



Entre la identidad estudiantil y la identidad indígena. Narrativas de jóvenes de la comunidad Las Cuevas, Pueblo Tastil

Between student identity and indigenous identity. Testimonies of young people from Las Cuevas, Pueblo Tastil

*Elisa Martina de los Ángeles Sulca**

Recibido: 23/07/2019 | Aceptado: 10/10/2019

Resumen

En este artículo se analiza la compleja relación entre la identidad estudiantil y la identidad indígena de jóvenes de la comunidad Las Cuevas, Pueblo Tastil, que asisten a un colegio secundario rural albergue, ubicado en la Quebrada del Toro, provincia de Salta.

El análisis de este tema en particular forma parte de un estudio socioeducativo mayor cuyo objetivo es comprender la trama de las experiencias escolares que construyen los y las estudiantes indígenas a partir de las cuales otorgan sentido a la escuela y proyectan futuros de continuidad en ella o por fuera.

El abordaje de las experiencias escolares implica la consideración de dimensiones objetivas-materiales y simbólico-subjetivas que atraviesan la biografía de cada sujeto. Dentro de estas dimensiones las relaciones entre la identidad estudiantil y la identidad indígena emergen de manera muy potente en la dinámica escolar, ante lo cual se busca comprender de qué modo inciden en la fabricación de imágenes y autoimágenes escolares y sociales.

Palabras claves: Escuela secundaria, Identidad estudiantil, Identidad indígena, Imágenes y autoimágenes escolares

Abstrac

This article analyzes the complex relationship between student identity and indigenous identity of young people from Las Cuevas, Pueblo Tastil, who attend a boarding secondary school in a rural area located in Quebrada del Toro, province of Salta, Argentina.

*Argentina. Profesora en Ciencias de la Educación. Auxiliar docente de la cátedra Psicopedagogía de la Alfabetización de la carrera de Ciencias de la Educación en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Salta, Salta, Argentina. Becaria doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Miembro del Instituto de Investigaciones en Ciencias Sociales y Humanidades (ICSOH), Universidad Nacional de Salta.. elysulca@gmail.com

This analysis is part of a major socio-educational study whose objective is to understand the school experiences frame constructed by indigenous students, from which they give meaning to the school and project a continuous future within or outside the school. To do this implies the consideration of objective-material and symbolic-subjective dimensions present in each student's biography. Within these dimensions, the relationship between student identity and indigenous identity emerges in a very powerful way as part of the school dynamics. We seek to understand how this relationship affects students' construction of school images and self-images.

Keywords: secondary school, student identity, indigenous identity, school images and self-images

Introducción

La condición estudiantil debe ser entendida en el contexto de las condiciones materiales y subjetivas de las y los jóvenes. Bourdieu (1997) sostiene que esta no es uniforme ni homogénea, sino que hay una diferencia esencial de condición social que funciona como marco o bien como condicionante (pero no como determinante) para el despliegue de las experiencias escolares como también de las subjetividades.

... en la configuración de la condición estudiantil intervienen diversos factores como las trayectorias educativas anteriores, el clima educativo, familiar, el capital lingüístico, es decir las condiciones materiales y simbólicas. [...] No existe una única condición estudiantil, es decir que no hay una práctica homogénea, sino que la supuesta identidad estudiantil está fragmentada por las condiciones materiales y disposiciones culturales de los estudiantes. (Bracchi, 2006: 67)

Baudelot y Establet (1981) aluden a un estatus propiamente estudiantil que se construye a partir de la diferencia entre quienes están en la escuela y quienes están fuera de ella:

Los estudiantes constituyen, mientras lo son, una élite escolar y social, fuertemente seleccionada; todos los individuos que constituyen esa élite escolar y social comparten, mientras duran sus estudios, un modo de vivir y unas condiciones de existencia que los oponen a los no estudiantes de la misma edad, por ello, existe, aunque parezca imposible, un estatus estudiantil (Baudelot y Establet, 1981: 68).

El estatus estudiantil al que se refieren Baudelot y Establet no garantiza que cada estudiante, frente al mercado escolar, tenga las mismas herramientas socioculturales para la apropiación de los bienes simbólicos que ofrece. Es allí donde radica la principal diferencia que singulariza la condición estudiantil. Ante ello es necesario romper con una

idea universal de la condición estudiantil ya que “esta no presupone uniformidad de las constricciones materiales y simbólicas de la vida” (Kaplan y Silva, 2016, 29).

