vínculos, interactuando con pares más o menos semejantes que comparten intereses y proyectos en el marco de una acción concreta.

Los hallazgos que hemos identificado de las distintas investigaciones brindaron herramientas teóricas, metodológicas y ejes de debate que permitieron el abordaje del fenómeno estudiado. A la vez, nuestra investigación busca contribuir un aporte a la línea de trabajos sobre las experiencias escolares que construyen jóvenes indígenas en contextos específicos.

## CAPÍTULO 2

### MARCO TEÓRICO

#### **2.1. Escuela, subjetividad e identidad indígena desde una perspectiva relacional dialéctica**

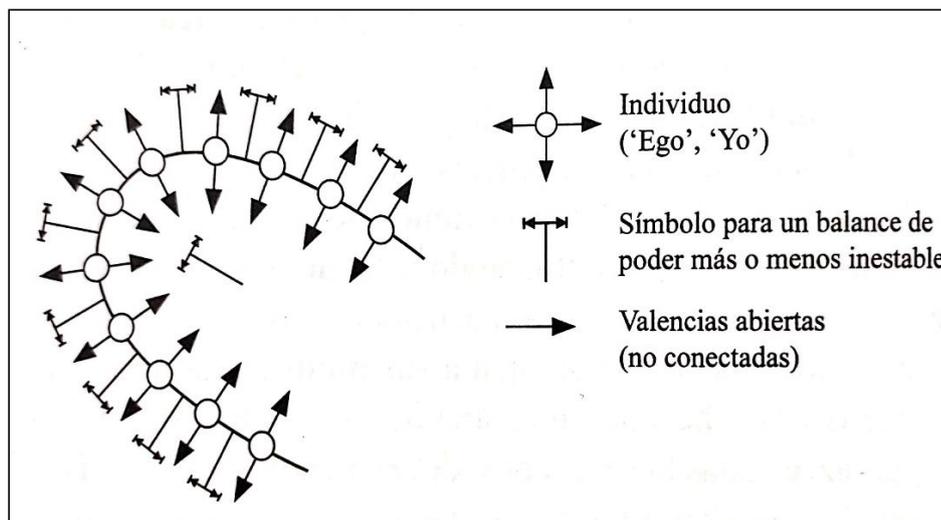
Nos situamos en la perspectiva relacional dialéctica para comprender la trama de las experiencias escolares de los y las estudiantes indígenas.

Como punto de partida epistemológico para nuestro estudio, apelamos a la sociología figuracional de Norbert Elias que, desde un enfoque procesual de largo alcance, nos permite comprender de manera interrelacionada e interdependiente los pares dicotómicos subjetividad-objetividad, existencia individual-existencia social, mundo exterior-mundo-interior.

Elias (1987) sostiene que el individuo no existe como singularidad sino como parte de una colectividad, de un grupo. La sociedad es tal como consecuencia de un conjunto de individuos orientados recíprocamente. Es decir, lo individual y lo social son aspectos distintos pero inseparables de un mismo proceso.

(...) aquello a lo que llamamos “sociedad” no es una abstracción de las peculiaridades de unos individuos sin sociedad, ni un “sistema” o una “totalidad” más allá de los individuos, sino que es, más bien, el mismo entramado de interdependencias constituido por los individuos. (Elias, 1987, p. 44)

Para la comprensión del par epistemológico individuo-sociedad, es central la noción de interdependencia que explica su existencia. Dada la interdependencia del sujeto con la sociedad, éste no existe como individualidad ni como agente libre y autónomo, sino como parte de una red de relaciones e intercambios que lo configuran como tal.



*Figura 3.* Figuración de individuos interdependientes. Fuente: Elias (1978, p.15)

Elias argumenta que la sociedad es una red de interdependencias formada por individuos que a partir de acciones y relaciones conforman figuraciones (configuraciones)<sup>4</sup> específicas. Esto es, las configuraciones son formadas por grupos interdependientes de personas.

El concepto de configuración se presenta como superador respecto del abordaje individuo y sociedad como pares antagónicos, en tanto coloca el problema de las interdependencias humanas en el centro de la teoría sociológica.

El entramado de la remisión mutua entre los seres humanos, sus interdependencias, son las que vinculan a unos con otros, son el núcleo de lo que aquí llamamos composición, son procesos sociales que implican complejos vínculos de interdependencia entre las personas, que no son estructuras externas o coercitivas que accionan sobre las personas, sino una serie de lazos largos y diferenciados, que se desarrollan a través del tiempo, que supera la perspectiva del individuo “clausus” y de la sociedad como una entidad independiente que se impone a los individuos. (Elias, 1987, p. 45)

Para aclarar la idea de configuración Elias (1983, citado en Kaplan, 2009) apela a la imagen de la danza. “La imagen de figuraciones móviles de un conjunto de gente interdependiente en una pista de baile a veces vuelve más fácil imaginar el Estado, las

<sup>4</sup> “En los escritos consultados en castellano, inglés y portugués los conceptos de configuración, figuración y composición se emplean para describir fenómenos semejantes” (Mutchinick, 2013, p. 57). A lo largo de la tesis se utilizan estos términos como sinónimos.

ciudades, las familias y también los sistemas capitalistas, comunista y feudal como figuraciones” (p. 214). No es posible imaginar la danza como una estructura sin bailarines. Es cierto también que la danza puede ser bailada por diferentes individuos, “pero sin una pluralidad de individuos recíprocamente orientados e interdependientes, no hay danza” (p. 17). Esto explica que las figuraciones son “relativamente independientes de los individuos particulares que le dan forma en un momento determinado” (p. 214), pero no son independientes de los individuos como tales. Una configuración (al igual que una danza) deja de tener entidad cuando los individuos (o los bailarines para el caso de la danza) desaparecen, pues éstos dan forma y existencia, a partir de su accionar, a una configuración particular.

Es importante destacar que los sujetos, gracias a su fundamental interdependencia, se agrupan siempre en figuraciones específicas: la escuela, la iglesia, el club, el barrio, grupos étnicos, entre otras. Esta posibilidad da cuenta de una relativa autonomía respecto de configuraciones más amplias como el Estado, por ejemplo.

Entonces, el concepto de configuración puede ser aplicado tanto a grupos relativamente reducidos como también a sociedades de miles o millones de personas interdependientes. Elias alude a los diversos tipos de configuración como “telas de interdependencia” (1970, p. 15).

Las configuraciones están siempre en movimiento, son procesos en transformación constante, pero no en términos progresivos. La idea de progreso no está pensada como una linealidad en la transformación de los procesos sociales, sino que implica, desde una mirada socio-histórica, procesos de transformación que involucran flujos y reflujos, movimientos hacia atrás y hacia delante o también en desplazamientos laterales (Jurado, 2004). Son procesos ciegos y carentes de dirección.

Elias refiere al progreso como un hecho sociológico que podrá consistir únicamente en saber más sobre cómo funcionan los seres humanos entre sí, en que se pueda describir la complejidad de su configuración. Desde esta concepción de progreso, proyecta un análisis sociológico de los procesos sociales que eviten descripciones lineales y estáticas para lo cual elabora el concepto de interdependencia. Argumenta que para comprender la vida social es imprescindible partir de la idea de interdependencia entre los seres humanos. Los comportamientos y acciones del sujeto tienen sentido y significado si se abordan en mutua interdependencia con su comunidad, su familia y los espacios sociales en los que

entabla vínculos con otros. La posibilidad de que los sujetos se agrupen en configuraciones específicas está dada por su fundamental interdependencia. Es decir, los sujetos dependen unos de otros y cumplen, unos para otros, unas funciones (Elias, 1970).

La idea de interdependencia nos da la pauta de que el sujeto solo puede convertirse en un ser humano individual dentro de una red de relaciones sociales interdependientes con su familia, la escuela, la comunidad, el grupo étnico. Es en la interacción social donde tiene lugar la formación individual. “Los individuos sólo pueden adquirir su carácter específicamente humano, esto es, por ejemplo, su capacidad de hablar, de pensar y de amar, en y a través de las relaciones con los demás, o sea, en sociedad” (Elias, 1999, p. 136).

Sobre este aspecto, Carina Kaplan (2016a) sostiene que “la existencia individual y la existencia social están recíprocamente imbricados” (p. 109). La memoria socio-histórica se hace presente en el individuo y es representado por él, tanto si se encuentra vinculado con otros o si está solo, aislado de su configuración.

La autora explica el proceso de individuación a partir del análisis de la novela inglesa de Robinson Crusoe, publicada en 1971.

Es en la historia de sus relaciones, sus dependencias y necesidades, y en un contexto mayor, en la historia de todo el tejido humano en el que crece y vive, de donde el ser humano obtiene su carácter individual. Esta historia, este tejido humano se hacen presentes en el individuo y son representados por el individuo, tanto si éste se encuentra actualmente relacionado con otros como si está solo, tanto si trabaja en una gran ciudad como si trabaja a mil kilómetros de distancia de su sociedad, como un náufrago en una isla. (...) Robinson lleva en sí mismo la impronta de una sociedad determinada, de un pueblo y de una clase. Apartado de toda relación con aquellos, tal como se encuentra en su isla, se comporta, tiene deseos, urde planes de acuerdo con los patrones de su sociedad; sus deseos, planes, comportamientos son, según esto, distinto a los de viernes, y, al mismo tiempo, las nuevas circunstancias hacen que se adapten el uno al otro y se formen el uno al otro. (Elias, 2000, citado en Kaplan, 2016b, p. 103)

La historia de Robinson Crusoe da cuenta del carácter procesual e interdependiente de la formación individual. La soledad y el aislamiento en el que se encuentra no le impiden pensar y actuar conforme a lo que aprendió y vivió en su contexto. El sujeto lleva en sí

mismo la impronta de una sociedad, de un pueblo, de una clase y actúa conforme a ella, aun cuando ya no tenga participación.

El individuo posee un grado superior o inferior de autonomía relativa pero nunca absoluta, en tanto se remite y orienta a otros seres humanos y depende de ellos. Es decir, la idea misma de individuo como agente libre es producto de un proceso socio-histórico. “Los hombres no son individuos aislados ni la sociedad un ente ajeno a ellos, sino que se ligan a través de “cadenas invisibles” que forman la verdadera urdimbre social” (Béjar, 1991, p. 68).

Es mediante la existencia simultánea de personas, la convivencia, las acciones recíprocas, que se crea algo que ninguna de las personas individuales podría haber proyectado o creado por sí misma, algo de lo que cada individuo, quiéralo o no, es parte de una estructura interdependiente (Elias, 1999). De allí que para comprender los modos de convivencia de los grupos humanos es necesario analizar dos instancias reguladoras: lo social y lo psíquico interconectados a la sociodinámica de los cambios, continuidades y rupturas.

Elias elabora una explicación sobre la transformación de los procesos socio-psíquicos en su obra *El proceso de la Civilización. Investigaciones psicogenéticas y sociogenéticas* (1987). Allí analiza el proceso de la civilización en la sociedad occidental desde un enfoque procesual de larga duración. Expone las formas de regulación en el comportamiento y el progresivo autocontrol de los impulsos y los sentimientos que dieron lugar a la formación de la clase media alta de occidente desde la Edad Media.

(...) las relaciones posibles entre el cambio a largo plazo de las estructuras individuales de los hombres (en la dirección de la consolidación y diferenciación de los controles emotivos) y el cambio a largo plazo de las composiciones que construyen los hombres en la dirección de un grado superior de diferenciación e integración; esto es, por ejemplo, en el sentido de una diferenciación y prolongación de las líneas de interdependencia y de una consolidación de los controles estatales. (Elias, 1987, p. 31)

Del mismo modo, el autor analiza la configuración de un aparato sociogenético de autocontrol a partir de un aumento de las auto-coacciones que regula los deseos, instintos, pulsiones y por ende los comportamientos de los individuos en una determinada sociedad. Estos cambios se producen en mutua imbricación con una progresiva integración y

diferenciación del entramado social más amplio. Así, el proceso de civilización hunde sus raíces en las estructuras psíquicas y sociales para configurarse como tal (Kaplan y Silva, 2016).

Cuando uno se pregunta cómo y por qué la estructura del tejido humano y la estructura del individuo cambian al mismo tiempo de una manera determinada, cuando uno ve cómo con la transición de una sociedad guerrera a una cortesana, con la transición de esta sociedad cortesana a una burguesa, se transforman también los deseos personales del individuo, el modelado de sus instintos y pensamientos, el tipo de individualidades, esta ampliación de la visión estática a una visión dinámica hace desaparecer la imagen de una muralla infranqueable entre un ser humano y todos los demás, entre un mundo interior y uno exterior, y en su lugar aparece la imagen de un constante e incommovible entrelazamiento de seres individuales, en el que todo lo que presta a la sustancia animal de estos seres, el carácter propio de un ser humano (esto es, ante todo, su autodirección psíquica, su carácter individual) adquiere su forma específica en relación y de los vínculos con otros. (Elias, 1987, pp. 48-49)

Las transformaciones sociales ocurridas en las estructuras de la personalidad de los individuos que la conforman son dos caras simultáneas de un mismo proceso. Por ello, las estructuras individuales y las estructuras sociales requieren investigarse como algo cambiante, mutable, en movimiento, lo que implica entender que las mismas se van modificando simultáneamente a lo largo de la historia.

El proceso la civilización “constituye un cambio humano en la ruta del comportamiento y de las sensaciones hacia una dirección muy específica” (Elias, 1987, p. 193). Si bien los cambios pueden no ser planeados, ello no implica que se trate de una “mera secuencia de cambios caóticos” (Elias, 1987, p. 193). Es decir, no podemos afirmar que los cambios ocurridos en dirección hacia un orden social sean racionalmente planeados, pero tampoco puede reducirse “al aspecto y a la desaparición al azar de modelos desordenados” (Elias, 1987, pp. 193-194).

Elias sostiene que no se trata de estructuras externas y coercitivas que accionan sobre los sujetos, sino de una serie de nexos diferenciados que se desarrollaron a través del tiempo de manera inconsciente, imprevista e invisible. En este sentido, para comprender las configuraciones sociales es necesario analizar no sólo la dinámica de los procesos

sociales en las interacciones particulares sino también hacer inteligible el orden social que se va constituyendo en un periodo histórico como producto de esas interacciones. En palabras del autor

(...) la transformación se produce sin un plan previo, aunque, sin embargo, sigue un orden peculiar. (...) las coacciones sociales externas van convirtiéndose de diversos modos en coacciones internas, cómo la satisfacción de las necesidades humanas pasa poco a poco a realizarse entre los bastidores de la vida social y se carga de sentimientos de vergüenza y cómo la regulación del conjunto de la vida impulsiva y afectiva va haciéndose más y más universal, igual y estable a través de una auto-dominación continua. (Elias, 1987, p. 449)

Los cambios de un tipo de configuración social a otra deben entenderse como transiciones que no pueden ser determinadas con exactitud. Elias plantea que para hacer inteligibles los procesos por los cuales los sujetos adquieren las pautas culturales en un contexto determinado es preciso poner el foco en la interdependencia de los aspectos psíquicos y sociales.

(...) el bosquejo provisional de una teoría de la civilización comprende igualmente un modelo de las relaciones posibles entre el cambio a largo plazo de las estructuras individuales de los hombres (en la dirección de la consolidación y diferenciación de los controles emotivos) y el cambio a largo plazo de las composiciones que construyen los hombres en la dirección de un grado superior de diferenciación e integración; esto es, por ejemplo, en el sentido de una diferenciación y prolongación de las líneas de interdependencia y de una consolidación de los controles estatales. (Elias, 1987, p. 11)

La interrelación entre individuos está organizada alrededor de la dinámica del poder. Elias considera que el poder es constitutivo en los vínculos humanos, “no se encuentra únicamente en la gran arena de las relaciones entre los Estados (1980, p. 80).

El poder no es un amuleto personal, sino un universal sociológico y debe ser analizado en sus tensiones, balances y oscilaciones (Elias, 1980).

En el seno de las configuraciones mutables (...) hay un equilibrio fluctuante y elástico y un equilibrio de poder, que se mueve para delante y para atrás inclinándose primero para un lado y después para el otro. Este tipo de equilibrio

fluctuante es una característica estructural del flujo de cada configuración. (Elias, 1980, p. 143)

En el clásico *Ensayo acerca de Las relaciones entre establecidos y forasteros* (2003), Elias observa la dinámica del poder entre dos grupos que habitan la pequeña comunidad urbana de Winston Parva.

El autor analiza minuciosamente los equilibrios inestables de poder entre establecidos-incluidos y forasteros-excluidos. Estos grupos no tienen diferencias de nacionalidad, clase social ni etnia, pero sí de antigüedad en la residencia. Podría decirse que es el único elemento distintivo a partir del cual tiene lugar la sociodinámica de la estigmatización.

Los establecidos, al considerarse humanamente mejores, ponen en juego acciones simbólico-subjetivas para inferiorizar a los forasteros. Las concepciones de superioridad atribuidas a sí mismos y el carisma grupal que poseen los lleva a “cerrar filas” para evitar la “contaminación” de los forasteros (Elias, 2003, p. 221).

La estigmatización se evidencia a partir del desprecio del grupo de mayor poder al grupo de menor poder. Los establecidos atribuyen un conjunto de características negativas a los marginados: “inferiores”, “forasteros”, “parias”, “incapaces”, “sucios” a partir de las cuales se distinguen, en tanto se consideran poseedores de características “positivas”, “buenas”, “aceptables”, “legítimas” (Elias, 2003).

Esta diferenciación entre un “nosotros superior”, “ejemplar” y un “ellos inferior” sirve de base a la construcción de un “muro simbólico” (Kaplan, 2016b) que inhabilita la participación de los forasteros, el pleno ejercicio de los derechos, el reconocimiento y la valía social, pues establece distancias afectivas y emocionales que los despojan de su condición humana. Esta diferenciación jerárquica entre grupos le permite a los establecidos probar su valía y mantenerse en una posición de poder, mientras que los forasteros experimentan subjetivamente su inferioridad y aceptan, al menos por un tiempo, el lugar de subordinación.

Estas categorías son herramientas teóricas fundamentales para pensar la relación de los y las jóvenes indígenas con el Estado, la escuela y la sociedad en general. Tal como se expuso en el apartado anterior de los antecedentes (Cap. 1) existe una relación de poder muy fuerte entre estos grupos y las instituciones en las que participan. Si bien se advierten formas de resistencia, disputas y ciertas negociaciones, persiste una matriz oculta de la

desigualdad que atraviesa la vida social y escolar de las personas que se autorreconocen a algún pueblo indígena.

Recuperamos la noción de configuraciones sociales de Elias para dar cuenta de la interdependencia y los vínculos recíprocos entre indígenas y no indígenas que, a través de mutuas constricciones, se mantuvieron a lo largo del tiempo.

Nos interesa señalar, siguiendo a Krotsch y Gebara (2016), que los pueblos indígenas en los inicios de la conformación del Estado Nación (siglo XIX) quedaron subsumidos en una lógica paradójica a la que plantea Elias en el micro-estudio sociológico entre establecidos y marginados. Esto es, los pueblos indígenas pasaron de ser establecidos, en tanto pre-existen a la formación del Estado Nación, a ser forasteros como consecuencia de la colonización, el despojo cultural y material del que fueron objeto.

Los pueblos indígenas pasan de ser los “establecidos” en estas tierras antes de la conquista a “forasteros” luego de la misma. Argentina y la argentinidad representan simbólicamente a los “establecidos” recién llegados relegando al lugar de “forasteros” a las culturas y grupos y sus respectivos universos simbólicos previos sobre esta tierra anterior a la conquista. (Krotsch y Gebara, 2016, p. 56)

Hacia finales del siglo XIX y principios del siglo XX, el Estado se erigió sobre la eliminación material y simbólica de los pueblos indígenas. El exterminio físico, la expropiación de la tierra, la imposición de la lengua, la religión y el nacionalismo estuvo acompañado de un discurso de alteridad, de otredad, que asignaba al indígena un conjunto de atributos ligados a lo “peligroso”, “salvaje”, “atrasado”, “incivilizado” (Álvarez Leguizamón, 2017). La inclusión de estos grupos a la nueva configuración social (la Nación) implicó la adquisición de normas de comportamiento, el aprendizaje de la lengua castellana, las creencias religiosas (católicas principalmente) entre otras prácticas tipificadas como progresistas (Kaplan y Sulca, 2018).

La imagen de un nosotros superior se estableció mediante el poder que ostentaban los grupos dominantes (el Estado argentino) que les permitió hacer valer sus principios como legítimos, por lo tanto, susceptibles de ser impuestos a los otros, los indígenas. Se apeló a la construcción de la otredad como estrategia de relegación, inferiorización y dominio. La condición de otredad identificada en los pueblos indígenas por no compartir los valores, la religión, las prácticas culturales y la lengua, los coloca en lugares de inferioridad, de carencia, de falta.

La diferenciación entre nosotros y ellos comprende una distancia simbólico-subjetiva de la que se desprenden formas de nominación, procesos de inferiorización, estigmatización y discriminación que afectaron y afectan a estos grupos en el acceso a derechos fundamentales, al reconocimiento social y a la auto-valoración de la identidad indígena.

En el estudio de la configuración establecidos y forasteros, Elias da cuenta de cómo a partir de los diferenciales de poder el grupo dominante pone en juego mecanismos simbólicos para mantenerse en un lugar considerado por ellos mismos como superior. Despliegan, por ejemplo, procesos de estigmatización a partir de un tipo específico de fantasías colectivas, se consideran mejores, experimentan emocionalmente su superioridad. De allí que la satisfacción de los individuos tiene que ver con pertenecer y representar a un grupo humano poderoso. Ello explica cómo los sentimientos de superioridad, o en su defecto, de inferioridad, se experimentan como un “mérito humano, y el mérito humano equivale a una gracia especial de la naturaleza o de los dioses” (Elias, 2003, p. 227).

Goffman (2006) profundiza sobre los procesos de estigmatización que tienen lugar entre personas y grupos sociales. El autor alude a tres dimensiones interdependientes sobre las cuales recae: físicas, psicológicas y socioculturales:

Sobre la dimensión física, hace referencia a las abominaciones del cuerpo en las cuales se inscriben todas las deformidades y dismorfias. Tiene estrecha relación con la estética hegemónica, con aquello que enaltece o inferioriza los cuerpos y establece pares categoriales entre lo normal y anormal, entre lo bello y lo que no es. De este modo, son estigmatizados aquellos que no cumplen con los cánones establecidos de lo prescripto como un cuerpo normal y armonioso.

La dimensión psicológica está asociada a los defectos del carácter del individuo, como ser, las fallas morales (alcoholismo, drogadicción, delincuencia), deshonestidad, falta de voluntad. Esta dimensión individualiza lo social y hace responsable al sujeto de los males sociales que los atraviesan.

Respecto a lo sociocultural, se asocian a la raza, la nación, la religión que forman parte de la identidad de un grupo y son susceptibles de ser transmitidos a través de la herencia por generaciones. En Latinoamérica, un ejemplo convincente de la estigmatización tribal es el hecho de ser indígena.

El estigma atribuido a la identidad indígena es una construcción histórica. Se apeló no solo a la dimensión cultural: las lenguas, las creencias religiosas, las prácticas culturales, sino también a los rasgos físicos. La piel oscura, el pelo negro, la vestimenta, entre otros, son atribuidos negativos sobre el cual recae el peso de la estigmatización. Portar rasgos indígenas implica ser depositario de una valoración social negativa.

Goffman (2006) sostiene que el término estigma es utilizado para hacer referencia a un atributo profundamente desacreditador que tiene lugar en el lenguaje de relaciones. En la dinámica de la estigmatización el grupo de menor poder se evalúa a sí mismo con los criterios de los dominantes, construye en esa relación una imagen deteriorada. Al decir de Elias (2003), el grupo de mayor poder socava la autoimagen del grupo de menor poder, la debilita, la desarma.

Los atributos que se establecen como diferenciadores entre las personas indígenas y las no indígenas marcan una distancia afectiva, “se levanta una barrera emocional a partir del sentimiento de virtud superior” (Elias, 2003, p. 226). Los vínculos están mediados por el rechazo, la discriminación, la inferiorización, el nombramiento. En estas relaciones de poder tiene centralidad la dimensión moral, esto es, se atribuye a la identidad indígena un carácter inferior, lo que autoriza a los no indígenas a instituirse como ejemplo, como modelo a seguir (Elias, 2003).

Tanto para Elias como para Goffman el estigma es producto de una relación social, de una interacción particular entre individuos y grupos. Para comprender cómo opera es necesario considerarla como un proceso de construcción social en la figuración específica en la cual los individuos participan. La estigmatización refiere a una red de interrelaciones complejas que incide en los procesos de constitución de la identidad de los sujetos.

Retomando los aportes de Elias (2003), el poder de los establecidos está basado en los valores, las conductas, la organización grupal dada la antigüedad que tienen, por el contrario, los forasteros no compartían las mismas “virtudes humanas” y por ende representaban un peligro para el orden social vigente. El temor a la desarticulación del orden social en el que gozan de prestigio y poder llevan a los establecidos a poner en juego mecanismos de defensa; la estigmatización y la inferiorización.

Así pues, la exclusión de los forasteros fueron poderosos instrumentos utilizados por los establecidos para preservar su identidad, afirmar su superioridad y mantener a los demás en el lugar que les correspondía. (Elias, 2003, p. 86)

El miedo a la imprevisibilidad de la acción del otro lo constituye en un otro peligroso, se lo destituye de la categoría de semejante y se tiende a eliminarlo.

Elias enfatiza que la estigmatización adquiere un carácter socio-dinámico. Por un lado, cuando es unilateral, paraliza a los desventajados, éstos terminan por asumir el lugar de inferioridad atribuido y se autoexcluyen de los espacios sociales. El tenor que tiene este mecanismo simbólico garantiza el mantenimiento de las desigualdades de poder, al menos por un tiempo, entre grupos. Por otro lado, cuando el grupo de mayor poder pierde el monopolio de los recursos, los grupos de menor poder reaccionan en contra de ese orden establecido disminuyendo la desigualdad en el equilibrio de poder, “recurren a la contra-estigmatización” (Elias, 2003, p. 225). Es decir, la relación de poder ejercida de un grupo sobre otro no es estática, no se asume que los forasteros acepten resignadamente la condición de subalternidad asignada, sino que ponen en juego formas de resistencia que disminuyen el poder del grupo dominante pero no lo revierten. Elias explica en qué condiciones puede tener lugar la contra-estigmatización.

La efectividad de la estigmatización depende su mordacidad y de la conciencia por parte del hablante y del receptor. Cuando la humillación está respaldada por un grupo establecido poderoso, en relación al cual el receptor es un grupo forastero con recursos de poder más débiles, la eficacia y los efectos de la estigmatización son fuertes, se tornan inmovilizantes, paralizantes. Ahora si la humillación proviene de los forasteros que se encuentran en desventaja y según las normas del grupo superior, es anómico, la contra-estigmatización no tiene los mismos efectos, el carácter legítimo de las normas de los grupos dominantes vuelve inútil el contraataque de los forasteros (Elias, 2003).

Aun cuando los forasteros, internamente, elaboren estrategias de resistencia, éstas resultan inservibles porque no pueden avergonzar a los establecido, en tanto el diferencial de poder entre grupos vuelve a la contra-estigmatización inocua, carentes de mordacidad (Elias, 2003).

Entonces, la contra-estigmatización tiene lugar cuando disminuyen las disparidades de poder entre los grupos, cuando producen el efecto contrario del que esperaba el grupo poderoso. Elias describe el comportamiento contra-estigmatizante de niños y adolescentes de la minoría despreciada

los rechazados y “excluidos” por sus contemporáneos (...) de forma incluso más firme y cruel que lo eran sus padres porque el “mal ejemplo” que ofrecían

amenazaba a sus propias defensas contra los impulsos rebeldes de sus jóvenes; y porque la minoría más salvaje de jóvenes se sentía rechazada, intentaban ganarse a los suyos portándose mal con mayor deliberación. La convicción de que al comportarse de manera ruidosa, destructiva y ofensiva podían irritar a aquellos por quienes se sentían rechazados y tratados como parias (...). Disfrutaban haciendo las mismas cosas por las que se les culpaba como un acto de venganza contra sus inculpadores. (2003, p. 231)

Para Elias esta manera de comprender y estudiar lo social es una forma de resistir la presión socialmente condicionada de dividir y polarizar la concepción de la humanidad que históricamente anuló la posibilidad de “reflexionar sobre las personas como individuos y, al mismo tiempo, pensar en ellos como sociedades” (Elias, 1999, p. 120).

Estos aportes son centrales en nuestro estudio en tanto buscamos comprender las experiencias escolares de los y las estudiantes indígenas de una escuela secundaria en una imbricación mutua entre el universo objetivo y el mundo subjetivo (Kaplan, 2009b).

Siguiendo a Elias, consideramos que “los fenómenos parciales están unidos entre sí como constituyentes de una unidad funcional mayor sin el cual esos fenómenos no ocurrirían, o, al menos, no de la misma manera” (1983, p. 132). Sobre esto nos abocamos en lo que sigue.

## **2.2. La socio-dinámica de la exclusión/inclusión escolar de estudiantes indígenas**

Frente a las condiciones adversas en las que viven los y las estudiantes indígenas la escuela puede contribuir a la reproducción de las desigualdades sociales con una suerte de complicidad inconsciente, o también puede abrir un horizonte simbólico para que estos grupos reconstruyan su propia valía social, se revaloricen como sujetos de derecho (Kaplan, 2016) y construyan trayectorias escolares inclusivas.

Nos situamos en la tensión inclusión/exclusión que a través de discursos y prácticas tienen lugar en la cotidianeidad escolar pero que se inscriben en procesos históricos de larga duración que intentamos referenciar.

Los procesos de exclusión que atraviesan a los pueblos indígenas marcaron profundamente las trayectorias vitales de cadenas de generaciones de estos grupos. Las marcas históricas de la desigualdad persisten un contexto social y educativo que se

pronuncia inclusivo de la diversidad cultural. Para comprender como persiste la desigualdad resulta fundamental aludir a la complejidad que reviste este fenómeno y el modo en que se expresa en el espacio escolar, condicionando las trayectorias escolares de los y las jóvenes indígenas.

La desigualdad no es unívoca ni unidimensional, es más bien relacional, histórica y multidimensional. Remite tanto a las condiciones materiales objetivas como a las constricciones simbólicas subjetivas de producción de las existencias individuales y colectivas (Kaplan, 2018).

Bourdieu (2011) sostiene que toda sociedad reposa sobre la relación entre dos principios dinámicos: aquellos inscriptos en las estructuras objetivas, más precisamente en la estructura de distribución del capital y, los mecanismos que tienden a garantizar su reproducción; y lo que tienen que ver las disposiciones subjetivas que se propicia en los individuos para la reproducción.

Therborn (2016) refiere a la desigualdad como una suerte de campo de exterminio en el que perece gran parte de nuestra sociedad. Este fenómeno toma múltiples formas y surte efectos diversos: salud deficiente, muerte prematura, humillación, discriminación, racismo, sentimientos de inseguridad, así como la exclusión del conocimiento y de las principales actividades de la esfera social. De allí que la desigualdad sea

un ordenamiento sociocultural que reduce nuestras capacidades de funcionar como seres humanos, nuestra salud, nuestro amor propio, nuestro sentido de la identidad, así como nuestros recursos para actuar y participar en este mundo. (p. 9)

El autor parte de considerar que

- Los seres humanos son organismos, cuerpos y mentes, susceptibles al dolor, al sufrimiento y a la muerte.
  - Los seres humanos son personas, cada una con su yo, que viven su vida en contextos sociales de sentido y emoción.
  - Los seres humanos son actores capaces de actuar en pos de objetivos y metas.
- (p. 53)

Según estas premisas, Therborn (2016) identifica tres tipos imbricados de desigualdad: la vital, la existencial y la de recursos.

La desigualdad vital se encuentra asociada al horizonte establecido por las oportunidades de vida y acceso a la salud de los individuos. En tanto la desigualdad existencial remite a la asignación desigual de los atributos de una persona (la autonomía personal, el reconocimiento, la dignidad, los grados de libertad y el respeto). El último tipo de desigualdad que describe el autor alude a la distribución desigual de recursos materiales (la tierra, el dinero, las propiedades) y simbólicos (educación, relaciones sociales, oportunidades).

Los tipos de desigualdades no pueden reducirse a un análisis independiente, sino que es necesario comprenderlas en interrelación e imbricación mutua.

Las tres dimensiones de la desigualdad interactúan y se entrelazan (...). Pero también es preciso recordar que son irreductibles unas a otras. No sólo se refieren a distintas facetas de la desigualdad humana, sino que cada una tiene su propia dinámica y no siempre co-varían. (Therborn, 2016, p. 56)

La desigualdad estructural que afectó y afecta a los pueblos indígenas en nuestro país negó el acceso a derechos colectivos de inclusión para una ciudadanía democrática y para la realización personal (Kaplan y Sulca, 2018).

Los mecanismos de exclusión fueron cambiando a lo largo del tiempo, se pasó de la violencia y el exterminio físico a las formas eufemizadas de clasificación, nominación e inferiorización que expresan resabios de un racismo imperante. Por lo tanto, para entender los procesos de exclusión de los pueblos indígenas es ineludible una referencia histórica.

Hacia finales del siglo XIX y principio del siglo XX imperó la anulación material (expulsión y expropiación de los territorios indígenas y el exterminio físico de quienes se resistían) y simbólica (el despojo paulatino de sus religiones, lenguas, culturas) de los pueblos indígenas. Acompañó a las acciones de exterminio físico un discurso de alteridad, de otredad. Estos grupos constituían un obstáculo para el desarrollo y el progreso de la nación representada en la organización de los estados europeos a la que, bajo cualquier costo, el naciente estado debía ajustarse.

Los procesos de exterminio y negación de los pueblos indígenas convergieron en la creación de una “nación imaginariamente blanca, descendiente de europeos y sin indios” (Novaro y Hetch, 2017, p. 59).

A principio del siglo XXI, comenzó a emerger la conciencia de un país habitado por la diversidad cultural que lejos de ser iniciativa del Estado es el resultado de

movimientos, organizaciones y reclamos de los pueblos indígenas. Mombello (2002) sostiene que la participación del Estado fue conceder los reclamos de los pueblos.

Pasar de la negación al reconocimiento de las identidades indígenas implicó un proceso complejo que bajo el resguardo legislativo, los pueblos indígenas accedieron a derechos colectivos fundamentales. Los marcos legislativos más significativos que se proclaman a favor de estos grupos son: la Reforma Constitucional (1994), el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) (2000), la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006) y la Ley N° 26.160 de Emergencia en materia de posesión y propiedad de las tierras que ocupan los pueblos indígenas en país (2007).

El último Censo poblacional llevado adelante por el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC, 2010) registra que 955.032 personas se autoperciben indígenas o descendientes de algún pueblo indígena, sobre un total de 40.117.096 de habitantes. A su vez, la encuesta censal detalló 31 pueblos indígenas en el total del país: Atacama, Ava Guaraní, Aymara, Chané, Charrúa, Chorote, Chulupi, Comechingón, Diaguita-Calchaquí, Guaraní, Huarpe, Kolla, Lule, Maimará, Mapuche, Mbyá Guaraní, Mocoví, Omaguaca, Ona o Selk'man, Pampa, Pilagá, Quechua, Rankulche, Sanavirón, Tapiete, Tehuelche, Toba o Qom, Tonocote, Tupí Guaraní, Vilela, Wichí.

Sin embargo, el Encuentro Nacional de Organizaciones Territoriales de Pueblos Originarios (ENOTPO, 2015)<sup>5</sup> registra la existencia de otros pueblos no consignados por el INDEC -ya sea por su reciente reconocimiento o por la carencia de personería jurídica al momento de ser censados- tales como: Chicha, Guaycurú, Ocloya, Avipon, Yamanas o Yaganes, Querandi, Tastil, Tilian, Tilcara, Iogys, Nivaclé, Weenhayek. Probablemente estos pueblos se encuentren registrados en la categoría “otros” de las encuestas censales.

El siguiente mapa (Fig. 4) representa la diversidad de pueblos indígenas por cada provincia del país según datos del Censo 2010 (INDEC) y del Encuentro Nacional de Organizaciones Territoriales de Pueblos Originarios 2015 (en adelante, ENOTPO). No se ofrecen datos sobre cantidad de habitantes ni ubicaciones específicas al interior de cada jurisdicción.

---

<sup>5</sup> ENOTPO es un espacio conformado en el 2009 es un espacio conformado en por Organizaciones indígenas de todo el país. En la actualidad forman parte 45 organizaciones que nuclean a 27 pueblos preexistentes y más de 1500 comunidades, con representatividad en 20 provincias.  
<http://enotpo.blogspot.com/>

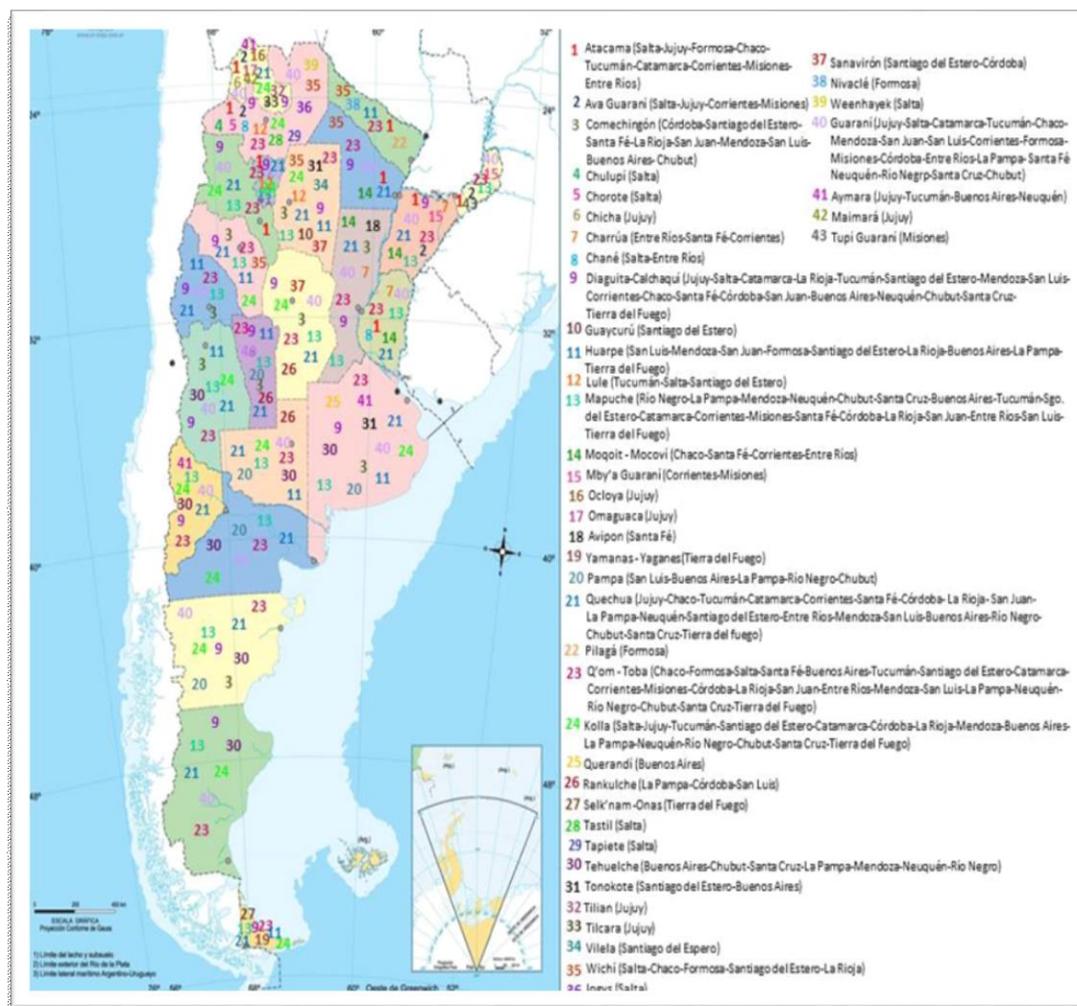


Figura 4. Diversidad de Pueblos Indígenas por provincia en Argentina. Fuente: Rodríguez y Sulca (2018)

En la provincia de Salta, lugar donde se desarrolla nuestro estudio, 79.204 personas se autoreconocen indígenas o descendientes de algún pueblo indígena. Según los datos del Censo (INDEC, 2010), en la provincia se encuentran ocho pueblos indígenas: Wichí, Kolla, Guaraní, Ava Guaraní, Diaguita-Calchaquí, Toba, Chané y Chorote. Sin embargo, el ENOTPO (2015) registró siete pueblos más: Tastil, Lule, Weenhayek, Iogys, Atacama, Tapiete, Chulupí, que hacen a un total de quince pueblos en todo el territorio provincial.

El siguiente, el mapa (Fig. 5) representa la distribución geográfica estimativa de los quince pueblos indígenas que habitan la provincia según los datos que presentan las fuentes citadas anteriormente.

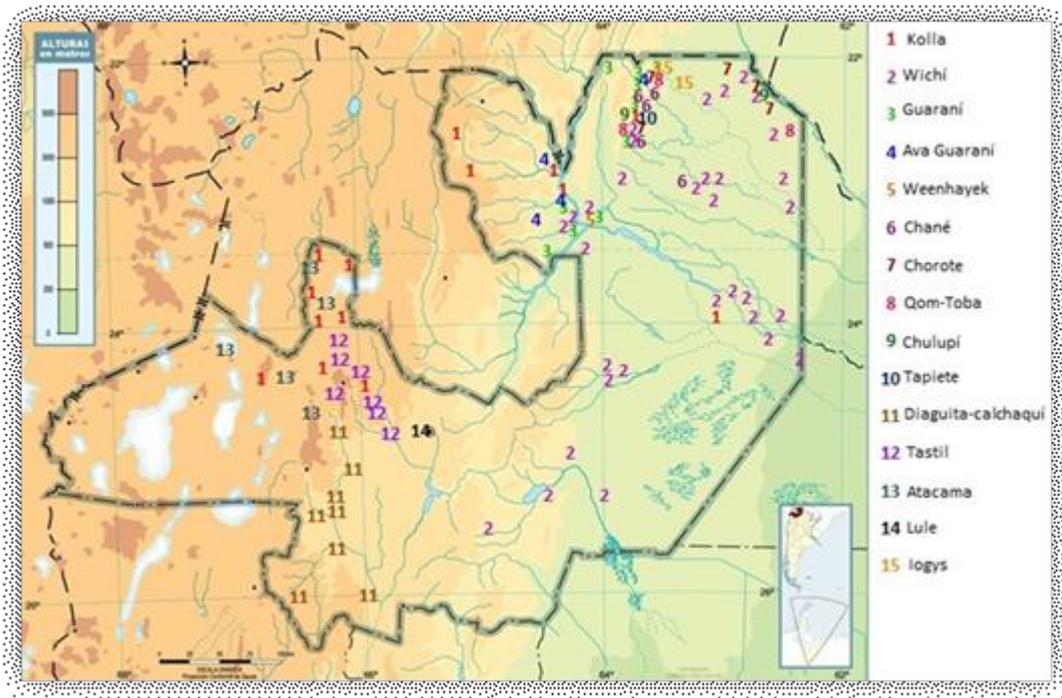


Figura 5. Diversidad de Pueblos Indígenas en la Provincia de Salta y ubicación geográfica estimativa. Fuente: Rodríguez y Sulca (2018)

La proliferación de marcos legislativos y normativos que reconocen derechos históricamente negados a los pueblos indígenas deben tener una lectura matizada, en tanto la sociedad en general no derribó la barrera emocional que posibilite el respeto y la tolerancia hacia estos grupos. Los pueblos indígenas siguen siendo objeto de discriminación e inferiorización que se expresan en el orden de lo simbólico, tales como las nominaciones peyorativas, los caracteres negativizados sobre el color de la piel, las prácticas culturales inferiorizadas, entre otras (Kaplan y Sulca, 2018).

