

CULTURA ESCOLAR Y CULTURA INDÍGENA: TENSIONES, DISPUTAS Y RESISTENCIAS EN UNA ESCUELA RURAL

Carina Viviana Kaplan¹ e Elisa Martina de Los Ángeles Sulca²

Resumen

El presente artículo analiza una serie de hallazgos de un estudio socioeducativo cuyo propósito general es el de comprender las experiencias escolares que construyen jóvenes de la comunidad indígena Las Cuevas, pueblo Tastil en la institución educativa albergue rural a la que concurren. Más particularmente, enfocamos la mirada sobre una dimensión de la investigación: las tensiones entre la cultura escolar y la cultura indígena a partir de interpretar los testimonios estudiantiles obtenidos mediante entrevistas en profundidad y de analizar el registro de observaciones participantes. En los procesos escolares la coexistencia de saberes y prácticas heterogéneas conlleva tensiones, disputas y resistencias en el cual se elaboran nuevos significados que inciden en la fabricación de las subjetividades estudiantiles.

Palabras clave: Cultura Escolar; Cultura Indígena; Escuela Rural; Tensiones; Disputas. Resistencias.

CULTURA ESCOLAR E CULTURA INDÍGENA: TENSÕES, DISPUTAS E RESISTÊNCIA EM UMA ESCOLA RURAL

Resumo

Este artigo analisa uma série de resultados de um estudo socioeducativo cujo objetivo geral é compreender as experiências escolares que os jovens da comunidade indígena Las Cuevas, Tastil, constroem na instituição educacional albergue rural que frequentam. Mais particularmente, enfocamos uma dimensão da pesquisa: as tensões entre a cultura escolar e a cultura indígena a partir da interpretação dos depoimentos dos alunos obtidos por meio de entrevistas em profundidade e da análise do registro das observações participantes. Nos processos escolares, a coexistência de saberes e práticas heterogêneas acarreta

¹Doctora en Educación por la Universidad de Buenos Aires, Magíster en Ciencias Sociales y Educación por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, con postdoctorado en la Universidad Estadual de Rio de Janeiro. Investigadora Principal del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Profesora Titular Ordinaria de la cátedra de Sociología de la Educación en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, Profesora Adjunta Regular de la cátedra de Sociología de la Educación en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. E-mail: kaplancarina@gmail.com

²Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de la Plata, Profesora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Salta. Becaria del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias Sociales y Humanidades. Profesora Regular de la cátedra de Psicopedagogía de la Alfabetización de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Salta. E-mail: elysulca@gmail.com



tensões, disputas e resistências em que se elaboram novos significados que afetam a fabricação das subjetividades dos alunos.

Palavras-chave: Cultura escolar; Cultura indígena; Escola rural; Tensões; Disputas Resistores.

SCHOOL CULTURE AND INDIGENOUS CULTURE: TENSIONS, DISPUTES AND RESISTANCE IN A RURAL SCHOOL

Abstract

This article analyzes a series of findings from a socio-educational study whose general purpose is to understand the school experiences that young people from the indigenous community of Las Cuevas, Tastil people build in the rural hostel educational institution they attend. More particularly, we focus our gaze on one dimension of the research: the tensions between school culture and indigenous culture, based on interpreting the student testimonies obtained through in-depth interviews and analyzing the registry of participant observations. In school processes, the coexistence of heterogeneous knowledge and practices entails tensions, disputes and resistance in which new meanings are elaborated that affect the manufacture of student subjectivities.

Keywords: School Culture; Indigenous culture; Rural school; Tensions. Disputes; Resistance.

1. Introducción

La coexistencia de prácticas, creencias, rituales y saberes heterogéneos en un mismo espacio social conlleva diálogos, tensiones y resistencias que dan lugar a procesos de hibridación. En la escuela estas hibridaciones están atravesadas por tensiones entre la legitimación de la cultura que imparte y la deslegitimación de aquella que las y los jóvenes indígenas traen consigo. En este aspecto, Padawer (2010) sostiene que "los conocimientos indígenas, aludiéndose a un corpus más o menos objetivado de conocimientos que se transmite de generación en generación, en la escuela se amplían o se "perdieren" de acuerdo con las oportunidades que proporciona el contexto" (p. 274).