Ahora bien, en las diversas formas de ser o de sentirse estudiante, ¿qué lugar ocupa la identidad indígena? Para su comprensión recuperamos los testimonios de jóvenes estudiantes que se autorreconocen como pertenecientes al Pueblo Tastil.

La investigación desarrollada es exploratoria, de tipo interpretativo-cualitativa. Se llevó a cabo un extenso trabajo de campo mediante observaciones participantes, cuestionarios y entrevistas en profundidad (Piovani, 2018) a jóvenes de la comunidad indígena Las Cuevas que asisten al único colegio secundario de la zona de modalidad albergue rural. Los y las estudiantes permanecen allí de lunes a viernes y regresan a sus hogares los fines de semana. El grupo está conformado por varones y mujeres que cursan de primero a quinto año del nivel secundario.

“Lo que soy”

Los y las estudiantes construyen diversos puntos de vista (Bourdieu, 2013) acerca de la escuela y su lugar en ella, que no son independientes de su contexto sociocultural y familiar. Los testimonios recuperados expresan la singularidad de lo que creen que son como estudiantes. Se trata de una autoimagen construida a partir del poder simbólico de la mirada de los otros, pues es en las interacciones donde el sujeto va interiorizando una imagen de sí, de lo que vale como persona y hasta de sus posibilidades en la vida escolar y social.

Kaplan (2006) alude a la metáfora de un “juego de espejos”. Los otros hacen de espejo y devuelven una imagen que puede ser positiva o negativa pero que interpela profundamente la subjetividad. “Hacen sentir”, “creer”, “asumir” un determinado valor o disvalor que está en estrecha relación con modelos sociales o escolares que sirven para diferenciar y clasificar.

Los testimonios estudiantiles expresan lo siguiente:

Yo soy así, hablo poco en las clases porque no me gusta que me escuchen. (Estudiante mujer de 1er año, agosto de 2017)

Soy tímida, me da vergüenza hablar, pasar al pizarrón. (Estudiante mujer de 3er año, noviembre de 2017)

Somos de los cerros, como nos dicen muchos que vienen de afuera, somos así, humildes, algunos más callados o vergonzosos. (Estudiante varón de 5to año, agosto de 2017)

“Lo que soy” o “lo que somos” es un modo de diferenciación respecto de los otros, pero sobre todo con base a un modelo escolar que establece lo que es ser “un buen estudiante” y lo que no. Participar en clases, pasar al pizarrón, hablar bien, forman parte de

los parámetros de clasificación entre exitosos y fracasados. No son propios de la escuela, sino que responden a clasificaciones sociales e históricas.

Es muy recurrente el discurso cotidiano acerca de las “carencias comunicativas”, “timidez”, “pasividad”, basándose en el comportamiento verbal (Gualdieri, 2004: 513) de los y las jóvenes indígenas. A su vez, estas características atribuidas a su supuesta naturaleza humana sirven para adjetivar. Son “lentos”, “temerosos”, “hablan poco”, “tienen vocabulario escaso”, “son pasivos”, “no dialogan”, “no levantan la mirada”: estos calificativos bajo ningún punto son inocentes, sino que atribuyen lugares inferiorizados en la trama escolar. Son formas de distinción y mecanismos simbólicos de la desigualdad que se reproducen sutilmente en el cotidiano escolar y en las prácticas pedagógicas mismas.

En muchas ocasiones los y las docentes esgrimen argumentos acerca de su tarea pedagógica: “no vale la pena enseñar mucho, porque lejos no van a llegar”, “para qué darles más si no van a poder”, “no le da la cabeza para las matemáticas”. Son parte de una gran variedad de discursos que cobran sentido en una perspectiva de largo alcance, aquella que subsumía lo social-cultural a lo natural biológico. Si bien estas perspectivas fueron desacreditadas por el avance científico, siguen persistiendo y operando bajo mecanismos invisibles.

Las representaciones que construyen los y las docentes acerca de sus estudiantes inciden en la configuración de sus prácticas pedagógicas. Si las representaciones son negativas, asumen lo que Meirieu (citado en Ziegler, 2004) denomina “abstinencia pedagógica”. Es decir, frente a la inexorabilidad de un destino pre-visualizado, se repliegan, y solo les resta claudicar: enseñan los que creen que sus estudiantes podrán aprender.

