

## CURRÍCULO Y JUSTICIA ESCOLAR EN CONTEXTOS PLURICULTURALES

*Carina Viviana Kaplan  
Elisa Martina de los Angeles*

### Resumen

En este artículo se presentan resultados de una investigación socioeducativa sobre las experiencias escolares de jóvenes indígenas que cursan la escolaridad secundaria en una institución pública de gestión privada localizada en la provincia de Salta en Argentina. El objetivo es analizar los significados que las y los estudiantes otorgan a las prácticas curriculares que se despliegan en la cotidianeidad, así como las distancias y proximidades entre los saberes familiares comunitarios y los escolares. La documentación de los testimonios se realizó mediante entrevistas en profundidad. Las conclusiones dan cuenta de que los significados conferidos a las prácticas curriculares están vinculados con las proyecciones a futuro: regresar a la comunidad de origen e involucrarse en las actividades de supervivencia, desplazarse a los centros urbanos para continuar estudios de nivel superior e insertarse en ámbitos laborales. Estas perspectivas están en estrecha relación con las condiciones de vulnerabilidad y marginalidad en la que se encuentran. En este contexto la escuela tiene la posibilidad de promover la justicia curricular a partir de desanudar el vínculo entre origen social y destino escolar, entre las constricciones iniciales y los futuros posibles.

**Palabras clave:** prácticas curriculares; saberes comunitarios; saberes escolares; subjetivación; desubjetivación.

## CURRÍCULO E JUSTIÇA ESCOLAR EM CONTEXTOS PLURICULTURAIS

### Resumo

Este artigo apresenta resultados de uma pesquisa socioeducativa sobre as experiências escolares de jovens indígenas que frequentam o ensino médio em uma instituição pública de gestão privada localizada na província de Salta, na Argentina. O objetivo é analisar os sentidos que os alunos atribuem às práticas curriculares que se desenvolvem no cotidiano, bem como as distâncias e a proximidade entre os saberes da família da comunidade e os saberes da escola. A documentação dos depoimentos foi realizada por meio de entrevistas em profundidade. As conclusões mostram que os significados conferidos às práticas curriculares estão ligados a projeções futuras: retornar à comunidade de origem e se envolver em atividades de sobrevivência, deslocar-se aos centros urbanos para dar continuidade aos estudos de nível superior e inserir-se em áreas laborais. Essas perspectivas estão intimamente relacionadas às condições de vulnerabilidade e marginalidade em que se encontram. Neste contexto, a escola tem a possibilidade de promover a justiça curricular, desvendando a ligação entre origem social e destino escolar, entre constrangimentos iniciais e possíveis futuros.

**Palavras-chave:** estágios curriculares; conhecimento da comunidade; conhecimento escolar; subjetivação; dessubjetivação.

## CURRICULUM AND SCHOOL JUSTICE IN PLURICULTURAL CONTEXTS

### Abstract

This article presents results of a socio-educational research on the school experiences of indigenous young people who attend secondary school in a public institution of private management located in the province of Salta in Argentina. The objective is to analyze the meanings that students give to the curricular practices that are deployed in everyday life, as well as the distances and proximity between community family knowledge and school knowledge. The documentation of the testimonies was carried out through in-depth interviews. The conclusions show that the meanings conferred on curricular practices are linked to future projections: returning to the community of origin and getting involved in survival activities, moving to urban centers to continue higher level studies and inserting themselves in areas labor. These perspectives are closely related to the conditions of vulnerability and marginality in which they find themselves. In this context, the school has the possibility of promoting curricular justice by unraveling the link between social origin and school destiny, between initial constraints and possible future ones.