El presente artículo analiza una serie de hallazgos de un estudio socioeducativo cuyo propósito general es el de comprender las experiencias escolares que construyen jóvenes de la comunidad indígena Las Cuevas, pueblo Tastil en una escuela secundaria¹ albergue rural ubicada en Salta, al Norte de Argentina. Más particularmente, enfocamos la mirada sobre una dimensión de la investigación: las tensiones entre la cultura escolar y la cultura indígena a

¹ En Argentina el nivel de enseñanza secundaria es obligatorio a partir del año 2006 con la sanción de la Ley de Educación Nacional 26.2006, la duración es de 5 a 6 años según los criterios de cada provincia, en Salta la duración es de 5 años.



partir de interpretar los testimonios estudiantiles obtenidos mediante entrevistas en profundidad y de analizar el registro de las observaciones participantes.

Las contribuciones de la Sociología Figuracional de Norbert Elias son medulares para comprender cómo en las instituciones escolares los controles sociales y los autocontroles se van sedimentando en las relaciones humanas y producen identidades, autoimágenes, culturas, comportamientos, saberes y prácticas, siempre enmarcados en procesos relacionales de larga duración. En *El proceso de civilización. Investigaciones psicogenéticas y sociogenéticas* (1987), Elias reconstruye minuciosamente el proceso de civilización de la sociedad moderna occidental. Argumenta que la transformación de los hábitos del hombre civilizado se da en todos los ámbitos “desde la orientación consciente del yo, hasta la orientación completamente inconsciente de los instintos” (p. 449). Esta obra inicia con una extensa discusión sobre los conceptos de cultura y civilización que el autor considera necesario en función de “allanar el camino para la comprensión histórica del comportamiento del hombre occidental desde la Edad Media en adelante” (p. 47-48). Afirma que:

«Civilización» se refiere a un proceso o, cuando menos, al resultado de un proceso; se refiere a algo que está siempre en movimiento, a algo que se mueve de continuo hacia «delante». En cambio la cultura tiene otra dirección de movimiento: se refiere a productos del hombre dotados de realidad, como a las obras de arte, a libros, a sistemas religiosos o filosóficos en los cuales se expresa la peculiaridad de un pueblo. El concepto de cultura tiene un carácter diferenciador. No se refiere de modo inmediato a los hombres sino exclusivamente a ciertas realizaciones humanas (ELIAS, 1987, p. 58).

Civilización y cultura son aspectos distintos pero inseparables de un mismo proceso histórico, es posible la comprensión de una en interrelación con la otra. En palabras de Elias:

Mientras el concepto de civilización incluye la función de dar expresión a una tendencia continuamente expansionista de grupos colonizadores, el concepto de cultura refleja la conciencia de sí misma, de una nación que tuvo que buscar y constituir incesante y nuevamente sus fronteras, tanto en el sentido político como espiritual (ELIAS 1994, p. 25)

En este trabajo la noción de proceso civilizador puede verse como equivalente al concepto de cultura, pues se hace referencia a las creencias, saberes, rituales y prácticas escolares e indígenas, como así también al significado que las y los estudiantes le confieren. Sobre ello Goudsblom (2001) argumenta que:

Como Elias, en sus últimos trabajos, también tuve la tendencia a ampliar el espectro de mis propios estudios para que las conclusiones coincidiesen con una imagen más amplia de desarrollo global de la humanidad. Eso implica reconsiderar la noción de

“proceso de civilización”. Utilizo ahora ese término como equivalente “dinámico” del concepto de “cultura”, tal como es utilizado en las ciencias sociales (GOUDSBLOM, 2001, p. 243).