Estas representaciones construidas socialmente derivan en nominaciones, muchas de ellas ofensivas y humillantes que desencadenan procesos de estigmatización e inferiorización que mediatizan los vínculos en la cotidianidad escolar (Kaplan, 2013). Se juega aquí la constitución de la autoestima social de los alumnos en el sentido de que “ellos están abocados a adoptar una imagen de sí mismos y de su propio rendimiento escolar, tomando el punto de vista de los docentes, en tanto figura autorizada y legitimada” (Kaplan, 2008: 49).

Para referirse a los efectos de destino es necesario centrarse en el análisis de los principios ocultos de percepción, clasificación y nombramiento y su incidencia simbólica en la “autoestima social y escolar” (Kaplan, 2008) de los sujetos. Kaplan entiende la categoría de autoestima escolar como una forma peculiar de autoestima social, como el modo específico de concebirse a sí mismo en relación con los demás escolares que suponen virtudes modélicas.

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 y escolar que, en tanto que sujetos históricos, construimos y a la vez nos constituye (Kaplan, 2008: 60).

Las palabras nombran, definen y develan los lugares reservados a los sujetos dentro de la estructura social y escolar, ocultan lealtades ideológicas hegemónicas que excluyen y profundizan las desigualdades sociales desde la escuela.

Kaplan explica que el poder estructurador del lenguaje es destacable en los campos sociales más diversos; señala, además, que “las palabras y las nominaciones contienen esa capacidad de prescribir bajo la apariencia de describir, así como también la de enunciar bajo el disfraz de denunciar” (2008: 72). Argumenta que estas operaciones constituyen una máquina ideológica que funciona a través del racismo biologicista, de la inteligencia, de la ideología de los talentos naturales que sirven para medir y clasificar y de ese modo legitimar las desigualdades sociales. “La operación ideológica consiste en trasmutar el orden social injusto por un supuesto orden biológico dado por naturaleza, inexorable” (2013: 87).

La fuerza de ciertas creencias e imágenes sociales radica en su poder de naturalización. “Las categorías con las que se piensa lo social, así como los criterios de distinción que operan allí, se presentan con tal obviedad, contribuyendo al olvido de su génesis socio-histórica” (Kaplan, 2014: 28).

Los mecanismos que pone en juego la escuela interpelan la valía social de los y las estudiantes. La diferencia entre la cultura que promueve y las culturas de los sujetos se lee y se entiende en términos de legítimo e ilegítimo. Esto es, no hay crítica por parte de los escolares de lo que la escuela enseña o inculca, pero sí de lo que ellos traen consigo. Entonces, “ser parte” de un grupo o un espacio social implica “tener que ser” o, en términos más sutiles, “aprender a ser”, incorporar otros modales, otras prácticas, porque no se reduce solo al aprendizaje de ciertos contenidos sino al comportamiento mismo. Ese ajuste al modelo escolar implica un proceso de “dejar de ser” que en muchos casos dirime las identidades diversas.

“Lo que tengo que ser”

En la escuela los y las jóvenes van asumiendo la casi obligación de *ser*, lo que implica la apropiación de ciertos hábitos, comportamientos, formas de hablar, de vincularse, que modelan al sujeto. En otros términos, es necesario ser para *pertenecer*. Los y las estudiantes narran que:

Tenemos que ser más despiertos, hablar más, preguntar más, eso fui aprendiendo de a poco, por la confianza con los profes o el prece. (Estudiante mujer de 3er año, noviembre de 2017)

En principio tenemos que hablar bien, decir bien algunas palabras que antes no las decíamos como debía ser, ahora nos corrigen y aprendemos a hablar mejor. (Estudiante varón de 1er año, noviembre de 2017)

Me falta ser más participativa, hablar más, porque siempre lo que se evalúa es la participación en clase, te ponen nota por eso. (Estudiante mujer de 2do año, noviembre de 2017)

Aquí es distinto a la casa, tenemos que ser más limpios, más ordenados. Hay otras formas de ser aquí. (Estudiante varón de 4to año, agosto de 2017)