**Keywords:** curricular internships; community knowledge; school knowledge; subjectivation; desubjectivation.

## INTRODUCCIÓN

La estructura desigual de distribución y apropiación de bienes y oportunidades por parte de los diversos grupos sociales tensiona a la escuela en sus posibilidades de constituirse en un espacio de justicia. Las propuestas curriculares interculturales basadas en el reconocimiento de las identidades estudiantiles representan una dimensión vertebradora de la experiencia escolar hacia la construcción de tramas solidarias. Connell (1997) alude a la justicia curricular como camino principal para promover la justicia social, lo cual implica integrar la pluralidad de saberes y experiencias de las y los estudiantes en procesos de escolarización situados. Angulo Rasco (2016) sostiene que la escuela necesita promover tres tipos de justicia: cognitiva, afectiva y ecológica. La primera refiere al derecho que todo sujeto tiene de acceder a los conocimientos que les permitan comprender su realidad para transformarla. La segunda, está ligada al cuidado, al amor y a la protección como soportes socioafectivos que todo individuo necesita para dar sentido a su existencia. La justicia ecológica apela al derecho de resituar la relación del sujeto con la naturaleza y “[...] asegurar una relación equilibrada y justa para la supervivencia de nuestra especie” (RASCO, 2016, p. 44).

En el presente trabajo partimos del supuesto que el currículum no es tan solo un dispositivo regulador de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, sino que es también un componente medular en la construcción de las subjetividades. Elaboramos una serie de análisis sobre los significados que otorgan jóvenes indígenas a las prácticas curriculares que se despliegan en una escuela secundaria rural de la provincia de Salta en Argentina. Nos centramos en las tensiones que operan entre los saberes comunitarios familiares y los escolares que dan lugar a procesos contradictorios de subjetivación y desubjetivación. El cotidiano es un escenario donde se disputan sentidos acerca de los saberes y experiencias que portan los actores escolares.

Los sujetos involucrados se apropian de tiempos y espacios en los que generan prácticas divergentes y aprenden contenidos no previstos en los programas oficiales, esa distancia entre las intenciones de la burocracia educativa y la práctica escolar se pueden comprender haciendo foco en la vida cotidiana (ROCKWELL, 2018, p. 13).

La cotidianidad escolar es un entretrejo complejo de vínculos, interacciones, prácticas, espacios, tiempos y recursos materiales y simbólicos, donde el currículum oficial es parte integral de la compleja realidad (ROCKWELL, 2011). La articulación de estos elementos constituye el contexto formativo real para docentes y estudiantes. De Alba (1991, p. 36) define al *currículum* como

“una síntesis de elementos culturales” que forman parte de una propuesta político-educativa que se materializa en el devenir de lo cotidiano.

Lo cotidiano en las escuelas abarca todo el trabajo cultural (no solo el prescrito) que realizan tanto maestros como estudiantes (y otros), y que es parte integral de la reproducción social, en sentido amplio. También aporta una visión de lo educativo a partir de las tácticas que utilizan las personas en su quehacer diario frente a las clasificaciones homogéneas, las normas y los mecanismos institucionales que intentan ordenar y controlar la vida escolar. (ROCKWELL, 2011, p. 28)

En contextos rurales y pluriculturales la escuela disputa la legitimidad de sus saberes con la diversidad de experiencias formativas y con las demandas comunitarias, generándose un “diálogo conflictivo” que reconfigura las prácticas escolares y sociales (ARATA, ESCALANTE, PADAWER, 2018, p. 36).

Desde una mirada de largo alcance, el sistema educativo argentino ha tenido tendencias excluyentes y compensatorias con relación a los pueblos indígenas. En el siglo XIX prevaleció un modelo escolar monocultural y monolingüe que invisibilizó las pautas culturales y lingüísticas de las diversas etnias con el objetivo de contribuir a la construcción de una identidad nacional. Desde fines del siglo XX se alude a un modelo escolar intercultural y bilingüe para los pueblos indígenas que alcanza mayor consolidación con la Ley de Educación Nacional 26.206 sancionada en el 2006 donde se crean 8 modalidades de educación: técnico profesional, artística, especial, permanente de jóvenes y adultos, rural, intercultural bilingüe, en contextos de privación de libertad, domiciliaria y hospitalaria. La de Educación Intercultural Bilingüe (en adelante EIB) se establece para los niveles obligatorios del sistema educativo<sup>1</sup>. El propósito es revalorizar y reivindicar las identidades étnicas y propiciar diálogos entre sistemas culturales diferentes.