La cultura tiene un carácter dinámico, cambia con el propio individuo o grupo del que es expresión. Elias concibe al individuo como un proceso abierto en interdependencia inseparable con otros. En *La sociedad de los individuos* (1990) niega la posibilidad de que el individuo pueda existir como agente libre y autónomo, sino que es tal en una red de relaciones e intercambios donde adquiere su carácter específicamente humano, por ejemplo, su capacidad de hablar, de pensar y de amar. Individuo y sociedad son aspectos distintos pero inseparables, es decir, “la sociedad es una red de interdependencias formada por individuos orientados recíprocamente y mutuamente dependientes” (p. 44) pero que tienen la posibilidad de agruparse siempre en figuraciones específicas que poseen sus propias regularidades, tales como la escuela, la iglesia, el club, el barrio, grupos étnicos, entre otras. Entonces, las instituciones comprenden figuraciones en proceso, son dinámicas, pues refieren a seres humanos interdependientes, entrelazados unos con otros que forman un enmarañado flexible, una especie de tejido. En términos de Elias:

En un tejido hay muchos hilos atados unos con otros. Sin embargo, ni el conjunto de este tejido, ni la forma que un hilo particular asume dentro de éste, pueden ser comprendidos a partir de un hilo particular, ni tampoco a partir de muchos hilos particulares vistos en sí mismos, sino únicamente a partir de la trabazón de estos hilos, de sus relaciones mutuas. De esta trabazón resulta un sistema en tensión, cuyo orden es compartido por cada uno de los hilos particulares en mayor o menor medida, según su posición y función en el conjunto del tejido. La forma de un hilo particular cambia cuando cambian la tensión y la estructura del tejido en su conjunto. Sin embargo, este tejido no es más que una trabazón de hilos particulares; y, al mismo tiempo, dentro de este conjunto cada hilo constituye por sí mismo una unidad; posee una forma y una posición únicas dentro del conjunto (ELIAS, 1990, p. 49).

Estas nociones de individuo, sociedad e instituciones conducen a la comprensión de la cultura como realizaciones humanas que se significan y resignifican en la red de interacciones en que se imbrica cada sujeto.

La cultura en la que se forma cada individuo, de la cual se apropia y la recrea adquiriendo su individualidad (ELIAS, 1990) y aquellas en las que participa, van conformado lo que Bourdieu (2007) denominó *habitus*, definido como “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” (p. 86). El *habitus* es producto de procesos de socialización familiar y escolar, es decir del capital cultural que posee cada sujeto, el cual está ligado a las condiciones materiales y subjetivas de existencia. Bourdieu destaca que todos somos poseedores de un capital cultural pero no todos son

socialmente valorados. El capital cultural existe bajo tres formas: en estado incorporado (capital personal), objetivado (bienes materiales) e institucionalizado (bajo la forma de títulos). Al igual que los bienes económicos que se distribuyen en forma desigual en la sociedad y los sujetos no tienen las mismas oportunidades de acceder y apropiarse de ellos, en el mercado escolar se evidencia una lógica y una dinámica análogas respecto a la distribución de los bienes simbólicos (KAPLAN, 2008). Para algunos grupos esta institución representa una continuidad en la transmisión y apropiación de su cultura, “mientras que otros experimentan las discontinuidades y reinvenções de sus tradiciones culturales” (NOVARO; PADAWER, 2013, p. 21).

Czarny (2008) sostiene que la presencia de jóvenes indígenas en la escuela conlleva disputas y negociaciones entre las culturas, no es una mera imposición de una sobre la otra, sino que más bien se produce una confrontación y resignificación de ambas.

Las experiencias de aprendizaje escolar resultan una confrontación con la experiencia de aprendizaje referida al contexto comunitario y familiar de los jóvenes indígenas. Al mismo tiempo, hay indicios de que esa confrontación entre culturas 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).

De acuerdo con Rockwell (2018) las culturas son el resultado de procesos históricos configuradas por diálogos, tensiones, resistencias y convergencias. La presencia de culturas distintas en un mismo espacio social conlleva “diálogos conflictivos a partir de los cuales se elaboran nuevos significados y prácticas” (p.36). En este sentido, es imprescindible comprender a las culturas de los pueblos indígenas inmersas en cambios estructurales que reconfiguran constantemente sus prácticas y modos de vida para evitar caer en esencialismos que tiendan a desacreditar y deslegitimar aquellas manifestaciones culturales y étnicas contemporáneas. En relación a esto, Elias advierte que “la idea de la esencia sirve a menudo como legitimización de ciertas pretensiones hegemónicas (p. 25).