No siempre la escuela deja ser, sino que en su intento de igualar deja fuera, excluye o genera disposiciones subjetivas que autoexcluyen. El dispositivo¹ escolar va abonando e instituyendo subjetividades mediante un conjunto de prácticas que le son propias. Lewkowicz (2008), tomando los aportes de Foucault, señala que “el dispositivo supone un artificio complejo, pensado y utilizado para plantear una serie de operaciones en las que el sujeto, a medida que realiza las prácticas que el dispositivo promueve, instituye la subjetividad” (2008: 48). Es decir, la escuela obliga a habitar un dispositivo pedagógico a través de una serie de operaciones explícitas (como las normas de convivencia, las sanciones, el uso del uniforme, entre otros) e implícitas (las nominaciones de exitoso o fracasado, inteligente o porro) que los sujetos asumen para permanecer o sobrevivir en ella. En palabras de Bourdieu,

En las sociedades poco diferenciadas, los principios de visión y de división comunes (cuyo paradigma es la oposición entre lo masculino y lo femenino) se instituyen en los espíritus (o en los cuerpos) a través de toda la organización espacial y temporal de la vida social y, más especialmente, a través de los ritos de institución que establecen diferencias definitivas entre quienes se han sometido al rito y quienes no lo han hecho. En nuestras sociedades, el estado contribuye en una parte determinante a la producción y a la reproducción de los instrumentos de construcción de la realidad social. En tanto que estructura organizativa e instancia reguladora de las prácticas, ejerce permanentemente una acción formadora de disposiciones duraderas, a través de todas las coerciones y de las disciplinas corporales y mentales que impone uniformemente el conjunto de agentes. Además, impone e inculca todos los principios de clasificación fundamentales, según el sexo, según la edad, según la “competencia” (1997: 116-117).

Los modos en que estos dispositivos van instituyendo subjetividades dan lugar a la construcción de “identidades débiles” (Kaplan, 2013: 112) que se cimientan en la desconfianza de sí mismos, de la negación, del no reconocimiento.

Ser parte de un “nosotros” reconocidos, aceptados, valorados implica un proceso de cambio en detrimento de la identidad indígena. El intento de dejar de ser indígena en la escuela a partir de negar la identidad, ocultar las prácticas y valores propios no siempre es una decisión consciente; por el contrario, es un proceso prolongado que la misma institución promueve a través de la regulación de los comportamientos, de la imposición de una lengua, de la coacción de ciertas emociones y sentimientos, de formas de comunicación e interacción que se orientan a lo hegemónico más que a lo diverso.

¹ Desde los aportes de Gaidulewicz, el dispositivo escolar es entendido como un conjunto decididamente heterogéneo que comprende discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas-morales, filantrópicas; es la red que puede establecerse entre elementos que pertenecen tanto a lo dicho como a lo no dicho (1999: 76).

Esta forma de transitar las instituciones escolares puede, por un lado, ser solo una estrategia para permanecer y culminar los estudios o bien puede significar una desidentificación, un borramiento de la identidad indígena, pues no se logra restituir la subjetividad herida.

En este entramado social y escolar se van perfilando identidades, mediadas por la mirada, el cuerpo y la subjetividad. Es en el vínculo con los otros, en el reconocimiento o la negación, que el sujeto asume lo que cree que es. En el contexto de la escuela entran en juego factores como el dispositivo escolar, los modos específicos de sociabilidad, las emociones y sentimientos propios de vivir con otros, las reglas de convivencia, la cultura de cada sujeto, las creencias, las prácticas, entre otros.

Entre lo “que soy” y lo “que tengo que ser” se construyen identidades que no son sino formas de existencia de los cuerpos socialmente producidos (Bravin, 2013) que se reinventan permanentemente a la luz del devenir en el contexto socio histórico de cada sujeto. Las identidades son procesos, búsquedas, proyectos, trayectorias y construcciones (Rother, 2016: 48) que se edifican en los espacios sociales.

Urbano y Yuni (2015) sostienen que el sujeto se constituye a partir de la interacción social. De ello se desprende que las prácticas llevadas adelante en las instituciones escolares se tejen, se traman sobre relaciones sociales preexistentes, a partir de las cuales los individuos se apropian de aquellas herramientas culturales socialmente válidas que al mismo tiempo les otorgan sentido de pertenencia.

La identidad indígena es una “marca” que se deja ver en las interacciones con otros que, como espejos, devuelven una identidad deteriorada (Goffman, 2006) en la medida en que no es valorada ni reconocida, es más bien un signo de inferioridad que niega la propia existencia. El sentido negativo, peyorativo, que se otorga a la identidad indígena muchas veces es apropiado por el individuo que hace carne ese sentido otorgado a su existencia.