La EIB se circunscribe en un modelo de políticas educativas neoliberales que asumen un carácter focalizado y compensatorio. Hecht (2007, p. 190) indica que se trata de una propuesta particularista y descentralizada en tanto el gobierno nacional transfirió los servicios educativos a las provincias bajo la premisa de la autonomía y regionalización de la educación. “Las poblaciones indígenas suelen habitar en las provincias más pobres del país, por lo tanto, lejos de lograr un sistema educativo federal e inclusivo, se cristalizan y acrecientan las desigualdades entre las provincias con y sin recursos”.

Es innegable que la EIB instala una serie de cuestionamientos al modelo escolar hegemónico pero no revierte de fondo los procesos de estigmatización e inferiorización hacia los integrantes de los pueblos indígenas.

La educación intercultural bilingüe suele presentarse como experiencias — por lo común aisladas — donde la variabilidad es la característica constante y donde los lineamientos generales emitidos en la legislación nacional (y provinciales) no son más que una tenue sombra que acompaña a las acciones. Como corolario, se encuentran proyectos de muy diferente índole y alcance, tales como: escuelas en donde los niños son alfabetizados en las lenguas indígenas; otros con metas bilingües o con enfoques de enseñanza del español como segunda lengua; hasta instituciones en donde los alumnos son sólo alfabetizados en español y ni siquiera

<sup>1</sup> El Sistema Educativo en Argentina está integrado por cuatro niveles: educación inicial, educación primaria, educación secundaria y educación superior y ocho modalidades: técnico profesional, artística, especial, educación permanente de jóvenes y adultos, rural, intercultural bilingüe, educación en contextos de privación de libertad y educación domiciliaria y hospitalaria. Los tres primeros niveles de educación son de carácter obligatorio.

cuentan con alguna asignatura que se proponga incluir algún contenido cultural significativo para la matrícula de estudiantes. (HECHT, 2014, p. 109)

La modalidad EIB tiene como actor central a quienes se autorreconocen indígenas y propone un vínculo interétnico con la sociedad mayoritaria (OSSOLA, 2013). En términos pedagógicos parece restringirse a un contenido o una estrategia de trabajo en el aula que no interpela el orden escolar (GARCÍA PALACIOS, HECHT, ENRIZ, 2015).

Artieda y Leiva (2011) sostienen que la EIB es un proyecto en construcción que está teniendo lugar en un campo de tensiones entre diversos actores: organizaciones indígenas, Estado y docentes, cuyos intereses son diferentes y en ocasiones contrapuestos. De allí la importancia de comprender a la trama escolar a partir de la sociodinámica del poder y la resistencia. En términos de Elías y Scotson (2016, p. 13) el poder es constitutivo de las relaciones humanas y tiene un carácter procesual implícito, los autores aluden a “equilibrios de poder” y “cambios en la balanza de poder” que pueden ser comprendidos en el marco de una configuración social concreta. La cotidianidad escolar es un entramado de equilibrios y desequilibrios de poder, y para dar cuenta de las dinámicas contradictorias consideramos necesario recuperar los puntos de vista de las y los estudiantes. Bourdieu (1999, p. 9) argumenta 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.

Martuccelli (2007) indica que el desafío de las investigaciones socioeducativas radica en singularizar las interpretaciones sobre el mundo, esto es, recuperar las experiencias individuales para explicar los fenómenos colectivos.

## CONTEXTO Y METODOLOGÍA DE ESTUDIO

Los análisis expuestos se enmarcan en la investigación socioeducativa llevada a cabo en una escuela secundaria pública de gestión privada confesional ubicada en la localidad rural de El Alfarcito, al oeste de la provincia de Salta en Argentina. Allí asisten jóvenes de 13 a 18 años de edad provenientes de 23 comunidades rurales dispersas en la región, razón por la cual la institución educativa cuenta con un albergue para hospedar a las y los estudiantes. Algunas/os permanecen por tiempo prolongado dada distancia en la que se encuentran sus hogares y la dificultad de acceso de los medios de transporte ante la ausencia de caminos, otras/os retornan durante el fin de semana ya que disponen de diversos medios para trasladarse.