La esencialización de lo indígena es un mecanismo de expresión del racismo, pues no solo suprime los procesos históricos de cambio que los han atravesado, sino que instauran una idea hegemónica de sus culturas e identidades, pese a que hoy los pueblos indígenas mantienen constantes esfuerzos por reivindicar su derecho a la distintividad. En Argentina se registran 43 pueblos indígenas, de los cuales 15 se localizan en la provincia de Salta. En el último Censo poblacional realizado por el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC, 2010), 955.032 personas se autorreconocen indígenas o descendientes de algún pueblo indígena, de las cuales 79.204 habitan en la provincia de Salta. El criterio utilizado para identificar a dichas personas fue el autorreconocimiento que radica en la consideración que cada sujeto tiene respecto de su identidad.

El pueblo Tastil, al que se autorreconocen las y los jóvenes del estudio realizado, está constituido por 13 comunidades rurales reorganizadas desde el año 2000 a partir de los desalojos a las familias de las distintas comunidades y de la expropiación de sus territorios. De esta reorganización surge el Consejo de los Pueblos de Tastil (CPT) en el año 2006, que tiene como objetivo central la lucha por el reconocimiento de su identidad indígena por parte del Estado y con ello el reconocimiento de derechos fundamentales como el acceso a la propiedad de la tierra, a la salud, a la educación, entre otros. En el año 2008, el Instituto Nacional de Asuntos Indígenas (INAI) lo reconoce como pueblo indígena, el cual se reivindica mediante la transmisión intergeneracional de sus prácticas, saberes y rituales. Los más relevantes son:

- El ritual de la pachamama que se realiza durante el mes de agosto y consiste en ofrendar bebidas, comidas, postres y principalmente hojas de coca que son depositadas en un pozo realizado en el centro de la vivienda o en otros lugares como en los sembradíos o en el corral de animales (ovejas, vacas o llamas) en el que participan integrantes de la familia y de la comunidad en general.
- La señalada a las ovejas que se lleva a cabo todos los años, generalmente en carnaval, consiste en cortar la punta de la oreja y la cola de estos animales como signo de pertenencia a una familia. En esta ceremonia participa toda la comunidad, comparten comidas, bebidas y cantan coplas.
- El canto de coplas acompañado de cajas es una de las expresiones culturales más vigentes de los pueblos indígenas del Noroeste de Argentina, se trata de una composición poética de cuatro versos que puede ser vocalizada de manera individual o grupal, siendo habitual en la señalada, el carnaval y el ritual de la pachamama.
- El día de las almas que se celebra el primer día de noviembre, consiste en la preparación de una gran cantidad de comidas y bebidas que se ofrendan simbólicamente a los difuntos. Estas ofrendas permanecen en una mesa hasta el dos de noviembre, después del mediodía se levanta la mesa y los alimentos preparados se comparten con los integrantes de la familia y de la comunidad.

Las y los jóvenes que asisten a la institución secundaria participan activamente de los rituales y prácticas que se realizan durante el periodo de vacaciones y dejan de ser partícipes de aquellas que se llevan a cabo en el periodo de clases, pues se encuentran radicados en el albergue escolar.

2. Metodología

La investigación de tipo interpretativo-cualitativo tuvo un carácter exploratorio y se planteó como un estudio de caso. Siguiendo a Elias (2003), este tipo de estudios contiene lo universal en su particularidad. En *Ensayo*



teórico acerca de las relaciones entre establecidos y forasteros, argumenta lo siguiente:

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).