A modo de conclusión

Los testimonios de los y las estudiantes de la comunidad Las Cuevas, Pueblo Tastil, ponen en evidencia aquellas prácticas y discursos hegemónicos que, quizás de manera no intencional, operan en la diferenciación entre lo que “se es” y lo que “se debe ser” en la escuela. Se establece una distancia entre culturas que tiene efectos simbólicos en las subjetividades de los y las jóvenes.

Las representaciones negativas de las formas de ser, de comportarse, de hablar constituyen jerarquías en las que se juegan lugares de superioridad e inferioridad. El elemento de distinción es la identidad como tal, con las creencias, valores y formas de relacionarse. Sobre estos aspectos de la cultura se ejercen prácticas y se pronuncian discursos discriminatorios que aluden también a los rasgos físicos que operan “desacreditando a los sujetos y grupos en un proceso de estigmatización que tiene consecuencias subjetivas sobre los individuos y sus formas de relacionarse. Se crea un estigma con un atributo profundamente desacreditador, que cobra significado en un lenguaje de relaciones” (Goffman, 2006: 7).

Vale destacar que el proceso de estigmatización transforma las diferencias individuales en desigualdades sociales. Este proceso coloca al “otro” en un plano de inferioridad y de carencia. Se lo destituye de la categoría de semejante, se lo deshumaniza. Los actos de nominación y clasificación escolar tienen como efecto que cada uno conozca sus límites y por tanto auto-admita ese espectro de sus expectativas que paulatinamente van estructurando sus trayectorias

La discriminación a la que están sujetos los y las jóvenes indígenas al ingresar a la escuela tiene consecuencias en la autopercepción de sí mismos, y muchas veces deriva en la autoexclusión de los espacios escolares y sociales.

El espacio escolar, pese a las intenciones de salvaguardar las identidades, ejerce a través de mecanismos diversos la imposición de una identidad hegemónica, tal como testimonian los y las estudiantes indígenas. Interesa aclarar insistentemente que la constitución identitaria tiene lugar desde lugares asumidos, pero también otorgados, es decir, aquellos lugares donde los sujetos deciden estar y desarrollar experiencias, pero también hay dispositivos que ubican a los sujetos en determinados lugares de la estructura social.

Bibliografía:

- BAUDELLOT, R. Y ESTABLET, C. (1981). *La escuela capitalista*. México: Siglo Veintiuno.
- BOURDIEU, P. (1997). *Capital Cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI,
- . (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- GOFFMAN, E. (2006). *Estigma. La identidad deteriorada*. Madrid: Amorrortu.
- GUALTIERI, B. (2004). *Educación intercultural bilingüe: debates, experiencias y recursos*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- KAPLAN, C. V. (2009). “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 Elias* (1era ed.). Buenos Aires: Noveduc: 99-136
- . (2013). *Culturas estudiantiles. Sociología de los vínculos en la escuela*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- . (2016). “El racismo de la violencia Aportes desde la sociología figuracional”. En C. V. KAPLAN y M. SARAT (Eds.), *Educación y procesos de civilización*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Facultad de Filosofía y Letras, UBA: 99-110.
- . (Dir.) (2016). *Género es más que una palabra. Educar sin etiquetas*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- . *Talentos, dones e inteligencias. El fracaso escolar no es un destino*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Colihue.

- KAPLAN, C. V. y SILVA, V. (2016). “Respeto y procesos civilizatorios. Imbricación socio-psíquica de las emociones”. En *Praxis educativa* (Arg.), 20 (1), 28-36.
- LORENZETTI, R. (2014). *Discriminación dentro del ámbito escolar*. Tesina de Profesora Universitaria para la Educación Secundaria y Superior. Universidad Nacional de Rosario, Argentina. Recuperado de <http://imgbiblio.vaneduc.edu.ar/fulltext/files/TC115597.pdf>.
- ROTHER, M. (2016). *Adolescencias contemporáneas: un desafío para el psicoanálisis*. Buenos Aires: Psicolibro.
- URBANO, C. y YUNI, J. (2015). *Psicología del Desarrollo: enfoques y perspectivas del curso vital*. Córdoba: Brujas.