Los testimonios obtenidos a través de entrevistas en profundidad corresponden a 16 jóvenes provenientes de la comunidad Las Cuevas debido a que representan un grupo mayoritario dentro de la institución y se autoidentifican como indígenas.

Las Cuevas pertenece al pueblo Tastil y está compuesta por 24 familias cuyas actividades de supervivencia están basadas en la agricultura, la ganadería y la artesanía de las que participan activamente las y los jóvenes estudiantes durante el periodo de receso. Desarrollan trabajos

esporádicos e independientes y son beneficiarios de planes sociales<sup>2</sup>. La forma de organización política está basada en la conformación de una comisión integrada por la cacique, un presidente, un vicepresidente, una secretaria, un tesorero y dos vocales elegidos democráticamente. Desde el año 2007 enfrentan diversos conflictos ligados a la propiedad de la tierra y a la lucha por reconocimiento de su identidad étnica.

## PRÁCTICAS CURRICULARES EN UNA ESCUELA RURAL

A partir del análisis de los testimonios de las y los estudiantes indígenas podemos sostener que los significados otorgados a lo que se enseña y a lo que se aprende está en estrecha relación con los saberes comunitarios previos y con lo que avizoran a futuro condicionado por la situación de marginalidad y vulnerabilidad en la que se encuentran. La articulación entre las prescripciones curriculares y las prácticas escolares configuran el contexto formativo real para estos jóvenes.

La estructura curricular para el nivel de educación secundaria en Salta se organiza en dos ciclos: el básico que abarca los dos primeros años y el orientado los tres años restantes. Este último comprende las siguientes orientaciones: bachillerato en ciencias sociales y humanidades, ciencias naturales, economía y administración, lenguas, agro-ambiente, turismo e informática. La orientación de la escuela de nuestra investigación es bachillerato en turismo, los contenidos curriculares están orientados a la enseñanza de los circuitos turísticos y la promoción de la cultura regional. No obstante, junto al desarrollo de los contenidos curriculares mínimos se llevan a cabo talleres de artesanía, carpintería, agricultura y cerámica. En estos espacios se hace uso de las materias primas obtenidas en la zona, lo cual adquiere un gran significado ya que con ello se recuperan las experiencias formativas que las y los estudiantes construyen en su comunidad. Los siguientes testimonios expresan que:

Lo que me gustan son los talleres, por ejemplo, el de carpintería, porque hay cosas que más o menos sé porque lo hacemos con mi abuelo y son cosas más sencillas y básicas, pero hay otras cosas nuevas que nos enseña el profesor y eso es bueno porque no solo es para aprobar el taller, sino que después uno puede hacer para vender en centro de artesanías que hay aquí. (Entrevista a estudiante varón, 3<sup>er</sup> año)

En los talleres de tejido, por ejemplo, hay cosas buenas y otras no tanto que yo rescato. Lo bueno sería que aprendemos a tejer en telar, aprendemos técnicas cosas nuevas que no sabemos, o al menos yo no sé... o sea sí se tejer algunas cosas porque me enseñó mi mamá y mi abuela, pero cosas básicas, medias, guantes y esas cosas, pero aquí aprendemos a tejer en telar, aprendemos a hacer otras cosas y con otros materiales que por ahí nosotros en la casa no tenemos, o sea eso sería lo malo o no sé cómo decirlo porque no lo podemos comprar porque son muy costosos. (Entrevista a estudiante mujer, 2<sup>do</sup> año)

Los aprendizajes que las y los jóvenes indígenas adquieren en el ámbito familia y comunitario es mediante la observación y la participación gradual en las prácticas de tejido, pastoreo de animales y el trabajo con la tierra, que en la escuela pueden perderse o ampliarse (PADAWER,

---

<sup>2</sup> Los planes sociales mencionados por las y los estudiantes son: la pensión no contributiva para madres de 7 hijos que en Argentina está reglamentada desde 1990 y está destinada a madres que tienen siete o más hijos/as, cualquiera sea la edad y estado civil y la Asignación Universal por Hijo que se otorga desde el año 2009 por cada hijo/a menor de 18 años cuyos padres y madres estén en condición de desocupados, sean monotributistas sociales, trabajadores no registrados y de servicio doméstico que ganen igual o menos del salario mínimo, vital y móvil.