El estudio socioeducativo se llevó a cabo en una escuela secundaria albergue rural. Esta institución, de gestión privada y de carácter confesional, fundada en el año 2009 por un sacerdote católico, se localiza en la provincia de Salta, al Norte de la Argentina, y es la única en la zona que brinda ese nivel de enseñanza. Concurren allí 133 jóvenes con edades de 13 a 18 años que provienen de 23 comunidades rurales, 45 de los cuales se auto-adscriben al pueblo indígena Tastil, 32 al pueblo indígena Kolla y los restantes se autorreconocen como criollos. El carácter privado confesional de la institución fue producto de una decisión tomada por la comunidad mediante una asamblea, siendo el único requisito para ingresar a la misma que las y los estudiantes hayan egresado de las escuelas primarias de sus comunidades. No se abona inscripción ni cuotas mensuales dado a que está subvencionada en su totalidad por el Estado. El edificio escolar dispone de 6 aulas, sala para directivos, administrativos y docentes, sala de informática, habitaciones para estudiantes, docentes y directivo. La estructura jerárquica está integrada por el representante legal (el sacerdote del lugar), un directivo, un secretario, dos perceptores, un bibliotecario, doce docentes de áreas y de talleres, un coordinador y dos preceptores de albergue. La institución establece un cronograma de actividades escolares que inicia a las 8 de la mañana y finaliza a las 5 de la tarde, luego se desarrollan las extraescolares donde las y los jóvenes practican deportes (fútbol, básquet y béisbol), asisten a talleres (cerámica, tejido, pintura y carpintería), realizan tareas escolares, participan en coros de canto en la iglesia y una vez por semana concurren a misa. Su permanencia en el albergue es por tiempos prolongados, ya que la distancia que separa a la escuela de sus hogares no les permite el regreso diario. Durante el fin de semana están al cuidado del coordinador y de preceptores del albergue.

Se realizaron entrevistas en profundidad a 16 jóvenes provenientes de la comunidad indígena Las Cuevas, pueblo Tastil, en tanto constituyen un grupo mayoritario respecto a estudiantes de otras comunidades que se autorreconocen indígenas. Mediante una guía semiestructurada se focalizó en las siguientes dimensiones: sociabilidad, emociones, vínculos generacionales e intergeneracionales, violencias y autoimágenes escolares. También se hicieron observaciones participantes con la finalidad de comprender situaciones cotidianas, rutinarias, no documentadas de la vida escolar (ROCKWELL, 2009) a través de notas de campo.

3. Resultados y discusiones



Las prácticas y saberes que traen consigo los y las estudiantes indígenas y que fueron aprendidos en el seno familiar y comunitario van penetrando de diversos modos en la cotidianidad escolar, en algunos casos de manera subordinada y excepcional puesto que no gozan de legitimidad como los que imparte la escuela (NOVARO y PADAWER, 2013). Al respecto, una estudiante manifiesta que:

En el taller de artesanía nos enseñan las técnicas de fieltro, tejer en telar y otras cosas que no sabía, pero un día le dije a la profe que usemos agujas de espinas de cardón, mi mamá y mi abuela tejen con esas agujas, yo las llevé y me hizo que les muestre a los chicos y haga algunos puntos y nada más, después seguimos con los telares. [Estudiante mujer, 5to año].

Tejer con agujas de cardón (planta espinosa de porte grande) es una de las prácticas intergeneracionales más vigentes en las familias en tanto la producción de tejidos es una las actividades de subsistencia. Si bien la escuela brinda talleres de tejido, los recursos que utiliza para enseñar no son los que las y los estudiantes poseen en sus hogares ni tienen la posibilidad de acceder a ellos.

O sea...nosotros aprendemos las nuevas técnicas o tejer con telar, o en el caso de carpintería a usar las máquinas y todas las herramientas que está re lindo, pero a eso solo lo podemos hacer aquí, porque cuando tengo que tejer en mi casa si o si es con agujas de cardón porque no tengo nada de las cosas que hay aquí, entonces mucho no me sirve, solo para conocer otras formas, nada más. Yo aprendí a tejer desde muy chica, cuando tenía 7 años más o menos. [Estudiante mujer, 5to año].