Al respecto Grimson (2007) señala que

algunas diferencias continúan invisibilizadas, otras sometidas a fuertes proceso de discriminación, otras son celebradas de modo superficial, es decir, en Argentina se asume la existencia de una vasta heterogeneidad sociocultural que está, al mismo tiempo, escasamente visibilizada o fuertemente invisibilizada. (p. 24)

El abordaje histórico de los procesos de exclusión/inclusión social de los pueblos indígenas tuvo y tiene una correlación en las instituciones educativas. Para dar cuenta de estos procesos nos remitimos a los avances políticos, normativos y jurídicos, pero también al modo en que estos avances se materializan al interior de la escuela. En este sentido,

abordamos la escuela secundaria como microcosmo dentro de un macrocosmo (Kaplan, 2008b).

La escuela secundaria argentina fue creada para “los herederos” (Tenti Fanfani, 2000), es decir, para los hijos de las elites dominante. Por ello, la organización y estructura de este nivel (jerarquización de los saberes a partir del currículum humanista enciclopédico, los rituales y disciplina, la estructura de horarios) tuvo como objetivo central educar para la distinción y la jerarquía social.

La sanción de la Ley Nacional de Educación en el año 2006 marca un antes y un después en la historia de la escuela secundaria. En su Art.16 declara el carácter obligatorio del nivel y en el Art. 134 establece dos posibilidades de estructuración, de cinco o seis años de duración, según lo decida cada jurisdicción<sup>6</sup>.

La Ley Nacional de Educación reconoce explícitamente el derecho a la educación de niños, niñas, adolescentes y jóvenes indígenas. Entre las ocho modalidades<sup>7</sup> que establece, se encuentra la educación intercultural bilingüe, que en el Cap. 11, Art. 52 se la define para el nivel inicial, primario y secundario. La ley explicita que

se garantiza el derecho constitucional de los pueblos indígenas, conforme al artículo 75 inciso 17 de la Constitución Nacional, a recibir una educación que contribuya a preservar y fortalecer sus pautas culturales, su lengua, su cosmovisión e identidad étnica; a desempeñarse activamente en un mundo multicultural y a mejorar su calidad de vida. (Ley de Educación Nacional N° 26.206, 2006, p.23)

Estos principios se ratifican en la Ley de Educación de la Provincia de Salta N° 7.546, en el año 2008. En el Art. 8 Inc. W, la ley establece como uno de los principios, fines y criterios de la educación en Salta “asegurar a los pueblos indígenas el respeto a su lengua y su identidad cultural” (p.7).

---

<sup>6</sup> Ley de Educación de la provincia de Salta N° 7.546 establece en su Art. 28 que la Educación Secundaria es obligatoria con una duración de 5 (cinco) años, dividida en 2 (dos) ciclos: un Ciclo Básico Común a todas las orientaciones y 1 (uno) Ciclo Orientado, de carácter diversificado según distintas áreas del conocimiento.  
<http://www.edusalta.gov.ar/index.php/docentes/normativa-educativa/leyes-provinciales/59-ley-7-546-de-educacion-de-la-provincia/file>.

<sup>7</sup> El Artículo 17 de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 establece que la estructura del Sistema Educativo Nacional está compuesta por 4 (cuatro) niveles (inicial, primario, secundario y superior) y 8 (ocho) modalidades (educación técnico profesional, educación artística, educación especial, educación permanente de jóvenes y adultos, educación rural, educación intercultural bilingüe, educación en contextos de privación de la libertad y la educación domiciliaria y hospitalaria).

Es preciso destacar que la concepción de obligatoriedad del nivel secundario difiere al de la escuela primaria en el siglo XIX. En sus inicios, esta última, fue responsabilidad exclusiva de las familias. En cambio, la escuela secundaria desde su origen fue responsabilidad del Estado, encargado de generar las condiciones para que todos los y las jóvenes y adolescentes de todos los sectores sociales pudieran acceder, permanecer y egresar de este nivel.

En este marco, la premisa de la masificación escolar merece ser analizada en su complejidad, pues el hecho de que en términos políticos, normativos y jurídicos se haya democratizado la escuela secundaria no implica que la desigualdad educativa esté saldada (García, 2018). Por el contrario, resulta relevante preguntarse de qué manera hoy la escuela secundaria incluye a los y las jóvenes y adolescentes indígenas atravesados por la discriminación y exclusión social. Ante la persistente amenaza de ser excluido por la identidad, la cultura, la lengua ¿cómo actúa la escuela? ¿qué trayectorias escolares posibilita?

Estos interrogantes nos enfrentan al desafío de develar mecanismos simbólicos-subjetivos que operan en la reproducción o transformación de las históricas desigualdades escolares. Entendemos que el carácter contradictorio de este fenómeno se expresa en avances y retrocesos, exclusiones e inclusiones que configuran una trama compleja de la vida escolar.

Por tanto, los avances prescriptivos deben ser analizados a partir de lo que acontece en las instituciones educativas. Duschatzky (1999) plantea que el horizonte de la inclusión no cuestiona la configuración institucional, los valores y los principios de legitimidad no se alteran, solo se trata de acoger a la diversidad desde jerarquías ordenadoras e instituidas. Las huellas de la escuela secundaria elitista siguen presentes, aun cuando los nuevos sujetos que la habitan representen universos simbólicos muy diversos y hasta contradictorios.

En este marco el par exclusión/inclusión da cuenta de procesos dinámicos que están presentes de manera simultánea en el ámbito escolar y no tiene que ver solamente con las lógicas excluyentes del sistema, sino con las disposiciones subjetivas de los sujetos que se encuentran en estrecha relación con las condiciones materiales, económicas y sociales que los atraviesan.

El primer punto para pensar la dinámica de la exclusión-inclusión escolar es problematizar la mirada estigmatizante de la que los y las jóvenes de sectores subalternos han sido y son depositarios.

Se atribuyen a estos grupos cualidades vinculadas a la violencia, el desenfreno, la desconfianza, la transgresión, la amenaza, el peligro (Kaplan, 2012). Si a la condición juvenil se suma la identidad indígena, cuya connotación negativa prevalece, estamos ante una doble estigmatización que atraviesa las autopercepciones escolares de estos jóvenes que tienden a excluir más que incluir.

Las representaciones peyorativas sobre las juventudes indígenas funcionan como barreras simbólicas que contribuyen en la separación entre “nosotros” y “ellos”, que incluye a unos y excluye a otros, sea en la escuela o en la sociedad. Sobre este aspecto profundizaremos más adelante.

Ser parte o estar por fuera constituye un dilema en la vida escolar de estos jóvenes, pues el hecho de que la escuela se pronuncie inclusiva y democrática no implica que sea una garantía. En su interior, tanto las condiciones subjetivas como objetivas, muchas veces, parecieran predisponerse más a la exclusión que a la inclusión.

Carina Kaplan (2013) sostiene que la amenaza de ser excluido tiene lugar en dos sentidos: el material-objetivo-estructural y el simbólico-subjetivo. Explica que el entrelazamiento de estas dos dimensiones está dado por la exclusión objetiva de la que ya son objeto los sujetos y, al mismo tiempo, por el sentimiento, el miedo frente a la posibilidad simbólica de estar excluido.

Los estudiantes signados por trayectorias vitales de exclusión de diversos tipos tienden a percibirse a sí mismos como causa última de su propio fracaso; se desacreditan como producto del descrédito del que han sido objeto (...) la amenaza ante la sola posibilidad de existir excluido opera como un mecanismo eficaz para la reproducción y producción de los (auto) límites simbólicos. (Kaplan, 2008c, p. 72)

No obstante, la autora manifiesta que no todas las instituciones ni los docentes actúan del mismo modo frente las adversidades en las que se encuentran los y las estudiantes. Ante la exclusión social la escuela puede proceder a la reproducción de ese orden, o bien puede representar un desafío para trazar otras alternativas en la trayectoria escolar de los sujetos. Carina Kaplan (2016b) señala que cuando la escuela se convierte en

un refugio social, democratiza el conocimiento, desanuda origen y destino como causa-consecuencia y habilita horizontes simbólicos inclusivos.

Álvarez Uria, en su texto *Escuela y Subjetividad* (1995), analiza la autobiografía de Albert Camus expresada en su obra *El primer hombre* (1994) en el que pone de relieve el papel de la escuela en la producción de otras trayectorias que desafían la aparente inexorabilidad entre origen social y destino escolar.

La biografía escolar de Camus estaba atravesada por la pobreza y la marginación social. El hogar compartido con su madre, hermano, tío y abuela albergaba la carencia material y simbólica, “era una familia instalada en una memoria de sombras” (Álvarez Uria, 1995, p. 57). No se leía ni escribía, se estaba inmersos en una vida uniforme y gris, pues “la pobreza se cierne como un ave de presa sobre el presente, cubre con niebla el pasado y obliga a ignorar el futuro” (Álvarez Uria, 1995, p. 57).

El origen cultural, social y familiar de Camus se vio desafiado por la escuela a la que asistía. Una escuela pobre, ubicada en un barrio pobre, donde asisten niños y niñas pobres. Allí el maestro Germain puso en tensión las condiciones materiales y subjetivas para forjar horizontes simbólicos que incluyeran a los excluidos. Escuela y familia eran dos mundos diferentes que el maestro intentó acercar. A través de sus clases instó a explorar, a descubrir y a ser parte del mundo desconocido de la escuela.

Sobre la escuela, Camus relata

no sólo les ofrecía una evasión de la vida de familia. En la clase del señor Bernard por lo menos, la escuela alimentaba en ellos un hambre más esencial para el niño que para el hombre, que es el hambre de descubrir. En las otras clases les enseñaban sin duda muchas cosas, pero un poco cómo se ceba a un ganso. Les presentaban un alimento ya preparado rogándoles que tuvieran a bien tragarlo. En la clase del señor Germain, sentían por primera vez que existían y que eran objeto de la más alta consideración: se los juzgaba dignos de descubrir el mundo. (Álvarez Uria, 1995, p. 59)

Frente a una vida aparentemente insignificante, los estudiantes cobran importancia en la escuela, el docente los reconoce, los nombra, les otorga voz y confianza. Estas disposiciones por parte del maestro impactan en las disposiciones de sus estudiantes; la confianza en sí mismos como producto de la confianza del docente hace posible el trazo de trayectorias escolares inclusivas. Cuando la escuela se democratiza, el maestro enseña más

a los que menos tienen, confía más en los que menos confían en sí mismos (Kaplan, 2006). Es una especie de desafío intermitente al orden social imperante.

Los juicios magisteriales no eran condenatorios, por el contrario, el docente enseñaba un tono vivo y divertido, sacaba del armario, en el momento oportuno, los tesoros de la colección de minerales, el herbario, las mariposas, los insectos disecados y los mapas. Había conseguido una linterna mágica y dos veces por mes hacía proyecciones sobre temas de historia natural o de geografía (Álvarez Uria, 1995).

El maestro Germain cambió para siempre la vida de Camus desde la escuela primaria hasta su entrada al Liceo. La no pertenencia al mundo material y simbólico de las clases altas llevó a Camus a desafiar el aparente destino, pues su maestro le había dado las herramientas para hacerlo.

La entrada en el Liceo significaba el adiós al barrio y a la escuela, la despedida del maestro y del amigo, el alejamiento del mundo protector de la familia.

con ese éxito acababa de ser arrancado del mundo inocente y cálido de los pobres, mundo encerrado en sí mismo como una isla en la sociedad, pero en el que la miseria hace las veces de familia y de solidaridad, para ser arrojado a un mundo desconocido que no era el suyo, donde no podía creer que los maestros fueran más sabios que aquel cuyo corazón lo sabía todo, y en adelante tendría que aprender, comprender sin ayuda, convertirse en hombre sin el auxilio del único hombre que lo había ayudado, crecer y educarse solo, al precio más alto. (Álvarez Uria, 1995, p. 60)

El Liceo y la familia estaban separados por un abismo material y simbólico, por la distancia entre lo oral y lo escrito, lo local y lo universal, lo útil y lo ornamental, la inteligencia y los afectos, lo culto y lo popular. El Liceo es, para Camus, un medio distante, distinto, distinguido. Los gestos, las formas, las buenas maneras, los incontables signos que denotan una posición de clase en el que él se sentía inferior (Álvarez Uria, 1995).

En la batalla simbólica entre origen y destino no solo triunfó Camus al convertirse en un prestigioso escritor, sino que la subjetividad construida entre procesos de exclusión/inclusión a lo largo de su trayectoria escolar le permitió reafirmar su identidad, auto-valorarse

reivindicar radicalmente un capital cultural heredado que forma parte de la cultura de la pobreza, un capital cultural considerado ilegítimo, si se lo juzga

exclusivamente desde la óptica de la cultura legítima instituida, desde la arbitrariedad de la cultura dominante que sirve de cobertura al poder. La fidelidad a esas raíces oscuras y enmarañadas que lo atan a esa tierra espléndida y aterradora. (Álvarez Uria, 1995, p. 60)

La historia de Camus da cuenta del papel simbólico que cumplió la escuela, y particularmente el maestro, quien a partir de la confianza, la pasión con la que enseñaba derrumbó un muro simbólico constituido por las condiciones materiales-objetivas de este estudiante. No se trataba de una inteligencia excepcional o de un talento natural lo que llevó a superar las barreras sociales, sino más bien el papel simbólico que jugó la escuela en la vida de este sujeto. Fueron las condiciones subjetivas que posibilitaron una trayectoria inclusiva. En esta biografía se expresa un tipo de trayectoria que tensiona los límites que fijarían sus puntos de partida, superando la visión de un individuo excepcional y atribuyendo a la escuela, a los docentes y a la familia un papel significativo en la construcción de otros horizontes.

Por ello, es preciso considerar en el análisis de las experiencias escolares los límites objetivos y límites simbólicos. Tensionar estas dimensiones evitará caer en el determinismo de que la escuela sólo reproduce un orden social dominante para comprenderla también como espacio de resistencia y producción de otras posibilidades y oportunidades.

Movilizar barreras simbólicas dentro de la escuela es batallar con prácticas y discursos eufemizados que, bajo la apariencia de describir, prescriben. Al decir de Carina Kaplan (2006), la escuela y sus agentes pueden derribar muros simbólicos y contrarrestar los “destinos negativos” (p. 45) de aquellos estudiantes atravesados por las desigualdades sociales, contribuyendo a reforzar positivamente su autoestima y sus expectativas a futuro. Son precisamente las experiencias escolares inclusivas que pueden posibilitar un quiebre entre origen social y destino escolar, desarticulando los diferentes capitales culturales de origen, así como la naturaleza de las relaciones familia-escuela que marcan consciente o inconscientemente las trayectorias escolares de los y las jóvenes.

### **2.3. El origen socio-cultural como marcador diferencial de los y las estudiantes indígenas**

El análisis de las experiencias escolares requiere poner en diálogo los límites objetivos y las esperanzas subjetivas que marcan la vida de los y las estudiantes indígenas y sus grupos de pertenencia. En este marco, procuramos distinguir los límites contingentes para la escolarización como producto de las desigualdades sociales sobre la base de origen de los alumnos y los límites sentenciados por las creencias y discursos cristalizados del racismo biologicista acerca de su educabilidad (Kaplan, 2009a).

El abordaje de la desigualdad, tanto social como escolar, que afecta a los pueblos indígenas debe situarse en contexto y en coordenadas históricas.

Vale decir que el abordaje de la desigualdad escolar como problema de investigación se plantea a partir de la posguerra de la Segunda Guerra mundial. En las investigaciones de este periodo priman visiones naturalizadas con variantes neodarwinianas, biologicistas o individualizadoras-autorresponsabilizantes de la desigualdad educativa (Kaplan, 2008a).

Los supuestos que estructuran las investigaciones consideran la existencia intrínseca de una naturaleza humana, una inteligencia dada, unos talentos naturales. Los límites sociales y escolares se explican desde el orden natural como disposiciones innatas, propias de los individuos y grupos.

Los discursos naturalizados de las desigualdades sociales se constituyen en bastión de las ciencias sociales que elaboran una explicación individual del fracaso social y escolar apelando a la existencia del “gen del éxito”, “el talento para aprender”, “la inteligencia natural” (Kaplan, 2008a).

Expresiones como “no vale la pena enseñar mucho, porque no van a llegar lejos”, “para qué darles más si no van a poder seguir estudiando”, “no le da la cabeza para los números” dan cuenta de las concepciones biologicistas de la inteligencia que sigue operando en la reproducción de las desigualdades sociales y escolares. Así, “un individuo o grupo queda excluido debido a que se lo merece o, lo que es lo mismo, estaba inscripto en su naturaleza” (Kaplan, 2008c, p. 54).

Las perspectivas biologicistas-innatistas sirven de fundamento a la desigual distribución de los recursos materiales y simbólicos en la sociedad y en la escuela. Inciden

tanto en las concepciones y representaciones como en la estructuración de políticas públicas, educativas y prácticas pedagógicas. Esto es, “el Estado debe prohibirse de intervenir en la vida social para intentar reducir desigualdades fundadas en la naturaleza humana” (Kaplan, 2008a, p.155). En la escuela los docentes “esgrimen argumentaciones que responsabilizan a los sujetos de su propio éxito o fracaso: tiene un techo para aprender, no le da la cabeza para las matemáticas” (Kaplan, 2008a, p.156).

La sociología crítica de la educación pone bajo sospecha la categoría de naturaleza humana. Las investigaciones de Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron (1964 y 1977) y Carina Kaplan (2008a) develan y denuncian el papel reproductor del sistema educativo poniendo en tensión el origen social y el éxito escolar. De ese modo, colocan a la cultura de los y las estudiantes y la cultura impartida por la institución escolar en el centro del debate de la Sociología de la Educación.

Bourdieu y Passeron (1964) advierten acerca de cómo el origen social se convierte en un elemento central que incide en la diferenciación entre estudiantes y en sus posibilidades del éxito o fracaso escolar.

Entre todos los factores de diferenciación, el del origen social es, indudablemente, aquel cuya influencia en el medio estudiantil se hace sentir con más fuerza; más fuertemente, en cualquier caso, que los del sexo y la edad, y desde luego, mucho más que otros tan fácilmente perceptibles como, por ejemplo, la filiación religiosa. (p. 33)

Los autores y la autora colocan en el centro del debate la cultura de los y las estudiantes y la cultura que transmite la escuela para dar cuenta de éxitos o fracasos escolares. Esta postura superadora desnuda la ideología de los dones y talentos como algo innato, individual, despojado de toda memoria social que recae como responsabilidad de cada sujeto (Kaplan, 2008a). En su lugar, introducen la hipótesis del capital cultural para explicar por qué algunos triunfan y otros fracasan ante una misma oportunidad: la educativa.

A partir de la noción de capital, Bourdieu (2011) da cuenta de los procesos de lucha por la acumulación y apropiación del poder simbólico. Parte de considerar que no todos los individuos tienen las mismas posibilidades y oportunidades de acceder y apropiarse de los bienes culturales (ligados a los conocimientos, arte, ciencia).

Bourdieu (2011) explica que el capital cultural existe bajo tres formas: en estado incorporado, en estado objetivado y en estado institucionalizado

Respecto al primero, son aquellas disposiciones durables ligadas al cuerpo. Este tipo de capital se relaciona con la inversión del tiempo del individuo, en el que de manera más o menos inconsciente lo va incorporando, lo encarna, se vuelve un habitus, en tanto estructura duradera del sujeto. En síntesis, se refiere a la facultad del individuo de cultivarse. Es transmisible gradualmente a las nuevas generaciones.

El capital cultural en estado objetivado son los bienes materiales (libros, cuadros, discos, instrumentos, etc.) que un individuo o grupo acumula. Para poseer este tipo de capital es necesario un capital cultural en estado incorporado. Bourdieu explica que para el uso de tales bienes se necesita predisposición y conocimientos.

En lo que respecta al estado institucionalizado, éste se presenta bajo la forma de titulaciones escolares y “tiene los mismos límites biológicos que su portador” (Bourdieu, 2011, p. 219). Se trata de “un acta de competencia cultural que confiere a su portador un valor convencional constante, y jurídicamente garantizado respecto de la cultura” (2011, p. 219).

Los capitales, en sus distintos estados, funcionan como símbolos de distinción social que en su versión naturalizada traduce las diferencias económicas, sociales y culturales en marcas distintivas, en estigmas sociales.

La distribución del capital cultural en el mercado simbólico es análoga a las lógicas de distribución de bienes en el mercado económico capitalista (Kaplan, 2016). Mientras que unos pocos adquieren los bienes legítimos para participar en la escuela y en la sociedad, otros acceden solamente a algunos y con ciertas limitaciones, pues sus disposiciones para apropiarse de ellos se encuentran en desventaja.

En el mercado simbólico no solo se distribuye desigualmente el capital cultural sino que se atribuye un valor a los sujetos en función de sus posibilidades y disposiciones para apropiarse de los conocimientos. La distinción entre exitosos y fracasados está en estrecha relación con el capital cultural que poseen. En este sentido, Carina Kaplan (2016) sostiene que, en la escuela los puntos de partida de los y las estudiantes son desiguales, por ende, los puntos de llegada también son probablemente desiguales “sobre todo porque los propios estudiantes terminarán, muchas veces, auto-excluyéndose de ciertos horizontes” (p. 35).

Conocer el capital familiar (bienes materiales y simbólicos) de los y las estudiantes indígenas permitirá comprender y analizar los recursos de los que disponen para participar y apropiarse del capital escolar. Para continuar o interrumpir sus trayectorias escolares.

### **2.3.1. Capital familiar**

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 (2007) denominó *habitus*.

El *habitus* es un sistema de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y de representaciones que pueden ser objetivamente adaptadas a su meta sin suponer el propósito consciente de ciertos fines ni el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos, objetivamente reguladas y regulares sin ser para nada el producto de la obediencia a determinadas reglas. (p. 86)

El *habitus* es producto de procesos de socialización, inicia en la familia y continúa en la escuela. Desde el nacimiento mismo se estructuran progresivamente esquemas de acciones y percepciones que le permite al sujeto formar parte de un determinado grupo social, étnico y cultural.

Las juventudes indígenas son poseedores de un *habitus* que se relaciona con el sentido de pertenencia a la comunidad. Se expresa a través de las lenguas maternas, costumbres, creencias religiosas, modos de comunicación e interacción que les permiten ser parte, identificarse y participar de ese grupo. El *habitus* está históricamente constituido y tiene que ver con el capital cultural en estado incorporado.

Los y las estudiantes indígenas no disponen de recursos materiales necesarios que les permitiría apropiarse de los bienes simbólicos en la escuela. Las familias de estos jóvenes estuvieron (y aún están) excluidas del acceso a recursos como libros, artefactos tecnológicos, espacios físicos que generen las condiciones para la apropiación del capital escolar. Aunque Bourdieu (1887) asevera (respecto del capital cultural en estado objetivado) que “poseer algo no necesariamente implica saber usarlo” (p.15).

En este aspecto, la condición estudiantil debe ser entendida en relación las condiciones materiales y subjetivas, es decir en relación a la posesión del capital (en sus

distintos estados) que posee cada estudiante. Bourdieu (1964) sostiene que la condición estudiantil no es uniforme.

No existe una única condición estudiantil, no se trata de una práctica homogénea, sino que la supuesta identidad estudiantil está fragmentada por las condiciones materiales y disposiciones culturales de los estudiantes. (Bourdieu, 1964 citado en Bracchi, 2006, p.67)

La posesión de los distintos tipos de capital implica un proceso de inversión que antecede a los hijos, no depende de ellos, pero condiciona sus trayectorias escolares y sociales (Kaplan, 2018).

Las diferencias de capital cultural de una familia implican, en primer lugar, diferencias en la precocidad del inicio de la transmisión y acumulación. También implica diferencias en la capacidad de satisfacer las exigencias propiamente culturales de una empresa de adquisición prolongada. (p. 38)

El volumen de capital cultural acumulado por la familia depende de la totalidad del tiempo de socialización. Para los herederos la acumulación del capital comienza desde muy temprano y sin interrupciones.

Entonces, la disponibilidad, el uso y el valor social del tiempo establecen diferencias respecto de los modos y posibilidades de apropiarse del capital escolar. Para los y las estudiantes indígenas, que como ya se dijo, en su mayoría son primera generación que asiste a la escuela secundaria, el tiempo de inversión y acumulación del capital es corto y discontinuo. La herencia del capital cultural de estos jóvenes está ligado al pueblo al que pertenecen, es comunitaria antes que familiar, pues los sentidos de pertenencia se expresan a través de rituales, creencias, lenguas, formas de comunicación, entre otros. Son poseedores de un capital que les permite actuar y pensar de manera diferente a lo que la escuela valora y reconoce como conocimiento.

La distancia entre el capital heredado (capital familiar) y el capital a adquirir (capital escolar) es la condición de reproducción social. Pues no todos los capitales son socialmente valorados, hay un capital cultural que se legitima por sobre otros.

El carácter legítimo de un capital sirve de fundamento para su imposición y para la anulación de otros considerados ilegítimos. Bourdieu (1999) argumenta que aquello a lo que se le asigna un carácter universal en realidad representa los intereses de un grupo, el que ostenta mayor poder.

Las disposiciones culturales condicionan las formas de ser y sentirse estudiante, también en los procesos diferenciados de apropiación del capital escolar. De allí que la posesión de cierto capital cultural funciona como signo de distinción y reflejo de la posición social de cada sujeto.

El cuerpo, la vestimenta, el habla funcionan como marcas distintivas y están en estrecha relación con los capitales culturales de los sujetos que, mediados socialmente, se presentan como naturales.

### **2.3.2. Capital escolar**

El capital escolar es un tipo de capital cultural que no puede heredarse pues comprende títulos, credenciales escolares y nivel de instrucción. Los padres no pueden pasar sus titulaciones a sus hijos/as, no obstante, pueden poner en juego distintas estrategias que ayuden a la obtención de un título (Kaplan, 2008a).

En la apropiación de este tipo de capital incide el capital familiar heredado, en tanto comprende las disposiciones iniciales con las que un estudiante pueden apropiarse o no del capital que imparte la escuela.

En el apartado anterior, hemos planteado que muchos jóvenes pertenecientes a pueblos indígenas son primera generación en su historia familiar que asiste a la escuela secundaria, en consecuencia, el capital cultural con el que ingresan los coloca en desiguales condiciones, pues difieren por completo de un conjunto de predisposiciones y pre-saberes para adquirir el capital escolar (Bourdieu y Passeron, 2003).

Bourdieu (1991) señala que según la disposición inicial que poseen los y las estudiantes la escuela contribuye a generar una disposición general y trasladable con respecto a la cultural legítima. El autor considera que, más allá de que todos seamos herederos de ciertos capitales, no todos son valorados del mismo modo en el mercado escolar.

A diferencia de los poseedores de un capital desprovisto de certificación académica, que siempre son sometidos a prueba, porque no son más que lo que hacen, simples hijos de obras culturales, los poseedores de títulos de nobleza cultural (...) no tienen más que ser lo que son porque todas sus prácticas valen lo que vale su autor, al ser la afirmación y la perpetuación de la esencia en virtud de la cual se realizan. (Bourdieu, 1991, p. 87)

La desigual distribución del capital cultural no incide solamente en la desigual apropiación del capital escolar, sino también, y principalmente en las disposiciones subjetivas de los y las estudiantes, en la apropiación del conocimiento y en las percepciones que construyen sus los/as docentes respecto de ellos y que condiciona la estructuración de las prácticas pedagógicas.

Bourdieu y Saint Martin, en la investigación *Las categorías del juicio profesoral* (1988), plantean la hipótesis de la existencia de criterios implícitos en el juicio profesoral que funcionan como apreciaciones y se relacionan con dos dimensiones: el origen social de los estudiantes (capital cultural heredado) y la sanción o cifras de notas promedio (capital escolar). Ambas constituyen una referencia tácita o inconsciente que configura las apreciaciones del docente en relación con el desempeño escolar de los alumnos.

Entre los hallazgos de la investigación, se destacan aquellos que refieren a los adjetivos y calificativos que se realizan sobre los estudiantes. Estos varían de acuerdo al origen social, cuanto más elevado es éste más favorables suelen ser los calificativos profesoriales sobre los grupos, lo que deja en evidencia que el origen social se antepone a las calificaciones que puedan obtener los estudiantes en la emisión de juicios.

Los calificativos más favorables aparecen cada vez con más frecuencia a medida que el origen social de los alumnos es más elevado (...) Se ve que los considerandos del juicio parecen más frecuentemente ligados al origen social que la calificación por medio de la que se expresan: esto, sin duda, porque revelan más directamente la representación que el profesor se hace de los alumnos partiendo del conocimiento que tiene, por otra parte, de su hábito corpóreo (*hexis*) y de la evaluación que de él se hace en función de criterios completamente ajenos a los que están explícitamente reconocidos en la definición técnica del desempeño exigido. (Bourdieu y Saint Martin, 1998, p. 7)

Bourdieu y Saint Martin dejan en evidencia cómo las percepciones, ideas, conceptos de los profesores operan como formas de clasificaciones y taxonomías que inciden en las prácticas propiamente escolares. La posesión de ciertos capitales culturales funciona como signos de distinción social en tanto se asocian a capacidades intelectuales o al interés frente al conocimiento, de modo tal que las desigualdades sociales se coronan simbólicamente en la escuela.

La perspectiva crítica de la sociología de la educación da cuenta del modo en el que la desigualdad escolar opera en la distribución y apropiación de los bienes culturales y en el cotidiano de las instituciones, originando una estructura diferencial de oportunidades subjetivas sobre la base de las oportunidades objetivas (Kaplan y Sulca, 2018). En su dimensión práctica y discursiva surte efectos subjetivos que atraviesan las experiencias escolares reforzando sentimientos personales y grupales de los (auto) límites simbólicos consistentes en ajustar las esperanzas y expectativas subjetivas a las probabilidades o constricciones objetivas (Kaplan, 2008b).

A través de mecanismos implícitos se modelan esquemas de percepción y apreciación subjetivos que justifican y auto-justifican el éxito escolar de los elegidos y la aceptación sumisa del fracaso de los perjudicados.

Existen condiciones objetivas y subjetivas específicas de producción y legitimación de los modos de distinción y división social de los estudiantes que anticipan posibilidades escolares, "las relaciones objetivas de poder tienden a reproducirse en las relaciones de poder simbólico" (Bourdieu, 1987, p. 138).

La cultura 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, 2011, p. 213)

La hipótesis del capital cultural pone de relieve las condiciones que dan contenido y singularizan las diversas maneras de ser estudiante y que se vinculan con las propias condiciones de existencia: el origen social, los vínculos con la familia, la relación con la cultura y la función simbólica conferida a su actividad (Bourdieu, 1978).

Desde la hipótesis del capital cultural, el éxito y el fracaso escolar se construyen en base al origen social de los y las estudiantes. 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)

Las trayectorias escolares están mediadas por dimensiones objetivas y subjetivas. A partir de la relación entre ambas los y las estudiantes, y también la escuela y los docentes, ponen en juego ciertas acciones y estrategias (no intencionales) con cierta autonomía del orden escolar para mantener o desafiar lugares dentro de las instituciones educativas.

En el marco de nuestra investigación, nos preguntamos ¿cómo actúa la escuela para reproducir la desigualdad social que la antecede? o por el contrario ¿posibilita, a partir de las diferencias, otras perspectivas de futuro? El propósito es captar la complejidad del entramado de las experiencias escolares en las que inciden las desigualdades sociales de origen, las expectativas, deseos, proyecciones que tienen lugar en y a partir de la escuela, sea para la reproducción o la transformación social. Sobre ello, nos enfocamos a continuación.

#### **2.4. La trama de las experiencias escolares de los y las estudiantes indígenas**

Para comprender los modos diversos y singulares de vivenciar la escuela secundaria es necesario poner el foco en los vínculos que se construyen en la sociabilidad escolar, los sentimientos y emociones que afloran en las interacciones y a las imágenes y autoimágenes que fabrican los y las estudiantes indígenas acerca de sí mismos y de los otros.

Antes de especificar estas dimensiones, nos interesa precisar qué entendemos por experiencia escolar.

La noción de experiencia tiene un carácter difuso y polisémico que la desliza de una única posibilidad de interpretación y abordaje. Vale decir que el estudio de las experiencias escolares y sociales forma parte del objeto de estudio de diversos campos de las ciencias sociales, entre ellos el de la educación. Aún circunscripta en el campo de la educación “la experiencia tiene muchas posibilidades” (Larrosa, 2006, p.87), por lo que es necesario

explicitar su abordaje sin caer en el reduccionismo de la esencialización respecto de la experiencia como objeto de estudio complejo.

Las principales referencias para el estudio de las experiencias escolares son las de François Dubet y Danilo Martuccelli (1996), Jorge Larrosa (2006) y Carina Kaplan (2008, 2016, 2018) quienes abordan la experiencia escolar como categoría de análisis y de interpretación de los sentidos de existencia que construyen los sujetos en el espacio escolar.

Dubet y Martuccelli en la obra, *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar* (1996) sistematizan un estudio realizado junto a un grupo de especialistas sobre las experiencias escolares de estudiantes de primaria, secundaria (colegio) y bachillerato (liceo) de clase media y popular de Francia. Argumentan que la experiencia escolar es una construcción relacional intersubjetiva en la que se combinan, articulan y fusionan diversas lógicas de acción de los sujetos. En este aspecto, la escuela no puede ser considerada como existencia meramente objetiva-burocrática-socializadora, sino que también es una construcción social por parte de quienes la significan, transitan y experimentan cotidianamente. Estos sentidos subjetivos que se le atribuyen exceden lo estructural-objetivo y de este modo la singularizan.

Los autores describen y analizan tres lógicas de la experiencia escolar: las lógicas de socialización, las estrategias y significados construidos por los y las estudiantes en el espacio escolar y las subjetividades que despliegan allí.

La socialización tiene lugar mediante procesos de internalización de normas y comportamientos considerados legítimos, cuya finalidad es la integración social. Ésta ha sido la función principal de la escuela desde su fundación, pero no se reduce a la mera imposición de valores y pautas culturales de una sociedad, sino que tiene lugar en la interacción con la subjetividad de cada estudiante.

El proceso de socialización, especialmente en su dimensión de subjetivación, debe ser estudiado en la actividad de los actores que construyen su experiencia escolar y en cuanto son formados por ella. Es en esa capacidad misma de elaborar su experiencia, donde los individuos se socializan más allá de una inculcación cultural, cuando la unidad del mundo social ya no es un dato inmediato de la experiencia, cuando las situaciones escolares no están reguladas al inicio por roles y expectativas acordadas, sino que son construidas *in vivo* por los actores presentes. (Dubet y Martuccelli, 1996, p. 73)

Las estrategias que los y las estudiantes construyen en y para el espacio escolar les permiten tener márgenes de autonomía respecto del sistema institucional. Mediante las estrategias y significados construidos, los sujetos configuran una racionalidad limitada en la que combina la naturaleza de sus recursos y sus intereses.

El despliegue de estrategias tiene como objetivo el reconocimiento, la búsqueda de un sentido de pertenencia a partir de la conformación de grupalidades, pero también a veces de evitación de algunos (evitar la mirada, sentarse al lado, compartir actividades escolares).

Las lógicas de subjetivación tienen que ver con la distancia que toma el estudiante de lo disponible culturalmente para generar una autocrítica y una auto-reflexión que le permite obtener cierto margen de autonomía. Este distanciamiento de lo establecido posibilita una reflexión mediante la cual el alumno se atribuye a sí mismo ciertas capacidades o incapacidades respecto de su escolaridad.

Las lógicas de la experiencia escolar se articulan de modo singular en cada estudiante, no todas ellas inciden uniformemente. Es decir, las lógicas hacen referencia a modos de determinación específicos, pero no hacen a la experiencia escolar en sí misma, sino que son los propios sujetos, en su socialización y constitución como tales, que construyen una coherencia propia y, por consiguiente, los resultados son propios, singulares y diferenciados.

Dubet y Martuccelli (1996) aluden a la escuela como “aparato de producción” para expresar que en su interior no sólo impera un sistema de clasificaciones y nominaciones, sino que ella produce sujetos con ciertas disposiciones y actitudes propias frente a lo escolar.

La génesis de la experiencia escolar define a la vez las etapas de socialización y las modalidades de la formación de los sujetos. En cada momento el individuo debe constituir, a partir de las obligaciones dadas, una experiencia. Y si se puede considerar que todos recorren las mismas etapas, ellas no son reductibles a un proceso genético en la medida en que las dimensiones de la experiencia escolar están también socialmente definidas (Dubet y Martuccelli, 1996, p. 434)

Los márgenes de acción que tienen los sujetos posibilitan la construcción de sentidos diversos respecto de la escuela. De allí que esta institución no puede ser entendida como una máquina que forma individuos armoniosamente. “Los individuos ya no se

forman solamente en el aprendizaje de los roles propuestos, sino en la capacidad para manejar sus experiencias escolares” (Dubet y Martuccelli, 1996, p. 32).

La noción de experiencia parte de considerar la dimensión subjetiva, es decir, del sentido que atribuyen los sujetos a sus prácticas y de su relativa autonomía respecto del sistema escolar. Dubet (2010) sostiene que no se puede ubicar a la experiencia como un estado emocional o como una actividad meramente cognitiva, sino que implica la interacción de otras dimensiones complejas.

Cada experiencia social procede de la articulación de tres lógicas de la acción: la integración, la estrategia y la subjetivación. Cada actor, individual o colectivo, necesariamente adopta esos tres registros de la acción, que definen simultáneamente la orientación marcada por el actor y la manera de concebir las relaciones con los demás. De ese modo, en la lógica de la integración, el actor se define por sus pertenencias, busca mantenerlas o reforzarlas al amparo de una sociedad que es considerada, así como un sistema de integración. En la lógica de la estrategia, el actor intenta realizar la imagen que ha elaborado de sus intereses en una sociedad que es concebida entonces como un mercado. En el registro de la subjetivación, el actor se representa como un sujeto crítico confrontado con una sociedad definida como un sistema de producción y de dominación. (Dubet, 2010, p. 101)

Entonces, la dimensión subjetiva de la experiencia comprende la posibilidad de que los individuos establezcan distancia con el sistema escolar y social, ese margen le permite la construcción de significados singulares que no sólo dota de sentidos a la institución, sino que el propio sujeto se transforma, se (des) subjetiva.

Larrosa (2006) señala que la experiencia es aquello que “me pasa”, es una categoría existencial de pensar el mundo y los sujetos. Para su abordaje plantea algunos principios o dimensiones interrelacionados: exterioridad, reflexividad y pasaje.

El principio de exterioridad, o lo que también denomina alteridad y alienación, tiene que ver con lo que está afuera, no hay experiencia si no hay alguien o algo externo a mí. Los eventos que constituyen la experiencia no son intencionales sino azarosos, inesperados pero que marcan, dejan huellas subjetivas.

El principio de reflexividad está en el sujeto de la experiencia, en “el quién” de la experiencia. Larrosa sostiene que “el lugar de la experiencia soy yo” (2006, p. 89) la experiencia me afecta y me transforma, por ello es única, singular, propia.

El pasaje es el movimiento mismo de la experiencia, es eso que “me pasa” (p. 87). El sujeto de la experiencia es un territorio de paso, a su vez eso que me pasa deja huellas, marcas, rastros, heridas (Larrosa, 2006).

Es importante destacar que la experiencia resulta de los vínculos, de las acciones con otros y que impacta en uno mismo. La experiencia transforma. Cuando nos pasa o nos atraviesa ya no somos los mismos, pero no solo cambiamos nosotros, sino que afectamos (emocional y subjetivamente) a los otros (Larrosa, 2006). En este sentido, la experiencia comprende un movimiento de ida y vuelta.

Un movimiento de ida porque la experiencia supone un movimiento de exteriorización, de salida de mí mismo, de salida hacia fuera, un movimiento que va al encuentro con eso que pasa, al encuentro con el acontecimiento. Y un movimiento de vuelta porque la experiencia supone que el acontecimiento me afecta a mí, que tiene efectos en mí, en lo que yo soy, en lo que yo pienso, en lo que yo siento, en lo que yo sé, en lo que yo quiero. (Larrosa, 2006, p. 89)

Somos parte de múltiples y diversas situaciones, pero sólo se convierten en experiencia cuando lo vivido importa, marca de alguna manera, mueve emocional y cognitivamente. Es decir, no todas las vivencias son experiencias.

En la constitución de la experiencia, Larrosa (2006) destaca la dimensión corporal como territorio en el que se dejan marcas, huellas.

La experiencia suena también a cuerpo, es decir, a sensibilidad, a tacto, piel, a voz, a oído, a mirada, a sabor y a olor, a placer y a sufrimiento, a caricia y a herida, a mortalidad. Y suena, sobre todo, a vida, a una vida que no es otra cosa que su mismo vivir, a una esencia que su propia existencia finita, corporal de carne y hueso. (Larrosa, 2006, p. 110)

Cuando Larrosa sostiene que “el lugar de la experiencia soy yo” (p. 100) alude a la dimensión socio-emocional, es decir, de la implicancia de la experiencia (aquello que me pasa a partir de y con los otros) en el cuerpo, las emociones, los sentimientos, los proyectos, los modos de entablar los vínculos. En sí, tiene que ver con el sentido de existencia como sujetos.

Si la experiencia es "eso que me pasa", el sujeto de la experiencia es como un territorio de paso, como una superficie de sensibilidad en la que algo pasa y en la que "eso que me pasa", al pasar por mí o en mí, deja una huella, una marca, un

rastros, una herida. De ahí que el sujeto de la experiencia no sea, en principio, un sujeto activo, un agente de su propia experiencia, sino un sujeto paciente, pasional. O, dicho de otra manera, la experiencia no se hace, sino que se padece. (Larrosa, 2003, p. 93)

Las vastas producciones de Carina Kaplan (2006, 2008, 2012, 2016, 2018) ofrecen un marco conceptual complejo en el estudio de las experiencias escolares. El foco de sus investigaciones son las juventudes de sectores vulnerables en procesos de escolarización. Allí, analiza los límites y determinaciones objetivas y las esperanzas o expectativas subjetivas que entran en juego en la constitución de la experiencia escolar.

La autora alude a un doble aspecto de la experiencia escolar: por un lado, aquellas que están dadas por las condiciones sociales de producción no elegidas por los sujetos ni manipulables a su voluntad, y por el otro, aquellas producidas por los sentidos y expectativas que los sujetos van trazando en interacción con otros y que se encuentran en estrecha relación con su contexto social de origen.

Estos procesos (objetivos y subjetivos) no se articulan de manera natural, de lo contrario, llevan implícito la reproducción de una estructura social a través de mecanismos simbólicos articulados que en la escuela tienen su propia lógica. Un ejemplo de ello son las clasificaciones o taxonomías escolares que expresan las diferencias sociales en diferencias individuales.

Asumir esta compleja visión implica analizar las experiencias escolares que concretizan los diversos individuos y grupos a partir de poner en tensión los límites objetivos (con suficiente grado de externalidad a los sujetos concretos) con los condicionamientos simbólicos (entre los cuales cobran centralidad las estructuras mentales que actúan en ciertos casos como auto-limitantes y en otros como auto-superadoras) (Kaplan, 2008b).

Las investigaciones de Carina Kaplan advierten sobre los mecanismos de reproducción del orden social que se activan al interior de la escuela. Pero también enfatiza en la producción de alternativas y horizontes simbólicos inclusivos, tal como lo planteamos a partir de la biografía escolar de Albert Camus en apartados precedentes. La autora expresa que

La trayectoria en investigación que realizo desde hace tiempo me ha permitido comprender el hecho de que los estudiantes marcados en sus trayectorias vitales por

procesos de exclusión de diversos tipos, tienden a percibirse a sí mismos como causa última de su propio fracaso; se desacreditan como producto del descrédito del que han sido objeto. Pero al mismo tiempo, en esas mismas investigaciones se pone de relieve el valor insoslayable que posee la escuela para los niños y jóvenes atravesados por los condicionamientos materiales y simbólicos de la pobreza; allí donde la sociedad los excluye, en ciertas instituciones escolares aprenden a revalorizarse como sujetos de derecho, lo cual resignifica su propia valía social y escolar. (Kaplan, 2006, p. 9)

Para intentar comprender la compleja trama escolar, profundizaremos a continuación en algunas de las dimensiones que la atraviesan, como la relación nosotros/otros, los sentimientos y emociones que emergen en la interacción escolar y la autoestima y subjetividad que fabrican los y las estudiantes en ese espacio social complejo.

#### **2.4.1. La relación nosotros-otros en la sociabilidad escolar**

La trama vincular que se construye en la cotidianeidad escolar presenta diversos matices. Las distancias y proximidades, reconocimientos y negaciones dan lugar a la relación nosotros-otros. Estas relaciones, como sostiene Elias (2003), están mediadas por el equilibrio y balance de poder entre individuos y grupos.