Resulta interesante recuperar la distinción que hace la entrevistada respecto a los saberes que transmite la escuela y los que aprende en su comunidad. Manifiesta que los primeros "*mucho no sirven*" porque no pueden ser aplicados fuera del espacio escolar debido a las herramientas tecnológicas que se requieren (telares, máquinas para elaborar el hilo, máquinas para tejer, entre otros), mientras que los segundos, además del dominio que se tiene de ellos al ser adquiridos desde una edad muy temprana, requiere de elementos (agujas de cardón) que se obtienen del medio natural. En cuanto a esto, Padawer (2010) indica que "el uso social de elementos culturales crea y refuerza identidades, generando la relativa coherencia cultural que adquieren ciertos grupos en el curso de su historia" (p. 355).

En lo que respecta a las "prácticas culturales reconocidas como indígenas" (PADAWER, 2011, p. 237) tales como el ritual de la pachamama, el día de las almas, entre otras, no forman parte de la vida escolar porque son desconocidas para las y los docentes y demás personas de la institución. Un joven menciona que:

Lo que más extrañaba en los primeros años era hacer el homenaje a la pachamama, las ofrendas para el día de las almas, la sanjuaneada [se celebra el 23 de julio y consiste en la quema de

pastizales en los cerros] y todo eso que hacemos en mi casa, aquí es distinto, no se hace nada para esas fechas y en mi comunidad sí, se festeja, se hace fiesta, nos juntamos con la familia y los vecinos, pero aquí no, no se hace nada porque los profes no saben y porque tampoco podemos volver a nuestras casas para estar ahí y hacer o mejor dicho celebrar la pacha o las otras fechas, pero bueno yo ya estoy acostumbrado. [Estudiante varón, 4to año].

Alejarse del hogar también implica hacerlo de las formas de vida familiar y comunitaria, lo cual conlleva sentimientos de extrañamiento. Novaro y Padawer (2013) señalan que las nuevas generaciones indígenas experimentan discontinuidades en la trasmisión de prácticas y saberes de sus culturas que de uno u otro modo obstruyen el proceso de proyección de una identidad colectiva. Ello es así, en tanto que en la comunidad los niños, niñas y jóvenes participan activamente de las actividades productivas, domésticas y culturales lo que permite la apropiación paulatina de un repertorio de saberes a partir del cual se proyectan como pueblo indígena (NOVARO, 2011).

El silenciamiento de las prácticas indígenas en el ámbito escolar u otros de carácter público deviene del sentimiento de vergüenza por la estigmatización y discriminación de las que son objeto. En relación a ello, una estudiante afirma que:

Hay algunas cosas que aquí en el colegio no hago por ejemplo cantar coplas, tampoco lo hago cuando gente desconocida, porque algunos se burlan, no les gusta y miran mal y me da vergüenza, pero en mi casa sí canto porque ahí todos cantamos, hasta mis hermanos más chiquitos lo hacen y es divertido, sobre todo en las fiestas como las señaladas, el carnaval o cuando damos de comer a la tierra. [Estudiante mujer, 3er año].

Aquellas prácticas que solo se realizan en el espacio familiar y comunitario por temor a la burla o a sentirse avergonzada, como testimonia la joven, evidencian procesos de inferiorización que tienen lugar en los vínculos intersubjetivos. Siguiendo a Elias (1987) "la vergüenza es un miedo a la degradación social o, dicho en términos más generales, a los gestos de superioridad de los otros" (p. 449). Por su parte, Goudsblom (2008) alude al sentimiento de vergüenza como dolor social. Asevera que:

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).

El sentimiento de vergüenza se experimenta en el ámbito subjetivo a partir del intercambio de miradas y de las percepciones respecto de las mismas. La experiencia de la entrevistada da cuenta de ello cuando expresa los motivos por los que no canta coplas ante un público desconocido: "*algunos se burlan, no les gusta y miran mal y me da vergüenza*". Retomado a Goudsblom, se puede decir

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).

Al contrario de lo que expresa la entrevistada anterior, otro estudiante manifiesta que siente orgullo por saber cantar coplas y lo hace habitualmente en la escuela.

Yo no trato de ser otra cosa aquí en el colegio, soy yo [...] canto coplas siempre, cuando estoy haciendo la tarea o cuando tengo ganas, siempre que no esté algún profe dando clases, para mí es normal porque en mi casa mi abuelo y mi papá cantan todo el tiempo, andan cantando y yo también. A algunos les da vergüenza, pero a mí no porque es mi cultura y quiero que los que no la conocen que la conozcan, es más canto coplas en los actos cuando me dicen que cante. [Estudiante varón, 4to año].