En la sociabilidad escolar, la relación nosotros-otros es un proceso interrelacionado que pone de relieve sentimientos de miedo, de temor a ser parte o no de un nosotros, a ser reconocidos o negados dentro de un grupo.

Las distancias y proximidades, imbricadamente objetivas y simbólicas, que vamos interiorizando en cadena de generaciones, crean los límites y las oportunidades de contactarnos con los otros (...) las personas singulares (los individuos) y la multiplicidad de los seres humanos (la sociedad) mantenemos un entrelazamiento indisoluble. Ese lazo está en el corazón mismo de la convivencia escolar. (Kaplan y Krotzsch, 2018, p. 121)

Las negociaciones, mediaciones y relaciones de poder se juegan en las interacciones, en las miradas, en el tratamiento social del cuerpo que establece distancias y cercanías. Estas dinámicas se tornan fluctuantes en la convivencia escolar y van configurando sentimientos de exclusión y autoexclusión según sean los diferenciales de poder entre individuos y grupos.

La diferenciación entre indígenas y no indígenas opera como un separador social. En las relaciones de poder entre estos grupos, la identidad indígena tiene una fuerte incidencia que en otros grupos sociales puede estar dado por el lugar geográfico en que residen, la vestimenta, el lenguaje, entre otros.

Al igual que los forasteros (Elias, 2003), los y las jóvenes indígenas muchas veces son depositarios de representaciones negativas y estigmatizantes que, por largos periodos históricos, los negó y encerró en un trasfondo de inferioridad y de vergüenza, como explica Elias en su ensayo teórico para el caso de los forasteros. El efecto inmovilizante de la estigmatización imposibilita la reacción de los grupos de menor poder, pues “los establecidos disponen de un aliado en la voz interior de sus inferiores sociales” (p. 228) que hace que acepten como propia la condición de inferioridad otorgada.

La identidad indígena opera como un signo de distinción que los constituye como los “otros” en el espacio escolar y da lugar a relaciones asimétricas. Las tramas de significaciones construidas en torno a estos grupos están imbricadas en otras narrativas socialmente producidas (Sinisi, 1999) como lo hemos planteado en párrafos anteriores.

Estos modos de relación fabrican una subjetividad herida (Kaplan, 2018) que margina, relega y en muchos casos autoexcluye de los grupos y espacios. En *La soledad de los moribundos* (2009) Elias explica que el sentido que un sujeto le atribuye a su vida está asociado a lo que otras personas piensan y creen sobre la vida de esa persona.

Resulta bastante fútil el intento de descubrir en la vida de una persona un sentido que sea independiente de lo que esa vida significa para otros. En la práctica social resulta sobremano clara la relación que existe entre la sensación que tiene una persona de que su vida tiene un sentido y la idea que se hace de la importancia que tiene para otras personas, así como las que tienen otras personas para ella. (Elias, 2009, p. 70)

En la convivencia escolar, la identidad indígena se constituye como una otredad, una mismidad negativa. Esta mirada estigmatizante contribuye a generar sentimientos de exclusión y auto-exclusión que impide construir lazos sociales, pues existe una percepción social negativa que muchas veces termina por ser asumida por el sujeto. Se constituye en una autopercepción.

La amenaza de ser eliminados se presenta a partir de las dos fases constitutivas de la exclusión: la material-objetiva y la simbólico-subjetiva. Estar objetivamente

excluido y, a la par, sentirse o imaginarse frente a la posibilidad simbólica de estar excluido. (Kaplan, 2006, p. 20)

Resulta importante analizar los procesos de exclusión-inclusión como inherentes a la convivencia, al formato y a los vínculos escolares. Kaplan y Krotzsch (2018) sostienen que inclusión escolar se construye a través de conflictividades latentes. En la convivencia con otros, las dificultades de construir lazos sociales que se suscita actualmente pueden tener que ver con los signos de época, en tanto se considera al otro como un peligro y no como semejante. El temor a ser excluido anula la posibilidad de vínculo y de proximidades entre individuos y grupos. Sobre ello, Elias expresa que

con harta frecuencia, las personas se ven hoy como individuos aislados, totalmente independiente de los demás. Perseguir los intereses propios, entendidos aisladamente, parece por tanto lo más sensato que puede hacerse. Se presenta entonces como la principal tarea de la vida la búsqueda de una especie de sentido para uno solo, un sentido que es independiente de todos los demás. Nada tiene de particular que, en la búsqueda de ese sentido, a la gente le parezca absurda su existencia. (2009, p. 45)

Los sentimientos de sinsentido de los individuos respecto de su existencia están estrechamente relacionados con el espacio social que ocupan, sea por decisión o imposición y en el que van configurando una valía social. Cuanto menor es el valor social que se atribuye un individuo, mayor es el sentimiento de exclusión que lo atraviesa.

Los procesos de inferiorización y estigmatización que históricamente afecta a las juventudes indígenas constituyeron mecanismos eficaces para la exclusión material y simbólica de estos grupos. Tal como referíamos anteriormente, la identidad indígena en los espacios sociales constituyó (y constituye) una identidad devaluada.

Retomando a Elias (2003)

la imagen del “nosotros” y del “nosotros ideal” son siempre compromisos entre fantasías emotivas e imágenes realistas. Sin embargo, emergen con mayor claridad cuando se disocian la fantasía y la realidad. En este caso, su contenido fantasioso se ve acentuado. La diferencia es que, en el caso de funciones de la personalidad tales como la imagen del yo o el yo ideal, las fantasías emotivas representan meramente experiencias personales de un proceso de grupo. En los casos de la

imagen del nosotros y del nosotros ideal, se trata de versiones personales de fantasías colectivas. (p. 244)

Es a partir de la diferenciación que se impone un estilo de vida: el de los grupos dominantes, que se van convirtiendo paulatinamente en los más aceptados y se expanden a otros grupos hasta que adquieren carácter legítimo. Elias (2003) sostiene que la estigmatización crea en el sujeto un descrédito frente a los demás, generando discriminación y desigualdad social, en tanto esa marca clasifica a los individuos en “superiores” e “inferiores” y separa un “nosotros” de un “ellos” (Elias, 2003).

La distancia entre grupos está dada por sentimientos que relegan (vergüenza, humillación, inferiorización) y que enaltecen (superioridad, reconocimiento, valía social y escolar) (Kaplan, 2008b).

Elias (2003) argumenta que, por encima de cualquier otra variable, la barrera emocional explica a menudo la extrema rigidez de la actitud por parte de los grupos con mayor poder frente a los grupos con menor poder.

Si bien el discurso dejó de ser racial por la evidencia científica de que las razas no existen (Álvarez Leguizamón, 2017) la piel, el color, el cuerpo, la vestimenta, la lengua, la cultura comprenden el soporte sobre el cual se establece la diferencia entre indígenas y no indígenas que no se agota en la simple diferenciación, sino que sirven de base para la negación de derechos fundamentales, anticipaciones de futuro social y escolar, a su vez que incide subjetivamente en las autopercepciones y valoraciones como seres humanos.

La institución escolar juega un papel central en la construcción de la valía escolar de los y las estudiantes. Sobre la identidad indígena se construyeron representaciones negativas que toman como epicentro la cultura y el cuerpo, no sólo como dimensiones cristalizadas y despojadas de su agenciamiento histórico, sino como soporte para establecer distinciones entre un nosotros y un ellos.

Bourdieu (1991) señala que la distinción social está en estrecha relación con las marcas distintivas de los sujetos: el cuerpo, la vestimenta, el habla, el comportamiento. La lógica simbólica de la distinción social convierte las diferencias socioeconómicas en signos, marcas de distinción, en estigma social.

los juicios que pretendan aplicarse a toda persona, tienen en cuenta, no solo la apariencia física propiamente dicha, que siempre está socialmente marcada -a través de los indicios tales como la corpulencia, el color, la forma de la cara-, sino también

el cuerpo tratado socialmente -con la ropa, el adorno, el cosmético y sobre todo los modales y el porte, que es percibido a través de las taxonomías socialmente constituidas, que son percibidas como signo de la calidad y del valor de la persona. (Bourdieu, 1998, p. 8)

El nosotros representado por la escuela se erige sobre patrones legítimos de la cultura, el conocimiento, el comportamiento, el cuerpo. El ellos, representado en muchas ocasiones por los y las jóvenes indígenas está por debajo de un patrón cultural que mediante la escuela se pretende igualar, y es en esa constante pretensión que se ejerce todo tipo de estigmatización y violencia.

#### **2.4.2. Emociones y sentimientos en la vida escolar**

Las emociones son una dimensión fundamental para comprender las experiencias escolares en tanto forman parte de la compleja trama de los vínculos, las acciones y las interacciones que tienen lugar en las instituciones educativas.

Carina Kaplan (2018) sostiene que las estructuras emocionales y las estructuras sociales son las dos caras de una misma moneda, “la estructura afectiva no es una formación dada sino que es el resultado de un proceso de transformación cultural y de interacción cotidiana” (p. 118).

La institución escolar colabora en la “civilización de los afectos” (Elias, 1987; Mutchinick y Kaplan, 2016), es decir, pone en juego mecanismos que tienden producir ciertas tramas emotivas ya que “ninguna sociedad puede subsistir sin canalizar los impulsos y las emociones individuales, sin una regulación muy concreta del comportamiento individual” (Elias, 1987, p. 528).

Desde una perspectiva socio-histórica Elias (1987) explica que a partir de la Edad Media y el renacimiento temprano el aumento del autocontrol individual se produce de manera cada vez más acelerada. “Este proceso de cambio (...) de la coacción externa interhumana en una autocoacción individual hace que muchos impulsos afectivos no puedan encontrar canal de expresión” (p. 41).

Estos “autocontroles civilizatorios” (Elias, 1987, p. 40) se experimenta como un muro entre el propio yo y los otros individuos, de allí que las experiencias emotivas están condicionadas por contextos sociales concretos. Kaplan y Krotsch (2018) sostienen que las instituciones educativas tienen una fuerte influencia sobre “quién soy y quién debería ser

en el futuro” (p. 124). Desarrollan ciertas prácticas que tienden al control de las emociones con el objetivo de modelar los comportamientos de los individuos (autocontrol). No obstante, los autores señalan que

Las emociones que alberga la escuela no le son propias, pero las interacciones que se producen en su interior tienen su especificidad. La capacidad de este espacio para condicionar, canalizar o controlar estas emociones ha disminuido (p.126).

La convivencia de grupos diversos en el espacio escolar trae aparejado un conjunto emociones, “el *yo siento* se complementa con el *nosotros sentimos*” (Kaplan, 2018, p. 119) que cobra un sentido particular en la trama escolar e inciden en la construcción de imágenes y autoimágenes acerca de sí mismos y de los otros en tanto hay emociones que inferiorizan, relegan, desacreditan y estigmatizan. Carina Kaplan (2009a) refiere a una red de sentimientos, en tanto éstos “se entrecruzan e incluso se interponen” (p. 100).

Cohabitar con otros/as genera tensiones y conflictividades permanentes que dan lugar a la emergencia de diversos sentimientos como el miedo, la vergüenza y la humillación que inciden en la producción de las experiencias sociales y escolares y que en grupos atravesados por la exclusión social pueden actuar como un límite simbólico.

Sobre los sentimientos de miedo, Kaplan y Krotsch (2018) señalan que es un rasgo invariable de la naturaleza humana. En la teoría de la civilización de Elias, el miedo es un aspecto central. “La materia de la civilización como proceso de cambio histórico es la violencia y el miedo, caras activa y pasiva de la coacción” (Elias 1988, p. 27), la función que cumplen los miedos en la “organización espiritual del individuo, dependen de la estructura de su sociedad y del destino que éste tenga en ella” (Elias 1988, p. 27).

Elias destaca el carácter productivo del miedo como emoción en el proceso civilizatorio en tanto se liga a la posibilidad de generar una coacción en el comportamiento de los individuos. Surte además un efecto de autocoacción que da lugar a comportamientos específico regulado por el tipo de interacción social (o configuración) en la que el sujeto esté inmerso (García, 2010). “El miedo a la pérdida o, incluso, a la disminución del prestigio social es uno de los motores más poderosos del cambio de las coacciones externas en autocoacciones” (Elias, 2011, p. 572).

El temor a la degradación social resulta central porque el individuo teme perder el aprecio o la consideración de los/as otros/as. Se trata de un conflicto en el que el propio

individuo se reconoce como inferior. Goudsblom (2008) señala que el respeto y el amor son los premios más preciados de la vida en sociedad.

La actitud de aquellos frente al individuo se ha consolidado en su interior en una actitud que él mismo adopta de modo automático. Esto es lo que le hace encontrarse indefenso frente a los gestos de superioridad de los demás que, de algún modo, actualizan en él este automatismo. (Elias, 1987, p. 500)

Sentirse parte o sentirse fuera es una percepción que tiene lugar en las relaciones de intersubjetividad. El sentimiento de exclusión, el temor a ser eliminado, o a la pérdida de nuestros bienes, salud o integridad física (Goudsblom, 2008; Wouters, 2008; Kaplan y Krotsch, 2018) opera en un sentido inconsciente, en los vínculos sociales con los conocidos y con los extraños.

El sentimiento de vergüenza es otro mecanismo que sirve de regulador de los comportamientos. Su territorio de expresión es el cuerpo.

En el proceso civilizatorio, Elias advierte sobre el sentimiento de vergüenza como una forma de control que ordena y regula la vida pulsional de los individuos. Este sentimiento se origina cuando una persona atenta contra los mandatos del yo y de la sociedad. Al respecto, Zabludovsky sostiene que “el sentimiento de vergüenza se explica como parte de un proceso histórico de largo alcance en el que se transforman los comportamientos y los hábitos” (2011, p. 38).

Siguiendo a Elias (1987) el pudor y la vergüenza fueron pilares fundamentales para la conformación de la sociedad moderna occidental. Este tipo de sentimientos se relaciona con la expansión del pensamiento racional de la sociedad y la postergación de la satisfacción de los impulsos. Es decir, hay un declive de los mecanismos externos y explícitos de regulación de los comportamientos y un fortalecimiento de los mecanismos internos de autoconstricción (Kaplan y Sulca, 2019).

Sennett (2012), tomando a Elias, señala que

el autocontrol requiere sentimientos de vergüenza cuando alguien pierde el control verbal o corporal, ya sea soltando ventosidades o diciendo cualquier cosa que se le pase por la cabeza. La civilidad se oponía a la espontaneidad. (p. 172)

Elias (2000) enfatiza en que las emociones de vergüenza o miedo se aprenden en la interacción social con otros. El autor (citado en Kaplan, 2013) alude a que

los sentimientos de miedo y vergüenza juegan un papel significativo en la internalización de prácticas culturales que se transformarán en modos de autoacción y autorregulación de los sujetos y sus interacciones. La amenaza de ser eliminado (...), se presenta a partir de dos fases constitutivas de la exclusión: la material-objetiva y la simbólico-subjetiva. Estar objetivamente excluido y, a la par, sentirse o imaginarse frente a la posibilidad simbólica de estar excluido (p. 48)

La vergüenza embiste al que ha salido del tono general en el que todos se mantienen. Vergüenza o pudor, es para este autor, una emoción que se experimenta en el ámbito subjetivo, a partir de un juego entre miradas y percepciones respecto a aquellas acciones consideradas inadecuadas.

Goudsblom (2008) alude a que el sentimiento de vergüenza es una señal del “dolor social” en un doble sentido: es inflingido socialmente por la gente que “avergüenza” (como castigo) y demostrado socialmente por otra persona que es avergonzada (como expiación). “La persona que se avergüenza siente que ha dañado su propia posición y está en peligro de humillación y expulsión, y permite saber a los demás que lo reconoce” (p. 23).

Para explicar este proceso Goudsblom recurre a la comparación entre el dolor físico y el dolor social. El primero es una señal de que algo no está bien en el funcionamiento del cuerpo biológico, mientras que el segundo se experimenta a partir del sentimiento de vergüenza como una señal de que algo está mal en la formación social (Kaplan y Sulca, 2019). Como dolor social, a su vez, es comparable con una calle de doble mano:

En el acto de avergonzarse los mensajes de dolor se intercambian. Los otros son quienes activamente avergüenzan a alguien. Esa persona se da cuenta de que ha dañado su propia posición, de que está en peligro de humillación y expulsión, y les permite saber a los demás que lo reconoce. (Goudsblom, 2008, p. 23)

La vergüenza opera como un mecanismo de regulación de los comportamientos, marca un límite entre lo permitido y lo prohibido. De allí que en la escuela sea un sentimiento que emerge en la cotidianidad de los vínculos y pone en tensión la barrera entre un yo interior y un otro externo (Elias, 1987).

La humillación es otro sentimiento que se manifiesta en los vínculos de intersubjetividad. Constituye un mecanismo simbólico de desigualdad que se expresa a partir de la construcción nosotros-otros. Esta distancia subjetiva está marcada por los diferenciales de poder, se establecen formas de relación que separan entre un nosotros y un

ellos. Los individuos o grupos de mayor poder tienen la capacidad de describir y prescribir a un otro, de inferiorizar, humillar. Como expresión de lenguaje se asocia a la burla, a la ofensa, la falta de respeto. Los efectos son paralizantes, produce silencios e invisibiliza, al sujeto que es humillado. Es decir, la relación humillador-humillado está atravesada por relaciones de poder. “Humillar al otro es tratarlo como inferior, arrogándose el humillador dicha facultad y el humillado asumiendo la creencia en su disvalor” (Kaplan, 2009a, p. 100).

Se concibe la humillación como un acto y una emoción, como la interacción entre grupos interdependientes a partir de la cual los miembros de uno de ellos se sienten inferiores, despreciados, devaluados y/o minimizados; en el que el poder es un componente vertebral. Inmerso en una red de interdependencias, el sujeto no actúa solo a través de su individualidad, sino que también se enmarca en distintos grupos de pertenencia con los cuales se siente identificado o bien es rechazado. (Kaplan, 2015, p. 100)

La humillación es una de las múltiples aristas de la exclusión, atraviesa a las subjetividades y contribuye a la fabricación de identidades devaluadas.

Bourdieu (1999) manifiesta que la vivencia de inferioridad puede expresarse en la postura corporal o en el sentimiento de vergüenza en virtud de su calidad humana. “Las emociones corporales” como vergüenza, timidez, miedo, se manifiesta cuando nos sonrojamos, cuando nos trabamos al hablar, cuando sudamos, cuando bajamos la mirada, y estas formas constituyen unas de las “tantas maneras de someterse, incluso a pesar de uno mismo y en contra lo que le pide el cuerpo” (p. 224).

El control de los comportamientos a través de la regulación de las emociones permite mantener un orden social legitimado. En este aspecto, los sentimientos de miedo, vergüenza y humillación funcionan como una coacción externa que expone al individuo a la mirada de los otros y a partir de allí es juzgado y se auto-juzga. Los otros sirven de espejo, de escala de valoración y frente a ello el sujeto se auto-humilla, auto-excluye, auto-descalifica experimentando un sentimiento de inferioridad. Hansberg (2001) argumenta que tanto la vergüenza como la humillación son emociones son de autoevaluación.

La humillación es una emoción dolorosa que se pone de manifiesto en la relación entre grupos divergentes. Como señala Carina Kaplan (2018) “es un dolor social” que

produce heridas subjetivas que necesitan de una reparación simbólica, y es allí donde la escuela tiene la posibilidad de intervenir para reparar.

Los aportes de Elias (2007) comprenden un campo fértil para la reflexión sobre cuestiones educativas en relación al control de las emociones. El autor señala que los procesos de interiorización del sentimiento de vergüenza permiten el aprendizaje de la vida en grupo. En nuestro estudio procuramos comprender ¿qué sentimientos devienen de cohabitar con otros?, ¿de qué modo inciden los sentimientos que emergen de las interacciones en la construcción de imágenes y autoimágenes? El modo en que se presentan los sentimientos de miedo, humillación y vergüenza poseen un trasfondo social que en la escuela cobran sentidos específicos que buscamos dar a conocer.

La escuela puede ser significada y resignificada a través de las experiencias emocionales que en ella se construyen, mediadas por los vínculos, las normas escolares, los discursos y prácticas, las percepciones que tienen los y las estudiantes acerca de sí mismos y de los otros.

#### **2.4.3. Autoestima y subjetividad escolar**

En la sociabilidad escolar se urden tramas subjetivas singulares. Esto es, en el pasaje por la institución escolar los y las estudiantes interiorizan valoraciones acerca de sí mismos, la interacción con los otros les devuelve imágenes y percepciones que van configurando una identidad escolar y social. La fuerza de las imágenes que construyen condiciona sus acciones, discursos, interacciones, comunicaciones, tienen, en cierto sentido, un poder performativo.

Carina Kaplan (2006) alude a la metáfora de un “juego de espejos” en donde los otros constituyen el espejo en el que podemos mirarnos para reconocernos o negarnos. En ese juego de imágenes que nos devuelven y de las que nos apropiamos o distanciamos vamos configurando una autoimagen, una valía social y escolar que está en estrecha relación con lo que percibimos del reconocimiento de los otros.

Para entender qué tipo de identidades se construyen en y a partir de los vínculos escolares, es preciso identificar los mecanismos ocultos de clasificación, nombramiento y percepción que operan en el orden simbólico-subjetivo. Carina Kaplan (2005) destaca de que “las palabras y los nombres contienen la capacidad de prescribir bajo la apariencia de describir, así como también la de denunciar bajo el disfraz de enunciar” (p. 72).

Estas operaciones simbólicas inciden en las predicciones sobre el éxito o el fracaso escolar, van delimitando lo posible en las trayectorias escolares de los y las estudiantes. Es decir, los actos de nominación y clasificación escolar tienen como efecto que cada uno conozca sus límites y, por ende, auto-delimita el espectro de sus expectativas y estructure sus trayectorias (Kaplan, 2005).

En la disputa por el sentido de los límites y posibilidades escolares, los discursos y prácticas de los docentes cobran relevancia central. Cuando la clasificación y nominación está dada por el docente, éstas adquieren un sentido diferente dado el poder simbólico de sus palabras al estar sustentadas sobre una figura jerarquizada y legitimada socialmente. Cuanto más legítima sea la autoridad del que nombra, mayor será la fuerza de los efectos performativos.

Las investigaciones de Carina Kaplan (2008a) ponen de relieve el modo en el que inciden las “categorías del juicio profesoral” en la producción de los “cálculos simbólicos” (p. 26).

Categorizar a un individuo, a un alumno, y situarlo dentro del grupo de los “buenos” o de los “malos”, de los “talentosos” o de los “no talentosos”, de los “inteligentes” o “no inteligentes”, no es una operación inocente, en tanto implica no solo una descripción -arbitraria- de su situación actual, sino también una suerte de predicción sobre su situación en el futuro. Los actos de clasificación y de valoración de los alumnos se convierten así en una descripción, un acto productivo. (p. 27)

El poder simbólico de los actos de nombrar va tallando la subjetividad de los estudiantes, se hacen carne.

El juicio profesoral sobre la inteligencia y el talento de los alumnos no agota su significación en la referencia a expectativas institucionales explícitas. Al mismo tiempo, la acción clasificatoria está cargada de inferencias predictivas, de pronósticos acerca del desempeño y rendimiento escolar. Los estudiantes van haciendo más o menos suyos los veredictos escolares, construyendo una autoestima escolar. (Kaplan, 2008a, p. 242)

En la producción de ciertos destinos escolares las concepciones y percepciones de los docentes tienen un poder simbólico innegable, en tanto lo simbólico subjetivo se entrelaza con lo objetivo, esto es, “la mirada que los profesores producen acerca de la

inteligencia y el talento de los alumnos orientan su práctica escolar” (Kaplan, 2008a, p. 244).

De este modo, los juicios profesoriales acerca de los estudiantes se transmiten de manera mediatizada y se convierten en autovaloraciones que delimitan una conciencia de sus propios límites.

Lo que está en juego es la constitución de la autoestima social de los alumnos en la institución escolar, en el sentido de que consideramos que ellos están continuamente abocados a adoptar una imagen de sí mismos y de su propio rendimiento escolar, adoptando el punto de vista de la escuela en tanto que espacio social autorizado. (Kaplan, 2005, p. 81)

Las expectativas escolares y sociales que pueden llegar a tener los estudiantes se van restringiendo en la medida en que las oportunidades objetivas y simbólicas se acrecientan. Carina Kaplan señala que cuanto más vulnerables es el estudiante que se auto juzga, más tenderá a atribuirse el fracaso escolar a sí mismo “llegando a excluirse subjetivamente de aquello de lo que objetivamente ya está excluido” (2011, p. 3). Es decir, los y las estudiantes hacen más o menos suyos los veredictos escolares como producto de la experiencia escolar en tanto que experiencia social singularizada, realizando un cálculo simbólico, en parte inconsciente desde un punto de vista sociológico, sobre su propia valía escolar y oportunidad a futuro (Kaplan, 2008a).

Vale destacar que el proceso mediante el cual el sujeto asume la responsabilidad individual del éxito o fracaso escolar y social es parte de una operación tácita donde las condiciones objetivas (disposición de bienes materiales) engendran disposiciones subjetivas (sentimientos, percepciones, perspectivas acerca de sí mismos) que objetivamente son compatibles con esas condiciones.

Los actos de nominación/clasificación escolar tienen como efecto que cada uno conozca sus límites y, por tanto, auto-admite el espectro de sus expectativas y estructura sus trayectorias (...) la desigualdad social y educativa se enmascara bajo una suerte de potencial individual o colectivo dando a unos y negando a otros, por naturaleza. (Kaplan, 2008a, p. 63)

Los discursos escolares que luego se traducen en prácticas van perfilando identidades que se cimientan en la desconfianza de sí mismos y que se traducen en

afirmaciones como “la escuela no es para mí”, “no puedo aprender”, entre otras expresiones que auto-culpabilizan al sujeto por su origen o sus cualidades intrínsecas.

Según Bourdieu (1985), la dimensión discursiva constituye una práctica social y por ello, el acto de designar o denominar a otro es el acto mismo que produce la existencia de aquello que enuncia y una manera particular de ejercer el poder. El autor refiere al empleo de los sistemas de clasificación y categorización, es decir, los nombres que construyen y expresan la realidad social, puesto que allí se disputa la imposición del principio de visión y de división legítimo.

Asimismo, nombrar es un modo de instituir a los otros, es decir, de ubicar simbólicamente al sujeto en una cierta posición de la estructura social. Y esto sólo es posible cuando unos tienen el poder legítimo de nombrar a otros desprovistos de ese acceso y lugar de poder y privilegio. De allí, los efectos simbólicos que produce.

Nombrar no es jamás una operación inocente: sobre todo, si el poder de nominación emana de una instancia jerárquica superior, de una figura legitimada y autorizada socialmente. El docente sigue representando, por acción u omisión y a pesar de las hipótesis de una suerte de fin del maestro, un lugar simbólico importante en los procesos de subjetivación. La institución escolar, aún con sus crisis de sentido o precisamente por ello, tiende en muchos casos a la humanización, pero también a la destrucción de los sujetos; y el docente es un actor clave en este péndulo. (Kaplan, 2008b, p. 8)

Se apela al nombramiento como mecanismo legítimo para la clasificación social y escolar como formas prácticas y comunes de distinción.

Los nombres operan como categorías sociopolíticas. Los ritos de nominación sucesivos a través de los cuales se elabora una identidad social, efectuados bajo el control y con la garantía del Estado, desarrollan una descripción oficial de esta especie de esencia social que el orden social instituye a través del nombre propio. Las diferencias oficiales que producen las clasificaciones escolares tienden a engendrar o reforzar diferencias vinculadas con el volumen y la estructura de los distintos tipos de capital, al producir en los individuos clasificados-nombrados la creencia, colectivamente reconocida y sostenida, en las divisiones absolutas como si estuvieran escindidas de las circunstancias biológicas y sociales. (Kaplan, 2009b, p. 105)

El estudiante se apropia del juicio público legitimado por la institución escolar e individualizado en las interacciones sociales cotidianas. De este modo, se transmuta un principio de calificación colectiva a un acto de conciencia individual que, aunque de apariencia paradójica, le es oculto en cierto sentido.

Esta incidencia simbólica que configura una suerte de efecto de destino actúa de mediatizadante y en parte inconscientemente en el proceso de construcción de la subjetividad. Entonces

el espectro de lo posible y lo no posible se restringe o se extiende en el juicio acerca del sí mismo, dependiendo ello de la posición relativa y de la experiencia construida por el sujeto en el espacio social específico que configuran la estructura escolar y sus instituciones en la cotidianidad. (Kaplan, 2008a, p. 72)

Asimismo, en la configuración de las experiencias escolares son identificables dos aspectos: en primer lugar, están atravesadas por las condiciones sociales de producción no elegidas por los sujetos ni tampoco manipulables a su voluntad, y en segundo lugar expresan los sentidos y expectativas que los sujetos van trazando desde su singularidad y subjetividad.

La escuela como espacio social participa tanto de manera deliberada como involuntaria de las concepciones que consideran las diferencias como deficiencias, de allí que promueve situaciones de selección, clasificación y nominación que no logran advertir de qué manera dejan huellas en los procesos de construcción de la subjetividad e identidad de los y las jóvenes estudiantes.

En este sentido, es válido enfatizar que la escuela despliega estrategias de conservación y a su vez de transformación del orden social, por ello, se considera necesario revelar las prácticas y discursos que responden a cada una para potenciar o impulsar cambios que den lugar a otras biografías y experiencias escolares más democráticas e inclusivas.

Por último, nos interesa hacer referencia a la eficacia simbólica de los nombramientos y categorizaciones en la autoestima social y escolar (Kaplan, 2008a) de los y las estudiantes. Una de las consecuencias prácticas de las nominaciones son las limitaciones que se construyen a partir de la autoimagen que interiorizan en la interacción con otros. Carina Kaplan alude a la noción de “cálculo simbólico” a través del cual se puede constatar que los sujetos sociales somos definidos en gran parte por las expectativas

socialmente construidas de las que somos depositarios, a la vez que hacemos propias esas expectativas en función de la experiencia social que construimos y a la vez nos constituye.

El marco conceptual que hemos construido tiene dimensiones marco-sociales y micro-escolares, poner en diálogo las mismas contribuyó a una mejor comprensión del fenómeno estudiado. En este sentido, Carina Kaplan (2018) sostiene que

Lo que surge reafirmar es la idea de que la escuela es un microcosmo de lo social. Es una suerte de caja de resonancia de los procesos imbricados de transformación de largo plazo en la estructura estatal y de la estructura socio-psíquica. No podemos descuidar el hecho de que los cambios estructurales de largo alcance, caracterizados por la fragmentación, la des-civilización, la exclusión y las profundas desigualdades han acarreado diversas transformaciones en la constitución de la subjetividad. (p. 36)

**SEGUNDA PARTE:**  
**ESTUDIO SOCIOEDUCATIVO**

## CAPÍTULO 3

### METODOLOGÍA

#### 3.1. Objetivos de la investigación

##### Objetivo General

- Comprender las experiencias escolares que construyen los y las estudiantes de la Comunidad indígena Las Cuevas, Pueblo Tastil en el colegio secundario de Montañas “El Alfarcito” de la provincia de Salta.

##### Objetivos Específicos

- Caracterizar a los y las estudiantes indígenas, a la institución a la que asisten y a la comunidad Las Cuevas, lugar del que provienen.
- Analizar las experiencias escolares que construyen los y las estudiantes en torno de las siguientes cuestiones:
  - Las normativas y regulaciones escolares
  - Los vínculos con docentes, pares y otros actores en la escuela secundaria
  - Percepciones y significados subjetivos atribuidos a la escuela secundaria
  - Las percepciones y autopercepciones que construyen los y las estudiantes acerca de sí mismos y de los otros
  - Relaciones entre el capital familiar y capital escolar
- Identificar las percepciones que se construyen acerca de la identidad indígena en los vínculos escolares.
- Indagar las relaciones entre los sentimientos de vergüenza y humillación y la construcción de la autoestima social y escolar de los y las estudiantes.
- Interpretar la incidencia de los discursos y prácticas escolares estigmatizantes sobre la constitución de subjetividad de los y las estudiantes de la Comunidad indígena Las Cuevas, Pueblo Tastil.

## **Hipótesis**

- Las experiencias escolares de los y las estudiantes de la Comunidad indígena Las Cuevas, Pueblo Tastil están atravesadas por sentimientos de vergüenza y humillación.
- Los y las estudiantes de la Comunidad indígena Las Cuevas, Pueblo Tastil interiorizan, mediatizadamante, límites simbólico-subjetivos a partir de prácticas y discursos escolares que anudan origen social a destino escolar. Es decir, producen “cálculos simbólicos” (Kaplan, 2008) sobre su trayectoria escolar y social.

### **3.2. Enfoque metodológico**

Por la naturaleza del problema de investigación se optó por un diseño cualitativo de carácter exploratorio. Se buscó comprender los significados de las acciones humanas y de la vida social en sus contextos de interacción a partir de los puntos de vista construidos por los sujetos (Bourdieu, 2010).

Otorgar centralidad a la voz de los sujetos implica recrear constantemente la teoría en virtud de las manifestaciones del fenómeno que se estudia. Sirvent (2003) afirma que la función de la teoría en la lógica de la investigación cualitativa es generar nuevas teorías, nuevos conceptos y relaciones consistentes con lo que acontece en el trabajo empírico.

Para comprender las experiencias de los y las jóvenes indígenas apelamos a sus testimonios sobre la vida en la escuela, los significados de cohabitar con otros, los vínculos que construyen con pares, docentes y otros actores institucionales, los sentimientos y emociones que emergen de las interacciones, las imágenes y autoimágenes que fabrican de sí mismos y de los otros. Estas dimensiones urden la trama de la experiencia que solo se entiende considerando los puntos de vista construidos por los y las estudiantes. Castorina y Kaplan (2009) señalan que el recuperar la palabra del actor social de la escuela no implica renunciar a formular una explicación sistémica de las vivencias y creencias subjetivas en el espacio escolar.

Por su parte Bourdieu (2009), en su intento por comprender el universo simbólico de sujetos atravesados por el sufrimiento social, expresa que es necesario conocer la

perspectiva del individuo, comprender sus interpretaciones, percepciones, sentimientos y los motivos de sus actos.

La investigación se planteó como un estudio de caso. Este tipo de estudio permite indagar una unidad, que puede estar representada por una persona, una familia, una organización o incluso una institución. Enfatiza en el análisis intensivo y en profundidad de manera que, llegando a los aspectos estructurales del fenómeno estudiado, sus resultados son factibles de generalización, no como extensión de los mismos, sino como una posibilidad de teorización (Stake, 1999).

El estudio de caso se caracteriza por la posibilidad de identificar la dinámica de ciertos elementos y de sus interacciones. A la vez, permite interpretar la singularidad y la idiosincrasia que diferencia a un caso de otros similares, ofreciendo una imagen vívida del fenómeno estudiado. Siguiendo a Stake (1999), se realizó un estudio de caso único ya que el objetivo fue comprender las experiencias escolares de un grupo de jóvenes indígenas en una escuela secundaria.

El caso contiene lo universal en su particularidad. Elias (2003) en el ensayo teórico sobre las relaciones entre establecidos y forasteros plantea que

El estudio de los aspectos de una figuración universal a partir de una pequeña comunidad impone ciertos límites obvios a la investigación. Pero también presenta ventajas. La selección de una pequeña unidad social como objeto de investigación de problemas que se pueden detectar en una gran variedad de unidades sociales más amplias y diferenciadas posibilita la exploración minuciosa de dichos problemas, por así decirlo, con microscopio (p. 221).

Dicho estudio desarrollado en la comunidad urbana de Winston Parva es un modelo explicativo a pequeña escala. La focalización en una unidad particular permite una aproximación a la comprensión de características estructurales y las formas por las que, bajo condiciones diversas, operan y evolucionan en diferentes direcciones.

Encontramos de este modo a escala reducida, en la pequeña comunidad de Winston Parva, un tema humano universal. Observamos de manera recurrente que los miembros de grupos que son, en términos de poder, más fuertes que otros grupos interdependientes se conciben a sí mismos como seres humanos mejores que el resto. (Elias, 2003, p. 220)

A su vez, el abordaje de una configuración específica solo se comprende en interdependencia con figuraciones relacionadas a una escala más amplia. “En este sentido, el modelo de figuración entre establecidos y forasteros (...) puede servir como un tipo de ‘paradigma empírico’” (p.225).

El diseño de investigación elaborada por Elias es una piedra angular en nuestra investigación en tanto que nos brinda herramientas para abordar la complejidad de una unidad reducida pero que cobra su sentido en relación a una unidad más amplia y esa es la utilidad teórica-empírica de este tipo de estudio.

Parecía útil permitir que el microcosmos de una pequeña comunidad arrojase luz sobre el macrocosmos de sociedades más amplias, y viceversa. Este es el razonamiento que subyace al recurso a una pequeña comunidad como paradigma empírico de las relaciones entre establecidos y forasteros, que a menudo están presentes en otros lugares a escala diferente. (Elias, 2003, p. 251)

El estudio socioeducativo se realizó con un grupo de estudiantes de la comunidad indígena Las Cuevas, Pueblo Tastil que cursan el nivel secundario en una escuela rural-albergue de la provincia de Salta. La elección de la institución se debe a que es la primera que imparte educación secundaria en la zona y que recibe solo a estudiantes de las comunidades rurales aledañas.

La selección del grupo escolar se fundamenta por tres cuestiones. En primer lugar, porque los y las estudiantes de Las Cuevas son un grupo mayoritario dentro de la institución. Permanecen de lunes a viernes y los fines de semana regresan a sus hogares. Esta particularidad nos permitió contactarlos en la escuela y fuera de ella (en el regreso a sus hogares y en la comunidad de origen). Dada mi pertenencia a la comunidad, el segundo fundamento se basa en consideraciones de orden práctico como es el acceso facilitado por los vínculos personales de confianza con autoridades y estudiantes.

Se decidió trabajar con estudiantes que cursan de primero a quinto año en virtud de comprender la singularidad de las experiencias escolares de cada sujeto e identificar las dimensiones de las trayectorias que subyacen en unas y otras. La intencionalidad es dar cuenta de la complejidad de la trama que conforman.

Para exponer el tercer fundamento es preciso considerar que la selección del caso responde un interés personal y un compromiso político con los y las jóvenes de mi comunidad en particular y con la lucha por el reconocimiento que llevamos adelante en

general. En este sentido, esta tesis pretende ser una contribución a la construcción del conocimiento, pero también un medio de expresión de las voces y rostros históricamente silenciados.

Tal como se plantó en el capítulo 2 (marco teórico) la investigación pretende superar las lógicas dualitas de subjetividad-objetividad, de individuo y sociedad como entes separados (Elias, 1987). Siguiendo a Tenti Fanfani (2009), que en sus reflexiones sobre la obra *Compromiso y Distanciamiento* (1983) de Elias, manifiesta que

Los especialistas en ciencias sociales no son extraterrestres, sino que también están inmersos en las luchas, tienen sus propios intereses y preocupaciones y toman posición en los conflictos en curso. Cada intelectual comparte una identidad, es solidario con ciertos intereses colectivos y preocupaciones, es un integrante responsable de entidades que lo trascienden (la clase, la nación, la comunidad, etc.). Como sujeto pone en juego sus afectos y emociones en el mismo proceso de la vida social. No podría ser de otra manera. (p. 22)

No obstante, se considera necesaria la distancia analítica que debe asumir el investigador, de lo contrario sería caer en el otro extremo y reducir la interpretación de la realidad a la subjetividad propia. La relación entre compromiso y distanciamiento en la investigación tiene siempre soluciones de equilibrio inestable y cambiante (Elias, 1983).

### **3.3. Técnicas de recolección de datos**

Siguiendo a Piovani (2007) entendemos que la investigación es un sendero de muchas bifurcaciones y que se debe tomar decisiones coherentes con la naturaleza del fenómeno de estudio. La compleja elección de las técnicas de recolección de datos no es determinante, sino que tienen la capacidad de adaptarse a los problemas emergentes.

El trabajo de campo se llevó a cabo durante la segunda mitad del año 2017 y primera mitad del año 2018 mediante la realización de un cuestionario semiestructurado, entrevistas en profundidad y observaciones participantes (Marradi, Archenti y Piovani, 2018). También se llevó a cabo un extenso registro fotográfico de la institución, el lugar en el que se ubica y de las actividades culturales que se desarrollan. Asimismo, se consultó el Proyecto Educativo Institucional (PEI), la página de Facebook y la página web de la institución.

A continuación, se detallan los instrumentos utilizados para relevar la información en las diferentes instancias del proceso de investigación.

### **3.3.1. El cuestionario**

La primera aproximación a los y las estudiantes fue mediante la realización de un cuestionario semiestructurado. Este acercamiento permitió caracterizar al grupo a modo de una “radiografía de urgencia” (Fernández y Tejada; 2000) o de una “fotografía de la realidad” (Gallart, 1993).

Relevaron cuestiones referidas a:

1. Datos personales y familiares
2. Datos socioculturales
3. Antecedentes escolares
4. Acerca de la discriminación en la escuela
5. Acerca de la violencia en la escuela

En el diseño se contempló la inclusión de preguntas cerradas y mixtas (Yuni y Urbano, 2016) que se enmarcaron en cinco ejes construidos con base a los intereses de la investigación. En las preguntas cerradas las categorías de respuesta, definidas a priori, fueron presentadas a los estudiantes como un conjunto de opciones a elegir según sientan representados en su respuesta. Dentro de este tipo de preguntas se incorporó las de carácter dicotómico (es decir con dos posibilidades de respuesta) como así también aquellas que admiten diversas opciones de respuesta (elección múltiple).

Vale destacar que en las preguntas dicotómicas se ha contemplado anexar opciones no estructuradas en las que se interroga justificación o bien brindar un ejemplo invitando al estudiante a ampliar la misma.

La construcción de los ejes del cuestionario tuvo las siguientes finalidades:

1. Datos personales y familiares.

En este apartado se buscó recuperar toda información que permitiera conocer al estudiante. Se solicitó exponer edad, sexo, estado civil, lugar de nacimiento, lugar de residencia. Además, personas con las que vive, personas que aportan económicamente al hogar, nivel educativo del principal sostén del hogar.

Con las preguntas formuladas en este apartado se buscó indagar las características sociodemográficas y económicas de los y las estudiantes de que aportando al conocimiento del capital cultural que poseen (Bourdieu, 1987) nos permitan comprender los modos de apropiación de los bienes culturales en la escuela.

## 2. Datos socioculturales.

Las preguntas elaboradas para este eje tuvieron orientadas a conocer las actividades extraescolares en las que se involucra el/la estudiante. Se indagó acerca de las responsabilidades que asumen con la familia y con la comunidad, actividades remuneradas y de tiempo libre.

Entender como articulan el espacio familiar y el espacio escolar nos dió la oportunidad de interpretar qué sentidos le atribuyen a la escuela, qué perspectivas de futuro construyen a partir de su experiencia en ella.

## 3. Antecedentes escolares

En este apartado se apuntó a al conocimiento general de las trayectorias y experiencias escolares. Se consultó sobre el abandono y la repitencia en el nivel primario y secundario, los motivos de elección del colegio, opiniones sobre la convivencia con los compañeros, los vínculos con los docentes y el resto del personal durante su estadía en la institución.

Los datos de este apartado permitieron aproximarnos a las percepciones y autopercepciones que construyen acerca de sí mismos y de los otros en función de las trayectorias escolares previas y de los actuales vínculos y modos de sociabilidad que habilita la escuela secundaria.

## 4. Acerca de la discriminación en la escuela

Las preguntas de este apartado buscaron identificar qué concepciones tienen sobre la discriminación, sobre qué atributos descansa ese modo de vinculación, quiénes manifiestan a través de sus prácticas o del lenguaje prácticas discriminatorias. También se consultó sobre experiencias personales de discriminación y los sentimientos que emergen ante tal fenómeno.

Indagar sobre la discriminación nos acercó al conocimiento de los modos de vinculación entre estudiantes y con el personal de la institución, como así también a las

emociones que emergen de la interacción mediada por prácticas y discursos discriminatorios.

#### 5. Acerca de la violencia en la escuela

Se buscó una aproximación a las percepciones que los estudiantes construyen sobre la violencia. Identificar qué situaciones tipifican como violentas en la relación con sus pares, docentes y otros actores de la institución. También se consultó sobre experiencias personales en la que se hayan sentido violentado.

El cuestionario fue autoadministrado<sup>8</sup> bajo la guía de la investigadora, lo cual permitió una explicación previa de los apartados y los tipos de preguntas más allá de que estas cuestiones estuvieran especificadas en el encabezado del cuestionario. Esta modalidad de aplicación fue eficaz en tanto se pudo hacer un seguimiento en el llenado del cuestionario, no para incidir en las respuestas, sino para asegurar que todas las preguntas se hayan entendido y contestado. El análisis del cuestionario fue la base fundamental para construir la guía de preguntas de la entrevista.

#### **3.3.2. La entrevista en profundidad**

Para comprender la trama de las experiencias escolares de los y las estudiantes indígenas nos propusimos recuperar sus testimonios a través entrevistas en profundidad. Se entrevistó a los dieciséis estudiantes de la Comunidad Indígena de las Cuevas, Pueblo Tastil. Algunos fueron entrevistados en más de una ocasión en la medida en que se consideró necesario para profundizar sobre temas de interés. Mientras que otros solo fueron entrevistados una vez. La duración de cada entrevista osciló entre los 35 y los 80 minutos.

El uso de este instrumento emplea la comunicación verbal cara a cara para la obtención de la información, a su vez, permite describir acontecimientos e interpretar conductas o actitudes que tienen lugar en el espacio-tiempo del encuentro. Piovani (2007) refiere a que es

(...) una forma especial de conversación entre dos personas (...) dirigida y registrada por el investigador con el propósito de favorecer la producción de un discurso conversacional continuo y con cierta línea argumental por parte del

---

<sup>8</sup> Hernández Sampieri (2010) refiere a que esta modalidad de administración consiste en la entrega directa del cuestionario por parte del investigador para ser contestado por los participantes.

entrevistado, acerca de un tema de interés definido en el marco de una investigación. (p. 116)

Alonso (1994) destaca que la entrevista en profundidad posibilita

(...) reconstruir acciones pasadas, estudiar representaciones sociales personalizadas, estudiar la interacción entre constituciones psicológicas personales y conductas sociales específicas y/o efectuar una prospección de los campos semánticos, vocabularios, y discursos arquetípicos de grupos y colectivos (p. 231)

Se focalizó en las siguientes dimensiones:

1. Significados de cohabitar con otros. Pautas de convivencia
2. Modos de sociabilidad
3. Creencias de inferioridad/superioridad
4. Imágenes y autoimágenes
5. Sentimientos de vergüenza y humillación y
6. Estigmas identitarios

La delimitación de estas dimensiones tuvo las siguientes pretensiones:

1. Significados de cohabitar con otros. Pautas de convivencia

Este eje de indagación buscó explorar qué significa para los y las estudiantes cohabitar con otros, estar lejos de la familia y de la comunidad. Cómo se organiza la convivencia al interior de la escuela y del albergue y qué sentimientos y emociones emergen de esta complejidad espacial y temporal.

2. Modos de sociabilidad

Aquí se procuró a la indagación de las relaciones entre los estudiantes durante la estadía en el colegio (en la jornada escolar y el albergue), la existencia de subgrupos y los modos de vinculación con docentes y otros actores de la institución.

3. Creencias de superioridad/inferioridad

Se apuntó a la exploración de las creencias de superioridad/inferioridad que surgen de la trama vincular. Las relaciones de poder entre grupos generacionales e intergeneracionales que dan lugar a dichos sentimientos.

#### 4. Imágenes y autoimágenes

El interés de las indagaciones en este eje fue examinar cómo perciben la mirada de sus pares, docentes y otros actores institucionales a partir de las cuales interiorizan imágenes y autoimágenes acerca de sí mismos y de los otros.

#### 5. Sentimientos de vergüenza y humillación

Para explorar sobre la vergüenza se hizo hincapié en los sentidos que otorgan a este sentimiento, qué circunstancias escolares la suscitan y cómo se manifiestan a través del cuerpo. También se examinó las percepciones y experiencias sobre las relaciones de humillación entre estudiantes. Las prácticas que asocian a tales modos de sociabilidad y las que tienen lugar en la escuela.

#### 6. Estigmas identitarios

Se indagó sobre los atributos por los cuales se sienten reconocidos o inferiorizados. El lugar que ocupa el cuerpo, la mirada y la identidad indígena en las interacciones cotidianas.

### **3.3.3. La observación participante**

Otra técnica empleada para la recolección de los datos fue la observación participante. El registro de lo observado, escuchado y percibido subjetivamente por parte de la investigadora fue mediante notas de campo<sup>9</sup>.

La utilización de esta herramienta implicó un rol activo de la investigadora en la medida en que consiste en la anotación, descripción y registro sistemático de los comportamientos, significados y formas de vida que caracterizan a un grupo, así como los eventos y artefactos que tienen lugar en ese contexto específico (Scribano, 2007).

Piovani (2007) sostiene que la elección de esta estrategia consiste en presenciar de manera directa el fenómeno estudiado en su “ambiente natural”, sin manipularlo

(...) implica el acceso a la comunidad de interés, la selección de informantes claves, la participación de todas aquellas actividades que los miembros de la comunidad permitan (...) la realización de conversaciones informales y el registro de notas

---

<sup>9</sup> Las notas de campo se registran luego de cada observación e incluyen las impresiones del observador. Incluyen descripción de las personas, grupos, acontecimientos, conversaciones, acciones, sentimientos e intuiciones (Bodgan, 1986).

organizadas y estructuradas que faciliten el desarrollo de una narración que explique los diversos aspectos de esa cultura. (p. 195)

Se realizaron observaciones de clases, de los talleres, de actos de fin de año, de la muestra anual de talleres, recreos, salida de la institución, la sala de profesores y preceptores, la dirección. Otros datos relevados mediante esta técnica fueron los espacios físicos, fachada, artefactos de la institución. Además, se efectuaron entrevistas informales (Guber, 1991) a los y las estudiantes, docentes, preceptores que en su carácter tuvieron lugar en diversos momentos; horas libres, recreos, de regreso a los hogares y espacios; aulas, patios y pasillos.

### **3.4. Estrategias de análisis de los datos**

Se estableció un proceso relacional entre la teoría y la empiria en todo el transcurso de investigación. Es decir, el análisis no es el momento culminante del estudio. Para llevar adelante el procesamiento y análisis de datos se consideró las particularidades de los instrumentos de recolección.

Para la organización y análisis de la información recogida mediante el cuestionario se confeccionó una matriz de datos en una planilla de Excel. En función de los ejes delimitados se transcribieron todas las preguntas con sus respectivas respuestas. Para el caso de las preguntas cerradas se procedió a cuantificar los datos con la finalidad de identificar ciertas frecuencias, esto permitió dar cuenta de un conjunto de regularidades que develan estructuras más o menos comunes o marcos compartidos por los sujetos (Marsollier, 2010; Aparicio, 2008) sin dejar de lado las interpretaciones cualitativas. En cuanto a las preguntas mixtas y abiertas se procedió a la agrupación de las respuestas vertidas por los y las estudiantes según similitudes y diferencias. Posteriormente se construyeron categorías para una organización más sistemática de la información lo que permitió un análisis en profundidad de los ejes planteados de antemano y también de aquellos emergentes.

Las entrevistas en profundidad fueron grabadas en un dispositivo digital por lo que el primer paso fue la transcripción fiel de las respuestas desarrolladas por los y las estudiantes. Se procedió a la codificación de las entrevistas mediante el Software de Análisis de Datos ATLAS.Ti. El primer paso consistió en cargar los archivos de las entrevistas en el contenedor del programa. Luego, se pasó a la segmentación de las

entrevistas en unidades básicas de análisis según ejes temáticos lo que dio lugar al primer nivel de selección y reducción de la información. Posteriormente, se agruparon las citas en familias de conceptos, articulando categorías precedentes y categorías emergentes, pero en un nivel jerárquico superior.

Las observaciones fueron registradas mediante notas de campo, grabaciones de audio y registros fotográficos. En primer lugar, se digitalizaron las anotaciones y los audios a partir de una matriz organizativa en la que se detalló fecha, hora, lugar, sujetos implicados y algunos diálogos textuales que permitieron conocer la cotidianidad de la vida en la escuela. Luego, se organizó la información en base a categorías emergentes que permitieron caracterizar en profundidad a la institución, a los sujetos que forman parte de ella y algunos aspectos de la vida cotidiana.

Se llevó adelante “un proceso de articulación permanente entre recolección de datos y análisis de los mismos” (Vain, 1997, p. 107) esta dinámica en el trabajo de investigación permitió hacer los ajustes necesarios en los instrumentos.

## CAPÍTULO 4

### CONTEXTO SOCIAL, ESCUELA Y ACTORES

Las experiencias escolares de los y las jóvenes indígenas solo pueden comprenderse en relación a un contexto cultural, económico, político y educativo en particular. Rockwell sostiene que conocer el contenido de la experiencia implica considerar factores como las condiciones materiales de la escuela, los recursos escolares y personales, los tiempos disponibles para la enseñanza y el estudio y los ambientes académicos disponibles. Con base a datos obtenidos a partir de informantes claves, el cuestionario a los y las estudiantes de la comunidad indígena Las Cuevas, del acceso al Proyecto Educativo Institucional (P.E.I.), observaciones en espacios escolares como recreos, clases y actos, brindamos una descripción del contexto en el que se llevó a cabo el trabajo de campo.

En primera instancia describimos el contexto sociocultural en el que se inserta la escuela: ubicación socio-geográfica, principales actividades de supervivencia y culturales que desarrollan las familias del lugar. Posteriormente, abordamos algunas características de la institución escolar: creación, características edilicias, espacios físicos, servicios, organización y aspectos curriculares. Por último, nos referimos a las características socioeconómica de los y las estudiantes de la comunidad Las Cuevas. Así también, describimos el contexto sociocultural del que provienen los y las jóvenes.

#### **4.1. La escuela de los cerros**

Ésta es una escuela en los cerros y de los cerros. Todos los chicos que ingresan aquí son los que salen de las escuelas primarias de todas las comunidades de la Quebrada del Toro.

(Entrevista a docente de la institución)

Educamos y acompañamos a los chicos de los cerros. Es el legado del padre Chifri (Cura fundador de la Institución) y por lo tanto también el nuestro.

(Discurso de la directora en un acto de fin de año).

El delantal del colegio (uniforme escolar) es marrón en referencia a los cerros que tenemos.

(Entrevista a estudiante mujer, 4to año<sup>10</sup>)

La referencia a los cerros es utilizada por docentes, directivos y personas externas para identificar o nombrar a la única institución educativa de nivel secundario de la zona y a los y las estudiantes que asisten a ella.

El Colegio Secundario de Montañas “El Alfarcito” se sitúa en la comunidad de El Alfarcito, ubicada en la Región Puna de la provincia de Salta, a la altura de 2800 msnm. Es una de las 23 comunidades rurales que conforman la Quebrada del Toro<sup>11</sup>. Se accede por la Ruta Nacional N° 51. La distancia entre la capital y la comunidad es de 82 km aproximadamente.

Muy cercana a la institución secundaria se encuentra la escuela primaria N° 4627, la iglesia San Cayetano, el centro de salud, la oficina de turismo Eco Huasi, la tienda de artesanías, un restaurante, el museo “La vida en los Cerros”, el campamento de Vialidad Nacional, la cámara de frío en la que se acondiciona y conserva la papa andina de los productores de toda la Quebrada del Toro, un almacén y un salón de fiestas.

---

<sup>10</sup> En adelante especificaremos sexo y curso de los y las estudiantes con la finalidad de resguardar sus identidades.

<sup>11</sup> La Quebrada del Toro se ubica casi en su totalidad en el Departamento de Rosario de Lerma, Provincia de Salta, República Argentina. Ocupa el sector central de la provincia, entre las regiones morfoestructurales de las Sierras Subandinas al Este y la Puna al Oeste. (Christian Vitry, 2005). En la Quebrada del Toro se distribuyen 23 comunidades rurales de no más de 200 habitantes, sólo 18 de ellas tiene una escuela primaria.



*Figura 6.* Vista panorámica de la Comunidad de El Alfarcito.

Caracteriza a toda la Quebrada del Toro un paisaje de puna y pre-puna, estepas arbustivas en casi todo el lugar. El clima seco permite una vegetación de tipo espino como los cardones, espinas amarillas y arbustos achaparrados como las tolas.

El clima en verano se caracteriza por intensas lluvias y calor seco, en invierno las temperaturas de la mañana alcanzan grados bajo cero y en las tardes es eventual el viento blanco.

La agricultura, la ganadería y la elaboración de artesanías son las principales actividades de las familias de la zona.

La agricultura basada en la producción y comercialización de papas andinas, arvejas, habas, maíz, alfalfa, frutales (manzana, durazno y pera) y producción de huertas familiares (acelga, lechuga, cebolla, rabanito y zanahoria), es mayormente para el autoconsumo y en algunas ocasiones se vende el excedente. En los últimos años las papas andinas son comercializadas en la feria que se realiza anualmente en la comunidad de El Alfarcito.

Las actividades ganaderas comprenden la cría de cabras, ovejas y vacas. El pastoreo se realiza a campo abierto, es decir, sin la intervención de tecnologías para la reproducción y el mantenimiento de los mismos. Lo que a su vez significa una baja producción de leche y carne ya que la alimentación de los animales a campo abierto no impacta positivamente en la obtención de dichos productos.

La elaboración de queso, ricota, carne, charqui (carne resecada con abundante sal) se comercializan en las ferias de Campo Quijano o San Antonio de los Cobres. Las familias que están a la vera de la ruta tienen la posibilidad de vender los productos al turismo.

Respecto a la producción de artesanías, las más recurrentes son los tejidos en lana de oveja, utensilios en madera de cardón y cestería. Desde el 2007 esta actividad se ha incrementado por la apertura de la tienda de artesanías en El Alfarcito, dicha tienda pertenece a la fundación Alfarcito que también fue impulsada por el sacerdote Sifrido. Allí los y las artesanas de todas las localidades de la Quebrada del Toro se acercan cada mes para dejar los productos elaborados y retirar las ganancias de la venta.



*Figura 7.* Tienda de artesanías El Alfarcito.

La apertura de la tienda de artesanías revitalizó la práctica del tejido que no estaba muy vigente en los últimos años por las dificultades para comercializarlos.

Durante el festival de la papa andina en el que participa la comunidad en general y el colegio secundario, se observó e interactuó con los artesanos y las artesanas asistentes.

María<sup>12</sup>, artesana de las Cuevas señaló

Empecé a tejer de nuevo porque tenemos dónde vender las cosas, antes había que salir y viajar y no siempre se podía, por eso ahora aprovecho esta oportunidad porque es un ingreso para mí, hago los tejidos durante el mes y vengo a dejar y retiro la plata de lo que se vendió.

Juana, que también deja sus productos en el centro de artesanías de Alfarcito, sostuvo

El centro de artesanías es de gran ayuda porque aquí dejamos los productos para vender, de paso aprendemos a hacer otras cosas, cosas que no sabíamos pero que se venden, el turista lleva mucho.

---

<sup>12</sup> Los nombres que se especifican de ahora en adelante fueron modificados para preservar el anonimato de los y las participantes en la investigación.



*Figura 8. Productos de la tienda de artesanías El Alfarcito<sup>13</sup>.*

La apertura de este espacio generó un movimiento comercial importante por la exposición y venta permanente de los productos. Allí también se ofrece capacitaciones periódicas de técnicas de tejido, teñido de lana, trabajo con madera de cardón, actividades que son gestionadas por los responsables del centro de artesanías provenientes de la provincia de Buenos Aires en calidad de voluntarios.

Respecto a las actividades culturales que se desarrollan en la zona:

- Festival de la papa andina: Esta actividad cultural data del año 2011 por iniciativa de las familias de las comunidades de la Quebrada del Toro, el

<sup>13</sup> Archivo de fotos realizado en el marco del proyecto de extensión universitaria “Historia Regional y Comunidad. Diálogo entre contenidos escolares y contenidos comunitarios” (2017).

Sacerdote Sifrido y la Municipalidad de Campo Quijano. Se realiza en el mes de Julio de cada año.

El festival consiste en la exposición y venta de las papas andinas (las papas andinas crecen en zonas montañosas con temperaturas frías por lo que no llegan a desarrollar gran tamaño). Se exhiben más de 30 variedades, entre las que se encuentran: la oca (de sabor dulce), tiene seis variedades que se distinguen por sus colores: blanca, amarilla, rosada, morada, overa y colorada. La papa lisa (con sabor a mezcla de hongo y raíz) posee cuatro variedades: morada, verde, amarilla y overa. Por último, las papas de piel marrón, violeta, negra y coloradas, con nombres diversos: kollareja, tuni morada, waicha, malcacha, imillia negra, entre otras. La gran parte de la producción se comercializa en esta feria, mientras que una minoría se cambia por otros productos, es un sistema de trueque.

Un productor que participa en esta feria relató lo siguiente

Generalmente cada productor debe estar levantando de tres mil a cinco mil kilos por año. De ahí hay que sacar para la semilla [...] quinientos kilos para el trueque con sal. Pan de sal o granulada para el ganado menor, para las vacas [...] los de San Antonio vienen, llevan panes de sal a nuestras casas y ahí cambiamos.

(Entrevista a productor, feria de la papa andina, 2017).<sup>14</sup>



<sup>14</sup> Esta entrevista se realizó en el marco del proyecto de extensión universitario “Historia Regional y Comunidad. Diálogo entre contenidos escolares y contenidos comunitarios” (2017).

*Figura 9.* Festival de la papa andina en El Alfarcito.

- Homenaje a la Pachamama: Se realiza cualquier día del mes de agosto. La ceremonia consiste en ofrendar gran variedad de comidas, golosinas, frutas, bebidas a la tierra. Esta actividad es realizada por cada familia en el ámbito privado y también en cada comunidad. No se realiza en la institución educativa.



*Figura 10.* Homenaje a la Pachamama.

- Celebración del día de las almas: Es una práctica cultural que se realiza el 1 de noviembre, consiste en la preparación de una gran cantidad de pan (con diversas formas, las típicas son: paloma, cruz y escalera) comidas, bebidas que se ofrendan simbólicamente a los difuntos. Estas ofrendas permanecen en una mesa hasta el 2 de noviembre, después del mediodía se levanta la mesa y los alimentos preparados se comparten con la familia y los vecinos. También se preparan coronas de flores que se llevan al cementerio para los difuntos.



*Figura 11.* Repartición de las ofrendas del día de las almas a familiares y vecinos/as.

- Fiesta patronal en honor a San Cayetano como patrono de Alfarcito. La festividad es realizada el 7 de agosto de cada año. En esa oportunidad la jornada empieza con actividades religiosas: misa, bautismos, confirmaciones, casamientos. Luego se realizan desfiles de gauchos, danzas del suri, concursos de coplas y campeonatos de fútbol masculino y femenino.



*Figura 12.* Fiesta patronal El Alfarcito<sup>15</sup>.

El Colegio Secundario participa activamente del festival de la papa andina y de la fiesta patronal en homenaje a san Cayetano. Estas actividades inician con actos religiosos (misa) y escolares (presentación de las banderas de ceremonia) y la presentación de actividades artísticas: bailes, canto de coplas, dramatizaciones, entre otras.

---

<sup>15</sup> Fotos recuperadas de la página de Facebook del colegio secundario de Montañas “El Alfarcito” [https://www.facebook.com/colegioalfarcito/?\\_tn\\_=%2Cd%2CPR&eid=ARDZa9Zwhni5zVTw9Uz\\_7AyLm6J-TULGuqiJuyNZ-w\\_qb63JNRmSbD8C-rO8KmVTxrC0XOsVADZ04dw](https://www.facebook.com/colegioalfarcito/?_tn_=%2Cd%2CPR&eid=ARDZa9Zwhni5zVTw9Uz_7AyLm6J-TULGuqiJuyNZ-w_qb63JNRmSbD8C-rO8KmVTxrC0XOsVADZ04dw)

## 4.2. El Colegio Secundario. Génesis, Estructura y Organización

El Colegio Secundario de Montañas “El Alfarcito” N°8214 es una institución pública de gestión privada<sup>16</sup>, dependiente del Arzobispado de Salta.



*Figura 13.* Colegio secundario de Montañas El Alfarcito.

La institución educativa fue fundada en diciembre del año 2009 por el Sacerdote Sifrido Moroder (conocido como el Padre Chifri)<sup>17</sup>, las familias de las Localidades de la Quebrada del Toro y organizaciones voluntarias.

---

<sup>16</sup> El sistema educativo público de la provincia de Salta está constituido por servicios educativos públicos de gestión estatal y por servicios educativos públicos de gestión no estatal. El primero es gobernado y administrado como una manifestación de todos los sectores de la sociedad civil salteña, con prescindencia de las alternativas propias del sistema democrático. El segundo constituye una de las exteriorizaciones de las libertades constitucionales de enseñar y aprender, pero están sujetos al reconocimiento previo y a la supervisión del Ministerio de Educación. El Gobierno de la Provincia realiza aportes a los establecimientos de gestión privada para atender los salarios de los docentes. Recuperado de [http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:http://www.bnm.me.gov.ar/redes\\_federales/snie/pais/salta/normativa/docs/salta.pdf](http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:http://www.bnm.me.gov.ar/redes_federales/snie/pais/salta/normativa/docs/salta.pdf)

<sup>17</sup> Sifrido Moroder (1965-2011) conocido como el “padre Chifri” fue oriundo de la provincia de Buenos Aires. En el marco de sus tareas evangelizadoras llegó a Rosario de Lerma, provincia de Salta, en el año 1999. Desde entonces trabajó con la catequesis en las escuelas primarias y las familias de todas las localidades de la Quebrada del Toro. Junto a la evangelización, propició encuentros entre las escuelas

La placa ubicada a la entrada de la institución indica que:

La construcción inicia en agosto de 2008 en un terreno cedido por la familia Bautista. Se inaugura el 5 de diciembre de 2009 con la presencia de autoridades gubernamentales, educativas, eclesiásticas, donantes, pobladores de los cerros (...) comienza a funcionar en marzo de 2010.

El edificio está construido con materiales regionales. Las paredes son de adobe (consiste en la mezcla de barro y paja, modelada en forma de ladrillo y sacada al sol), el techo es de paja y cubierto hacia el exterior con barro, las puertas y ventanas son de madera de cardón. También cuenta con muros trombe<sup>18</sup> en las paredes principales lo que permite captar energía solar y acondicionar los ambientes: fresca por la mañana y templado por la noche.



*Figura 14.* Vista panorámica del colegio secundario de Montañas El Alfarcito.

Posee servicios de energía solar (paneles solares y muros trombe) que permite la iluminación de los espacios, el funcionamiento de la sala de informática y la calefacción.

---

primarias “de los cerros”, desarrolló proyectos para la circulación de los productos de la zona mediante ferias, impulsó la creación de un centro de artesanías en la quebrada, entre otras cosas.

<sup>18</sup> Los muros trombe se construyeron con piedras de la zona, pintadas de color negro estratégicamente para recibir la radiación solar, las piedras a su vez están cubiertas de un doble vidrio hermético para evitar el enfriamiento dada las bajas temperaturas de la zona.

Mediante un dren y un purificador se provee de agua a todo el edificio. Además, tiene conexión a internet mediante una Red Wi Fi disponible en la sala de informática.

Los espacios habilitados para estudiantes, docentes y personal del colegio son:

- Sala para directivos, administrativos y docentes (incluidos albergues para los mismos)
- Áreas Comunes (patio, cocinas, sanitarios, lavadero y S.U.M. (salón de usos múltiples)
- Biblioteca
- Sala de Informática
- Seis aulas con capacidad para 35 estudiantes aproximadamente.
- Un laboratorio de química
- Cinco habitaciones para estudiantes varones y cinco habitaciones para estudiantes mujeres. La distribución de las habitaciones en ambos casos está en función de los cursos.
- Espacio para Deportes Colectivos (cancha múltiple para fútbol, vóley, básquet y hándbol).
- Talleres de carpintería, telar y cerámica. Los talleres están en un “almacén viejo”, fuera del edificio escolar. En una entrevista informal un docente del taller de carpintería relató que el lugar fue cedido por la familia Barboza para tales fines.

La organización administrativa de la institución se divide en Planta Orgánico Funcional del Colegio Secundario y Planta Orgánico Funcional del Albergue estudiantil (P.E.I, 2012: 4). La planta orgánica en su totalidad está financiada con el aporte estatal<sup>19</sup>, mediante Decreto N° 3691/14.

---

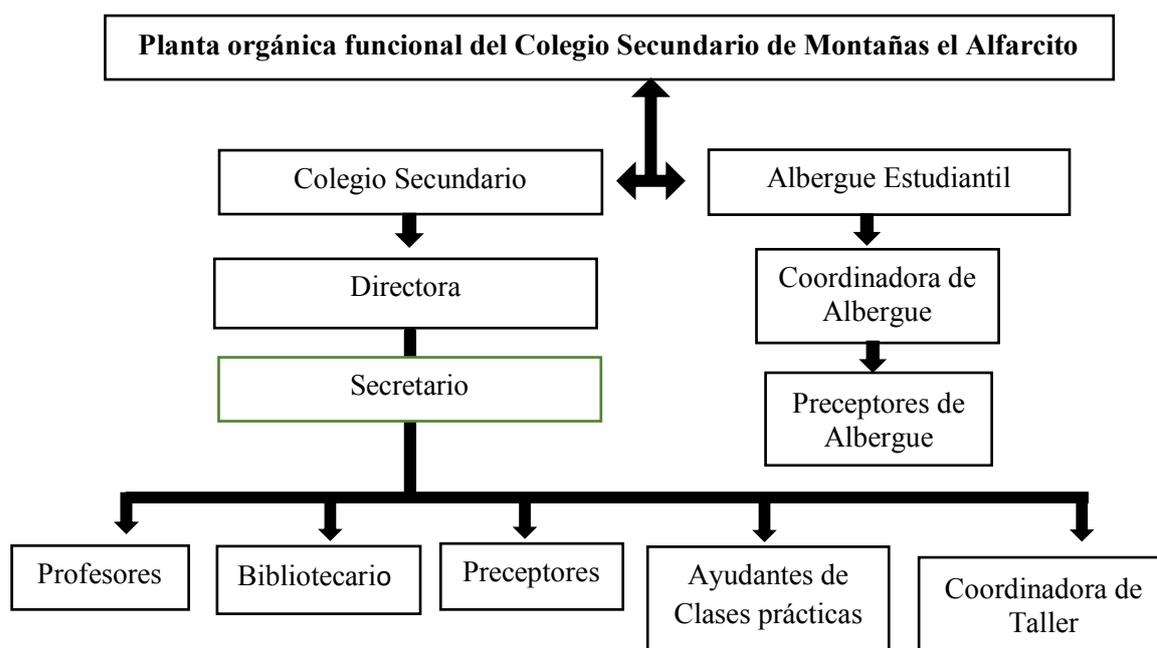
<sup>19</sup> Información disponible en el Boletín Oficial de la Provincia de Salta (2014). Recuperado de [http://boletinoficialsalta.gob.ar/VersionImprimibleDecretos.php?nro\\_decreto2=3691/14](http://boletinoficialsalta.gob.ar/VersionImprimibleDecretos.php?nro_decreto2=3691/14)

*Planta Orgánico Funcional del Colegio Secundario:*

- Una directora
- Un secretario
- Cuatro preceptores de jornada completa
- Un jefe de taller
- Dos ayudantes de clases prácticas
- Un bibliotecario
- Doce profesores de las distintas áreas

*Planta Orgánico Funcional del Albergue estudiantil:*

- Un coordinador de albergue
- Dos preceptores de albergue para varones
- Dos preceptores de albergue para mujeres.



Es la única institución de nivel secundario en la zona. Recibe a jóvenes egresados de las dieciocho escuelas plurigrado de las comunidades de la Quebrada del Toro: El Mollar, El Alisal, Ingeniero Maury, Gobernador Solá, Santa Rosa de Tastil, Las Cuevas, El Palomar, Finca El Toro, San Bernardo de las Zorras, El Rosal, Potrero de Chañi, Cerro

Negro del Tirao, Las Mesadas, Las Capillas, Finca el Gólgota, Incamayo, Pascha y Potrero de Uriburu. Algunas se autorreconocen indígenas, con pertenencia al pueblo Tastil y al pueblo Kolla, una minoría se auto-identifican criollos.

La gran mayoría de estas comunidades se encuentran aisladas y sin acceso de los medios de transporte público, mientras que otras están ubicadas a la vera de la Ruta Nacional N°51 por la que transita la empresa de colectivos Ale Hermanos con una frecuencia diaria.

Los y las estudiantes que no cuentan con este medio de transporte se hospedan en las instalaciones del colegio por periodos de tiempo prolongado<sup>20</sup>, mientras que quienes cuentan tienen esa posibilidad regresan a sus hogares los fines de semana.

La matrícula escolar en el año 2018 es de 133 estudiantes. En los inicios la matrícula fue 31 estudiantes y hubo un aumento gradual hasta la fecha. Se distribuyen en seis cursos. Dos secciones de primer año y una sección en los restantes cuatro años que comprende el nivel secundario en la provincia de Salta<sup>21</sup>.

En cuanto a los aspectos curriculares, se desarrollan los contenidos prioritarios establecidos por el Ministerio de Educación de la Nación y ratificados por el Ministerio de Educación de la Provincia de Salta. Además, se brindan talleres de artes y oficio: tejido, carpintería, cerámica, cestería; construcción regional bioclimática: tecnología solar; generadores de energía: cocinas, calefones y actividades agropecuarias: plantaciones regionales, huertas, invernaderos, cría y cuidado de ovejas y llamas. La orientación que se ofrece es Bachillerato en Turismo

La institución establece un cronograma de actividades para la jornada escolar y extraescolar. Hay actividades comunes y diferenciadas en ambas, según los cursos. El siguiente cronograma da cuenta de la organización.

---

<sup>20</sup> Los y las estudiante que no cuentan con medios de transporte, como el colectivo, regresan a sus hogares caminando, en mulas o burros los fines de semana lago o bien el receso de invierno (Entrevista informal a encargada de albergue de mujeres).

<sup>21</sup> El Sistema Educativo argentino se divide en cuatro niveles: inicial, primario, secundario y superior. La obligatoriedad comprende la sala de 4 y 5 años en el nivel inicial, 6 o 7 años en el nivel primario y 5 o 6 en el nivel secundario, según lo establezca cada jurisdicción. En la provincia de Salta, este último nivel está conformado por dos ciclos. El ciclo básico de 2 años y el ciclo orientado de 3 años.

<b>CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES</b>			
<b>Actividades</b>	<b>Común</b>	<b>Por curso</b>	<b>Encargados/as</b>
8.00: Desayuno	✘		Personal de maestranza
9: Ingreso a las aulas- clases		✘	Docentes
9.45: Recreo	✘		Preceptores
10.00: Clases		✘	Docentes
10.45: Recreo	✘		Preceptores
11.00: Clases		✘	Docentes
13.00: Almuerzo	✘		Personal de maestranza
13.00: Clases		✘	Docentes
13.45: Recreo	✘		Preceptores
14.00: Clases		✘	Docentes
14.45: Recreo	✘		Preceptores
15.00: Clases		✘	Docentes
17.00: Fin de Jornada escolar- Merienda	✘		Personal de maestranza
18.00: Horas de estudio, salida a las canchas de básquet y fútbol		✘	Preceptores
18.00: Asistencia a los talleres optativos	✘		Docentes
20.00: Ingreso a las habitaciones- baño		✘	Preceptores
21.00: Cena	✘		Personal de maestranza
21.30: Regreso al albergue- descanso		✘	Preceptores de albergue para varones y mujeres

El conjunto de actividades extraescolares se divide en obligatorias y optativas. Las obligatorias son las salidas a la cancha de fútbol o básquet y horas de estudio. Las optativas son los talleres de carpintería, cerámica y música que se realizan durante dos horas, dos

veces por semana. Los y las estudiantes que realizan estos talleres no asisten a las actividades obligatorias en el tiempo que duran las mismas.

Vale destacar que en las horas de estudio coincide más de un curso. Sin embargo, los y las estudiantes señalan que,

Coincidimos en horas de estudio con otros cursos, pero cada uno hace sus tareas que son distintas. O sea, aunque estamos con algunas amigas de otros cursos compartiendo el lugar no nos hablamos porque tenemos que hacer cada uno sus tareas y terminamos separados igual

(Entrevista a estudiante mujer, 3er año)

La organización establecida afecta de algún modo los vínculos de amistad entre pares, en tanto los espacios y tiempos institucionales se tornan rígidos, definidos por el criterio de curso.

En tono de reclamo los y las estudiantes manifiestan el deseo de compartir actividades conjuntas con otros cursos o más actividades a elección que les permita pasar tiempo con quienes tienen vínculos de amistad.

**¿Te gustan las actividades propuestas y cómo estás distribuidas?<sup>22</sup>**

Sí, algunas sí...o sea cuando es necesario hacer, por ejemplo, ir a las horas de estudio vos no podés elegir si ir o no, tenés que ir y nada más, pero estaría bueno que hagamos juegos o cosas conjuntas con otros cursos, con otros chicos. Por ejemplo, yo tengo amigos de segundo y de tercero y me gustaría pasar más tiempo o ir a la cancha con ellos, pero no se puede porque no permiten esa mezcla, sobre todo de los chicos más grandes con los más chicos.

(Entrevista a estudiante varón, 1er. año)

Otra estudiante manifiesta:

Todos los días sabemos qué nos toca hacer, sobre todo después de las horas de clase. Cada curso tiene una actividad distinta y tiene que hacer lo que le toca y bueno... eso es lo que menos me gusta.

**¿La división de actividades por curso no te gusta?**

---

<sup>22</sup> En adelante resaltaremos con negrita las preguntas e intervenciones de la entrevistadora.

No, no tanto. Por ahí estaría bueno que vayamos todos juntos, estamos muy divididos en ese sentido, cuando nos juntamos todos es lindo y estaría bueno que se haga siempre, no digo todos los días, pero al menos dos días o tres.

(Entrevista a estudiante mujer, 3er. año)

Hay un planteo general acerca de la importancia de tener amigos/as en la escuela, la gran mayoría refiere a los vínculos de amistad como sostén emocional para “sobrellevar” los días en la escuela o “extrañar menos”. Es un vínculo que de alguna manera ayuda a continuar en la escuela y que a veces se ve obstaculizado por la organización escolar.

En lo que respecta a la planta docente se compone de doce profesores y profesoras. Una minoría (4 docentes) tiene antigüedad de 9 años, es decir, están en la institución desde su apertura, los restantes varían entre cuatro y dos años de antigüedad. El resto del personal de la institución, preceptores, encargados de albergue, personal de maestranza, tienen una antigüedad variada que va de 1 a 7 años.

En cuanto a la dirección de la institución, durante los tres primeros años fue asumida por un docente de la zona que dejó el cargo luego de obtener el beneficio de la jubilación, posteriormente asumió una docente de la localidad de Rosario de Lerma por un periodo de cuatro años, y desde el 2017 ocupa el cargo, una docente que proviene de la ciudad de la Plata, provincia de Buenos Aires.

La institución realiza anualmente la feria de productos elaborados en los talleres en las que participan, además de la comunidad educativa, los familiares de estudiantes y el público en general. La presentación se hace cada 23 de noviembre como celebración del aniversario de fallecimiento del cura Chifri.



*Figura 15.* Celebración del aniversario de fallecimiento del cura Chifri.

Es una festividad que tiene amplia difusión y un cronograma de actividades entre las que se encuentran el fogón de vigilia la noche anterior al aniversario (22 de noviembre). El día 23 la jornada inicia con la misa, luego se realiza un almuerzo comunitario y la muestra de talleres del colegio secundario.



*Figura 16.* Exposición de productos elaborados en los talleres escolares.

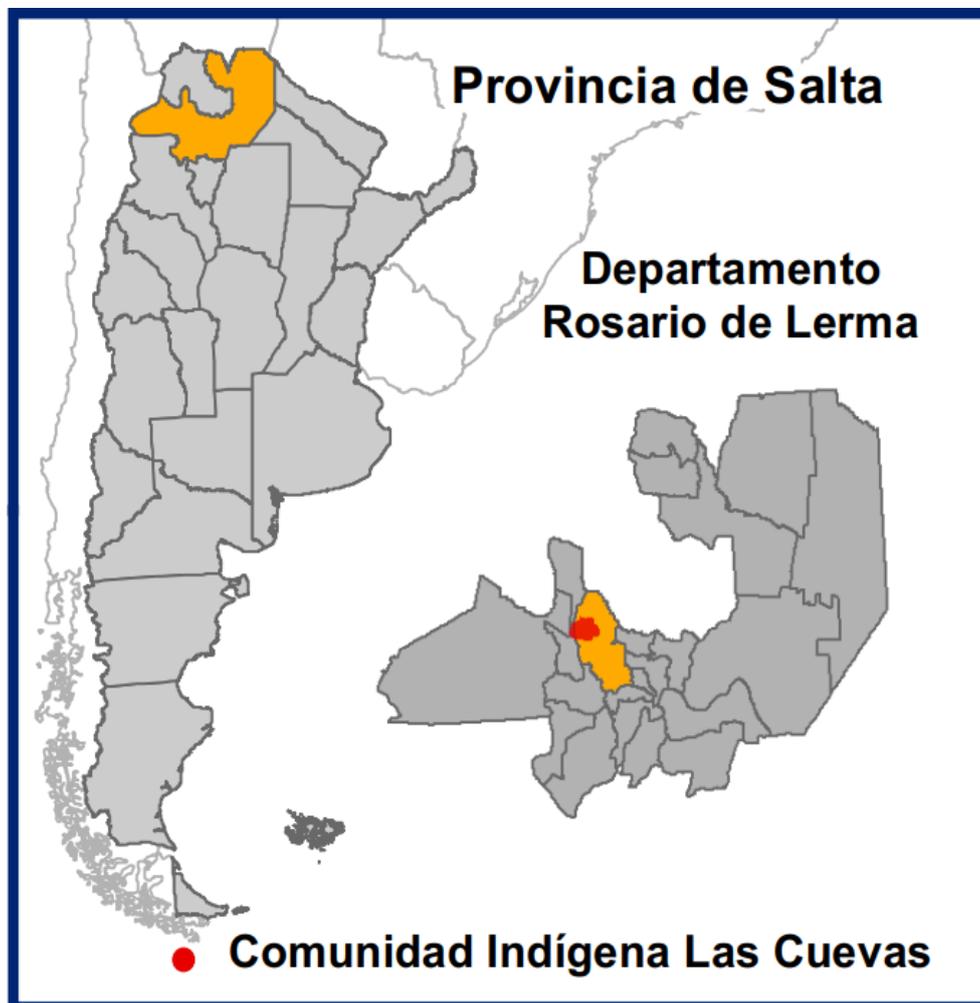
La institución también participa de competencias académicas provinciales y nacionales. Entre las más destacadas por llegar a instancias finales, se encuentran las olimpiadas nacionales de historia (2014, 2015, 2016, 2017), el concurso de fotografía de la Red PEA de la UNESCO "Revalorizando el Patrimonio Local" (2017).

#### **4.3. Los y las estudiantes de la comunidad indígena Las Cuevas, Pueblo Tastil**

Como se especifica en el capítulo 3 (metodología) el estudio se centra en los y las estudiantes provenientes de la comunidad indígena Las Cuevas, pueblo Tastil. Aquí caracterizamos el lugar de procedencia del grupo, la composición familiar, las características socioeconómicas y educativas, las principales actividades que realizan en sus hogares y en la comunidad y la trayectoria escolar (primaria y secundaria).

Durante el 2018 hubo 16 estudiantes provenientes de Las Cuevas, nueve mujeres y siete varones que cursaban de primero a quinto año, con edades de 13 a 18 años. Todos/as egresados de la escuela primaria plurigrado de la comunidad<sup>23</sup>.

En el siguiente mapa (Fig. 17) representada la provincia de Salta, el Departamento Rosario de Lerma y la comunidad indígena Las Cuevas.



*Figura 17.* Comunidad indígena Las Cuevas.

Fuente: Instituto Nacional de Asuntos Indígenas (2017).

El grupo de estudiantes permanece en la institución de lunes a viernes. Los fines de semana regresan a sus hogares porque la comunidad de pertenencia se encuentra sobre la ruta nacional N° 51, a una distancia de 30 km aproximadamente y tienen el beneficio del transporte de colectivo.

<sup>23</sup> Uno de los requisitos de ingreso al colegio es que los y las jóvenes hayan egresado de la escuela primaria de sus comunidades.

En el siguiente mapa (Fig. 18) queda representada la ruta Nacional N°51, la Comunidad de El Alfarcito, El colegio secundario y la comunidad indígena de Las Cuevas, Pueblo Tastil.

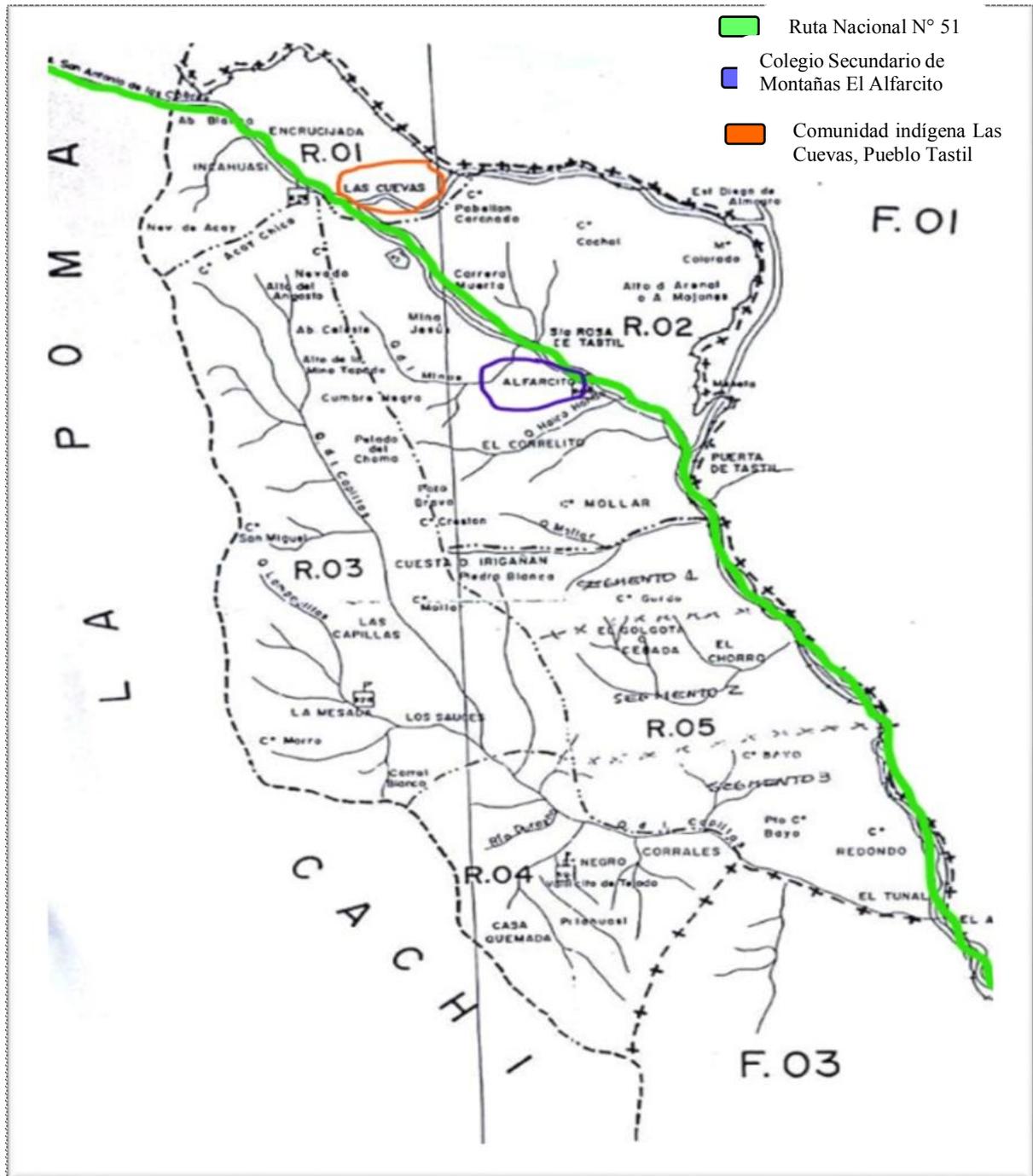


Figura 18. Mapa de la Quebrada del Toro.