Las afirmaciones del joven respecto el orgullo que siente de cantar coplas y de su cultura en sí al sostener que “quiero que los que no la conocen que la conozcan”, puede ser interpretado como una forma de resistencia y lucha por el reconocimiento, en la medida en que todo aquello que refiere a lo indígena corre el riesgo de ser objeto de estigmatización e inferiorización. Según Rockwell (2018), en los intersticios de la vida cotidiana de las instituciones educativas tienen lugar diversas expresiones de las culturas de los actores escolares que se van entrecruzando, mediadas por tensiones y disputas, y dan lugar a entramados culturales heterogéneos y contradictorios.

Una de las situaciones escolares registradas mediante la observación participante permite interpretar otras formas de estigmatización explícitas hacia los pueblos indígenas. En el marco de la conmemoración del respeto a la diversidad cultural el 12 de octubre, se elaboró la cartelera escolar en el pizarrón ubicado en el ingreso principal de la escuela. Las imágenes expuestas son de indígenas con una pluma en la cabeza y fechas entre las manos acompañadas por el título “Los primeros americanos”. En esta escena se evidencian representaciones que tienden a discriminar el pasado histórico de los pueblos indígena, las imágenes dan cuenta de una especie de cristalización de sus modos de vida y con ello se niega su agenciamiento histórico e impide que las nuevas generaciones reconozcan los procesos de transformación sociocultural que los involucra.

No obstante, en el año 2018 se incorporó a los actos escolares la bandera Wiphala que representa a los pueblos indígenas a partir de la solicitud de padres, madres y tutores de las y los estudiantes. La presencia de este símbolo en la escena escolar evoca a la identidad de los pueblos indígenas y cobra mayor significatividad al formar parte de los actos escolares que por excelencia contribuyen a promover un sentimiento de nacionalidad y patriotismo hegemónico. Elias (1999) manifiesta que en las relaciones de interdependencias entre individuos que conforman figuraciones específicas los símbolos aparecen como medio de vinculación afectiva. Esto es:

Si las unidades sociales se hacen mayores y adquieren más niveles, se generan nuevas formas de relaciones emocionales. Su referente no son ya sólo personas, sino también, cada vez más, símbolos de las unidades más grandes, escudos, banderas o conceptos llenos de carga emotiva (ELIAS, 1999, p.165-166).

Sin embargo, las relaciones afectivas construidas en el seno de las configuraciones particulares pueden ser vivenciadas de manera contradictoria o, al menos, con ambigüedades y tensiones.

Como se puede advertir, lo escolar es una urdimbre de tensiones, disputas y resistencias, de allí que es posible elaborar explicaciones que incluyan la mayor cantidad de dimensiones posibles, pero nunca la totalidad, Elias (1990) indica que ese es el desafío de las investigaciones que intenten comprender realidades sociales.

4. Consideraciones finales

La coexistencia de la cultura escolar y la cultura indígena en los procesos escolares están atravesadas por tensiones, disputas y resistencias que se expresan en la cotidianeidad de la escuela rural albergue. A lo largo del trabajo de campo se observó diversas formas en las que se expresan las prácticas y saberes que traen consigo las y los estudiantes, entre ellas el canto de coplas en los actos escolares que en algunos casos aluden a particularidades de su vida en la comunidad. En el acto de fin de año, un joven cantó una copla en la cual manifestaba lo siguiente:

Tastileño soy señores y aquí les vengo a cantar, rapidito y apurado para volver a con el riego y las ovejas al corral. [Notas de campo, noviembre de 2018].

Cuando las y los jóvenes están en su comunidad se involucran en actividades de riego y cosecha de papas, maíz y otras verduras; en el pastoreo de ovejas, vacas y llamas y en la elaboración de artesanías que se comercializan en el mercado local y constituyen la principal fuente de ingreso económico.