Fuente: Dirección de estadísticas de la Provincia de Salta (2010)<sup>24</sup>

<sup>24</sup> Las marcaciones en el mapa son nuestras.

Desde el 2007 la comunidad Las Cuevas enfrenta diversos conflictos por la propiedad de la tierra. A partir de ese momento comienza una organización política que implicó la conformación de una comisión integrada por un cacique, como máxima autoridad, un presidente, vicepresidente, secretario, tesorero y vocales.



Actualmente la cacique es la mujer más anciana de la comunidad. Las responsabilidades que asume es la realización los rituales culturales como la apertura de la ceremonia de la pachamama o reuniones con jóvenes en las que relata las costumbres de la comunidad y los cambios que tuvieron. Los demás integrantes de la comisión se encargan de organizar las asambleas comunitarias en las que se discuten temas de importancia como las problemáticas con la tierra, la organización de eventos culturales y religiosos, la puesta en marcha de proyectos económicos y comunitarios, entre otros.

En el universo simbólico de la comunidad conviven elementos de la cultura indígena con elementos de la religión católica. Se visibilizan en los cultos a las imágenes a través de rezos, pero también se en la utilización de símbolos religiosos como santos, rosarios y vírgenes que conviven con los elementos de la cultura indígena como las apachetas de las señaladas.

En el 2009 la comunidad obtiene la Personería Jurídica mediante la cual se la reconoce como parte al pueblo Tastil<sup>25</sup>.



*Figura 19: Comunidad indígena Las Cuevas.*

En la actualidad habitan aproximadamente doscientas personas, distribuidas en veinticuatro familias.

Las composiciones familiares son numerosas y variadas. En el cuestionario realizado doce de dieciséis estudiantes dan a conocer que comparten el hogar con la madre, padre, hermanos/as, sobrinos/as y cuñados/as. Los restantes mencionan, además, a abuelos/as, tíos/as y primos/as.

Ante la consulta sobre el principal sostén del hogar se nombra en primer lugar al padre y a la madre, luego a hermanos/as mayores y abuelos/as.

En cuanto a los principales ingresos económicos del hogar, once estudiantes indican que provienen de la agricultura (producción y venta de papas, habas, choclo, arveja, maíz), la ganadería (cría y venta de ovejas y vacas) y la artesanía (tejidos con lana de oveja y llama y la elaboración de carpintería en madera de cardón). Tres estudiantes mencionan que hacen changas (actividades independientes y espontáneas) como pastoreo de ovejas y

---

<sup>25</sup> Información Obtenida del Boletín Oficial de la República Argentina. Recuperado de <https://www.boletinofticial.gov.ar/detalleAviso/primera/202317/20190225>

vacas, riegos de sembrados y construcción de viviendas. Solo dos estudiantes añaden el trabajo en las minas.

También indican como otras fuentes de ingreso a la pensión no contributiva para madres de 7 hijos<sup>26</sup> y a la Asignación Universal por Hijo (AUH)<sup>27</sup>. Asimismo, trece estudiantes señalan que contribuye económicamente a su hogar. De los que dicen hacer aportes, sostienen que el origen de los ingresos provienen de las becas<sup>28</sup> que perciben como estudiantes indígenas, del trabajo como “peón de ovejas los fines de semana” y del armado de bolsas de papel<sup>29</sup> solicitados por el centro de artesanías de El Alfarcito que se utilizan para vender los productos.

Respecto al nivel educativo alcanzado por el principal sostén del hogar. Once entrevistados indican la primaria completa, tres de ellos señalan primaria incompleta y solo dos admiten que el principal sostén de su hogar nunca fue a la escuela y no sabe leer ni escribir. El nivel secundario y superior no fue alcanzado por ninguno de los sujetos en cuestión.

No obstante, ante la consulta sobre integrantes de la familia que habían alcanzado el nivel secundario, mencionan a los hermanos y primos coetáneos, que en algunos casos asistieron al colegio secundario de Montañas “El Alfarcito” y en otros casos fueron a colegios públicos en la ciudad de Salta y en el pueblo de San Antonio de los Cobres.

---

<sup>26</sup> Mediante la Ley N° 23.746 sancionada en 1989 y reglamentada en 1990 se instituye para las madres que tuviesen siete o más hijos, cualquiera fuese la edad y estado civil, el derecho a percibir una pensión mensual, de carácter inembargable y vitalicia cuyo monto será igual al de la pensión mínima a cargo de la Caja Nacional de Previsión para Trabajadores Autónomos  
<http://www.desarrollosocial.gob.ar/tramitepensionhijos>

<sup>27</sup> La Asignación Universal por Hijo (AUH) es una política nacional que consiste en el pago de un monto de dinero mensual por hijo. Está destinada a desocupados y monotributistas sociales, trabajadores no registrados y de servicio doméstico que ganen igual o menos del salario mínimo, vital y móvil.

<sup>28</sup> Desde el año 2004 se implementa el “Programa de Apoyo a la Educación Intercultural Aborigen” gestionado por Instituto Nacional de Asuntos Indígenas (INAI) que otorgaron becas económicas a estudiantes indígenas de nivel secundario y de nivel terciario. El monto actual anual de la beca para el nivel secundario es de \$ 3200. Recuperado de  
<https://www.desarrollosocial.gob.ar/wp-content/uploads/2015/08/2.-INAI-Desarrollo-de-comunidades-indigenas.pdf>

<sup>29</sup> La confección de bolsas para vender los productos del centro de artesanías es realizada por los y las estudiantes que así lo deseen. La encargada del centro de artesanías proporciona el papel madera, los moldes y plasticola para realizar el trabajo. Esta actividad es realizada durante las horas libres o los fines de semana. Cada bolsa se paga \$5. Los y las estudiantes que eligen hacer el trabajo arman entre 50 y 60 bolsas por semana.

Las actividades que realizan los y las jóvenes en sus hogares y en la comunidad son diversas y muy diferentes a las que desarrollan en el colegio. Las mujeres mencionan con frecuencia el cuidado de hermanos menores, el pastoreo de ovejas, la realización de tejidos, la limpieza del hogar. Los varones aluden al riego de sembradíos, venta de productos agrícolas, arreglos de viviendas y corrales y la búsqueda de leña para los hogares.

Además, participan en las asambleas comunitarias, fiestas patronales de las distintas comunidades y de prácticas culturales como la ceremonia de la pachamama, marcadas y señaladas. En el colegio las actividades extraescolares que desarrollan son: partidos de fútbol, básquet, talleres optativos que ofrece el colegio, interacción en las redes sociales.

En lo que respecta a las trayectorias escolares, se consultó sobre la repitencia en el nivel primario y secundario. Cuatro estudiantes indican que repitieron algún grado en la escuela primaria y solo dos señalan que repitieron de curso en el nivel secundario.

Quienes repitieron algún curso en la escuela secundaria señalan varios motivos: no entendían las materias, los y las docentes no explicaban bien, no tenían confianza para consultar, faltaban varios días a clase porque no les gustaba permanecer toda la semana en la institución. En términos de Kessler (2004), estos jóvenes desarrollaron un vínculo de “baja intensidad” (p. 194) con la escuela.

En este capítulo se caracterizó a los y las estudiantes que forman parte de este estudio, la particularidad del contexto socio-geográfico y socio-familiar en el que viven y se escolarizan. En lo que sigue nos centramos específicamente en la trama escolar para comprender las dimensiones que la atraviesan y la singularizan.

## CAPÍTULO 5

### LA VIDA EN LA ESCUELA

En este capítulo nos centramos en los puntos de vista (Bourdieu, 2013) contruidos por las y los estudiantes en relación a su vida en la escuela y las experiencias que tienen lugar en y a través de ella.

Siguiendo a Rockwell (2018) sostenemos que el estudio de las experiencias escolares implica la consideración de las disposiciones materiales y simbólicas, esto es: los tiempos disponibles para la enseñanza y el estudio, los ambientes escolares, los vínculos que se forjan, las normativas que rigen en cada institución y el modo en que todo esto es percibido y significado por cada estudiante. Las experiencias escolares posibilitan procesos de individuación que solo se pueden comprender en interdependencia con la configuración en la que se insertan: la escuela, la familia, la comunidad y el contexto social más amplio.

La complejidad y el dinamismo que caracteriza a la realidad social nos desafía a explorar o identificar la mayor cantidad de dimensiones posibles que la atraviesan, pero nunca la totalidad y, a la vez desarrollar un análisis en proceso en tanto la mutabilidad persistente no posibilita su aprehensión. En la *Civilización de los padres y otros ensayos* (1998), Elias precisa.

Al mismo tiempo se observa que los cambios en las relaciones entre los hombres (entre padres e hijos o entre marido y mujer, como miembros de una familia) son del todo inseparables de los cambios en las relaciones de los hombres como habitantes de una ciudad o como miembros de un Estado. Las relaciones familiares frecuentemente son presentadas como base de todas las relaciones sociales de los hombres. Pero esto es un malentendido. La estructura de la familia, la forma socialmente dada de la relación entre marido, mujer e hijos, se modifica en relación y en correspondencia con los cambios que experimenta la sociedad amplia de la cual forma parte. (p. 444)

La relativa autonomía que tienen las configuraciones específicas respecto del orden dominante permite poner el foco en una parte de la realidad, sin que ello implique el desligamiento de una estructura más amplia donde cobra su sentido.

La escuela como micro-espacio social, donde la promesa de un nosotros se impone a la individualización, posibilita narrativas diferenciales, fabrica subjetividades y da lugar a procesos de exclusión-inclusión que intentamos comprender a partir de las voces plurales de los y las jóvenes (Kaplan, 2018). Además, recuperamos los registros de las observaciones y las conversaciones informales con actores instruccionales. La finalidad no es corroborar la información de una u otra fuente, sino más bien dar cuenta de la complejidad que asume la realidad estudiada.

En primer lugar, abordamos los diversos vínculos que se construyen entre pares, con docentes, otros actores institucionales y el modo en que juegan allí las adscripciones identitarias. Luego, analizamos las percepciones sobre la convivencia escolar y las normas que la regulan. También buscamos comprender que concepciones tienen respecto a la violencia e identificar los parámetros subjetivos que delimitan lo que es violento, aludimos a la intervención de los agentes escolares ante las situaciones tipificadas como violentas o ante el incumplimiento de las normas de convivencia en el espacio escolar y el albergue. Por último, nos referimos a los sentimientos de soledad y el compromiso que asumen con ellos mismos y con sus familias de finalizar la escuela secundaria.

### **5.1. La construcción de vínculos en el espacio escolar**

Cohabitar el espacio escolar con pares de la misma comunidad y de otras, con docentes y encargados del albergue implica compartir la rutina doméstica de comer, dormir, higienizarse, realizar tareas escolares y actividades de recreación. En este marco analizamos qué vínculos generacionales e intergeneracionales se construyen en la cotidianeidad escolar.

#### ***Vínculos generacionales***

El tiempo y el espacio común posibilita la construcción de diversos vínculos que los y las estudiantes denominan como de amistad-enemistad, compañerismo-individualismo, confianza-desconfianza y noviazgo que “constituyen el entramado de intersubjetividad en el cual construyen sus referencias identitarias y se subjetivan” (Paulín et al, 2015, p. 241). La tipificación de los vínculos está relacionada con la intensidad que adquieren en la vida escolar de los sujetos.

#### **¿Tenés amigos en la escuela?**

Sí, sí tengo varios amigos, todos los años conozco chicos de otros lados y con algunos nos hacemos muy amigos, con otros no tanto.

**¿Qué importancia tienen los amigos en el colegio?**

Mucho (risas) porque podés compartir muchas cosas, lo que te pasa, lo que te preocupa, dar o pedir consejos de la vida y de lo que sea. Porque cuando hay amistad y confianza podemos hablar de todo. Es lo que hago con mis amigos aquí (alude a la escuela) y eso también hace que se acortan los días o no echés de menos tanto a la familia. Se hace más llevadero con los amigos.

**¿Por qué decís que tus amigos hacen más llevadero los días aquí?**

Sí, o sea... (ríe) no estoy diciendo que sea una pesadilla el colegio, sino que estar lejos de mi tía y mis primos (vive con ellos) se hace difícil, en el sentido de que extraño la casa y a ellos porque nunca me había separado de ellos, pero tener amigos te ayuda, es más llevadero el año, como te decía.

(Entrevista a estudiante varón, 1er año)

Otra estudiante relata

Tengo algunas amigas, pocas, pero muy amigas. Con las chicas hablamos de todo, de las tareas, de los profes, de nosotras, de todo ¿entendés? Esa confianza de hablar de todo no la tenés con cualquiera porque si hablas de alguien le puede ir y contar, en cambio las amigas no, nos cuidamos, nos contamos lo que sabemos, nos reímos de las mismas cosas, somos muy compinches. Tenemos los mismos códigos

**¿Qué códigos tienen?**

Muchos, es decir, nos entendemos. Digo que son códigos porque nosotras nomas nos entendemos cuando decimos alguna palabra o hacemos algún gesto, nadie más sabe de qué estamos hablando (risas).

(Entrevista a estudiante mujer, 3er año)

La mayoría señala que tienen amigos/as de otros cursos e incluso de otras comunidades, una minoría tiene amigos o amigas de la misma comunidad y del mismo curso. Los fundamentos que esgrimen son “por pegar onda”, “por una cuestión de piel”, “por afinidad”. Wiess (2009) alude a que la formación de grupos de jóvenes distintos más allá de las identificaciones por las que se unen les da la posibilidad de ampliar sus experiencias culturales.

Algunos dicen que los amigos se eligen, yo digo que no. No se eligen porque podés conocer a muchos chicos como yo a los de las Cuevas y me llevo bien con ellos pero no somos amigos. Aquí conocí a chicos de otras comunidades que desde el principio nos llevábamos bien, pegamos onda y nos hicimos amigos

**¿Por qué pegas onda con algunos y con otros no?**

Es una cuestión de piel, porque pensamos más o menos lo mismo, o hacemos más o menos lo mismo. Tenemos códigos compartidos y es eso te va dando confianza. Cuando conocí bien a los chicos ahí me hice amigo de ellos.

**¿Qué códigos comparten?**

Muchos, por ejemplo, los gustos, los temas de charla, pero además porque nos llevamos bien, nos reímos de los chistes que hacemos porque lo entendemos que por ahí a otros les puede caer mal ¿entendés? eso hace que nos llevemos bien y seamos amigos

**¿Tus amigas son del mismo curso?**

Dos del mismo curso y otro que va a tercero. Somos cuatro los que nos consideramos amigazos y estamos en todas, nos tenemos mucha, pero mucha confianza.

(Entrevista a estudiante varón, 2do año)

Dada la percepción sobre la construcción de vínculos es considerado como “lo mejor de la escuela” ya que en sus hogares se sienten aislados, las responsabilidades que asumen con sus familias ocupan su tiempo libre. Además, las dificultades de comunicación (en Las Cueva el único medio de comunicación es la radio) imposibilitan acordar encuentros con pares. En este marco la escuela se constituye como un “espacio de socialización juvenil” (Ligorria, 2017, p.3).

Yo lo que más rescato de aquí (en referencia a la escuela) son las amistades. En ningún lado, ni en la primaria, tuve amigos como ellos. Son como hermanos, de los mejores amigos te hablo, porque paso mucho tiempo de mi vida con ellos, incluso más tiempo que en mi casa y siento que son mi familia.

**¿Ténes otros amigos fuera de la escuela?**

Amigos, amigos no. Por ahí me veo con un vecino que no estudia, no es que pasamos mucho tiempo charlado ni nada porque él trabaja, en cambio acá si tengo ese tiempo para hacer vida de amigos.

**¿Qué sería una vida de amigos?**

Además de estudiar, jugamos, charlamos porque nos vemos todo el día, todo el tiempo, para todo. Entonces es distinto, con el amigo que tengo en Las Cuevas, con él charlo si nos encontramos en una fiesta o de casualidad, pero no es que planeamos juntarnos para hablar.

(Entrevista a estudiante varón, 3er año)

Otra estudiante señala

El colegio me gusta más que mi casa, pero no porque me encante estudiar (risas), sino por mis amigas. Cuando vengo aquí me junto con ellas, jugamos cuando podemos o charlamos, cosa que en mi casa no hago porque vivo lejos de todos y no tengo esta vida, tampoco tengo tiempo para salir porque me quedo a ayudar a mi mamá a cuidar a las ovejas los fines de semana. Pero la verdad que ahora que me preguntás que es lo que me gusta del colegio digo que son mis amigas y lo que más voy a extrañar cuando me vaya.

(Entrevista a estudiante mujer, 5to año)

Los vínculos de amistad que construyen en el espacio escolar están mediados por una dimensión emocional que nos permite identificar dos concepciones acerca de los mismos. Por un lado, los que se fundan en la confianza, en la complicidad, en los códigos compartidos y se convierten en un sostén emocional para sus integrantes. Se definen como “amigazos”. Advertimos que estos vínculos se propician en grupos acotados que van de tres a cinco estudiantes y se sustentan en criterios explícitos como compartir ideas similares, el gusto por un tipo música o por los temas de interés común. Por otro lado, consideran que hay un vínculo de amistad con otros/as compañeros/as de la escuela. Resaltan que se comparten cosas con ellos/as porque son “buena gente”, “tranquilos”, “solidarios” pero no tienen la misma intensidad que en un grupo reducido.

Yo considero a varios como amigos porque son buena gente, tranquilos, solidarios. Pero amigos, amigos de verdad que yo siento que van a estar en todas y me van a bancar, son pocos. Somos cuatro los amigos, amigos, pero posta, amigos.

(Entrevista a estudiante varón, 2do año)

Otra estudiante manifiesta que:

Mis amigas con cuatro, somos amigas, amigas, muy amigas. Sabemos todo de todas. Hablamos de todo porque hay mucha confianza, pero también hay otras chicas a las que también considero como amigas porque son humildes, tranquilas,

si les pedís algo te prestan, te pasan las tareas o te explican si no sabes algo y yo hago lo mismo con ellos. Nos hacemos favores yo diría que somos buenas compañeras.

(Entrevista a estudiante mujer, 3er año)

La diferenciación entre vínculos de amistad y vínculos de compañerismo está dada por los sentimientos afectivos. El compañerismo se asocia más a la buena relación con el grupo en general. “Nos caemos bien, “nos hacemos favores”, “nos ayudamos”.

Con la mayoría me llevo bien somos medio amigos con todos porque nos hacemos favores, nos ayudamos en las tareas o nos prestamos alguna cosa que necesitamos en el aula. Hay muchos que son buenos compañeros.

**¿Ser buenos compañeros es lo mismo que ser amigos?**

No, no, no. No es lo mismo.

**¿Por qué?**

Porque ser buenos compañeros es respetarnos entre nosotros sobre todo, ayudarnos en las tareas o si ves que no puede con algo le das una mano. Pero ser amigos es otra cosa, yo los quiero a mis amigos, son como hermanos para mí ¿entendés? También los respeto, por supuesto, pero sobre todo los quiero, nos queremos porque nos bancamos entre nosotros, nos cubrimos si alguien se manda alguna. Esas cosas que no haces con otros ¿no?

(Entrevista a estudiante varón, 3er año)

El respeto aparece como una forma de relación a la que los y las jóvenes atribuyen importancia. “El respeto por sobre todo” se rige por un principio de reciprocidad en las relaciones. Silva (2018) identifica que este tipo de vínculos están atravesados por dos modalidades, un “trato simétrico” (p. 228) que se caracteriza por el reconocimiento positivo del otro, por ende, se espera recibir lo mismo y; un “trato asimétrico” (p. 229) que se expresa a través de imposición, hay una relación de poder desigual que un sujeto o grupo ejerce sobre otro/s. Estos modos de relación se califican como de enemistad, individualismo y desconfianza.

Hay de todo en el colegio, compañeros que son buenos, respetuosos, tranquilos y otros que... no sé cómo explicarte, pero son zarpados, mezquinos, no te prestan cosas, ni las tareas. Hacen su vida, se preocupan por ellos y por nadie más. Caretas. Cero compañerismo.

### **¿Quiénes tienen esas actitudes?**

Algunos chicos, pero algunos, pero no sé porque tienen esas actitudes porque nunca le hicimos nada. Una vez no copié la tarea que dictaron y tampoco mis compañeros, entonces le pedí a las chicas de adelante que siempre tienen todo y no quisieron, no nos pasaron porque dicen que deberíamos haber hecho eso, copiado y no sé qué más. Pero bueno, ni cabida, tachadas para todo el viaje.

### **¿Qué implicar tachar para todo el viaje?**

Que nunca más, ellas son así y uno también. No hay pases.

(Entrevista a estudiante varón, 4to año)

Otros motivos de las relaciones asimétricas se relacionan con ciertas actitudes que consideran negativas

Me llevo bien con varias, con algunas somos amigas, pero con otras no hay trato. Son falsas, agrandadas, hablan a mis espaldas, pero en la cara no se animan ¿entendés? Una de ellas, la que es más agrandada, inventó que yo salí con su primo y nada que ver, pero nada, dice esas cosas para generar chusmerío y todos hablen

### **¿Qué hiciste cuando pasó eso?**

Le dije que cierre la boca, que no siga inventando porque iba a ser peor para ella, de ahí nunca más, no hay trato con ella

### **¿No hay trato?**

No, ni saludo, ni miradas, nada. Prefiero ignorarlas porque de verdad se creen el centro del mundo y nada que ver.

### **¿Es un grupo de chicas con las que no tenés trato?**

Sí, son dos o tres, porque ellas son malas con todas. Casi nadie las banca por lo creída que son. Ellas saben que no las queremos y no va cambiar eso.

### **¿Cómo lo saben?**

Y siempre hablamos fuerte para que escuchen. Les decimos caretas, falas. Son ellas las que empezaron a tratarnos así y nosotras también la tratamos igual. Una vez nos mandaron al frente con una profesora porque nos habíamos pasado el trabajo práctico, pero de maldad, ellas sí lo habían hecho y nosotras por ser buena con los chicos le dimos el trabajo para que copeen. En ellas no se puede confiar, cuentan todo, o hablan a espaldas y eso porque son cobardes, si se quieren vengar por algo empiezan a inventar cosas, pero nunca dicen las cosas de frente, eso es lo que más me calienta

### **¿Por qué?**

Porque no da, si hay algún problema le tenés que decir de frente y hablar, no andar por ahí inventando cosas.

(Entrevista a estudiante mujer, 4to año)

Las “careteadas”, “la desconfianza”, “la falsedad” que perciben unos/as estudiantes de otros/as genera roces constantes. Las acciones concretas como “ser mezquino”, “hablar a las espaldas”, “mandarse al frente” marcan una distancia que se mantiene a través de “hacer lo mismo”. “Ellas son las que empezaron a tratarnos así y nosotras también la tratamos igual”. Aquí también se evidencia un principio de reciprocidad, “trato como soy tratado/a”. “Quitar el saludo”, “no mirarlas”, “no dar cabida” son respuesta que buscan tener la misma intensidad de lo que sienten que reciben. Estas prácticas fabrican una barrera entre estudiantes que sostienen que será difícil derribar, “se tachan para todo el viaje”.

El noviazgo es otro un modo de vinculación que relatan los y las estudiantes. A diferencia de cómo se narran las relaciones de amistad y compañerismo hablar sobre las relaciones de pareja genera cierto disgusto e incomodidad o como sostienen Dubet y Martuccelli (1996) la debilidad de la subjetividad adolescente torna difícil las expresiones del sentimiento amoroso en jóvenes de la escuela secundaria.

Hay varias parejas aquí, pero nos enteramos por los chismes y los rumores que alguien se pone de novio. Nadie cuenta eso a todos, no se anda mostrando por aquí.

### **¿Por qué decís que no se muestran?**

Porque les da vergüenza o no sé, a un amigo le pasó que estaba de novio con una chica menor que él, estuvieron juntos y después se pelearon. Al tiempo ella se puso de novia con otro compañero, ahora está con él y bueno, si todos se enteran empiezan a cargar, a decir bromas pesadas. Eso no está bueno, por eso te digo que casi no hablan los que son novios, el resto se entera por los chismes.

### **¿Qué tipo de bromas?**

Y bueno, muchas. Cornudo, segunda opción (risas), me da vergüenza repetir las tonterías que dicen.

### **¿Te dijeron alguna de esas cosas alguna vez?**

Sí, no me acuerdo, pero debe ser, nadie se salva de eso.

### **¿Estuviste de novio?**

(risas) más o menos me gustaba una chica, pero no, no daba hacer lo mismo que hacen todos, porque no sabes qué va a pasar, por ahí te dejan por otro (risas) por

eso ni me acerqué a ella. Varias quedaron embarazadas de compañeros y después se dejaron y eso no está bueno.

(Entrevista a estudiante varón, 3er año)

Se relata siempre la historia de amor de otro/a, incluso con algunas críticas, pero no se menciona la propia. Este resguardo es interpretado por Dubet y Martuccelli (1996) como “la mejor prueba de amor” (p. 217) en el colegio, en tanto el acecho ruidoso genera vergüenza, malestar e incluso miedo. El temor en las relaciones de pareja tiene lugar en la controversia de ser amado y reconocido, pero a la vez abandonado. “La pena de amor, precede al amor, con la timidez, el miedo a declararse, el miedo a ser abandonado, la búsqueda de pruebas de amor” (p. 218).

Algunos compañeros están de novios, pero no lo dicen, capaz que creen que los demás vamos a opinar de ellos. Además, aquí venimos a estudiar, podemos hacer eso más adelante, cuando se termine el colegio, no hay necesidad de hacerlo ahora.

**¿Por qué decís que no hay necesidad de hacerlo ahora?**

Porque no, no me parece, te dejan por otro y te quema la cabeza ¿entendés?

**¿Te pasó a vos?**

(risas) alguna vez, no importa cuándo ni dónde.

(Entrevista a estudiante varón, 4to año)

El lenguaje utilizado para hablar del amor está en estrecha relación con las experiencias personales de cada sujeto. Los relatos evidencian cierta desconfianza en los vínculos de pareja y tratan de evitar hablar al respecto. Siguiendo a Le Breton (1999) para “comprender actitudes emotivas implica desarrollar en su totalidad el hilo del orden colectivo, identificando la manera en que el sujeto que la vive define la situación” (p. 118).

Hasta aquí hemos analizado los vínculos que los y las estudiantes construyen en la escuela y cómo perciben cada uno de ellos. Esta pluralidad de relaciones no es posible en otros espacios, o al menos no del mismo modo, ni siquiera en la propia comunidad. Tal como se planteó en el Cap. 4 (contexto, escuela y actores) las actividades que realizan los y las estudiantes fuera de la escuela tienen que ver con tareas del hogar o changas para ayudar con la economía familiar, no mencionan reuniones con amigos/as u otros/as jóvenes ni la concurrencia a espacios considerados juveniles. En relación a esto, Cárdenas (2002) plantea que la escuela secundaria dió contenido concreto a la condición juvenil en los distintos contextos. En el espacio escolar estos grupos adquieren un estilo y un estatus al

pasar un tiempo de su vida generando vínculos, interactuando con pares que comparten intereses y acciones en el marco de la escolaridad y dan lugar a modos de sociabilidad distintos.

### ***Vínculos intergeneracionales***

En los testimonios estudiantiles se alude en forma recurrente a diversos vínculos intergeneracionales. Identificamos que las posibilidades de relación entre adultos y jóvenes depende de dos factores: el espacio y el tiempo compartido y el trato que perciben los y las estudiantes por parte de los adultos. Según la interacción de estas dimensiones la relación puede ser cercana o distante.

En los espacios de los talleres hay más posibilidades de entablar vínculos próximos con los/as docentes. La reducida cantidad de estudiantes que asisten, el espacio “tranquilo” y “desestructurado” permite un trato más individualizado.

Sobre el docente de carpintería un estudiante comenta

Los profes de los talleres son como más desestructurados, tratan bien, dejan que hablemos entre nosotros. Él también habla, hace bromas, cuenta sus cosas, nos pregunta nuestras cosas, nos da consejos, es muy bueno, yo lo considero un amigo. Todos los que vamos al taller tenemos esa relación con él, porque además somos pocos y nos reconoce a todos.

(Entrevista a estudiante varón, 4to año)

Otro estudiante señala que:

#### **¿Cómo describirías la relación con tus profesores/as?**

No hablo mucho con ellos. En las clases, por ahí en el patio, pero muy poco. Ellos generalmente se van ahí (señala la sala de profesores) en el horario de recreo. Con quien me llevo re bien es con el profe de carpintería, él es muy piola conmigo.

#### **¿A qué pensás que se hace esta diferencia?**

No sé. Pero el profe de carpintería es bueno con todos. En los talleres habla y bromea con todos, me pregunta de mi vida, de mi papá. El otro día estaba enferma mi mamá y se acordó de eso y me preguntó, me dio una pastilla para que le lleve, eso es lindo, me hace sentir bien, me hace sentir importante, por eso me gusta ir al taller

#### **¿Sentís que sos importante para ese profesor?**

Sí, lo que quiero decir es que sepan más de tu vida, que te pregunten de tu mamá o de vos, o conversen más con uno y a la vez yo también le hago preguntas y ambos nos conocemos más. A mí me hace sentir bien, me da confianza para hablar, contarle lo que quiero y él hace lo mismo, nos cuenta siempre de su mamá, de su hija, eso es lindo

**¿Con los/as otras docentes cómo te sentís?**

No es lo mismo, me siento bien, son todos buenos, pero no les tengo confianza a todos porque me doy cuenta como son, algunos más serios y otros más sueltos, me hablan más, pero no es lo mismo que el profe del taller. Nada que ver  
(Entrevista a varón, 4to año).

Los preceptores y preceptoras cohabitan junto a los y las estudiantes durante la semana y se encargan de coordinar las actividades extra-escolares. Los espacios informales (cancha, sala de estudio, habitaciones) en los que se encuentran dan la posibilidad de construir vínculos mucho más cercanos.

El prece está desde hace mucho tiempo aquí. Toda la semana se queda, incluso los fines de semana. Él es muy, muy bueno, se puede hablar de todo, es de confianza, es un amigo más.

(Entrevista a estudiante varón, 3er año)

Sobre una de las encargadas del albergue de mujeres relatan

Con doña Marcela me llevo re bien, ella es la que está con nosotras en las habitaciones, controla que nos bañemos, que estemos durmiendo, controla todo en el albergue y es re buena conmigo, siempre que espero mi turno para bañarme, hablo con ella, le pregunto sobre su hijo, su sobrinito y ella también me pregunta. Es de confianza para mí, hay otras chicas que no la quieren.

(Entrevista a estudiante mujer, 2do año)

Con algunos/as docentes se habla solamente en los espacios escolares y de temas que conciernen a los contenidos u otros aspectos pedagógicos.

**¿Con los/as profesores/as de las áreas cómo te llevas?**

Bueno, con ellos no es que estamos tanto tiempo. Vienen a dar clases a un curso, después a otro y se vuelven a la ciudad porque trabajan ahí también. Entonces, lo que hablamos con ellos, la relación que tenemos es por las tareas, lo que nos

enseñan o preguntamos por las evaluaciones, las notas y no de otras cosas personales, por ejemplo.

(Entrevista estudiante mujer, 5to año)

Con algunos profesores me llevo mejor que con otros. Hablo más con la profe de turismo o con el profe de educación física que son más flexibles o dan más confianza para preguntar cosas. Con la profe de historia no, con ella casi ni hablo porque es seria, exigente, habla fuerte y no me da tanta confianza. Es la que pide muchas cosas, tareas y las tenés que tener porque a todo pone nota. Entonces para mí es una materia difícil, muchos se llevan esa materia porque bueno, la profe es seria y no da confianza para preguntar si no entendés.

**¿Por qué decís que hay docentes que no son exigentes?**

Porque algunos no piden tantas cosas, dan cosas más fáciles. En realidad, dan más confianza en el aula para preguntar lo que uno no entiende.

**¿En qué sentido dan más confianza?**

Y es otro ambiente en el aula. La profe de turismo, por ejemplo, lleva mate y nos convida. Habla pausado, es tranquila, se ríe de las bromas o pregunta de qué nos reímos y se prende. Ese trato que nos da nos hace que confiemos y hablemos, hagamos bromas y si no entendemos algo le preguntamos sin miedo.

**¿Tenés miedo de preguntar a los profesores exigentes?**

Sí, un poco. Lo que pasa es que son más serios y da cosa preguntar, no tengo tanta confianza. No son malos, pero es un tema de confianza. No generan confianza para hablar, menos para bromear.

(Entrevista a estudiante mujer, 2do año)

Con cada profesor el trato es distinto. Hay algunos con los que tengo mucha confianza. En el recreo nos hablamos de todo, hacemos bromas, nos reímos y con otros no, solamente de las tareas de la escuela y nada más.

**¿Cómo la relación en el aula con los docentes de mayor confianza?**

Y en el aula no, en el aula el profesor es profesor y yo estudiante. O sea es una buena relación pero no se jode, no se habla cualquier cosa como por ahí lo hacemos en el patio.

(Entrevista estudiante varón, 5to año)

El nivel de exigencia que perciben de algunos/as de los/as docentes incide en los vínculos de confianza. Los/as más exigentes generan un ambiente escolar más estructurado que imposibilita la preguntar o el intercambio dada la desconfianza que sienten para hacerlo. Los menos exigentes propician un espacio ameno. Por ejemplo, “compartir el mate” es una acción muy valorada en tanto es reconocida como una manera más desestructurada en la que tiene lugar la enseñanza y el aprendizaje, a la vez que posibilita la pregunta y el diálogo. Los niveles de exigencia tienen relación con la personalidad que describen de cada docente. Los/as exigentes son vistos como “serios” y los no “tan exigentes” como “tranquilos”.

Otra cuestión que expresan los y las jóvenes es el trato ambivalente entre docentes y estudiantes según sea el espacio. En el aula no se habla ni se dicen las mismas cosas que el patio. Es decir, más allá de que los vínculos entre jóvenes y adultos sean de mucha confianza en el aula adquieren cierta verticalidad que los y las estudiantes no cuestionan, “en el aula el profesor es profesor y yo estudiante”.

Asimismo, relatan actitudes de preferencia entre algunos/as profesores/as para con algunos/as estudiantes que son señalados como negativos por parte de quienes no se sienten tratados del mismo modo. Sostienen que los considerados “buenos alumnos” son los/as preferidos, existe cierta confianza para con ellos/os al no ser señalados como problemáticos/as o terribles.

No siempre los que tienen buenas notas son santos, también hacen cosas que no están bien, pero como son estudiosos nunca van a creer que se portan mal.

### **¿Quiénes hacen esa diferencia de trato?**

Los profesores, preceptores, todos. Creen que los bochos, los que tienen buenas notas también tienen buena conducta y no, también pelean, ponen apodos, se portan mal y si alguien cuenta eso no te creen, porque bueno... ‘cómo puede ser que la abanderada diga esas cosas’ o haya hecho algún problema, son como los preferidos (hace con los dedos las comillas) y entonces no pasa nada, injusticia total.

### **¿Te parece injusto el trato que reciben los que tienen un buen desempeño académico?**

Sí, claro. A mí me tachan de terrible porque saco en todas las materias un seis. Siempre quedo en la mira, pasa algo y piensan en mí y si tuve que ver me sancionan. Eso me molesta, me da bronca porque es injusto, como te dije. A una chica que es escolta y contestó bajito a una profesora, pero mal y ella la escuchó, se dio vuelta y

le retó a la compañera que estaba al lado y nada que ver, no era ella, pero la profe la retó y todos saltamos, es re injusto eso.

(Entrevista a estudiante varón, 3er año)

El trato diferencial es denunciado como una injusticia porque el único criterio es el desempeño académico. Quienes consideran que no tienen un buen desempeño se sienten señalados como “terrible” y les genera molestia, “bronca”. Los/as considerados “buenos estudiantes” o “bochos” no son señalados como problemáticos ni son sospechosos de situaciones conflictivas generadas en los espacios escolares. Al respecto, Dubet y Martuccelli (1996) sostienen que los y las estudiantes en la secundaria entran en un mundo marcado por “esferas de justicia” (p.187) que da lugar a disputas cotidianas, es decir, “todo trato diferencial que no se apoye en un criterio de justicia explícito es denunciado como un acto de injusticia” (p. 188).

## **5.2. La convivencia en la escuela y en el albergue**

La convivencia escolar está regulada por un conjunto de normas explícitas e implícitas que orientan los comportamientos y los modos de relación. Nos abocamos a identificar las normas de convivencia establecidas, quiénes y de qué manera garantizan su cumplimiento, la apropiación, significación y formas de resistencia por parte de los y las estudiantes.

En la institución existen reglamentos diferenciados para la jornada escolar y para el albergue estudiantil. Para el primer caso, en el 2010 se estableció un reglamento elaborado por docentes y directivo. Posteriormente, a mediados del 2015 hubo una modificación en la que se convocó a los y las estudiantes de los distintos años a participar. Esta modalidad más democrática se condice con una normativa nacional que deja de lado los regímenes disciplinarios e impulsa a la creación de acuerdos de convivencia al interior de cada institución escolar en la cual es central la participación estudiantil (Núñez y Litichever, 2015).

La experiencia de participación que tuvieron los y las jóvenes fue “muy poca”, había cosas “que ya estaban determinadas”, más que nada se solicitó una opinión sobre las mismas.

El reglamento de convivencia ya estaba cuando yo vine (2015) pero ese año, casi al principio, se cambió algo, no se cambió todo. Es casi el mismo.

**¿Cómo fue la participación que tuvieron en la modificación del reglamento de convivencia?**

Se hicieron reuniones en la sala de profesores. Se llamó a casi todos los profesores, los prece, la directora y a nosotros, pero no fuimos todos porque somos muchos, por curso se eligió que vayan algunos representantes y hablen por el grupo.

**¿En tu curso cómo se decidió quiénes iban a ir?**

En la hora de turismo se nos pidió que decidamos sobre quiénes iban a ir y qué propuestas iban a llevar. Nosotros elegimos a dos chicos como representantes y algunas cosas que queríamos que se cambie.

**¿Qué cuestiones planteó tu curso para la modificación del reglamento?**

Bueno, cosas no tan importantes. Mucho pedían que se nos dejen usar el celular en los recreos o después de salir del aula, en las horas de estudio, por ejemplo. Porque no dejaban usar nunca y si te veían te sancionaban. Después, otra cosa era que podamos comer en el aula, no ir a misa si tenemos para estudiar para rendir. Esas fueron las que me acuerdo

**¿Esas cuestiones se tomaron en cuenta para la modificación del reglamento?**

No, lo de la comida, no, porque dijeron que se puede ensuciar la carpeta o los libros y el aula también. Lo del celular es como que había un acuerdo, pero nos pusieron una condición. Todos teníamos que levantar las notas, no desaprobamos materias y si eso iba mejor o hacíamos eso nos iban a dejar usar el teléfono en las horas libres o en las horas de estudio, pero un rato, no todo el tiempo. Igual, eso no funcionó porque nadie, o al menos los que siempre se llevan materias o desaprueban no hicieron caso, no les iba bien. Terminaron por prohibir el usar celular. Algunas veces nos dejan usar cuando hay hora libre, pero casi nunca hay, por eso no se usa. Y, lo de no ir a misa cuando hay que estudiar, eso sí, nos dijeron que quien quería quedarse a estudiar lo podía hacer, pero no se escribió en el acta.

**¿El reglamento de convivencia es para todos, incluso docentes, preceptores y demás personas del colegio?**

Ojalá (risas) no, no, son para nosotros. No sé si para los profes o las otras personas del colegio. No creo que sea necesario porque son grandes y saben que tiene que hacer y qué no.

**¿Por qué creés que el reglamento está dirigido para los y las estudiantes solamente?**

Porque sí, es para que aprendamos a convivir, si no hay reglas todos harían lo que quisieran. Los chicos saldrían del aula cuando el profe está hablando o vendría con cualquier ropa, no sería lo mismo.

(Entrevista a estudiante varón, 3er año)

Hay normas explícitas e implícitas que organizan la vida escolar. Las primeras refieren específicamente a la relación docente-estudiante, entre pares y con el resto del personal. Entre las que están explicitadas se encuentran el respeto entre estudiantes, con docentes y otras personas de la institución, utilizar el delantal todos los días, comunicar al docente la salida del aula, no consumir comidas y bebidas en el aula, las mujeres deben asistir con el pelo recogido y los varones con el pelo corto, respetar los símbolos patrios. Ante el incumplimiento de algunas de estas normas se procede al llamado de atención, colaboración con la limpieza de los espacios escolares y suspensiones.

Respecto a las normas implícitas los y las estudiantes señalan que deben cumplir con la asistencia a la misa una vez por semana, ponerse de pie para saludar a docentes u otras personas que ingresan al aula, no usar el celular en las clases, ni en las horas de estudio. Las faltas de cumplimiento de éstas no tienen una sanción determinada porque se suelen respetar más que las normas explícitas.

Nunca faltamos a la misa, salvo que tenga mucho que estudiar, entonces hablamos con la prece para no ir.

**¿Te gusta asistir a la iglesia?**

Sí, es una de las cosas que hacemos siempre y me gusta, no me molesta ir

**¿Y tus compañeros/as?**

Algunos se quejan porque tienen que estudiar o quieren hacer otras cosas, pero solo te dejan quedarte si tienes que estudiar, sino hay que ir.

(Entrevista a estudiante mujer, 3er año)

El uso del celular en las clases no está permitido pero tampoco lo usamos, o si algún compañero lleva y le ve el profesor, le pide que guarde, nada más.

(Entrevista a estudiante varón, 2do año)

El reglamento establece deberes y responsabilidades para los y las estudiantes, lo que da cuenta de la prevalencia jerárquica en los vínculos escolares. Son los/as docentes y otros agentes escolares quienes establecen las sanciones ante el incumplimiento de las mismas.

Las normas de convivencia son importantes porque sino todos harían lo que quieren. En cambio, si hay algo que te marque lo que podés hacer y lo que no, eso ayuda a que vivamos bien.

**¿Estás de acuerdo con lo que establece el reglamento?**

Sí, sí. Te dicen cómo tratar a los profesores, a los compañeros y a todos los del colegio. Por medio del reglamento enseñan a cómo comportarse (...) sino sería un descontrol, todos harían lo que quieren y nadie diría nada. Como dice el dicho, si no está escrito no vale.

(Entrevista a estudiante mujer, 5to año)

Subyace la idea de regulación de los comportamientos a partir de un reglamento que garantice la manutención de la convivencia dentro del espacio escolar. Elias (1987), en el proceso de la civilización distingue tres tipos de controles que, de manera interrelacionada, se inscriben en procesos históricos: el control de la naturaleza ejercida por el hombre; el control social a través de formas de coacción externas al individuo y el autocontrol que consiste en la internalización de la coacción social externa por parte de los sujetos. De este modo la estructuración de la sociedad tiene lugar simultáneamente con la estructuración de la psiquis a través de la cual se regula las relaciones sociales y se definen formas legítimas de comportamiento humano.

En algunos testimonios se manifiesta cierta disconformidad con las normas de convivencia. Las califican como “estrictas”, “rígidas” e “injustas”.

Lo más denso aquí son las reglas de convivencia. Son muy estrictas, las hacen cumplir por medio de las sanciones y no está bueno porque después de empiezan a junar.

**¿Quiénes hacen cumplir las normas de convivencia?**

Los profesores o los preceptores, depende quién esté a cargo del grupo.

**¿Por qué decís que no cumplir con las normas te deja en evidencia?**

Claro, te tachan como el terrible, el jodido, el problemático. Cualquiera despelote o problema que hay me miran a mí.

**¿Quiénes sospechan de vos ante alguna situación problemática?**

Y los profesores, preceptores, hasta los compañeros

**¿Tus compañeros?**

Sí, algunos. Otros empiezan a tirar aviones al techo y me dicen a mí, y algunas veces nada que ver, pero me la llevo de arriba.

### **¿Te sancionan?**

Sí, si te ve algún profe o prece, sí. Los chicos no mandan al frente, se quedan callados cuando ven algo.

### **¿Cuáles son las sanciones?**

Limpiar algún lugar del colegio. Casi siempre mandan a limpiar. A veces el baño, el aula, ayudar a poner la mesa para comer, limpiar la habitación.

(Entrevista a estudiante varón, 3er año).

Que te tachen de jodido no es bueno, porque cualquier problema que se produzca te miran, sospechan que sos vos, quedas marcado y todos desconfían

### **¿Quiénes son todos?**

Los profesores o la preceptora son quienes sancionan, llaman la atención y si pasa varias veces pierden confianza.

### **¿Qué te genera eso?**

Y bueno, no sé (ríe), impotencia, me enoja porque hay veces que la verdad no hago nada, pero ni me levanto del banco, los otros se tiran las cartucheras, las hojas, viene la profesora o el preceptor y me mira directamente a mí.

(Entrevista a estudiante varón, 2do año)

El incumplimiento a las normas de convivencia deja expuesto/a y da lugar formas de nominación como “tremendo/a”, “problemático/a”, “terrible”, que generan ciertas disposiciones por parte de docentes y compañeros/as. Ante alguna situación conflictiva el/la estudiante es visto como sospechoso/a porque se desconfía de su buen comportamiento.

Las sanciones tienen lugar cuando el incumplimiento de las normas es descubierto por docentes, preceptores u otra persona de la institución. No es algo que se denuncie entre estudiantes, “no se mandan al frente” entre ellos/as.

Las sanciones se emplean según sea la falta cometida. Las faltas se diferencian como “graves” y “leves”. Las primeras tienen que ver con la “violencia física entre compañeros/as”, “faltar el respeto a los/as profesores” y “escaparse del colegio”. Estas situaciones tuvieron lugar en diferentes ocasiones y con menor frecuencia respecto a las faltas leves. Las sanciones que recaen sobre las mismas es la suspensión del/la estudiante. Ante las faltas leves, las sanciones son, generalmente, la realización de tareas de limpieza en la institución o el llamado de atención mediante un acta.

Sobre las sanciones los y las estudiantes expresan

Cuando mandan a limpiar por haber hecho algo que no se debía no me parece que esté mal, es una manera de colaborar con el colegio. Ahora, si se agarran a las piñas o de los pelos ahí sí, la sanción es más grave porque la falta es grave. Que te suspendan es groso, no digo que esté bien, sino que es una sanción con mucho peso porque si te suspenden muchas veces pueden pedirte que te vayas de aquí. Me parece injusto

**¿Por qué creés que es injusto ese tipo de sanción?**

No creo que es necesario que te pidan que no vengas a la escuela, que piensen otra cosa en lugar de suspender. Una vez suspendieron a un chico que le contestó al preceptor gritando y eso fue grave, se pasó de la raya, sí, pero bueno. Después de la suspensión él no volvió.

**¿Qué opinás de ese tipo de sanciones?**

No sé, si te portas muy mal, está bien, algunos pasan el límite y un poco se lo merecen, creo. Como te digo, tengo dudas de las suspensiones, podría haber otra forma que no sea la de no venir acá, en una semana perdés de aprender un montón. (Entrevista a estudiante mujer, 4to año)

Otra estudiante señala que

Cuando se suspende es porque te pasaste del límite, hay otras cosas como comer en el aula que no es tan grave, lo hacemos sin que se den cuenta, debajo de la mesa, pero gritar a un profesor o alguien de la escuela eso sí me parece muy malo, eso es grave.

**¿Y si se gritan entre compañeros/as?**

Entre compañeros no es tanto, porque somos de la misma edad, no es lo mismo hacer eso con un mayor, menos con un profe o prece, porque es “el profe” (manifiesta las comillas con el movimiento de los dedos)

**¿Si alguien grita a un/a compañero/a no recibe la misma sanción?**

No, porque por ahí no se entera nadie más que nosotros, pero si escucha algún prece o profe le hace pedir disculpas, no se suspende por eso.

**¿Solamente se pide disculpas?**

No, además lo mandan a limpiar algo. Ahora si lo pillan pegándose e insultándose ahí sí, también se suspende y se llama a los padres para que sepan qué pasó y porque tienen que ir por una semana a la casa.

(Entrevista a estudiante mujer, 5to año)

Algunas normas son desafiadas porque se considera que no revisten de tanta gravedad como otras, pero hay un límite que algunos pasan. Si bien admiten la gravedad de la falta, cuestionan la sanción, señalan que es injusta, que se debería pensar en otras formas.

Otra cuestión, es la sanción ante las formas que se consideran no adecuadas de dirigirse a un/a docente (contestar mal, gritar). La gravedad que reviste hace que la sanción sea del mismo peso. Sin embargo, tener ese mismo trato con un/a compañero/a no tiene la misma connotación, no se considera de gravedad, por ende, tampoco se aplica una sanción de ese tipo. Los y las estudiantes acuerdan con forma diferenciada de sanción. La legitimidad atribuida a la figura docente le otorga una posición de superioridad que no es cuestionada.

Respecto al reglamento para el albergue se basa principalmente en el mantenimiento del orden y de la limpieza de los espacios, pautas de higiene personal, el respeto a compañeros/as y encargados/as. Ante el incumplimiento, la sanción es la limpieza de algunos de los espacios del albergue o de la institución en general. Siguiendo a Guirado (2006) la convivencia en las escuelas albergues implica el cruce de lo escolar y lo doméstico, aunque destaca que en las escuelas rurales este trabajo doméstico difiere al que realizan en la comunidad y en la familia. En la escuela no es una tarea permanente, en la familia es una responsabilidad que asumen.

### **5.3. Relaciones de violencia**

Transitar todo el tiempo los mismos espacios genera “roces” que muchas veces desencadena en “insultos”, piñas”, “mechoneadas” (agarrar del pelo) o “empujones”. Estas expresiones de la violencia son explícitas y las reconocen como tal, mientras que otras, como ser humillado/a o avergonzado/a son reconocidas, pero no siempre son consideradas como una forma de violencia.

En el cuestionario los y las estudiantes señalan a las agresiones físicas como expresión de la violencia. Describen golpes de puño, empujones, agarrar de los pelos, patear. Una minoría indica que discriminar, humillar y avergonzar es violencia, aluden a que se manifiesta a través de las burlas, miradas que rebajan, cargadas y chistes que hieren

o hacen sentir mal. En las entrevistas se evidencian ciertas discordancias entre las concepciones de violencia que exponen y las situaciones que identifican como violentas.

**¿Qué es para vos la violencia?**

La violencia tiene que ver con pegar, golpear a otro por alguna cosa.

**¿Suceden hechos de violencia en la escuela?**

Sí, pasa algunas veces, últimamente casi siempre

**¿Por qué motivos sucede?**

Generalmente los que se llevan mal se pelean, es por alguna cosa que se dicen, o se empujan de la nada. Hay un compañero que hace bromas pesadas todo el tiempo, siempre pone apodos, se fija en todo y a veces hace calentar y le damos una piña para que no siga porque cansa.

**¿Le pegaste a ese compañero?**

Sí, una vez nada más. Él empezó a insultarme porque me quedé de curso y me molestó, no soy de pelear, pero lo que me dijo no me gustó.

**¿Qué te dijo?**

Me dijo hola Picaso, por el burro de mi abuela, y eso no me gustó porque todos empezaron a reírse y decir, eh, eh, eh cómo vas a dejar que te diga eso, fue ahí que le pegué una piña.

(Entrevista a estudiante varón, 2do año)

Las prácticas tipificadas como violentas se generan por diversos motivos, tanto en varones como en mujeres y, según sostienen, muchas veces es producto de actitudes y comportamientos previos como “las cargadas”, “las rebajadas” y “las sobradas” que cuando alcanzan el límite de la tolerancia dan lugar a prácticas de violencia.

El hecho de estar todos los días con las mismas personas, levantarte, comer, dormir, jugar y no sé qué más, se hace difícil estar todos los días con buen humor, con buena onda. Me pasa, yo soy de bancarme bromas o chistes que a veces son pesados, pero cuando no es mi día, no, ahí reacciono por todos los otros días que me banqué.

**¿Qué tipo de bromas te hacen? ¿Qué haces cuando no estás de buen humor?**

Bueno, hay algunos que son pesados, dicen de todo, te rebajan de una. Si te ven con mala cara te dicen ¿qué te pusieron los cuernos? ¿la soñaste a ella con otro? o lo que sea, y bueno. Cuando eso me cansa, porque cansa, les doy un empujón, les digo pará la mano, baja un cambio.

**¿Qué es rebajar?**

Tomarte de tarado, boludearte porque piensan que no vas a reaccionar

**¿Y qué hiciste?**

A las piñas, pero fuera del colegio.

(Entrevista a estudiante varón, 3er año)

Otro estudiante comenta

**¿Vivenciaste alguna situación de violencia acá?**

Uff (risas) un par. Lo que pasa es que hay de todo aquí, algunos tranquilos y otros que se pasan, son muy chocantes, cargosos. Al principio los bancaba a esos locos, pero después los empecé a junar y dije no, estos me están tomando el pelo.

**¿Por qué creés que te empezaron a tomar el pelo?**

Porque sí. Hay un chico del otro curso que me decía negro, después carbón y un día me dijo morcilla y no, ahí dije o lo pongo en su lugar o va a seguir con eso.

**Lo pones en su lugar...**

Sí, lo hablé bien, en serio, mirándolo a los ojos para que entienda que le hablo en serio, pero no entendió y tuve que pegarle.

**¿Te sentiste discriminado con lo que te dijo?**

Sí, es discriminación, pero él cree que es broma, que es un chiste y te lo dice como si nada, no tiene ni tacto. Algunos se ríen, pero no está bien que diga eso, no sabe si hiere los sentimientos de la otra persona

**¿Por qué decís que discriminar es herir los sentimientos?**

Claro, cuando uno pega lastima el cuerpo y duele. Ahora cuando se dicen cosas malas o con mala intención no se lastima el cuerpo, lastimas a los sentimientos, duele.

(Entrevista a estudiante varón, 4to año)

Cuando las bromas o chistes trastocan los sentimientos dejan de ser tal, el límite es subjetivo en tanto se “hiere a los sentimientos” del/a otro/a. Es ahí donde se encuentra la diferencia entre el dolor físico y el dolor sentimental, producto de un tipo de violencia. La frontera entre lo que produce gracia y los que produce dolor subjetivo se vuelve porosa y para no trascenderla es necesario tener “tacto”, “saber hasta dónde llegar”.

Aquí nos hacemos chistes, nos cargamos todo el tiempo, jugamos más que nada. Nos reímos, cada uno se manda sus cosas y es así, es porque nos conocemos bien, vivimos juntos y bueno nos tenemos esa confianza

### **¿Qué tipo de chistes se hacen?**

De todo tipo, por ejemplo, el otro día Saúl le dijo a Juan dumbó. El otro se cortó el pelo muy corto y como tiene tremendas orejas le puso ese apodo, pero no pasa nada, todos nos reíamos.

### **Juan ¿qué dijo?**

No dijo nada, nunca dice nada cuando le dicen algo, se ríe y nada más porque sebe como es Saúl, jode a todos, pero lo hace con buena onda.

(Entrevista a estudiante mujer, 1er año)

Otra estudiante relata

Todo es broma aquí o todo es un chiste. Todo el tiempo están diciendo algo a alguien.

### **¿Qué cosas dicen?**

De todo, de todos. Que si te peinas bien es porque te lamió la vaca o si te levantas de mal humor es porque soñaste chanchó, en fin, algunos se pasan de chistosos. Cuando me saqué una nota baja, yo siempre me saco buenas notas, empezaron a decir qué me pasó, que me faltó quemarme las pestañas y así. Me dibujaron unas orejas de burro en la carpeta.

### **¿Qué te genera que te hagan bromas sobre las notas?**

Nada, porque sé de quién viene, joden siempre. Son envidiosos, nadie saca buenas notas, lo máximo es un 6 porque ocupa su tiempo en joder.

### **¿Todo el tiempo bromean de ese modo?**

Ay sí, siempre, pero unos más que otros, hay algunos que se pasan, todo el tiempo dicen cosas de todos, de todo lo que ven dicen algo

### **¿Qué se hace ante chistes y cargadas constantes?**

Bueno si son insultos o eso, chistes malos, ahí el prece o la profe si es que escuchan, le llaman la atención, hacen que se siente en el primer banco. Si nadie escuchó, entonces nadie dice nada, en el curso son todos cómplices.

### **¿Todos aceptan que se les haga chistes o bromas?**

No, algunos no se bancan una, no les gusta que les digan nada. Generalmente son las chicas de adelante que no aceptan que se les diga nada, amenazan con avisar a los profesores y ya nadie las jode, no las hablamos por mala onda.

(Entrevista a estudiante mujer, 5to año)

Los y las estudiantes relatan estas situaciones de violencia como un modo de sociabilidad cotidiana, como otra forma de estar juntos a partir de la cual se reconocen, instituyen códigos de convivencia y, también, valoraciones sobre sí mismos y sobre los otros. Ser parte de un “nosotros” por conocer y aceptar los códigos o convertirse en un “ellos” que no participa en ese modo de relación.

No obstante, para quienes son parte de un “nosotros”, estas formas de vinculación un límite subjetivo cuando alcanzan el umbral de la tolerancia (Kaplan, 2011) y “hacen sentir mal”.

Bueno, vos te das cuenta cuando un chiste o una cargada viene con mala onda, con mala leche digo yo. Sentís que te toca, sentís eso de la mala intención ¿entendés? no sé cómo te explico porque es una cosa que sentís

**¿Cómo sabes que un chiste o una cargada no vienen con mala onda?**

Sí, si hay, porque vos sabes que te dice con humor, con buena onda sería o con buena intención, no te jode o no te lastima. Quiero decir que no te hace poner mal

**¿Las cargadas mal intencionadas lastiman?**

Sí, siempre. Cuando hieren los sentimientos ahí ya no, no va porque tiene maldad, entonces tenés que decir basta.

**Quien hace la broma o el chiste ¿sabe que está lastimado al otro?**

Por ahí no, porque piensa que es un chiste y nada más porque no sabés si lo que a mí me causa gracia al otro le duele o le hace sentir mal. Hay otras veces que sí, que lo hace queriendo, sabe que eso te va a lastimar y lo dice igual.

**¿Por ejemplo?**

Y bueno, que te digan negro por ejemplo no es malo porque es con cariño, ahora si te dicen negro de m.... ahí sí, además si la forma en que te dicen es mala eso te genera otra cosa ahí le pones un límite, le paras la mano.

**¿De qué modo se pone un límite?**

Le hablas bien, en serio mirando a los ojos y le decís que con eso no se meta o algunos directamente se agarran a las piñas.

**¿Se puede parar una situación mediante la mirada a los ojos?**

Sí, claro. Mirándole a la cara fijamente, que te vea que le estás hablando en serio.

**¿Lo hiciste alguna vez?**

Muchas, siempre hablo bien y a los ojos, no me gusta agarrarme a las piñas porque te pueden sancionar y eso no quiero.

### **¿Funciona de esa manera?**

Sí, porque le haces entender que ya está, que se rescate, entonces no sigue jodiendo, termina ahí.

(Entrevista a estudiante varón, 2do año)

El límite de lo que hiera subjetivamente se establece mediante el ejercicio de la violencia física, o “mirándose a los ojos con firmeza”. En ambos casos el cuerpo sirve de escudo para protegerse de los nombramientos y los estigmas que se expresan entre pares.

Mirarse a los ojos con seguridad como expresión de un punto límite es un código compartido entre jóvenes. “Le haces entender que ya está, que se rescate, entonces no sigue”. La mirada, al igual que el rostro tienen el poder simbólico de manifestar el dolor social (Kaplan, 2018) o el reconocimiento del que cada sujeto cree ser depositario.

Otros orígenes de las prácticas de violencia son espontáneos, suceden “por una estupidez” o por un “sin sentido”. Tomasini (2011) identifica tres clasificaciones sobre la violencia que hacen jóvenes de una escuela secundaria de Córdoba; “peleas en joda, peleas chiquitas y pelar en serio”.

Hay una chica que es muy agrandada, todo bien, no me importa, pero un día habló mal de mi hermana, porque claro ella se cree perfecta, y dije no, no es así fijate en vos y después en el resto. Pero bueno, después me di cuenta que no era para tanto, fue estupidez básicamente.

(Entrevista a estudiante mujer, 3er año)

Un día en la clase de matemática me peleé con mi compañero, ese día me levanté con el pie izquierdo y cuando me pidió la carpeta de mala manera empezó todo. Me levanté, lo empujé y él también, pero ese día es porque estaba de mal humor, seguro que lo hubiera hecho con cualquiera. No soy de pelear, fue ese día nada más, sin sentido.

(Entrevista a estudiante varón, 4to año)

Respecto a los espacios en los que tienen lugar hechos de violencia, los y las estudiantes expresan que

**En el cuestionario muchos/as sostienen que las situaciones de violencia suceden en el baño y la cancha ¿Vos qué pensás?**

Sí, es así, siempre pasa en esos lugares. Supongo que es porque no hay casi profesores o no están los preceptores, entonces se pelean ahí, casi nadie puede ver que se están peleando

**¿Estuviste alguna vez involucrado en estas situaciones?**

Una sola vez me peleé con un chango que ya me venía buscando y ahí en el baño me empujo y yo le pegué una piña, pero fue eso nada más. No queríamos que nos sancionen.

(Entrevista a estudiante varón, 2do año)

Otra estudiante comenta

En el baño siempre se agarran las chicas, se tiran de los pelos. Algunas se empujan, se pegan, pero hasta ahí no más, es como para quitarse las ganas.

**¿Para quitarse las ganas?**

Es una forma de decir, o sea, a veces ya vienen buscándose y se insultan hasta que encuentran el momento y se agarran ahí.

**¿Estuviste involucrada alguna vez en una situación así?**

No, yo no, pero vi que otros sí estaban ahí y se pegaron

**¿Quiénes intervienen en esas situaciones?**

Nadie, si están los chicos nomás nadie dice nada porque es un problema entre ellos, tampoco nadie manda al frente a los que se pelean porque los pueden suspender, ahora si ve un profesor o un prece sí, ahí si los separan y después los sancionan.

**¿Y las chicas, por qué se pegan?**

Generalmente por los novios o porque se llevan mal o cuando alguna se entera que la otra habla mal de ella y ahí se agarran.

(Entrevista a estudiante mujer, 5to año)

Los espacios en los que tienen lugar los enfrentamientos físicos son, de cierto modo, estratégicos en la medida que tratan de evadir la mirada de docentes, preceptores u otras personas de la institución ya que implicaría que tales situaciones sean sancionadas. Las normas son desafiadas en ausencia de las miradas adultas.

Las interacciones entre pares y con adultos están atravesadas por sentimientos y emociones que ubican a los sujetos en lugares de reconocimiento o inferiorización, de valor o disvalor (Kaplan, 2016) e inciden en la fabricación de imágenes y autoimágenes sociales y escolares (Kaplan, 2008). Las relaciones están mediadas por la discriminación, la

humillación y la vergüenza que se basan principalmente en el origen socio-económico y socio-geográfico, en las adscripciones identitarias y en el cuerpo tratado socialmente.

### ***Discriminación***

En el cuestionario los y las estudiantes señalaron que discriminar es poner sobrenombres ofensivos, burlarse de alguien, mirar de reojo, rebajar. Los motivos que indican son: por el aspecto físico, el color de piel, las bajas notas y el mal comportamiento. Siete estudiantes señalan que la discriminación es un tipo de violencia. Nueve estudiantes indican que la discriminación es “algo que pasa todo el tiempo” pero que no es un tipo de violencia, no obstante, señalan que tuvieron sobrenombres negativos o le hicieron chistes y bromas que generaron malestar y disgusto.

Los apodos siempre son por el cuerpo. A mi compañera le dicen ropero porque dicen que no tiene forma, que es cuadrada. Ella se siente mal, siempre se pone camperas sueltas para que no se le marque el cuerpo

#### **¿Quiénes le dicen eso?**

Una chica que todos dicen que es la más linda, porque es más blanca, alta y medio flaca. Como todos le tiran onda, ella se la cree, se sube al poni y pone esos apodos a las otras.

#### **¿Quién le dice apodos a otras compañeras?**

Una chica que ingresó este año. Una peticita, morochita que es medio creída le dijo cara de india.

#### **¿Qué hizo tu compañera?**

No, no dice nada. Ella es la más calladita, pero un día me preguntó cómo le quedaba una campera que le regaló su mamá y era re grande, entonces le digo usá algo más al cuerpo, más chico, me dí cuenta que se puso mal porque me dijo que no le gusta su cuerpo.

(Entrevista a estudiante mujer, 2do año)

“Ser más linda”, “más blanca”, “alta y medio flaca” constituyen signos de distinción respecto a las que no se ajustan es estereotipos estandarizados de belleza. Las taxonomías producidas generan sentimientos de superioridad, “se la cree”, “se sube al poni”, que se fortalecen a partir de que se logra que las otras experimenten subjetivamente su inferioridad (Elias, 2003). El poder simbólico de las palabras hiere la subjetividad y crea identidades devaluadas. La estudiante comenta (sobre su compañera) que “siempre se pone camperas

sueñas para que no se le marque el cuerpo”, “no le gusta su cuerpo”. También la piel, y sus tonalidades juegan un papel central en las distinciones entre sujetos y grupos.

No me gusta que me digan negro, porque yo soy morocho y ya sé eso, pero todo el tiempo me llaman así. El otro día me dijeron un apodo que no me gustó, yo creo que no tenemos que decirnos esas cosas porque lastiman y aunque sea una broma es malo [...] Ellos también son morochos, no tanto como yo, pero igual, dicen cualquier cosa para molestar

### **¿Qué apodos te dicen?**

Me da vergüenza repetir, pero lo más tranquilo fue llamero (cuidador de llamas).

### **¿Qué es lo que te genera vergüenza?**

Lo que dicen los esos chicos, pero bueno, trato de no llevarles el apunte para no tener problemas

### **¿Quiénes te dicen esos apodos?**

Unos chicos que son más grandes, van a otros cursos, son molestos con todos.

(Entrevista a estudiante varón, 2do año)

Carina Kaplan sostiene que, “no todos los colores ni las tonalidades comparten idénticas valoraciones en las jerarquías sociales. La piel, en muchas ocasiones, se utiliza como eufemismo de origen de clase: a tales pieles, tales destinos” (2016a, p, 212). El discurso del estudiante da cuenta del sentido de esta asociación, morocho/negro al destino que podría tener, cuidador de llamas. A su vez, cuidar las llamas es una tarea considerada inferior, negativa. Siguiendo con los argumentos de Carina Kaplan, el cuerpo, y más particularmente el rostro, al estar tratados socialmente a través de sus marcas, más o menos visibles, más o menos invisibles, producen subjetividad, por lo que la mirada de los otros, en determinadas instancias, dan valor o lo quitan.

El mal comportamiento también da lugar a nombramientos que generan ciertas disposiciones en los sujetos.

Me tachan de terrible, de problemático y nada que ver, exageran

### **¿Quiénes te tachan?**

Los profesores, los preceptores y algunos chicos también

### **¿Por qué?**

Y por nada, un par de veces le contesté a una profe pero de mala manera, solo que me parecía injusto que me llame la atención porque creía que yo tiré los aviones en

su escritorio y no fue así, yo estaba en el baño, pero como entraba justo y ella llegaba me culpó [...] ¿sabes quién fue? la mejor alumna, pero nunca iba a pensar eso, jamás [...] y como todos dicen que soy terrible y no sé qué más, ella cree de eso y me trata como terrible.

**¿Y vos cómo te considerás?**

De tanto que lo dicen ya me porto mal, total nadie se va a sorprender. Les doy la razón, y listo.

**¿Por qué creés que no atribuyen ese comportamiento a la mejor alumna?**

Por eso, porque es buena alumna y creen que se porta mejor que todos, que nunca va a hacer algo mal

**¿Y vos te consideras buen alumno?**

No, yo soy el duro [...] porro y terrible. Combo completo (risas)  
(Entrevista a estudiante varón, 3er año)

Las adjetivaciones de “problemático”, “terrible”, “porro”, “duro” forman el “combo” de atributos que se asigna a un estudiante. Carina Kaplan (2006) sostiene que los actos de nombramientos y las clasificaciones expresan valoraciones sobre un sujeto e instituyen subjetividades. Argumenta que, “...es preciso correlacionar significativamente a las violencias en la escuela con la construcción de la autoestima de los estudiantes” (p. 19). Aquello que es percibido como posible o imposible forma parte de un conocimiento práctico que opera a modo cálculo simbólico (Kaplan, 2008).

(...) los principios ocultos de percepción, clasificación y nombramiento que se abre una puerta de entrada al orden simbólico que contribuye a delinear las expectativas y predicciones sobre el éxito o fracaso escolar de los diversos individuos y grupos. Éstos hacen más o menos suyos dichos veredictos como producto de la experiencia escolar en tanto que experiencia social singularizada, realizando un cálculo simbólico, en parte inconsciente desde un punto de vista sociológico, sobre su propia valía escolar y oportunidad a futuro. (p. 70)

Los actos y enunciaciones discriminatorias se asientan sobre atributos de la persona que conllevan sentidos subjetivos. Es decir, la distancia no solo está dada por la diferencia que se reconoce en el otro, sino que acompaña una carga afectiva que lo somete al ostracismo e interpela la condición su valía social.

## ***Vergüenza y humillación***

La vergüenza y la humillación forman parte de la trama de sentimientos que se despliega en la escuela. Al igual que todos los sentimientos de la vida social, están en el corazón de los vínculos humanos, emergen y funcionan allí.

### **¿Qué es la vergüenza para vos?**

Es algo que se siente cuando llaman la atención en voz por algo que haces mal o qué te deja mal parado. Es incómodo, no es algo lindo.

### **¿Sentiste vergüenza alguna vez?**

Sí, generalmente cuando me hacen pasar al pizarrón o dar lección oral delante de todos. No me gusta estar al frente y que todos me miren porque es incómodo

### **¿Te pasa siempre?**

Sí, siempre me hacen que pase al pizarrón porque soy vergonzoso y los profesores quieren que no tengamos vergüenza de hablar, de pasar al frente y decir lo que sabemos

(Entrevista a estudiante varón, 4to año)

Otra estudiante sostiene

La vergüenza es algo que te hace sentir mal. No puedo explicar qué es exactamente, porque es algo que se siente, que va por dentro

### **¿Qué te genera vergüenza?**

Me da vergüenza hablar. Hay una profesora que siempre pregunta o hace que hablemos en clase a los que casi no hablamos, a veces hace que pasemos al pizarrón a explicar o comentar el trabajo y eso de estar al frente y hablar, a mí me da vergüenza.

(Entrevista a estudiante varón de 5to año)

La vergüenza emerge ante el hecho de percibirse observado, examinado y evaluado (Kaplan, 2018b). Estas prácticas propias de la configuración escolar como “pasar al pizarrón” o “dar lección en voz alta” son formas de exposición pública que propician la emisión de juicios respecto a al desempeño académico de los y las estudiantes (García y Peón, 2013). Estas prácticas que forman parte de rituales escolares donde el cuerpo es el blanco del poder, son modos de domesticación que orientan a la formación del habitus (Bourdieu, 1991).

Otras situaciones que generan vergüenza se encuentran ligadas a la exhibición de cuestiones del orden privado.

El control de todo es muy estricto, no se deja pasar ni la más mínima cosa. Un día, después de bañarme, me olvidé la ropa interior en el baño del albergue, la dejé en el piso, fue sin querer, entonces la encargada viene y dice ¿quién dejó la tanga tirada? y era mía, me hizo pasar vergüenza delante de todas las chicas, me dio vergüenza hasta decir que era mía y hasta ahora me da vergüenza cuando me acuerdo.

**¿Sucedo siempre ese tipo de llamado de atención?**

Sí, siempre. Generalmente, después de llamar la atención delante de todas te sancionan y siempre es limpiar algo de ahí.

**¿Genera vergüenza que llamen la atención delante de todas?**

Sí, claro. Lo que pasa es que te mandan al frente por algo que no haces bien y todos te miran, quedas en el centro de la escena.

(Entrevista a estudiante mujer, de 2do año)

El sentimiento de vergüenza deviene de “quedar en el centro de la escena”. La sensación de exposición da lugar a una autopercepción negativa en tanto se supone que no se cubren las expectativas anticipadas. La mirada de los/as otros/as cobra relevancia en la medida en que contribuyen a la eficacia del señalamiento ante algo que no se cumple según las normas establecidas (Kaplan y Sulca, 2019).

Elias analiza el sentimiento de pudor y vergüenza como mecanismos fundamentales de regulación de los impulsos humanos. El paulatino autocontrol de las emociones fue desplazando a los mecanismos externos y explícitos de regulación de los comportamientos.

Si bien es un sentimiento que emerge de las interacciones sociales, su carácter moral hace que, ante la evocación de un hecho avergonzante se ejerza una especie de juicio contra uno mismo, tal como explicita la estudiante en su testimonio, “me da vergüenza cuando me acuerdo” haciendo referencia al llamado de atención que recibió por el incumplimiento de las normas.

(...) la vergüenza tiene una dimensión social incluso si la persona está sola: es el recuerdo de algo que ha hecho, o en lo que ha fallado, en una situación previa de interacción social que la hace sentir tan inquietantemente avergonzada. La consciencia interior es como si fuera la “guía doméstica” de la vergüenza. Y los

adultos, primordialmente la familia y la escuela (el Estado), suelen ocupar un lugar preponderante en esta guía. (Kaplan, 2016, p. 116)

La vergüenza emerge al contrastar al individuo que consideramos que somos con el que se espera que seamos en una configuración histórica particular y en un contexto de interacción singular (García y Peón, 2013).

La vivencia de esta emoción puede ser identificada en las posturas corporales como bajar la cabeza, esconder la cara, sudar. Es un sentimiento de desagrado que pone en evidencia a quién la vivencia.

pasé a dar una lección al frente, era un trabajo práctico y si había estudiado, pero la profe me hizo una pregunta que no sabía y me ayudaba para que responda y yo me bloquee porque sentía vergüenza, no quería seguir ahí, me puse colorada y empecé a transpirar. Fue horrible.

(Entrevista a estudiante mujer, 3er año)

Soy muy vergonzosa para hablar, pasar al frente y la profe de matemática me hace la contra, quiere que pierda la vergüenza y por eso me hace pasar siempre al frente. No puedo con eso, empiezo a temblar, me pongo de todos colores y quiero me trague la tierra en ese momento. Con los nervios y todo lo que siento no puedo resolver nada de lo que me pide.

(Estudiante a estudiante mujer, 3er año)

Las manifestaciones de este sentimiento son ambiguas (Goudsblom, 2008). Quien la experimenta revela, a través de gestos, el deseo de que no lo vean nunca más, de desaparecer, pero inevitablemente las expresiones corporales como “transpirar”, “temblar”, “ponerse colorado” lo sitúan en el centro de la escena. El cuerpo constituye la superficie donde se enuncian signos sociales vergonzantes a partir de la mirada de los otros (Goffman, 2006).

Al ser una emoción de autoevaluación (Hansberg, 2001; Kaplan, 2009) genera ciertas disposiciones que van desde el silenciamiento hasta la autoexclusión en tanto mecanismos de reparación frente a la pérdida de reconocimiento. Goudsblom sostiene que “lo que nos importa es la gente, que nos hacen sentir avergonzados porque sentimos que hemos dañado su respeto y afecto por nosotros” (p. 22).

Las adscripciones identitarias también entran en escena en los modos de relación entre distintos actores.

**¿Alguna vez sentiste vergüenza por pertenecer a un pueblo indígena?**

Y más o menos, no entre compañeros porque nos conocemos, somos de ahí (en referencia a la comunidad a la que pertenecen) y no es tanto con ellos o a veces sí con los chicos de otras comunidades, pero con los de mi comunidad no porque saben en qué creemos o esas cosas [...] también con los que vienen de afuera que a veces te hacen sentir que sos como raro o como que te empiezan a preguntar cómo vivís porque piensan que vivimos en choza [...] ellos (en referencia a los chicos de otras comunidades) a veces te dicen tastileño o cueveño pero con mala onda o como burlándose porque algunos dicen que ellos no son indios o esas cosas [...] porque se reconocen criollos algunos

**¿Qué te genera que te traten de ese modo?**

No sé [...] pero cuando empiezan a mirarte mucho o por ahí dicen indios con una intención mala, te hace sentir de menos, me da vergüenza, no es lindo [...] pero cuando hace alguna broma, por ejemplo, dicen qué indio que sos, o pareces un indio y lo dicen jugando y no pasa nada [...] o cuando jugamos bruto también dicen qué indio sos.

(Entrevista a estudiante mujer, 3er año)

La categoría “indio” es utilizada peyorativamente para hacer bromas entre compañeros ante algún comportamiento considerado como torpe o “bruto”, pero genera vergüenza si se dice con mala intención. Aun en su carácter “buena intención” estas formas de referenciar a los/as estudiantes indígenas guarda estrecha relación con una matriz histórica de diferenciación en la que los indígenas fueron adjetivados como salvajes e incivilizados (Kaplan y Sulca, 2018).

Por otro lado, la mirada externa, despectiva, genera percepciones negativas, “te hacen sentir que sos raro”, “te hacen sentir de menos”, estos sentimientos de inferioridad que relatan los y las estudiantes dan cuenta del estigma de la identidad indígena que prevalece los discursos y prácticas. La búsqueda de caracteres que den cuenta del linaje indígena se torna violento, da lugar a sentimientos de vergüenza. A su vez, el hecho de que “piensen que vivimos en choza”, tal como testimonia una estudiante, pone en evidencia la vigencia de un imaginario esencialista que cristaliza la cultura de estos grupos al quitarle el agenciamiento histórico.

Estas representaciones estigmatizantes sobre la identidad indígena visibilizan la persistencia de sistemas de clasificación dicotómicos que establecen jerarquías y diferencias y actúan como fuente de reproducción de las desigualdades sociales y educativas que históricamente afectan a estos grupos (Kaplan y Sulca, 2018).

Otro sentimiento que se asocia a la vergüenza es la humillación. “Teniendo en cuenta que los sentimientos se entrecruzan y poseen la cualidad de expresarse a la vez con consistencias y contradicciones, tal vez convendría referirse a una red sentimental” (Kaplan, 2018: 122) que da cuenta de la complejidad de la trama que conforma.

Las concepciones de humillación que tienen los y las estudiantes refieren a la humillación es violencia también [...] es hacer sentir mal al otro, decirle cosas que no le gustan, gestos o miradas que hacen de sobrar. Es hacerle quedar mal cuando hay otras personas, es hacer que pase vergüenza delante de otros.

**¿Te sentiste humillada alguna vez?**

Algunas veces, cuando se burlan. Una vez me dijeron un apodo que no me gustó porque era malo y los otros se reían.

**¿Qué apodos te decían?**

Alquitran (por ser morocha)

**¿Qué haces cuando te dicen ese apodo?**

Nada, me callo para que se callen, porque sino siguen con eso  
(Entrevista a estudiante mujer, 2do año)

Otro estudiante expresa

La humillación es pasar vergüenza por algo que está mal, puede ser porque uno se saca mala nota o te equivocas en alguna cosa y los otros te señalan y se ríen (...) otras veces pasa cuando te cargan, te hacen chistes fuera de lugar que te hacen poner colorado, te hacen sentir vergüenza.

(Entrevista a estudiante varón, 1er año)

La humillación es un acto que expresa a través de gestos y miradas inferiorizantes, pero también es una emoción que se experimenta subjetivamente. Sucede las interacciones cotidianas e interpelan la valía del otro. Como acto del lenguaje siempre resta y empequeñece al sujeto que es humillado (Kaplan, 2009a).

Mutchinick y Silva (2013) sostienen que

Es la relación que supone el par superioridad-inferioridad y un diferencial de poder entre grupos interdependientes. Para que alguien humille a otro es necesario que este tenga el poder suficiente para hacer sentir inferior a los miembros del otro grupo. Las personas no se sienten humilladas por grupos que tengan menos poder que ellas o que consideren inferiores en la escala humana. (p. 70)

Los estudiantes que llevan más tiempo en la escuela, conocer “la movida de ahí adentro” hace que impongan ciertas reglas creadas por ellos/as mismos.

Cuando entré al colegio había dos chicos que se habían quedado de curso [...] lo primero que hicieron fue acercarse y decirme, aquí no se buchonea nada, el que buchonea es boleta y se reían. Me hicieron ‘ojito’ como canchereándome

**¿Hicieron eso con todos/as?**

Con algunos nomás, no sé por qué.

**¿Qué hiciste ante esa situación?**

Nada, ellos son más grandes, conocen bien el colegio, como es la movida aquí adentro y por ahí lo hacían por eso, pero no quise decir nada porque ahora que los conozco más son así, ningunean a cualquiera.

**¿Qué es ningunear?**

Humillar, te rebajan, tratan como cualquier cosa. Parece que están acostumbrados porque nadie dice nada para pararles la mano.

(Entrevista a estudiante varón, 2do año)

El sentimiento de superioridad dado por el conocimiento que tienen de la institución y en la cual establecieron una regla “nadie buchonea” los habilita a sentirse más poderosos respecto a los/as que recién llegan, permitiéndoles reafirmar su valía y su identidad de grupo. Elias (2003), en el análisis exhaustivo que hace de las relaciones entre establecidos y forasteros, expresa que las relaciones de humillación tienen lugar entre un grupo que posee el dominio de los recursos materiales y simbólicos sobre otro que carece de éstos. Es en la desigual posesión del poder que funciona la humillación.

Estos modos de sociabilidad entre estudiantes tienen efectos simbólicos en la construcción de la estima social y educativa (Kaplan, 2008). Crean identidades devaluadas que se convierten en disposiciones subjetivas que tienden a la autoexclusión de los espacios escolares.

## 5.4. Sentimientos de soledad

Cohabitar con otros no exime de los sentimientos de soledad. No tiene que ver con el aislamiento ni las dificultades de integración sino más bien a la sensación de sentirse solo/a aun estando en compañía.

Quienes aluden a sentimientos de soledad son estudiantes de los primeros años. La convivencia con otros/as es un desafío emocional que los/as interpela y en el que entra en juego las esperanzas subjetivas que depositan en la escuela para sí mismos y para sus familias. Mencionan con frecuencia que el estar ahí (en el colegio) es un sacrificio que hacen para tener, en el futuro, una mejor vida. Los y las estudiantes de cursos más avanzados relatan sentimientos de soledad como experiencias iniciales, como algo que sintieron hasta que se adaptaron.

A mí me costó acostumbrarme a vivir aquí... es todo distinto. Hay normas en el aula, en el albergue, en todos lados ¿entendés? Es difícil no hacer lo que uno quiere o está acostumbrado a hacer. Vivir de golpe con un montón de chicos, en su mayoría desconocidos, respetar las reglas todo el tiempo y cuántas cosas más. Es una forma distinta de pasar la vida. Eso me hacía extrañar todavía más mi casa y mi familia, empecé a valorar más a mi mamá y bueno (agacha la mirada) cuando te vas de tu casa empezás a ver el valor que tiene la familia

### **¿Qué cosas extrañas de tu casa y de tu familia?**

Casi todo, porque bueno... no sé, es como que 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.

### **¿Cuáles palabras, por ejemplo?**

No sé (risas) palabras que hablamos en la casa, no me acuerdo ninguna en este momento

### **¿Genera vergüenza que te corrijan palabras?**

Bueno sí, un poco, porque si vos decís mal una palabra y te corrigen delante de todos los otros se ríen, y empiezan ¡eh, habla bien chango! 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)

El sentimiento de soledad se origina por dos cuestiones. Por un lado, se hace referencia a la organización escolar que demanda ciertas formas de comportamiento y vinculación a la que no estaban acostumbrados/as pero que son necesarias para permanecer. Por otro lado, a la separación de la familia y a la responsabilidad que asumen en el nuevo espacio social. Cuny (2001) señala que el sentimiento de soledad es una reacción cognitiva y afectiva frente a la dificultad de construir nuevos lazos afectivos en un espacio desconocido.

Es la primera vez que estoy separada de mi familia, nunca antes me había ido de mi casa. Al principio me costó un poco acostumbrarme, me sentía solo, tenía miedo de no acostumbrarme. Aquí nos apagan la luz a las diez de la noche y hay que dormir, pero yo no puedo, me pongo a pensar en mi casa, en mi mamá que está sola, Al principio me hacía mucho la cabeza, ahora también, pero menos.

**¿Por qué creés que ahora extrañas menos?**

Porque me estoy más acostumbrado. Además, me convencí más que sí quiero estudiar, ser alguien y también estoy haciéndolo por mi familia.

**Antes decía que tu miedo era no acostumbrarte a esta aquí ¿ahora tenés algún miedo?**

Sí, siempre tengo miedo de no poder con todo esto, con el estudio, con las materias, con todo lo que hay que hacer [...] lo que más me da miedo es no poder y que eso desilusione a mi familia

(Entrevista a estudiante varón, 2do año)

El miedo a “no poder” predomina en las experiencias iniciales de los y las estudiantes. Este sentimiento se intensifica por la carga que sienten de ser responsables de sus propios procesos y de fallar o decepcionar a la familia.

Es muy difícil estar aquí, sobre todo al principio. Sentí una soledad que me daban ganas de abandonar todo, pero a la vez me di cuenta que era la única oportunidad que tenía y que tenía que cumplir con mi familia

**¿La única oportunidad de estudiar?**

Sí, no puedo irme a otro lado porque no tengo posibilidades.

### **¿Tenías algún miedo cuando ingresaste a la escuela?**

Sí, muchos. Primero, de que me iba a costar mucho estudiar, que me iba a quedar de curso [...] después a que le pase algo a mi mamá o a mis hermanitos mientras estaba aquí.

### **¿Seguís con esos miedos?**

Ya no tanto, creo que puedo, que voy a seguir hasta el final. El miedo por mi mamá sí, ella está sola con mis hermanitos que son más chicos, ese miedo todavía tengo.  
(Entrevista a estudiante mujer, 1er año)

Los miedos iniciales se vencen mediante la confianza que se deposita en la escuela respecto a un futuro que consideran que será mejor para sí mismos y para sus familias. Los temores a no poder sostener la trayectoria escolar, a no “cumplir con la familia” quedan impregnados en la memoria y dejan huellas (Torcomian, 2014). Es decir, son relatados recurrentemente por quienes están en cursos más avanzados y se remiten a los mismos como un recuerdo que se revive ante lo desconocido que vendrá después de que finalicen la escuela secundaria.

[...] y pensar que cuando ingresé tenía mucho miedo, mucho. Pensaba que no iba a poder y mirá, ya casi termino la escuela. Ahora tengo miedo a cómo seguir después de aquí, es casi el mismo miedo de cuando empecé aquí  
(Entrevista a estudiante mujer, 5to año)

A lo largo de la escolaridad hay miedos que persisten y otros que se “superan”.

Al principio estaba lleno de miedos. Pensaba que no me iba a adaptar, pero a la vez sentía que tenía que hacerlo [...] mi mamá estaba muy contenta de que estudie y el miedo mayor era fallarle, ninguno de mis hermanos siguió estudiando y ella depositó sus esperanzas en mí.

### **¿Ahora tenés ese miedo u otros?**

Sí, ahora tengo miedo de lo que viene. Se termina la escuela y no sé qué voy a hacer [...] tengo el mismo miedo que cuando entré, si quiero seguir una carrera y no puedo, le fallo a mi familia, a mí, a todos.  
(Entrevista a estudiante mujer, 4to año)

Siguiendo a Aisenson (2011) los y las estudiantes enfrentan diversos cambios en el paso de un nivel educativo a otro que tiene que ver con los cambios curriculares (hay una diversidad de materias y nuevos contenidos) la nueva cultura institucional (normas y reglas

de convivencia) y lo social afectivo (nuevos vínculos generaciones e intergeneracionales). El conocimiento y la adaptación a estas tres dimensiones tiene lugar de manera singular, cada estudiante se inserta y participa de manera distinta en la trama escolar.

En este capítulo hemos construido algunas categorías en base al trabajo de campo y a los referentes teóricos lo no implica que algunas cuestiones estén presentes en más de una categoría, ello muestra la complejidad y la yuxtaposición de los diversos puntos de vista de la realidad estudiada.