Así también, en los talleres escolares el trabajo con la madera de cardón o la elaboración de hilo con lana de oveja fueron propuestas realizadas por las y los estudiantes que además tienen el dominio de esos saberes que adquirieron en el ámbito familiar y que se fueron complejizando en la escuela mediante el aprendizaje de técnicas y el uso de herramientas tecnológicas para el trabajo con la materia prima obtenida en sus comunidades. Estas formas en las que se van integrando los saberes extraescolares con los propiamente escolares está ligado a la inserción de la escuela en el territorio rural y con la presencia significativa de jóvenes que se autorreconocen indígenas, de cierto modo, la institución educativa y sus prácticas adquieren matices del territorio sociocultural. En términos de Padawer (2011), "ambos contextos aportan conocimientos del mundo que se transfieren de un ámbito a otro, generando transformaciones de los conocimientos disponibles en uno u otro contexto" (p. 239). En este sentido, cabe la posibilidad de aludir a que en los procesos de

escolarización de las y los estudiantes indígenas tiene lugar un proceso de hibridación cultural.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. **El sentido práctico**. Buenos Aires, Siglo XXI, 2007.

CZARNY, Gabriela. **Pasar por la escuela. Indígenas y procesos de escolaridad en la ciudad de México**. México, Universidad Pedagógica Nacional, 2008.

ELIAS, Norbert. **El proceso de civilización. Investigaciones psicogenéticas y sociogenéticas**. México, Fondo de cultura económica, 1987.

ELIAS, Norbert. Ensayo acerca de las relaciones entre establecidos y forasteros. **Revista española de investigaciones sociológicas**, n. 104, p. 219-251, 2003.

ELIAS, Norbert. **La civilización de los padres y otros ensayos**. Bogotá, Norma, 1990.

ELIAS, Norbert. **La sociedad de los individuos**. Barcelona, Península, 1999.

ELIAS, Norbert. **Mi trayectoria intelectual**. Península, Barcelona, 1995.

ELIAS, Norbert. **Sociología fundamental**. Barcelona, Gedisa, 1999.

GOUDSBLOM, Johan. La vergüenza como dolor social. En: C. V. Kaplan, **La civilización en cuestión. Escritos inspirados en la obra de Norbert Elias**. (pp. 13-28) Buenos Aires, Miño y Dávila, 2008.

GOUDSBLOM, Johan. Pensar com Elias. En: A. Garrigou; B. Lacroix, **Norbert Elias: a política e a historia**. (pp. 241-247) São Paulo, Perspectiva, 2001.

KAPLAN, Carina. V. **Talentos, dones e inteligências. El fracaso escolar no es un destino**. Buenos Aires, Ediciones Colihue, 2008.

NOVARO, Gabriela; PADAWER, Ana. Identificaciones étnico nacionales y procesos de legitimación del saber en grupos indígenas y migrantes en Argentina. **Século XXI, Revista de Ciências Sociais**, n. 1, v. 3, p. 10-30, jun. 2013. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.5902/2236672511219>.

PADAWER, Ana. Nosotros le decimos yeruchi pyta: conocimiento del monte y prácticas sociales de las jóvenes generaciones mbya en espacios rurales en transformación. **Cuadernos Interculturales**, n. 17, v. 9, p. 237-256, 2011. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/552/55222591015.pdf>.

PADAWER, Ana. Tiempo de estudiar, tiempo de trabajar: la conceptualización de la infancia y la participación de los niños en la vida productiva como



experiencia formativa. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, n. 34, v.16, p. 349-375, jul, 2010. Disponible en:
<https://www.scielo.br/pdf/ha/v16n34/15.pdf>.

ROCKWELL, Elsie. **La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos**. Buenos Aires, Paidós, 2009.

ROCKWELL, Elsie. Temporalidad y cotidianeidad en las culturas escolares. **Cuadernos de Antropología Social**, n. 47, p. 21-32, may. 2018. Disponible en: <file:///E:/Downloads/Dialnet-TemporalidadYCotidianeidadEnLasCulturasEscolares-6440229.pdf>.

Recebido em: 27 de fevereiro de 2021.

Aceito em: 06 de maio de 2021.

Publicado em: 30 de junho de 2021.