## CAPÍTULO 6

### SIGNIFICADOS Y EXPECTATIVAS CONSTRUIDAS EN Y A TRAVÉS DE LA ESCUELA

La escuela es mucho más que un lugar en el que se pasa cierto tiempo de la vida para aprender una cultura considerada legítima. Es más bien un espacio social en el que se disputan sentidos de existencia, cohabitar con otro/as trae aparejado tensiones permanentes entre la personalidad individual y la personalidad colectiva (Simmel, 2003; Kaplan, 2018). Entonces, develar lo que sucede cotidianamente en su interior implica interpretar las subjetividades que allí se construyen atravesadas por los modos de sociabilidad, las normas escolares, las experiencias previas, los sentimientos y emociones, las imágenes que construyen de los/as otras/as y de sí mismos/as. Al respecto, Dubet y Martuccelli (1996) argumentan

La escuela no produce solo calificaciones y niveles más o menos certificados de competencias. Produce también individuos con una cantidad de actitudes y de disposiciones (...). La escuela fabrica sujetos que tienen, más o menos y según diversas modalidades, el dominio de su vida y de su propia educación. En la medida en que posee esta capacidad, la escuela tiene también el poder de destruir a los sujetos, de doblegarlos a categorías de juicios que los invalidan; desde el punto de vista de los alumnos puede tener sentido... y puede asimismo estar privada de él. (p. 11)

En este capítulo analizamos los motivos de elección del colegio; los sentidos y significados otorgados a partir las experiencias que construyen allí, las esperanzas subjetivas que depositan respecto a proyectos de futuro y los sentidos de pertenencia e identificación que construyen con la escuela.

#### 6.1. La elección de la escuela

En el cuestionario los y las estudiantes indican diversos motivos de elección del colegio. Según un orden de frecuencia emergen las siguientes; porque sus padres los enviaron a estudiar allí, porque no les resulta un gasto económico (en tanto no abonon cuota), por la cercanía con sus hogares y por la experiencia de hermanos, primos o vecinos que ya asisten al colegio.

Evidenciamos que las condiciones socioeconómicas de las familias es el condicionante central que limita o directamente imposibilita elegir dónde estudiar. Si bien la escuela es de gestión privada, no se abona cuota, no se paga inscripción y se les proporciona el uniforme. Al ser la única institución de nivel secundario en la zona se convierte en la más cercana a sus hogares. Las elecciones que se fundamentan en la experiencia que tuvieron hermanos, primos o vecinos en colegio se aproxima a una elección más personal, pero dentro de los límites dados por las condiciones económicas.

En las entrevistas los y las estudiantes fundamentan

vengo a este colegio porque me queda cerca, más allá de que no me vuelvo a mi casa todos los días, sí puedo volver los fines de semana. Además, no pagamos nada, aunque el colegio es privado, aquí nos dan todo.

**¿Te hubiera gustado ir a otro colegio?**

Sí, a uno de la ciudad, por ejemplo, pero no puedo por los gastos que hay que hacer y a mi familia no le alcanza, además, somos tres hermanos los que tenemos que ir al colegio. Es imposible, pero creo que lo que importa es seguir adelante con los estudios

**¿Por qué te hubiera gustado ir a un colegio de la ciudad?**

No sé, creo que es distinto, conocés a otra gente, no es lo mismo la ciudad que el campo, hay otras cosas que se aprende en la ciudad porque podría conocer chicos distintos.

(Entrevista a estudiante varón, 3er año)

Otra estudiante relata

Mis primos más grandes ya vienen a este colegio y me decían que era lindo, que no se gasta nada, te dan todo y siempre se reciben donaciones de ropa, útiles y eso te lo dan. Además, decían que era seguro, que cuidan mucho a todos, yo ya conozco a muchos chicos de otras comunidades y tengo un compañero de la escuela que también está estudiando aquí. Con eso me decidí más todavía.

**¿Fue una decisión tuya o de tus padres?**

De ambos. Cuando estaba terminando la escuela me dijo mi papá que me iba a inscribir en el colegio, no se habló mucho. Yo si quería seguir la secundaria.

(Entrevista a estudiante mujer, 1er año)

Hay quienes relatan que están en esa escuela por una decisión de los padres

Mi mamá y mi papá me inscribieron aquí, por eso vengo. Yo no elegí el colegio, ellos querían que siga estudiando y por eso lo hicieron.

**¿Vos no querías seguir estudiando?**

Sí, si quería, pero en otro lugar, en otro colegio. Tenía ganas de conocer otros chicos de la ciudad, que sean diferentes. Pero bueno, es lo que hay, no tenían plata para pagar alquiler ni útiles ni ropa, ni nada.

**¿A qué colegio querías ir?**

A uno de la ciudad, cualquiera, pero quería irme de Las Cuevas

**¿Por qué?**

Porque sí, como te dije, tenía ganas de conocer otros chicos, conocer la ciudad, salir a bailar, hacer lo que hace un chico de la ciudad.

**¿Y acá no conociste a otros chicos?**

Sí, pero no es lo mismo. Todos somos del campo, sabemos las mismas cosas ¿entendés? por ahí en la ciudad aprendes otras cosas, haces otras cosas distintas, pero creo que por sobre todo lo importante es estudiar

(Entrevista a estudiante varón, 2do año)

Los/as estudiantes señalan que si hubieran podido elegir la escuela sería una de la ciudad, consideran que tendrían la posibilidad de conocer otros chicos con conocimientos diferentes y realizar actividades distintas a las habituales como salir a bailar. Weiss (2009) sostiene que los y las jóvenes en la escuela están en la búsqueda constante de estilos juveniles diferentes a los propios por la necesidad de identificarse con otros al menos por un tiempo. No obstante, hay quienes consideran que estudiar en una comunidad cercana a la suya y con jóvenes que comparten los mismos saberes hace más fácil la estadía en el colegio. En este sentido, son constantes las manifestaciones de agradecimiento al cura Chifri por la posibilidad de estudiar, tanto en el discurso de los propios estudiantes como de la propia familia.

Gracias al padrecito puedo estudiar cerca de mi casa y de mi familia, sino me tenía que ir a la ciudad y no sé si hubiera podido porque a mi mamá no le alcanza (en referencia al gasto económico) para mandarme.

**¿Te gusta el colegio más allá de que fue la única opción que tuviste?**

Sí, si me gusta. Pienso que fue el sueño del curita y también es mi sueño terminar la escuela secundaria y darles una alegría a mis padres.

(Entrevista a estudiante mujer, 3er año)

En otra oportunidad, un estudiante de la comunidad recitó una copla mediante la cual expresó

Desde lejos de has venido (en referencia al cura)  
con lo gauchito que sos  
para ayudarnos a todos  
principalmente con la educación.

En el diálogo con algunas madres durante un acto de fin del ciclo lectivo se evidenció una confianza en la educación que reciben sus hijos/as en el colegio y abrevan que es posible “gracias a la obra del curita”.

El colegio hace mucho por los chicos de aquí, muchísimo. El primero de mis hijos que hizo el secundario fue aquí, en este colegio. Yo tengo muchos hijos y no me alcanza para mandarlos a todos a estudiar y si le mando a uno es injusto para el resto. Para mí es muy grande la obra del curita y de la escuela. Esta escuela enseña muy bien, los profesores vienen todos los días y no hacen paro. La esperanza que tengo es que mis hijos estudien, tengan la secundaria porque yo no tuve esa oportunidad, ni su papá, ni su abuela, ni nadie de la familia [...] siempre les digo a mis hijos que la escuela les va a ayudar a tener una mejor vida porque la vida en el campo es dura, muy dura y yo quiero que ellos tengan otras posibilidades.

(Entrevista informal a la madre de una estudiante)

Ames (2002) en su estudio de sobre las escuelas rurales de Perú alude a la importancia que las familias de los y las estudiantes otorgan a la escuela

es el medio para dejar de ser campesinos, de que los hijos no pasen por las mismas penurias y el trabajo duro en el medio rural y mejoren su nivel de vida. Es la posibilidad de ser “algo” y poder salir a otros sitios, la ciudad y conseguir trabajo. (p. 26-27)

Una cuestión común en todos los discursos es la importancia otorgada a la escuela, tanto por los/as mismos/as estudiantes como por sus familias de allí que los márgenes de elección quedan subsumidos a “lo importante es estudiar”. La valoración otorgada a la escuela está en relación con los horizontes de futuro que proyectan a través de ella. Sobre esta cuestión nos centramos más adelante.

### ***La participación de la familia en la escolarización de los y las jóvenes***

La confianza y el agradecimiento que tienen las familias con la institución hace que la participación y el involucramiento en la escolarización de sus hijos/as no sea activa o constante. El acercamiento a la escuela y a los y las docentes es la “necesaria”. Asisten cuando la directora convoca a reuniones o en los actos escolares importantes, como el de fin de año.

Durante el acto de fin de año un padre manifiesta que

Venimos en las fiestas importantes o reuniones, no siempre porque tenemos muchas ocupaciones, muchas cosas que hacer en la casa y venir aquí lleva su tiempo. 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)

Otra dimensión que hace a la escasa participación de los padres en la educación de sus hijos/as y es el desconocimiento de lo que se enseña, el no manejo de los conocimientos que imparten ya que no alcanzaron el nivel secundario. Esta realidad pone de manifiesto la matriz de desigualdad sobre las que se escolarizan los y las jóvenes indígenas. Sobre este aspecto, Tuñón señala que,

(...) disponibilidad de tiempo y capital educativo para acompañar en el proceso de escolarización, en muchos casos suelen ser insuficientes para que los niños, niñas y adolescentes puedan apropiarse de las estructuras de oportunidades que desde el sistema educativo se construyen. (2011, p. 3)

Entonces, la apropiación que los bienes culturales que ofrece la escuela es desigual, pues no todos poseen los mismos recursos ni las mismas herramientas para comprender y apropiarse de los conocimientos que imparte. Carina Kaplan (2016) hace una comparación entre la lógica del mercado económico capitalista y el mercado simbólico escolar. Argumenta que,

(...) de igual manera en que los bienes económicos se distribuyen en forma desigual en nuestras sociedades y los individuos no tienen las mismas oportunidades de acceder y apropiarse de ellos, en el mercado simbólico, donde el mercado escolar

se incluye, se evidencia una lógica y una dinámica análogas. Más aun, el mercado simbólico termina atribuyendo un cierto valor a cada individuo y grupo: algunos valen más; otros valen menos. (p. 32)

Si bien la institución establece, dentro de la organización, horarios de estudio de carácter obligatorio, no implica que todos/as promocionen la totalidad de las materias. Cuando eso sucede los y las estudiantes deben prepararse para los turnos de examen extraordinarios durante las vacaciones y no reciben apoyo escolar para ello. En estos casos estudian solos/as o con la ayuda de hermanos/as mayores que “saben un poco más sobre el tema”.

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. Todo lo que estudié fue de memoria y en el examen me olvidé algunas cosas y no aprobé.

**¿Y no consultás con alguien de tu casa las dudas que tenés?**

No, porque mi tía no entiende nada de esto, ella no estudió estos temas. Le pregunté un poco a mi hermana que es más grande, sabe un poco más, pero no mucho, no le gustaba esta materia y aprobó así nomás. Estudié solo pero no me fue bien.

(Entrevista a estudiante varón, 3er año)

Fuera de la escuela no tienen posibilidades de consultar o recibir ayuda en las tareas escolares. El apoyo o la ayuda es entre hermanos y hermanas mayores que también van al colegio, pero no es suficiente porque no hay un buen manejo de los temas que les permita explicarlos. En este aspecto, Bourdieu interpreta, desde la hipótesis del capital cultural, que son las desiguales condiciones sociales y simbólicas de acceso, permanencia y posibilidades de apropiación las que intervienen en los procesos diferenciados de escolarización. No todos/as tienen las mismas herramientas culturales que les permita apropiarse de los conocimientos que ofrece la escuela o si lo hacen, no es del mismo modo.

Desde estas condiciones estructurales de desigualdad se construyen sentidos de pertenencia e identificaciones que tienden a ser positivas y negativas no solo por parte de los y las estudiantes, sino también de los/as docentes, preceptores y también visitantes externos. Estos últimos son centrales, ya que el colegio tiene visibilidad y reconocimiento nacional e internacional por “su particularidad”: es “la única institución secundaria en salta

de los cerros y para los cerros” creada por un religioso cuyo lema, con el que se identifican a muchas personas es “nos une el anhelo de hacer el bien”.

El origen socioeconómico y socio-geográfico de los y las estudiantes y de la ubicación de la escuela adquieren suma importancia en cuanto a los sentimientos de superioridad e inferioridad (Gualejac, 2008) a partir de los cuales se sienten parte de la institución o marcan distancia. Sobre ello nos abocamos en lo que sigue.

## **6.2. Los sentidos de pertenecer a “la escuela de los cerros”**

El sentido de pertenencia a la escuela se construye a partir del “estar parte de la vida ahí a dentro”. La identificación con el colegio tiene lugar a través de varias cuestiones. En primer lugar, la identificación con un grupo de amigos del colegio los lleva a que se identifiquen con la escuela. En segundo lugar, lo que ofrece en términos materiales y simbólicos hace que en el transcurso empiecen a valorarla. Por último, las creencias de superioridad e inferioridad respecto a las representaciones que tienen de las escuelas de la ciudad que no conocen y la “escuela del cerro” a la que asisten.

Los grupos son una especie de isla dentro de espacios más amplios, la profundidad de los lazos que se forjan lleva a que haya una identificación entre integrantes de un grupo. Al ser la escuela el único espacio que posibilitó la formación de un grupo de amigos hay también una identificación con la misma.

Siento orgullo de mis amigas, siento orgullo de estudiar en la escuela del padrecito (refiere al cura Chifri) porque aquí tengo amigas que son como mis hermanas. Eso es lo que más me gusta del colegio y lo digo siempre.

### **¿Te sentís orgullosa de tus amigas y del colegio?**

Sí, del colegio también porque pude conocer mucha gente y sobre todo a mis amigas.

(Entrevista a estudiante mujer, 3er año)

Me gusta venir al colegio, es bueno, tiene buenos profesores. Siempre vienen a dar clases, aunque haya paro. Me llevo muy bien con casi todos los profesores, las preceptoras. Me siento bien, es como el segundo hogar.

(Entrevista a estudiante mujer, 2do año)

Sentirse parte es un proceso contradictorio. Algunos manifiestan que al principio no valoraban el colegio como lo hacen ahora. Los lazos afectivos que van construyendo dan lugar a que ese lazo también sean con la escuela.

Al principio no quería venir a este colegio. No quería ser de aquí, mi mamá fue la que me mandó, pero con el tiempo me hice de amigos, conocí a algunos profes muy buenos y eso me hizo recapacitar y valorar al colegio. Nos ofrece mucho, comida, techo, nos enseñan, nos cuida. Todo lo que quizás no nos van a dar en otro lado

**¿No querías pertenecer al colegio?**

No, no quería. Yo quería ir a Salta a estudiar, pero no se podía, a mi mamá no le alcanzaba. No tuve opción.

**¿Por qué querías ir a estudiar a la ciudad?**

Porque pensé que era mejor, que podía aprender más. Quería conocer chicos de allá

**¿Y ahora qué pensás?**

Ya no pienso eso. Aquí también tenemos computación, química, inglés y otras. Enseñan lo mismo que en otras escuelas de la ciudad. También conocí a muchos chicos porque vienen de toda la quebrada. Somos muchos.

(Entrevista a estudiante varón, 2do año)

Entre los que no eligieron el colegio hay quienes al principio no les gustaba “ser parte” pero en el proceso fueron valorando lo que les ofrecía, “techo”, “comida”, “cuidados” y hoy se sienten “orgullosos” de pertenecer. Aquí, los cuidados que reciben tienen una valoración positiva, sienten que es una ventaja que en otras escuelas creen que no lo tendrían.

En el testimonio de otros/as estudiantes estas mismas prácticas son percibidas como negativas. La ubicación socio-geográfica de la escuela es considerada como una desventaja, los cuidados que reciben son percibidos como una sobreprotección que hace que se sientan “que no saben nada” y las miradas externas generan sentimientos de inferioridad.

Es una escuela rural, como la escuela primaria que iba. Eso para mí es una desventaja (...), creo que es así porque uno sigue sin conocer otra cosa, otra escuela de la ciudad, no sabes cómo enseñan en otros lugares. Es seguir quedándose en el mismo lugar.

**¿Por qué decís que es una desventaja estudiar en una escuela rural?**

Puede ser, no te puedo asegurar de que sea así porque nunca fui a una escuela de la ciudad. A veces pienso que venir aquí y que te traten como un chiquito o pobrecito, que no sabes nada, o sea que todo el tiempo estén arriba de uno hace sentir de menos (...) no sé, pienso que es una desventaja porque si me voy a otro lado o sigo una carrera en la ciudad no va a ser lo mismo, no te van a tratar así. No voy a estar preparado para salir afuera.

**¿Afuera?**

Sí, a la ciudad, por ejemplo. Puede ser cualquier otro lugar a donde nos vayamos a estudiar. A otro lugar distinto al de aquí.

**¿Pensás que hay diferencias en la enseñanza entre un colegio de la ciudad y este colegio rural?**

Creo que sí. Aquí recibimos apoyo escolar todo el tiempo y eso nos ayuda mucho. Si alguien se lleva materias lo ayudan, lo preparan para que rinda y creo que en Salta, por lo que me cuenta mi primo que va a un colegio de allá, te las tenés que arreglar solo, no te andan haciendo que tenés que hacer las tareas o viendo en qué vas flojo, cada uno se hace cargo de sus estudios.

**¿Pensás que eso es una ventaja o desventaja?**

Las dos cosas creo (risas).

**¿Por qué?**

Y bueno, en Salta también enseñan cosas más difíciles. Mi primo va al mismo año que yo, a tercero, y a él le enseñan otras cosas más difíciles en las materias o más avanzadas porque lo que yo estoy viendo ahora, él ya las vio el año pasado, entonces creo que acá te hacen las cosas más fáciles, capaz... y eso es una desventaja porque si quiero seguir una carrera me van a faltar cosas, eso no me parece justo

**¿Por qué pensás que hay esas diferencias?**

Y porque este colegio es rural y todos venimos de escuelas primarias rurales y bueno, en las escuelas rurales siempre se enseña menos o más fácil porque creen que no podemos aprender. Nos llaman chicos del cerro.

**¿Te gusta que te llamen así?**

No, porque creen que somos así nomás, pobrecitos, que no vamos a poder aprender rápido.

**¿Quiénes creen que no pueden aprender?**

Los maestros, los profesores.

**¿Tus profesores creen eso?**

Yo pienso que sí, por eso no son tan exigentes como los profesores de la ciudad.  
(Entrevista a estudiante varón, 3er año)

Las representaciones acerca de una escuela rural y la urbana son percibidas en términos de superioridad e inferioridad por dos cuestiones relacionadas; “la exigencia en la enseñanza”, la “complejidad de los contenidos” y, por el espacio geográfico en el que se ubican unas y otras.

Sospechan que se les enseña “cosas fáciles”, que algunos/as docentes no son exigentes y que tiene que ver con que el lugar de la ubicación de la escuela y las percepciones que tienen acerca de ellos/as por el lugar del que provienen.

Yo siento que nos cuidan mucho y es bueno, pero también pienso que no está tan bien porque cuando nos vayamos a la ciudad a estudiar no vamos estar preparados, nos va a costar más.

**¿Pensás que hay una sobreprotección que no los beneficia?**

Sí, un poco, pero es porque bueno (...) siempre nos dicen que venimos de medio de los cerros y te ven así, como que no sabemos nada.

**¿Pensás que te cuidan mucho por venir del medio de los cerros?**

Yo siento que sí, es como que tienen lástima por venir de “medio de los cerros” (hace las comillas con los dedos), que no sabes nada y por eso te enseñan así, poco...te cuidan... es lo que pienso yo, no sé. Puede ser que esté equivocada.

**¿Qué es lo que te enseñan poco?**

Bueno, algunos dan cosas fáciles o que ya sabemos, creen que no vamos a poder, o sino nos cuidan mucho porque somos del cerro, o sea no dejan que aprendamos solos, en todo momento están ellos para decirnos que nos bañemos, que limpiemos, que comamos y eso no sé... yo pienso que no vamos a aprender nada porque ellos no nos dejan, dicen todo lo que tenemos que hacer todo el tiempo.

**Decías que te tienen lástima por venir de los cerros ¿cómo sería eso?**

Digo [...] yo siento eso, es como que somos pobrecitos, no de pobres, sino (se queda pensando unos minutos) de que no sabemos, no podemos, de eso ¿entendés?

(Entrevista a estudiante mujer, 4to año)

Ser identificados como “los chicos del cerro” les genera malestar, porque creen que esa referencia los empequeñece como sujetos. A la vez, el “sentimiento de lástima” que

perciben de docentes y otras personas de la institución son consideradas negativas en la medida se sienten subestimados.

La tensión entre el lugar de procedencia y el modo en que se estructuran los vínculos pedagógicos ponen de relieve operaciones de clasificación que reproducen una estructura social. Siguiendo a Bourdieu y Saint Martin (1988), los juicios que emiten los profesores sobre sus estudiantes son operadores prácticos que se reproducen a través de las acciones. Carina Kaplan (2008) sostiene que las formas escolares de clasificación son instrumentos de conocimiento pero que cumplen funciones que no son de puro conocimiento, son transmitidas en y mediante las prácticas fuera de toda intención propiamente pedagógica. Las categorías profesoras son a la vez colectivas e individuales, se refuerzan y recrean en el funcionamiento de las instituciones.

Otra cuestión que genera sentimientos de inferioridad es la mirada externa. Ser reconocidos como “los chicos de los cerros” o que se refieran a “la escuela de los cerros” son diferenciaciones que los deja en desventaja, en tanto se tiñen de una actitud compasiva. Hay una especie de correlación entre el lugar de residencia de los y las estudiantes y sus posibilidades de aprendizaje.

A nosotros todo el mundo nos conoce como los chicos del cerro, o si decís voy al colegio de Alfarcito te dicen ah, sí, la escuela del cerro.

**¿Qué te genera que te identifiquen de esa manera?**

Y a veces es medio cargoso porque te dicen todo el tiempo así y no es necesario, a mí no me gusta que me digan así porque no soy del cerro, yo vengo de las Cuevas, mi casa está sobre la ruta, no en medio de los cerros... pero bueno, nos llaman así

**¿Te genera molestia?**

Un poco, porque no sé... parecemos el bicho raro de los cerros (risasa)

(Entrevista a estudiante varón, 3er año)

La singularidad se diluye en la categoría “cerro”, este modo de identificación genera disgusto en la medida en que generaliza y a su vez distingue entre un nosotros y un ellos. La distinción que se hace es peyorativa en tanto no caduca en el lugar socio geográfico, sino en la percepción que se tiene de los grupos que asisten allí. Bajo toda intención de igualdad se cae, sin intenciones conscientes, en la reproducción de la desigualdad.

No obstante, advertimos discordancias en estos mismos relatos en la medida en que, por un lado, manifiestan sentimientos de inferioridad a partir del trato que reciben en la

escuela, la mirada externa y el modo en que se los identifica, pero ante la consulta de, si recomendarían su colegio a otros/as y porqué lo harían respondieron del siguiente modo.

**¿Recomendarías el colegio a alguien?**

Y más allá de todo, sí. Es un colegio privado, no se paga nada y se aprenden varias cosas, hay talleres, computación, de todo. Sí les diría a otros que vengan.

**¿Qué diferencias creés que hay entre un colegio privado y un colegio público?**

En el privado los profesores no hacen paro, no perdés días de clase. Hay de todo, te cuidan bien, te llevan a competir con algunos proyectos en la ciudad. Creo que, en un privado es otra cosa, ahí sí hacen paro, perdés muchas clases y eso hace que no enseñen todo.

(Entrevista a estudiante varón, 4to año)

Otra estudiante sostiene

**¿Te hubiera gustado que sea un colegio público?**

No, así está bien, porque sino sería (piensa varios minutos), sería como más cualquiera, no sé cómo explicarte, pero para mí está bien que sea privado eso lo hace como más importante o no sé.

**¿Por qué decís que colegio privado es más importante que un colegio público?**

Yo creo que sí, no cualquiera va a un colegio privado o sea aquí no pagamos nada, en los colegios de Salta sí, esos se pagan y bueno no es lo mismo decir que venís de un colegio privado que de un colegio público

**¿En qué pensás que está la diferencia entre uno y otro?**

Mmmm bueno no sé bien, pero en un colegio privado enseñan mejor o no los chicos que salen de colegios privados son distintos, más respetuosos, con otra cultura, creo que esa es la diferencia

(Entrevista a estudiante varón, 3er año)

Pertener a una institución privada los distingue de quienes asisten a una institución pública, es decir, a pesar de, es mejor que. Aún cuando en otras instancias manifiesten sentimientos de inferioridad por el espacio geográfico en el que se ubica la escuela o el lugar del cual proceden.

Siguiendo a Bourdieu (1999) podemos interpretar estas percepciones como las “pequeñas miserias” de la vida cotidiana que son parte de la delgada línea de la exclusión. El autor no alude de manera central a las condiciones materiales sino más bien a las

condiciones subjetivas que posicionan a los sujetos en el espacio social, a su vez “el espacio social se define por la exclusión mutua o la distinción de las posiciones que lo constituyen” (p. 120). Entonces, las pequeñas miserias son mecanismos invisibles de exclusión que se vivencian con naturalidad en la vida cotidiana.

Esa miseria de posición, referida al punto de vista de quien la experimenta al encerrarse en los límites del microcosmos, está destinada a parecer, como suele decirse completamente relativa, esto es, completamente irreal, si, al asumir el punto de vista del macrocosmos, se la compara con la gran miseria de condición; referencia cotidianamente utilizada con fines de condena “no tienes que quejarte” o de consuelo “sabes que hay quienes están mucho peor”. Empero, instituir la gran miseria como medida exclusiva de todas las demás significa prohibirse percibir y comprender toda una parte de los sufrimientos característicos de un orden social que, sin duda, hizo que aquella retrocediera (...) pero que, al diferenciarse, brindaron las condiciones favorables para un desarrollo sin precedentes de todas las formas de la pequeña miseria. (Bourdieu, 1999, p. 10)

Las grandes miserias sociales son las que preocupan, se dimensionan y se consideran como tales, es en el macrocosmos donde se diluyen las pequeñas miserias de la vida diaria. Esas representaciones contradictorias que se construyen en torno a la escuela, las distancias y proximidades que se crean con la misma, las escasas y casi nulas posibilidades de elección hacen que la escuela sea significada de distintos modos.

### **6.3. Significados otorgados a la escuela secundaria**

Los y las estudiantes confieren a la escuela una variedad de sentidos en relación con los marcos de temporalidad que construyen desde allí (Núñez y Litichever, 2015).

Desde un abordaje crítico como el que proponen Elias (1989) y Kaplan (2011; 2016; 2018) la categoría tiempo no puede ser analizada si no es en la interdependencia entre tiempo físico y tiempo social. Elias (1989) expresa que el tiempo es la síntesis humana de alto nivel y un instrumento simbólico-social humano que nos sirve como medio especial de orientación en el continuum en devenir. Desde esta misma posición Kaplan argumenta que “el tiempo se experimenta como una fuerza enigmática que nos coacciona biográficamente y es, a la vez, un medio de orientación para la existencia colectiva” (2018, p. 37).

Desde esta posición interpretamos el modo en que los y las estudiantes perciben el tiempo escolar y social. Los significados subjetivos que construyen están en estrecha relación con sus condiciones de existencia. En los testimonios encontramos tres concepciones de tiempo en relación *al estar* en el colegio. La escuela vivida en el presente, en el aquí y ahora; como puente para proyectos futuros de formación profesional y de trabajo y como “lo que hay” sin promesas futuras identificadas. Estos sentidos se presentan de manera interrelacionada, es decir, no son excluyentes entre sí.

Los lazos afectivos más o menos profundos que construyen en el cotidiano escolar se convierten, en muchos casos, en el motivo principal para permanecer en el colegio. El testimonio de un estudiante citado en el capítulo anterior alega: “los amigos son lo mejor de la escuela”. Ante otra pregunta (al mismo estudiante) acerca de qué es lo que motiva venir a la escuela reafirmó “porque tengo amigos, los mejores amigos”.

La importancia de estar con otros jóvenes puede interpretarse como un vivir en “comunidades emocionales” (Weiss, 2009, p. 33) que a partir de la interacción se identifican y se diferencian. Encontrarse con otros/as más o menos semejantes posibilita modos de sociabilidad que en el espacio-tiempo escolar adquieren cierta especificidad respecto a otros. Escuchar y que te escuchen, respetar y hacerse respetar, aprender a tratar, forman parte del cúmulo de aprendizajes que se adquieren en la escuela. Weiss (2009) señala que “conocer a otros diferentes es un ingrediente importante en la vida de los jóvenes” (p. 84) aunque los modos de vinculación se intenten regular a través de normas institucionales.

No sé si quiero seguir estudiando, no puedo decirte ahora, pero lo que sí sé es que la escuela me está dando a los mejores amigos, a los mejores, ni de la infancia son tan buenos como estos. Esto que uno hace aquí es diferente, aquí necesitas a los amigos para salir adelante. Como te digo, no sé si quiero estudiar, de hecho, me llevo un par de materias, pero vengo, sigo, me quedo y hago todo porque los chicos me alientan. Me dicen terminemos la escuela, salgamos adelante. Eso es lo que tiene sentido aquí.

(Entrevista a estudiante varón, 4to año)

**¿Qué pensás hacer después de terminar la escuela?**

No sé, no quiero pensar en el futuro. Yo vivo el presente, me da fiaca pensar que puedo hacer después de aquí, si me pongo a pensar me bajonea porque no sé qué hacer. Por eso disfruto del aquí y ahora, la paso bien con los chicos, con mis amigos.

**¿Qué es lo que más te gusta de la escuela?**

Que conozco mucha gente, todo el tiempo, pero más mis amigos, la paso bien jugando al fútbol, yendo a los talleres. Ahí charlamos, nos reímos, pasamos tiempo.

**¿Entonces, venís a la escuela por tus amigos más que nada?**

Sí (risas). Me gusta eso, también otras cosas, pero creo que la escuela secundaria es para hacer amigos y disfrutar. Cuando sos grande tenés más responsabilidades, andas por ahí viendo qué onda la vida.

**¿Tenés miedo a que llegue el ese momento?**

Ajá. Creo, no sé. No quiero andar por ahí, sin hacer nada, como algunos chicos. Prefiero estar aquí, pero no puedo pasar toda la vida aquí a dentro.

**¿Y no pensaste en seguir estudiando?**

No, no pensé. Me imagino que va a ser difícil seguir en otro lado, con otros chicos. No lo pienso, no pienso nada.

(Entrevista a estudiante varón, 3er año).

Pensar en lo que viene después de la escuela genera una especie de temor. El miedo “a no tener qué hacer”, de estar como “los otros” que andan por ahí, sin hacer nada, es lo que “bajonea” e inhabilita pensar y hasta imaginar horizontes de futuro.

La incertidumbre y el miedo a proyectar después de la escuela es un sentimiento de época que marca subjetivamente a los y las jóvenes de sectores vulnerables. La premisa es “nada a largo plazo” (Sennet, 2000) y se evidencia en el imperativo “disfrutar” el aquí y ahora, “vivir el presente” porque el después es incierto. “Eso trae consecuencias: desorienta la acción planificada, disuelve los vínculos de confianza y compromiso, y separa la voluntad del comportamiento” (Kaplan, 2016, p. 21).

La escuela juega aquí un rol fundamental en la vida de los y las jóvenes atravesados por condiciones estructurales de desigualdad social. Puede, a través de sus prácticas y discursos, anticipar límites objetivos o movilizar esperanzas subjetivas (Kaplan, 2016). El dinamismo de estas posibilidades se tensiona permanentemente en el espacio escolar. El sentido de estar allí se encuentra en los vínculos, en la afectividad que se construye mientras se está.

### **¿Qué es lo que te motiva venir a la escuela?**

Tengo muchos motivos, pero hay dos cosas que son más fuertes porque son las que hacen dar ganas de volver todas las semanas. Mis amigas, por un lado, porque hablamos, nos reímos, compartimos cosas que en otro lugar, por ejemplo cuando salimos de aquí, no se puede porque incluso mis amigas son de otras comunidades, viven muy lejos y no nos podemos visitar ni siquiera en las vacaciones. Después, porque quiero tener un futuro mejor, estudiar, ser alguien, no depender de nadie y ayudar a mi familia. Por esas dos cosas me quedo y sigo. Fue difícil, pero casi lo estoy logrando.

### **¿Cuáles son los otros motivos?**

Porque me gusta aprender cosas nuevas, conocer gente de otro lado. Aquí nos vienen a visitar mucha gente de distintos lados, famosos y no famosos. Todo el tiempo. Eso me gusta también.

(Entrevista a estudiante mujer, 5to año)

Los grupos de amigos constituyen el sostén emocional más importante para alcanzar objetivos personales como la finalización de los estudios. Los futuros posibles que avizoran a partir de la escuela no se reducen a la continuidad en el sistema educativo, sino que abarca posibilidades laborales dentro y fuera de la comunidad de pertenencia.

En el cuestionario se consultó sobre qué piensan hacer después de finalizar la escuela secundaria. La opción más elegida fue trabajar, luego estudiar una carrera y, por último, hubo quienes respondieron que no saben. A cada opción se pidió especificar sobre trabajar en qué y dónde, para el caso de las carreras se consultó cuál y dónde.

Quienes manifiestan que la escuela les permitirá conseguir un trabajo añaden que podrá ser en la ciudad y en la propia comunidad. Los que piensan trabajar en la ciudad señalan que podría ser en “alguna empresa”, “de chofer de colectivo”, “en una estación de servicio” o “en lo que sea”. En la comunidad el trabajo que señalan es “de ordenanza de la escuela”, “poner un taller de carpintería”, “hacer tejidos y artesanías para vender desde su casa”.

En cuanto las carreras que piensan seguir está el profesorado de educación inicial, profesorado de educación primaria, enfermería, guía de turismo, ingeniería en recursos humanos, profesorado de inglés. Señalan que son carreras que están en algún instituto de la ciudad de Salta, aunque no saben específicamente dónde.

Trabajar después de terminar la escuela secundaria es un planteo que hacen solamente estudiantes varones, mientras que la posibilidad de estudiar alguna carrera es señalada por siete mujeres y tres estudiantes varones. En las entrevistas se retomaron estas respuestas para profundizar sobre las decisiones de trabajar o estudiar.

Me gustaría quedarme en mi comunidad a trabajar, directamente. Mi sueño es tener un taller de carpintería como lo hizo otro chico que ya terminó el colegio.

**¿Sentís que aprendiste cosas relacionadas a lo que querés hacer?**

Sí, yo voy al taller que dan después de clase. Me gusta mucho y sé que se puede vivir bien con eso. Un chico que terminó el colegio hizo eso y le va muy bien, tiene el taller en su casa, hace ahí las cosas y después las vende. Me gustaría hacer lo mismo, sería buenísimo quedarse a trabajar en mi casa.

**¿Penaste en ir a estudiar a otro lado para aprender más sobre lo que te gusta?**

No, no creo que haga falta [...] Sé usar las máquinas, cortar, clavar, medir. Si tengo alguna duda sé que el profe me va a ayudar o te las vas ingeniando, un poco de creatividad nada más.

**¿No te querés ir de tu casa?**

No, me da un poco de miedo la ciudad, no sé qué haría allá, nunca salí afuera, por eso quizás. No pienso en irme porque además mi mamá me necesita, necesita que la ayude con las cosas de la casa.

(Entrevista a estudiante varón, 4to año)

El temor a salir de la propia comunidad por la incertidumbre de no saber qué hacer afuera se encuentra también ligado a las responsabilidades que asumen con las familias y que en la mayoría de los casos condiciona las decisiones de salir de sus lugares de origen. En este sentido, confieren una valoración a los conocimientos prácticos que se brindan en los talleres escolares.

Quienes señalan que la secundaria les permitirá conseguir un trabajo en la ciudad argumentan que

Me gustaría trabajar en la ciudad por eso quiero terminar la escuela. Ahora te piden sí o sí tener secundario completo para hacer cualquier cosa.

**Dijiste que te gustaría trabajar de chofer de colectivo ¿por qué?**

Porque tengo tíos y primos que ya entraron como choferes en una empresa y me gustaría trabajar ahí. Sé que ganan bien y bueno es lo que yo quiero. Ellos me van a hacer gancho y eso me pone contento, no veo la hora de terminar y laburar.

**¿No pensás en estudiar entonces?**

No, no pienso porque me cuesta mucho, me llevo materias y es pesado. Imagínate si es pesado aquí no me quiero ni imaginar cómo es hacer una carrera.

**¿Creés que acá te enseñan cosas que te sirvan para trabajar ahí?**

No, nada de eso. Creo que si trabajo ahí no me sirve nada de lo que me enseñan. Bueno, en realidad necesito el título, porque ahí piden sí o sí tener el secundario completo.

(Entrevista a estudiante varón, 3er año)

Otro estudiante sostiene

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?**

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

**¿Pero te gustaría seguir estudiando?**

Sí, claro. Me gustaría entrar a la policía, pero es mucho gasto, la ropa es cara, todo es caro.

**¿En qué te gustaría trabajar?**

En una estación de servicio, me gustaría entrar ahí.

**¿Tenés posibilidades de entrar en alguna?**

No sé, pero le pedí al profe de educación física que pregunté cómo se puede entrar y le dijeron que tenés que llevar un curriculum con el secundario completo. Eso voy a hacer cuando termine la escuela.

(Entrevista a estudiante varón, 2do año)

El progreso social está muy ligado a lo urbano (Padawer, Greco, Celín, 2013), manifiestan que salir de la comunidad con el título de la escuela secundaria les permitirá acceder a fuentes ciertas fuentes de trabajo.

Quienes aluden a la importancia de la escuela para seguir estudiando manifiestan que es a través del estudio que se podría acceder a una vida mejor, no sólo para ellos/as sino también para sus familias.

Yo creo que el estudio es lo más importante para salir adelante, es como dice mi mamá, si no tenés estudio, no tenés nada. Es así, las chicas que se quedaron en Las Cuevas tuvieron hijos, se juntaron, cuidan las ovejas y nada más, no salen nunca de la casa. Eso no me gustaría, no quiero pasar por eso yo también

**¿Pensás en seguir estudiando alguna carrera?**

Sí, me encantaría ser maestra, siempre soñé con trabajar con chicos, enseñar, por eso quiero terminar el colegio y seguir con eso.

**¿Sabes dónde se estudia esa carrera?**

Sí, hay terciarios públicos en Salta, tengo que averiguar con tiempo para inscribirme.

**¿Pensás volver si te recibís?**

Sí, por eso también elegiría la carrera porque podría enseñar en la escuelita de Las Cuevas y además no quiero dejarla sola a mi mamá, la quiero ayudar con las ovejas, sería un sueño que todo eso pasara.

**¿Tenés dudas de que pase?**

Sí, una nunca sabe lo que puede pasar en estos años. Todavía me faltan tres años y eso me desespera un poco, quiero terminar y seguir.

**¿Por qué querés que todo pase rápido?**

Porque quiero ayudarla a mi mamá, sacarla adelante, ayudar a mis hermanitos, porque mi mamá no puede darnos posibilidades a todos. Por eso quiero que todo pase ya, pero bueno.

(Entrevista a estudiante mujer, 2do año)

Las esperanzas subjetivas que algunos/as estudiantes depositan en la escuela dan sentido al hecho de permanecer, esforzarse, porque avizoran un futuro mejor. Mientras que otros/as no hallan sentidos más que el estar ahí porque “es lo que me tocó” y “no sé para qué me puede servir”. En este aspecto, Bourdieu (1999) señala que

(...) las expectativas y aspiraciones también se hallan muy desigualmente repartidas (...), en virtud de la ley que establece que, por mediación de las disposiciones del habitus (a su vez ajustadas, la más de las veces, a las posiciones), las esperanzas

tienden universalmente a acomodarse a las posibilidades objetivas. (p. 287, en Kaplan 2008, p. 76)

La escuela como “lo que hay” fue expresado por estudiantes que no han logrado construir sentidos de pertenencia con la institución ni tampoco lazos afectivos profundos con pares ni otras personas de la institución.

No sé por qué estoy aquí, no sé por qué hago un sacrificio que no sé si tiene sentido.

**¿No encontrás sentido estar en la escuela?**

No sé para qué me sirve la escuela secundaria. No sé qué estudiar, ni si voy a trabajar, ni nada. Vengo porque mi mamá me manda y no quiero desobedecer, pero bueno. Es lo que hay.

**¿Si dependería de vos no vendrías?**

No, no vendría, me quedaría en mi casa. Aunque ahora que me preguntás no sé qué haría si no estoy aquí. Capaz que trabajaría.

**¿Sentís que tiene utilidad todo lo que te enseñan?**

Sí, hay cosas interesantes, aprendés muchas, muchas cosas aquí. Los talleres, las materias, las prácticas de turismo, de todo eso se aprende un montón, mucho.

**¿Pensás que eso te puede servir para cuando salgas de la escuela?**

No sé. Capaz que sí, pero todo lo que enseñan no, solo algunas cosas pueden servir.

**¿Cuáles?**

Escribir bien, hablar bien, algunas manualidades que podés hacer para vender, creo que eso es lo que más me serviría.

(Entrevista a estudiante varón, 3er año).

Las expectativas diferenciales sobre la escuela están en estrecha vinculación con las posibilidades objetivas y las esperanzas subjetivas (Kaplan, 2016) de cada estudiante. Las tensiones permanentes estas dos dimensiones van perfilando imágenes y autoimágenes acerca de los/as otros/ y de sí mismos que estructuran destinos escolares y sociales.

Carina Kaplan (2009) argumenta que “cuanto más vulnerable es el alumno que se auto-juzga, más tenderá a atribuirse el fracaso escolar a sí mismo, llegando a excluirse subjetivamente de aquello de lo que objetivamente ya está excluido” (p. 101).

Las esperanzas y resignaciones, los miedos y relativas certezas que van construyendo los y las jóvenes desde que empiezan a transitar la escuela secundaria son

desafíos constantes con los que se enfrentan día a día, algunos/as logran sortearlo, mientras que otros/as terminan por decir, “hasta aquí llegué”.

Cursé hasta segundo en el colegio. Me gustaba por mis amigos y por algunos profes, pero no encontré motivos para seguir quedándome, seguir yendo, no sabía para qué me iba a servir y la dejé, un día me fui y no volví más.

#### **¿No te arrepentís de haber dejado la escuela?**

No, no me arrepiento porque todavía no puedo saber para qué me sirve. Es un sacrificio estar ahí, pasar parte de la vida, perderte de hacer otras cosas, peor si no sabes para qué ¿entendés? [...] hay algunos que saben por qué están ahí, ya sea porque quieren estudiar algo, porque quieren el título para trabajar, en fin [...] yo no, no buscaba nada de eso. Siempre quise continuar con lo que mi abuelo me dejó, las tierras, los sembrados, las ovejas, el campo. Es esa la vida que quiero para mí [...] hay algunos que dicen que sin escuela no hay futuro o sin estudios no sos nadie, yo no lo creo, porque siento que tengo todo. Ahora mismo estoy sembrando haba y choclos, los voy a cosechar y después vender y voy a poder comprarme ropa, salir a bailar. Lo que hago aquí me da la seguridad de poder vivir bien, en cambio la escuela no sé, si después me recibo y no encuentro trabajo o no me va bien en la carrera que siga [...] nada es seguro si te vas de aquí, para mí no ni para mi familia.

#### **¿Qué pensás de la escuela?**

Yo creo que es importante como muchas otras cosas, yo pienso que la escuela es importante si sabes qué hacer con eso, si sabes cómo vas a seguir ¿me entendés? En mi vida no sé qué hacer con la escuela, yo ya sé lo que quiero y de eso ya conozco, me lo enseñó desde chico mi abuelo.

#### **¿Tiene que ver con aportar económicamente a tu hogar?**

Claro, es también por eso, necesito ayudar a mis hermanos más chicos y a mi mamá, pero también me gusta esta vida, la prefiero ¿me entendés? son las dos cosas. Me gusta el campo y además tengo que sostener a mi familia.

(Entrevista a un ex estudiante varón)<sup>30</sup>

El testimonio de este estudiante interpela la utilidad de los conocimientos que imparte la escuela, de lo contrario, otorga valor a lo que aprendió fuera de ella, “lo que aprendió de su abuelo” y es lo que le permite sobrevivir. Hay una continuidad

---

<sup>30</sup> Hasta el mes de julio el estudiante estuvo en la escuela, participo del cuestionario administrado inicialmente. Luego de que no iba más a la institución se le hizo la entrevista en su domicilio.

intergeneracional de las actividades productivas y está en relación con el acceso a la tierra (Padawer, Greco, Celín, 2013). Desde allí proyecta su futuro, encuentra sentido, se siente seguro. Las promesas de la escuela, en este relato, se diluyen por la incertidumbre de lo que será “después de ella”, “de lo que viene” y que no tiene horizonte de certezas. Además, deja al descubierto las distancias casi irreconciliables entre los conocimientos familiares que sirven para vivir y los conocimientos de la escuela que no prometen “nada”. Antes que lecturas interpretativas, este testimonio, abre un abanico de preguntas que Carina Kaplan supo sintetizar a partir de su vasta trayectoria en investigación con jóvenes pertenecientes a sectores atravesados por la exclusión social.

¿cómo sostener la permanencia en la institución escolar que necesita transmitir saberes “inútiles” hoy para una utilidad futura? ¿El esfuerzo de ahora vale la pena para un después incierto? ¿Cuál es la representación subjetiva del tiempo que predomina en los alumnos? ¿Varía esta representación según la clase social de pertenencia? ¿Qué papel juega la memoria social? ¿El calendario/tiempo escolar es acaso una guía para orientar su conducta o no representa ninguna forma específica de auto-regulación para los alumnos en tanto que sujetos sociales? (...) para quienes contribuyen a la supervivencia familiar, ¿representa la escuela un “tiempo perdido” o una “pérdida de tiempo”? ¿qué figuración simbólica poseen los estudiantes del “pasado”, del “presente” y del “futuro”? (Kaplan, 2006, pp. 27-28)

Para comprender lo que fabrica la escuela es necesario adentrarse en el punto de vista de los y las estudiantes, porque son quienes, a través de su experiencia, dan sentido a una situación, realizan, concientes o no, “un trabajo normativo y cognitivo que supone un distanciamiento de sí, una capacidad crítica y un esfuerzo de subjetivación” (Dubet y Martuccelli, 1996, p. 15).

## DISCUSIONES FINALES

En la búsqueda por comprender qué experiencias están construyendo los y las estudiantes en la escuela secundaria percibimos sus quiebres, sus dolores y sus miedos. Nos encontramos con subjetividades heridas, pero también con enterezas, sueños, ganas de desafiar día a día el “no puedo”. Comprendimos que las experiencias están atravesadas por sentimientos de vergüenza y humillación, reconocimientos, valoraciones y confianza. La estructura emotiva es la base sobre la que se construyen los significados otorgados a la escuela, el sentido de “estar ahí”, “de pasar parte de la vida”, de continuar o declinar, tal como testimonian los y las jóvenes.

Retomando a Bourdieu (1999) consideramos que

Para comprender qué sucede en lugares que, como (...) los establecimientos escolares, reúne a personas a las que todo separa, obligándolas a cohabitar (...) sea en conflicto, latente o declarado, con todos los sufrimientos que resultan de ello, no basta con explicar cada uno de los puntos de vista captados por separado. También hay que confrontarlos como ocurre en la realidad, no para relativizarlos (...), muy por el contrario, para poner de manifiesto, por el mero efecto de la yuxtaposición, lo que resulta del enfrentamiento de visiones del mundo diferente o antagónicas. (p. 9)

De la trama compleja de las experiencias que hemos intentado reconstruir nos centramos en algunas expresiones encontradas en las narrativas referidas a percepciones y sentimientos de época introyectados por ellos/as. La confianza, la vergüenza y la humillación como parte de una red de sentimientos (Kaplan, 2018) que surgen en el marco de relaciones de dominación simbólica.

En los vínculos que construyen los y las estudiantes con sus pares y otros agentes de la institución una dimensión importante es la confianza. Identificamos tres niveles de la misma. La confianza en sí mismos/as, en y hacia los/as otros/as y la conferida a la escuela. La primera está en estrecha relación con lo que se percibe de la mirada de los/as otros/as. El valor o el disvalor que se atribuye un/a estudiante va fabricando una subjetividad fortalecida o devaluada. Expresiones como “el profe me dijo que soy bueno en esto y eso me ayudó a decidir”, “quiero estudiar para maestra y la profe me dijo que yo soy muy capaz así que voy a seguir esa carrera” dan cuenta del poder simbólico de las palabras (Kaplan, 2016) que van generando ciertas disposiciones subjetivas que tienden a configurar las

prácticas. Así también, manifestaciones como “no confía en mí y por eso me porto mal”, “no le explico lo que pasó porque no me cree” develan molestia y dolor por no ser merecedores de confianza. Hay una sensación de desprotección que se denuncia como una injusticia, “le dije a la profe que me crea por una vez en la vida, las segundas oportunidades son para todos”. Siguiendo a Giddens (1996) comprendemos que la confianza es el principal sostén emocional, un caparazón defensivo que todos los sujetos llevan consigo como el medio con el que es posible proyectar horizontes futuros. En ambos casos el poder simbólico de las enunciaciones radica en la voz autorizada y legítima conferida al/la docente, que a su vez desconoce los efectos de sus juicios de valor (Kaplan, 2007).

La confianza en y hacia los/as otros/as tiene lugar mediante los diversos vínculos que establecen entre pares, con docentes y otras personas de la institución a partir de los cuales construyen imágenes sobre la misma. “Entre nosotros nos tenemos mucha confianza, no nos mandamos al frente con los profesores”, “hablamos de muchas cosas entre nosotras, sabemos lo que le pasa a la otra por la confianza que nos tenemos”, “lo que se habla en mi grupo queda ahí, es como un código”. Esta relación se despliega necesariamente a través del tiempo, donde el otro no es percibido como una amenaza, sino que se encuentra en él un modo de identificación. “La confianza introduce códigos compartidos entre aquellos/as que son parte de un mismo grupo imprimiendo matices diferenciales en las sociabilidades juveniles” (Silva, 2018, p. 144).

Hay una reciprocidad que fortalece los vínculos y funciona como un escudo protector ante los otros. Es una especie de ligazón entre un nosotros que los fortalece y conserva como tal. De manera dicotómica aluden a la desconfianza como modo de relación con quienes forman parte de un ellos. En este sentido, se establece una separación entre un “nosotros” y un “ellos” donde el otro es visto como un peligro y representa una amenaza para la propia existencia (Kaplan y Krotsch, 2018).

Se perfila así una dinámica relacional de rivalidad entre un nosotros (mis semejantes) y un ellos (no afines). Esta tendencia a evitar al otro, incluso a eliminarlo por considerarlo amenazante es una construcción cultural que opera en el distanciamiento entre grupos en la vida escolar “no me junto con ellos”, “no son como nosotros”, “tenemos otra junta”. (Kaplan, 2013, p.55).

La confianza hacia los/as docentes se desarrolla a partir de los climas que generan en el aula. Quienes proponen dinámicas más desestructuradas de lo escolar inspiran en el/la

estudiante mayor confianza para dialogar, “hay una profe a la que le tenemos mucha confianza para preguntarle cosas que no entendemos”, “las clases son más entretenidas, compartimos el mate, hacemos preguntas (...) y damos ejemplos de algunas cosas”, en este aspecto Luhmann (2005) señala que “la confianza genera confianza” (p. 43). También aluden a relaciones pedagógicas “más serias”, “exigentes”, “estrictas” que no propician la confianza. En muchos casos “el interés de la materia está directamente comandado por la relación con el docente” (Dubet y Martuccelli, 1996, p. 195). La motivación por el aprendizaje de los contenidos no necesariamente tiene que ver con un interés individual, sino que en ocasiones están relacionados con el temor a desaprobar la materia, quedarse de curso. Es decir, “el miedo, convertido en angustia, puede estimular, participar en la formación de una motivación” (Dubet y Martuccelli, 1996, p. 196).

En cuanto a la confianza en la escuela, está en relación con las hipótesis de futuro que los y las estudiantes construyen en y a través de ella. Cuando aluden a que “la escuela les sirve para después” (Dubet y Martuccelli, 1996) sea para conseguir un trabajo o seguir estudiando, manifiestan ciertas seguridades presentes a planificaciones y orientaciones dirigidas al futuro (Mutchinick, 2008). “El sacrificio es para estar mejor el día de mañana”, “la escuela nos va a mejorar la vida a mí y a mi familia”. Aunque en muchos casos no se identifique qué es lo que la escuela ofrece concretamente, se deposita en ella esperanzas subjetivas (Kaplan, 2008) de un provenir mejor.

Luhmann (2005, citado en Mutchinick, 2008) sostiene que la confianza amplía las posibilidades de acción en el presente, orientándose hacia un futuro que –aunque parece incierto- se hace confiable. Por el contrario, aquellas manifestaciones de desconfianza están en relación con lo que Kessler (2004) denomina vínculos de baja intensidad con la escuela. La incertidumbre de “no saber para qué sirve estar ahí” o “el sentido de ir la escuela sólo por los amigos” lleva a que en muchos casos los y las estudiantes se lleven materias, “hagan lo justo y lo necesario” o dejen de asistir. Carina Kaplan (2006), siguiendo los planteos de Sennet (2000), argumenta que, la consigna que se instaura con el neocapitalismo es “nada a largo plazo”, lo que da lugar a la formación de vínculos débiles en los distintos espacios sociales; la escuela, la familia, el trabajo. A la vez, “desorienta la acción planificada, disuelve los vínculos de confianza y compromiso, y separa la voluntad del comportamiento” (Kaplan, 2008, p. 128). La escuela no escapa a estos efectos, Carina Kaplan (2016) formula una serie de interrogantes que orientan a la reflexión

¿representa la escuela un “tiempo perdido” o una “pérdida de tiempo”? ¿qué figuración simbólica poseen los estudiantes del “pasado”, del “presente” y del “futuro”? ¿Cuál es la vivencia de las generaciones jóvenes sobre estas tres categorías que representan el devenir al que ellos mismos están expuestos? (p. 28)

Y continúa

Decir que estamos ante una ruptura de trayectorias es aceptar el supuesto de que el futuro es una figuración. En este sentido, la pregunta en relación con los jóvenes hoy es: ¿Perciben que hay futuro? ¿Cómo articulan su destino personal con su destino social y educativo? (p. 29)

Las proyecciones de futuro que la escuela contribuye a crear no siempre están en relación a la continuidad en el sistema, sino que muchas veces los y las estudiantes no logran revertir el inexorable efecto de destino que producen los estigmas.

El miedo a lo que vendrá es un rasgo de época que se correlaciona con la incertidumbre, la imposibilidad de proyectar posibles escenarios de vida. Este despojo de las esperanzas subjetivas tiene que ver con las condiciones sociales de existencia, “la estrechez elemental” (Álvarez Uria, 1995) que les imposibilita “irse para seguir estudiando”. Los y las jóvenes temen “andar por ahí, sin hacer nada, como otros”, en el fondo sienten que la escuela los acogerá durante un tiempo determinado y después los arrojará a un mundo desconocido y ante el cual se sienten sin herramientas, “no nos preparan para salir afuera”.

El afuera representa a la ciudad, a la urbanidad y es percibido, por algunos/as, como una amenaza. La turbulencia, el miedo a “desviarse” del camino ante las tentaciones del mundo urbano subyacen como representaciones de ese universo que desconocen. Sin embargo, para otros/as el afuera simboliza la posibilidad de vivir de una manera diferente, de acceder a otras condiciones de vida. Aquí las percepciones acerca de ir a la escuela de los cerros cobran su sentido. Subyacen representaciones positivas y negativas ligadas a la institución. Las primeras dan cuenta de un sentido de pertenencia e identificación, “es un buen colegio, nos cuidan, nos dan todo lo que necesitamos”, “es un segundo hogar, porque aquí tenemos todo”, “aprendí lo necesario para poder quedarme a trabajar en mi comunidad” estas expresiones que manifiestan una valoración positiva. Las segundas están vinculadas a sentimientos de inferioridad por el lugar en el que se ubica la escuela, la comparación a nivel de las representaciones que hacen respecto de otros/as jóvenes que

tienen la posibilidad de elegir una escuela de la ciudad, lleva a que se perciban en desventaja, “no nos enseñan lo mismo que en la ciudad”, “nos tratan como pobrecitos”, “no nos preparan para salir afuera”. Este sentimiento de inferioridad los aleja del sentido de pertenencia con su escuela.

El sentimiento de vergüenza y humillación como expresiones del lenguaje surge en las relaciones de intersubjetividad. Los y las estudiantes aluden a que sienten vergüenza ante situaciones ligadas a la exposición, sea por ciertos rituales escolares como pasar al frente, hablar en voz alta o también por el señalamiento que hacen otros sobre el propio comportamiento o algún aspecto de la vida personal. El sujeto se ve a sí mismo como objeto de observación y se juzga desfavorablemente (Kaplan, 2013). Aquí la vergüenza se manifiesta como una emoción de autoevaluación (Nussbaum, 2014).

Las alusiones al sentimiento de vergüenza expresan un dolor social que se visibiliza en la superficie corporal; ponerse colorado, transpirar, esconder la cara de uno detrás de la cara del otro, sonrojar (Goudsblom, 2008). En todas las situaciones la mirada de los otros juega un papel simbólico para juzgar o solidarizarse. Le Breton (2010) señala que la mirada sobre y hacia el otro se imbrica en una trama simbólica y participan en la regulación de la interacción, por ende, está fuertemente investida de significado. “No me miró”, “me rebajó con la mirada”, “le hablé mirándolo fijamente a los ojos” son expresiones revestidas de decepción por no sentirse reconocido a la vez que demandan reconocimiento y les da por un instante la seguridad de existir (Le Breton, 2010).

La mirada legitima la presencia de un individuo ante los otros para enaltecerlo o inferiorizarlo. Elias (1987) argumenta que la vergüenza es un miedo a la degradación social, a los gestos de superioridad de los otros, entre los cuales el miramiento ocupa un lugar preponderante. Asimismo, explica que la vergüenza no es solamente un conflicto con el medio exterior, sino con el individuo mismo, con aquella parte de su yo que representa la opinión social; es un conflicto en el que el propio sujeto se reconoce como inferior y teme perder el aprecio o la consideración de los otros. El sentimiento que complementa a la vergüenza es el desagrado, “surge cuando otra persona quiebra o amenaza con quebrar la escala de prohibiciones de la sociedad representada por el super yo” (Elias, 1987, p. 503).

En ocasiones la vergüenza es asociada a la humillación como parte del dolor social que padecen los y las jóvenes. Los relatos referencian a la humillación con los

“sentimientos heridos” por las miradas, las burlas, las malas acciones, los nombramientos, son modos de trato interpersonal que inferiorizan a unos y enaltecen a otros. Como acto del lenguaje tiene lugar en una red de relaciones sociales mediadas por el poder. Quien es humillado no tiene el mismo poder de quien humilla y es en este diferencial que dicha emoción cobra su sentido. Elias (2003) explica que un grupo sólo puede estigmatizar a otro si el poder que detenta es suficientemente grande para interpelar su valía humana. “Humillar al otro es tratarlo como inferior, arrogándose el humillador dicha facultad y el humillado asumiendo la creencia de su disvalor” (Kaplan, 2009, p. 101).

El poder que tiene un individuo o grupo sobre otro deja poco margen para la actuar en defensa, a veces el silencio es la respuesta adoptada por quien es humillado, “no digo nada y me callo porque sé que ellos son así”. Aquí, la humillación alanza su efectividad, logra inmovilizar al más débil y le permite al individuo o grupo de mayor poder mantener el monopolio de los recursos.

La humillación propicia un sentimiento general de malestar, en muchos casos bronca, enojo, impotencia, angustia, tristeza, que dan lugar, en algunos casos, al ejercicio de la violencia física (Mutchinick, 2013).

La vergüenza y la humillación son emociones que se entrelazan y se expresan en sobre-posición en un marco de relaciones de poder. Ambas contribuyen a la construcción de una estima social y escolar (Kaplan, 2008) desvalorizada. Es tan fuerte el impacto de los sentimientos en la experiencia escolar, que quien ya se encuentra excluido de ciertos escenarios (por la injusticia social, por las diferencias de capital cultural) se auto-excluye adjudicándose a sí mismo los argumentos que lo excluyen o lo hacen sentir excluido (Kaplan, 2006).

La complejidad que presenta el trabajo de campo y su análisis e interpretación relacional, nos permitieron identificar que la estructura emotiva que construyen los y las estudiantes en la experiencia escolar está atravesada por sentimientos de vergüenza, humillación, miedo y confianza a partir de la cual interiorizan límites simbólico-subjetivos y también posibilidades subjetivas que les permiten proyectar futuros de continuidad en el sistema educativo y fuera de él.

Como lo hemos planteado en los distintos capítulos, la relación de la escuela con los y las jóvenes indígenas está mediada por tensiones permanentes, imposiciones y resistencias que no siempre se expresan de manera explícita, pero es claro que las

diferencias de poder entre los pueblos indígenas y las instituciones del estado como la escuela no lograron una disminución significativa. Es decir, estos grupos no poseen los mismos mecanismos y herramientas para poner en diálogo sus universos simbólicos constituido por las creencias, valores, formas de hablar y saberes comunitarios con los universos simbólicos de la escuela que aún está comprendido por saberes y prácticas hegemónicas. Novaro y Hetch (2017) sostienen que la escuela apunta al rescate de la cultura tradicional a través de una mirada esencialista del pasado que deja de lado a la cultura indígena contemporánea que indirectamente puede contribuir a deslegitimar las identidades indígenas actuales, de allí que en muchos casos sienten vergüenza de sus pautas culturales, del uso de ciertas palabras, perciben la mirada externa como inferiorizante.

No es discutible el avance en la ampliación de los derechos para estos grupos, pero sí es necesario discernir cómo se incluyen en las tramas institucionales, de qué modo se avanzó, o no, en las representaciones del sentido común que tienden a estigmatizar a los y las jóvenes indígenas. El desarrollo de esta tesis deja en evidencia que los pueblos indígenas ocupan históricamente una posición subalterna en la escuela y en la sociedad. Es visible en la “inflexibilidad emocional” (Elias, 2003, p. 223) que separa entre un nosotros no indígenas y un ellos indígenas.

Elias explica para el caso de los Estados Unidos

Del mismo modo, la legislación estatal y federal en los Estados Unidos ha borrado paulatinamente las barreras jurídicas al grupo anteriormente esclavizado y ha sancionado asimismo la igualdad institucional con sus antiguos dueños, en su calidad de ciudadanos de la misma nación. Sin embargo, el ‘prejuicio social’, las barreras emocionales levantadas a partir del sentimiento de su virtud superior, sobre todo entre los descendientes de los dueños de esclavos, y el sentimiento de un valor humano inferior, la vergüenza grupal de los descendientes de los esclavos, no han avanzado al mismo ritmo que los ajustes legales. (2003, p. 226).

A lo largo de esta tesis hemos buscado desplegar una línea argumentativa que tiende visibilizar aquellos modos de sociabilidad escolar y ciertas expresiones del lenguaje cotidiano que, tras su aparente banalización, producen dolor social, fabrican imágenes y autoimágenes frágiles que generan disposiciones subjetivas tendientes a la exclusión y la autoexclusión. Desentrañar la naturalización de lo social puede contribuir a la generación de espacios e interacciones que den lugar a experiencias escolares que se propongan

batallar contra las crueles historias tejidas por los estigmas, la discriminación y la desigualdad estructural que atraviesa a los y las jóvenes indígenas.

Es casi una necesidad imperiosa la de hacer de la escuela un lugar de confianza, justicia y refugio social para quienes están objetivamente excluidos y a la par, se sienten e imaginan frente a la posibilidad simbólica de estar excluidos (Kaplan, 2013).

Ante el logro de una escuela secundaria que carga el mandato de incluir a todos y a todas es preciso ser conscientes de que en este mercado de bienes simbólicos (Kaplan, 2016) la posibilidad de participar y apropiarse de los mismos no es igual. La hipótesis del capital cultural, elaborada por Bourdieu (1979), es una herramienta que permite pensar posibles acciones que tiendan a distribuir el conocimiento y los bienes culturales de manera más igualitaria. En tanto que, para muchos/as de los y las estudiantes la escuela es un espacio distinto de lo cotidiano, un recinto que abre la puerta a lo desconocido, a mundo que se ha mantenido ignorado hasta entonces, tanto para ellos/as como para su familia. Es aquí donde la escuela debe jugar la carta de la creatividad, de la democratización del conocimiento, del reconocimiento y la valoración de la diversidad.

A modo de abrir otra puerta, sostengo que esta tesis representa, para mí, una vuelta a mis raíces, a la valoración de mi ser indígena y a la reparación de una identidad deteriorada (Goffman, 2006). Los testimonios de los y las jóvenes me representan. Escuchar las melodías de sus voces, mirar sus rostros de alegría, dolor, desesperación, angustia, impotencia, pero por sobre todo de esperanza es volver a sentir lo que he vivido a lo largo de este camino, esas voces me han interpelado en lo más profundo de la subjetividad herida para luego convertirse en un sentimiento de plenitud. Asumirse indígena no es sólo reconocer de dónde venimos, sino pensarnos en el desafío de a dónde queremos llegar. No es sólo reconstruir la identidad, es también sentir dolor por lo que se negó y por lo que implica transitar los espacios acorralada de miradas que aún no han logrado despojarse del racismo, de la mirada misericordiosa de vernos como “pobrecitos”, esa mirada nos hace sentir de menos, nos empequeñece y es en ese afán que quedamos sometidos una y otra vez a la lógica desgarradora de la desigualdad.

En esta investigación intento ubicarme como una eventual interlocutora entre mi comunidad indígena y un público académico (Padawer, 2000) no sólo para decir “aquí estamos” sino para disputar sentidos, universos simbólicos, lugares de resistencia que mantengan viva una cultura, un pueblo, una identidad. Hay muchos lugares de los cuales

resistir, me tocó un lugar simbólico, el de tomar la palabra para decir lo que sentimos, lo que tememos, lo que soñamos, para decir ¡aquí estuvimos siempre!

No hemos dejado de creer que lo ajeno y lo propio son dicotomías construidas por el poder dominante y el desafío es romper con esa tradición que nos ha dañado a todos/as, que nos ha quitado lo auténtico de nuestro ser. Mi sentir, pensar y actuar aun cuando se haya matizado por la cultura urbana, académica, globalizada, se identifica con la de un pueblo indígena: Tastil. Es ese mi estandarte de lucha. Mi punto de partida y de llegada.

## BIBLIOGRAFÍA

- Alonso, L. (1995). Sujeto y discurso: el lugar de la entrevista abierta en las prácticas de sociología cualitativa. En J. M. En Delgado y Gutiérrez (Eds.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*, (pp. 225-249). Madrid: Síntesis.
- Álvarez Leguizamón, S. (2017). *Formas de racismo indio en Argentina y configuraciones sociales de poder*. Rosario: Prohistoria.
- Álvarez Uría, F. (1995). Escuela y subjetividad. *Cuadernos de Pedagogía* (242), 56-64.
- Ames, P. (2002). *Para ser iguales, para ser distintos. Educación, escritura y poder en Perú*. Perú: Instituto de Estudios Peruanos.
- Béjar, H. (1991). La sociología de Norbert Elias: Las cadenas del miedo. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas* 56, 61-82.  
<http://doi.org/10.2307/40199494>.
- Bourdieu, P. (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (1999). *La miseria del mundo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bourdieu, P. (2001). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus Humanidades.
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1994). *Los estudiantes y la cultura*. Barcelona: Labor.
- Bourdieu, P. y Saint Martin, M. (1988). Las categorías del juicio profesoral. *Revista Propuesta Educativa*, (9). pp. 4-18.
- Cárdenas, J. (2002). *Juventud, sexualidad y cortejo en la comunidad indígena de Oaxaca*. (Tesis de grado) México: ENAH.
- Castro Pozo, U. M. (2008). Lo juvenil en lo étnico. Migración juvenil indígena en la sociedad contemporánea mexicana. *Punto-e-vírgula* (4), 261-275.
- Corbetta, P. (2007). *Metodología y técnicas de la investigación social*. (Ed. Rev.). Madrid: MacGrawHill.
- Cuny, J. (2001). Actitud y sentimientos de soledad de en un grupo de adolescentes universitarios de Lima. *Persona*. (4), 111-128.

- Del Popolo, F. y Ribotta, B. (2011). Migración de jóvenes indígenas en América Latina. En F. Del Popolo (coord.). *Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina: Dinámicas Poblacionales Diversas y Desafíos Comunes*, (pp. 101–125.) Río de Janeiro: ALAP – UNFPA.
- Dubet, F. (2010). *Sociología de la experiencia*. Madrid: Complutense.
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1996). *Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.
- Duschatzky, S. (1999). *La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*. Buenos Aires: Paidós.
- Elias, N. (1970). *Introdução à Sociologia*. Lisboa: Edições 70.
- Elias, N. (1983). *Compromiso y distanciamiento: Ensayos de sociología del conocimiento*. Barcelona: Península.
- Elias, N. (1987). *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Elias, N. (1999). *La sociedad de los individuos*. Barcelona: Península.
- Elias, N. (2003). Ensayo acerca de las relaciones entre establecidos y forasteros. *Revista española de investigaciones sociológicas* (104), 219-251.
- Elias, N. (2006). *Sociología fundamental*. Barcelona: Gedisa.
- Elias, N. (2009). *La soledad de los moribundos*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Feixa, C. (1998). *El Reloj de Arena. Culturas juveniles en México*. México: Causa Joven, Secretaría de Educación Pública.
- Feixa, C. y Gonzales Canga, Y. (2006). Territorios baldíos: identidades juveniles indígenas y rurales en América Latina. *Papers Revista Sociológica*, 79, 171-193.
- García, P. (2018). Políticas educativas para el apoyo de trayectorias escolares en el nivel medio en América Latina: la provisión de recursos como estrategia. *Fuentes*, 20, 37-50.
- García, S. (2010). *Violencias, incivildades y miedos en el ámbito educativo. Un estudio socioeducativo sobre la perspectiva de los estudiantes de educación secundaria*. (Tesis de Maestría). Universidad de San Andrés.

- 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.
- Giddens, A. (1993). *Consecuencias de la modernidad*. Madrid: Alianza.
- Goffman, E. (2006). *Estigma: La identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu.
- González Cangas, Y. (2003). Juventud rural. Trayectorias teóricas y dilemas identitarias. *Revista Nueva Antropología* 19 (63), 153-175.
- Goudsblom, J. (2008). La vergüenza como dolor social. En C.V. Kaplan (Ed.), *La civilización en cuestión. Escritos inspirados en la obra de Norbert Elias* (pp. 13-28). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Grimson, A y Karasik, G. (2017). Introducción a la heterogeneidad sociocultural. En A, Grimson, y G. Karasik, *Estudios sobre diversidad sociocultural en la Argentina contemporánea*, (pp.15-24). Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Guber, R. (1991). *El salvaje metropolitano*. Buenos Aires: Legasa.
- Hansberg, O. (2001). La diversidad de las emociones. México: Fondo de Cultura Económica.
- Kaplan C.V., Krotsch, L., y Orce V. (2012). *Con ojos de joven. Relaciones entre desigualdad, violencia y condición estudiantil*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Colección Saberes.
- Kaplan, C. V. (2012). Mirada social, exclusión simbólica y auto-estigmatización. Experiencias subjetivas de jóvenes de educación secundaria En C. Kaplan, L. Krotsch y V. Orce (Eds.), *Con ojos de joven Relaciones entre desigualdad, violencia y condición estudiantil*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- Kaplan, C. V. (2008a). *Talentos, dones e inteligencias: El fracaso escolar no es un destino*. Buenos Aires: Colihue.
- Kaplan, C. V. (2008b). Comportamiento individual y estructura social: cambios y relaciones. Una lectura desde Norbert Elias. En C.V. Kaplan (Ed.), *La civilización*

- en cuestión. Escritos inspirados en la obra de Norbert Elias*, (pp. 151-168). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Kaplan, C. (2008c). La experiencia escolar inclusiva como respuesta a la exclusión. *Proyecto Hemisférico Por la Inclusión*. Recuperado de: [https://cedoc.infed.edu.ar/upload/la\\_experiencia\\_escolar.pdf](https://cedoc.infed.edu.ar/upload/la_experiencia_escolar.pdf)
- Kaplan, C. V. (2009a). La humillación como emoción en la experiencia escolar. Una lectura desde la perspectiva de Norbert Elias. En C. V. Kaplan y V. Orce (Eds.), *Poder prácticas sociales y procesos civilizador. Los usos de Norbert Elías*, (1era ed., pp. 99-136). Buenos Aires: Noveduc.
- Kaplan, C.V. (2007) Desigualdad, fracaso, exclusión: ¿cuestión de genes o de oportunidades? En P. Vain (Coord.). *Pedagogía. Textos y contextos*, (pp. 83-99). Misiones: Universidad Nacional de Misiones.
- Kaplan, C. V. (2009b). *Violencia escolar bajo sospecha* (1era ed.). Buenos Aires: Miño y Dávila
- Kaplan, C. V. (2011). Jóvenes en turbulencia. Miradas críticas contra la criminalización de los estudiantes. *Propuesta Educativa* 35, 95-103. Recuperado de <http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/archivos/articulos/26.p>
- Kaplan, C. V. y Silva, V. (2016). Respeto y procesos civilizatorios. Imbricación socio-psíquica de las emociones. *PRAXIS educativa* 20(1), 28-36.
- 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.
- Kaplan, C.V. y Sulca E. (2019). El sentimiento de vergüenza en la experiencia escolar de jóvenes indígenas. *Voces de la Educación*. (2), 64-73. Recuperado de <https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/12>
- Kaplan, C.V. (2016a). El lenguaje es una piel. Género, violencia y procesos civilizatorios. En C.V. Kaplan (Edit.), *Género es más que una palabra. Educar sin etiquetas*, (pp. 203-211). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Kaplan, C.V. (2016b). El racismo de la violencia. Aportes desde la sociología figuracional. En C. V. Kaplan, y Magda, S. (Eds.). *Educación y procesos de*

- civilización. Miradas desde la obra de Norbert Elias*, (pp. 99-118). Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.
- Kaplan, C.V. (2018). La naturaleza afectiva del orden social. Una cuestión rezagada del campo de la Sociología de la Educación. *Sudamérica. Revista de Ciencias Sociales* (9), 117-128.
- Kaplan, C.V. y Khotsch, L. (2017) La educación de las emociones. Una perspectiva desde Norbert Elias. *Revista Latinoamericana de investigación crítica* 8 (V), 119-134.
- Kaplan, C.V. y Piovani, J. I. (2018). Trayectorias y capitales socioeducativos. En J. I. Piovani y A. Salvia (Coord.), *La Argentina del Siglo XXI. Cómo somos, vivimos y convivimos en una sociedad desigual*, (pp. 220-263). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Kessler, G. (2002). *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media*. Buenos Aires: IIPE - UNESCO - Sede Regional Buenos Aires.
- Kessler, G. (2006). La investigación social sobre juventud rural en América Latina. Estado de la cuestión de un campo en conformación. *Revista Colombiana de Educación* (51), 16-39.
- Kessler, G. (2014). *Controversias sobre la desigualdad: Argentina*. Buenos Aires: FCE.
- Krotsch, L. y Gebara, A. (2016). Civilización, fronteras y construcción del Estado Nacional Argentino: Domingo Faustino Sarmiento. En Kaplan, C. V. y Magda, S. (Eds.). *Educación y procesos de civilización. Miradas desde la obra de Norbert Elias*, (pp. 51-76). Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.
- Larrosa, J. (2006). *Sobre la experiencia*. Aloma: Universidad de Barcelona.
- Le Breton, D. (2010). *Rostros*. Buenos Aires: Letra Viva.
- Le Breton, D. (2013). Por una antropología de las emociones. *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad* (10), 69-79.
- Luhmann, N. (2005). *Confianza*. Barcelona: Antropos.
- Ligoria, V. (2013). El albergue como condición y como encuentro. Aproximaciones al análisis de las escuelas secundarias rurales con albergue en Córdoba. *Ponencia de las VIII Jornadas de Investigación en Educación*. Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades. U.N.C.

- 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.
- Martuccelli, D. (2007). *Gramáticas del individuo*. Buenos Aires: Losada.
- Mutchinick, A. (2013). *Las incivildades como dimensión simbólica de las violencias en la escuela. Un estudio socioeducativo sobre las relaciones de humillación desde la perspectiva de los*. (Tesis de doctorado). Universidad de Buenos Aires.
- Mutchinick, A., y Silva, V. (2013). Las relaciones de humillación y la construcción de la autoestima escolar. La mirada de los jóvenes estudiantes sobre los sentimientos de superioridad e inferioridad. En C. V. Kaplan (Ed.), *Culturas estudiantiles. Sociología de los vínculos en la escuela*. (pp. 69- 102) Buenos Aires: Miño y Dávila.
- 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.
- Nussbaum, M. (2014). *Emociones políticas ¿Por qué el amor es importante para la justicia?* Barcelona: Paidós.
- Núñez, P. y Litichever, L. (2015). *Radiografía de la experiencia escolar: ser joven en la escuela*. Buenos Aires: Grupo Editor Universitario.
- Padawer, A. (2000). Negociación de perspectivas y autoría en la composición de un texto: comentarios sobre el uso de técnicas biográficas en una investigación etnográfica en educación. *Cuadernos de Antropología Social*. (12), 143-162.
- Padawer, A; Greco, J. y Rodríguez Celín, L. (2013). Educación y territorio en el SO misionero: la escuela secundaria obligatoria en el contexto rural. *Revista Instituto de Investigación en Ciencias de la Educación*, (33), 47-64.
- Pérez, P. y Castro Pozo, U. M. (2008). *Historia de los jóvenes en México. Su presencia en el siglo XX*. México: SEP-IMJuventud.
- Piovani, J. I. (2007). La observación. En A. Marradi; A. Archenti, y J. I, Piovani *Metodología de las Ciencias Sociales*. (pp. 191-201). Buenos Aires: Emecé.

- (2007). La entrevista en profundidad. En A. Marradi; A. Archenti, y J. I. Piovani *Metodología de las Ciencias Sociales*. (pp. 215-221). Buenos Aires: Emecé.
- Rivas, A. (2010). *Radiografía de la educación argentina*. Buenos Aires: Cipecc-Fundación Arcor-Fundación Norberto Noble.
- Rivera, D. y Hernández, D. (2016). Juventud indígena en México. Una reflexión epistemológica desde la Sociología de las ausencias. *Revista de Criterio Social* (18), 35-55.
- Rockwell, E. (1997). *La escuela cotidiana*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rockwell, E. (2018). *Vivir entre escuelas: Relatos y presencias. Antología esencial*. Buenos Aires: Clacso.
- Sennet, R. (2000). *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Barcelona: Anagrama.
- Sennett, R. (2012) *Juntos: rituales, placeres y política de cooperación*. Barcelona: Anagrama.
- Sirvent, M. T. (1995). *El proceso de Investigación. Dimensiones del Proceso metodológico*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras. UBA.
- Stake, R. (1999). *Investigación con Estudio de Casos*. Madrid: Morata
- Taylor, R. y Bodgan, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Tenti Fanfani, E. (2000). *Una escuela para los adolescentes. Reflexiones y propuestas*. Buenos Aires: Losada.
- Tenti Fanfani, E. (2009). Lecciones sociológicas de Norbert Elias. En C.V. Kaplan y V. Orce (Coords.), *Poder, prácticas sociales y proceso civilizador. Los usos de Norbert Elias* (pp. 13-25). Buenos Aires: Noveduc.
- Therborn, G. (2015). *Los campos de exterminio de la desigualdad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Vain, P. D. (1997). *Los rituales escolares y las prácticas educativas*. Posadas: Editorial Universitaria de Misiones, Universidad Nacional de Misiones.

- Vain, P. D. (2012). El enfoque interpretativo en investigación educativa: algunas consideraciones teórico-metodológicas. *Revista de Educación*. Universidad Nacional de Mar del Plata, 4.
- Weiss, E. (2009). Jóvenes y bachillerato en México: el proceso de subjetivación, el encuentro con otros y la reflexividad. *Propuesta Educativa*. (32) 83-94 Disponible en: <http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/archivos/articulos/18.pdf>.
- Wouters, C. (2008). La civilización de las emociones: formalización e informalización. En C. V. Kaplan, (coord.) *La civilización en cuestión. Escritos inspirados en la obra de Norbert Elias*. (pp. 81-94). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Yuni, J. y Urbano, C. (2016). *Técnicas para investigar*. Córdoba: Brujas.
- Zabludovsky, G. (2011). Los Procesos de Individualización y la Juventud Contemporánea. *Estudios Interdisciplinarios sobre Subjetividad y Civilidad* (7), 1-20.

## **ANEXOS**

## COMUNIDAD LAS CUEVAS

### REORGANIZACIÓN, RESISTENCIA Y RECONOCIMIENTO

La comunidad indígena Las Cuevas se encuentra sobre la Ruta Nacional N°51. Habitan aproximadamente doscientas personas, distribuidas en veinticuatro familias. Los hogares se encuentran dispersos entre sí.

En el año 2004 fallece quien hasta entonces se consideraba dueño de la “finca Las Cuevas”<sup>31</sup>. Dicha persona arrendaba parcelas de tierra a las familias para la cría de ovejas y vacas y la siembra de distintos productos. “Cuando el patrón muere” como relata una anciana de la comunidad, aparecen nuevos dueños que reclamaron la propiedad de la tierra y pidieron el desalojo de algunas familias. Esta situación llevó a una serie de enfrentamientos entre las distintas familias con los autoproclamados dueños de la tierra. Paralelamente a este acontecimiento llega a todas las comunidades de la Quebrada del Toro el Programa Social Agropecuario (P.S.A) cuyo objetivo principal fue impulsar la producción agrícola de la zona. Este programa convocó a todas las comunidades a reuniones informativas respecto del programa, a la vez que planteaban las problemáticas de la posesión de la tierra que aquejaba a la gran mayoría de las comunidades.

Las discusiones en el marco del PSA se trasladaron al interior de las comunidades y llevó a una amplia organización por el autorreconocimiento al pueblo Tastil. En el año 2007 logran la conformación del Consejo Indígena del Pueblo de Tastil (C.P.T) que representa distintas comunidades de la Quebrada del Toro.

En el año 2008 el C.P.T. es reconocido por el Instituto Nacional de Asuntos Indígenas (INAI) y adquiere personería jurídica. Sin embargo, el Instituto Provincial Indígena de Salta (IPPIS) no reconoce hasta hoy la existencia de este pueblo.

La comunidad Las Cuevas, al igual que otras, tiene una comisión conformada por un cacique, un presidente, un vicepresidente, un secretario, un tesorero y tres vocales. Este conjunto de personas organiza las reuniones periódicas a la que concurre toda la comunidad para dialogar sobre problemáticas de cada familia, el reclamo de la propiedad de la tierra, la organización de eventos culturales, entre otros.

---

<sup>31</sup> Antes de la organización política de la comunidad se denominaba finca Las Cuevas en referencia a la propiedad privada que constituía.

En la comunidad se encuentran distintas instituciones, tales como:

- La escuela primaria

Asisten aproximadamente cuarenta niños y niñas. La modalidad es plurigrado, cuentan con dos maestras y una directora. La escuela tiene jornada extendida, comienza a las 8:30 de la mañana y finaliza 16:30 de la tarde.



Escuela primaria de Las Cuevas

- La iglesia

Está a cargo de la familia Barboza que en los inicios eran considerados dueños de la finca Las Cuevas. Allí se da catequesis para niños y niñas que quieran hacer la comunión o la confirmación. En el mes de noviembre se celebra la fiesta patronal en la que se brinda homenaje al santo San Bernardo, considerado patrón de la comunidad.



Iglesia San Bernardo

- Un almacén

Es propiedad de la familia Barboza, es el único en la comunidad.

- Un comedor comunitario

Fue fundado por Ramón, una persona que reside en la Comunidad cercana de Santa Rosa para las familias de Las Cuevas. Ofrece almuerzo y merienda de lunes a sábado.

- Un salón de fiestas

Las personas de la comunidad denominan a este espacio club de baile, allí se celebran cumpleaños, cenas, almuerzos.

Las construcciones más modernas de las casas son de adobe de barro (mezcla de tierra, agua) con techos de paja y barro.

En cada una de ellas habitan entre tres y doce personas. Actualmente solo poseen energía solar.



Casa de una familia de Las Cuevas

Las construcciones más antiguas de las casas son de piedra y techo de paja. En la actualidad se usa como un espacio de concina de las tistinchas (carne hervida durante un día entero) para la celebración de la pachamama o también para hervir la chicha (bebida de maíz que lleva entre cuatro y cinco días de preparación). Estas preparaciones se hacen a fuego de leña que se enciende en el centro del espacio.



### Cocina de rollo

Las actividades culturales que organiza una familia, pero participa toda la comunidad son:

- El día de las almas

Es una práctica que realizan todas las familias el dos de noviembre. No obstante, si una persona fallece recientemente se arma una mesa con fotos del mismo, coronas de flores y se saca la cruz del cementerio para velarla. Esto se repite durante tres años bajo la creencia de que el alma está buscando perdón por las malas obras que hizo en la tierra.



Velada de la cruz

- La pachamama

El convido a la tierra o la celebración de la pachamama también es realizada al interior de cada familia en la que pueden participar los integrantes de la comunidad. Sin embargo, se acuerda una fecha para dar de comer a la tierra en comunidad.



### Apacheta

El convido en comunidad implica la repartición de tareas: abrir la apacheta (es el lugar donde se depositan las ofrendas y es siempre en el mismo lugar), la elaboración del yoque (hilo de oveja en blanco y negro que se pone en la mano de todas las personas para que la pacha los proteja del mal aire), la preparación de las ofrendas (diversas comidas y postres), el encendido del pachacho (es el fuego con chacha, yuyo de altura) y el servidor (persona que se encarga de servir bebidas durante la preparación y el convido).



### Ceremonia de la pachamama en la Comunidad Las Cuevas

- Señaladas y marcadas

Son prácticas que consisten en la marcar a ovejas y vacas, sea con iniciales de apellidos o algún código como propiedad de una familia.



Marcada de vacas





Señalada de ovejas

Las actividades de subsistencia de las familias es la agricultura, la ganadería y la artesanía.

- La agricultura:

Siembra de papas, habas y maíz.



Sembradío de papas andinas

- La ganadería

Cría de ovejas y vacas.



Pastoreo de ovejas



- Elaboración de artesanías

Medias, guantes, ponchos, frazadas, peleros (usadas como alfombras)



Elaboración de hilo de lana de oveja para confeccionar los tejidos

Actualmente la Comunidad Las Cuevas, al igual que otras cercanas, llevan adelante una lucha constante por la obtención de los títulos de propiedad de la tierra. La Ley de Emergencia Territorial Indígena N° 26.160, que establece el relevamiento de las tierras ocupadas por las comunidades indígenas a lo largo del territorio nacional con el objetivo de suspender los desalojos no está siendo cumplida, las familias de las distintas comunidades enfrentan constantemente desalojos e intentos de desalojo.



Desalojo de la Comunidad Los Alisos, Pueblo Tastil

El vínculo de las comunidades con la tierra excede a al uso productivo para la subsistencia, “la propiedad parcelaria sirve para atenuar las carencias relativas a la alimentación básica, y muy eventualmente para sacar ciertos productos al mercado”. (Lara y Muñoz, 2011, p.47), existe por, sobre todo, un vínculo simbólico con la Pacha. La tierra que habitan forma parte de la identidad de los pueblos, “de ella se nace y en ella se muera” relata la Cacique de la comunidad de Las Cuevas en la ceremonia de la pachamama.



Marcha de integrantes de la comunidad Las Cuevas en la ciudad de Salta<sup>32</sup>.

---

<sup>32</sup> Fotos recuperadas de la página Web de La Unión de los Pueblos de la Nación Diaguíta Salta. <http://1.bp.blogspot.com/-5Ya2dorZpbc/UcW53LBz5yI/AAAAAAAAA40/uBm1heTN8/s1600/758889035.jpg>

¡JALLALLA!<sup>33</sup>

---

<sup>33</sup> Palabra aymara que expresa esperanza, satisfacción y agradecimiento por la vida.