2013). Las abuelas y abuelos tienen un rol central en la preservación de la memoria colectiva a través de la transmisión intergeneracional, tal como se evidencia en los relatos.

Mi intención es ponerme un taller, cuando termine el colegio digo... Un taller de carpintería y vivir de eso. O sea, lo que siento que más me sirve de aquí es que nos enseñan cosas para poder ganarnos la vida, aprender hacer algo bien y después vender a los turistas que vienen siempre por esta zona. Además, el material, por ejemplo, la madera de cardón, lo tenemos, hay que ir y buscar y preparar para después hacer lo que uno quiera, mesas, adornos, no sé, hay que ingeniarse también, pero eso es lo que más me gusta y creo que es lo que me sirve porque me quiero quedar en mi comunidad con mi familia y eso es una salida laboral, así lo veo yo. (Entrevista a estudiante varón, 3<sup>er</sup> año)

Los talleres de oficio que imparte la escuela contribuyen a diversificar los saberes y las prácticas de supervivencia familiar, “sirven para ganarse la vida” como testimonia el joven. Particularmente, la elaboración de tejidos se estimuló con la apertura del centro de artesanos en el año 2007, ubicado en las cercanías de la institución educativa, donde los artesanos y artesanas acercan sus productos para ser comercializados al turismo. Al respecto, la madre de una estudiante comenta que:

El colegio es una oportunidad para todos nosotros, es una bendición porque no solo ayuda a nuestros hijos, a que nuestros jóvenes estudien y tengan otras posibilidades mejores que nosotros, sino que ayuda a mejorar la vida de todos. Por ejemplo, en el colegio mi hija aprendió a tejer en telar y yo sé tejer también, pero a ella le enseñaron otras formas a hacer otras cosas que se venden más y yo sé tejer medias, guantes, cosas como más antiguas o que mis abuelos y ancestros tejían con lo que había a mano, por ejemplo yo tejo con agujas de cardón, hago el hilo con la pushka (elemento de madera que sirve para elaborar el hilo) y eso es el doble de trabajo, en cambio con las cosas que hay ahora y que mis hijos puedan aprender es una gran oportunidad porque nosotros vivimos de esto y de algunas cosas que sembramos, pero el tejido se vende mucho por los turistas y por eso hay que ser más ingeniosos. (Entrevista a madre de una estudiante)

La presencia turística en las comunidades se acrecentó en las últimas décadas como consecuencia de la promoción de actividades culturales y de circuitos turísticos. Ello se debe al agotamiento paulatino de la producción agrícola y de la cría de ganado ante la vulneración del derecho de acceso a la propiedad de la tierra. La elaboración de artesanías, principalmente las prendas tejidas con lana de llama y oveja, las vasijas en cerámica y otros productos realizados con madera de cardón se incrementaron ante la demanda de los turistas. La entrevistada manifiesta que “hay que ser más ingeniosos” a los fines de comercializar los productos y es allí donde la escuela colabora en la ampliación de saberes que permiten mejorar los ingresos económicos de las familias que en muchos casos “viven de esto”. Padawer (2011, p. 59) señala que “[...] la ampliación de las comunidades de práctica, aunque dista de ser una articulación idílica, permite que a través de las jóvenes generaciones se incorporen y/o reformulen las actividades productivas de las familias rurales”. Sin embargo, no en todas las áreas curriculares se promueve un diálogo de saberes, aquellas que adquieren un carácter más abstracto no logran una articulación con las realidades estudiantiles. Así lo plantean los entrevistados:

Hay materias como historia, física y otras que no entiendo y que tampoco sé para qué me puede servir, siento que son cosas muy difíciles de aprender porque es

como que se refieren a cosas que no conocemos pero que hay que aprender, o sea no sé qué sentido tiene y de que me serviría, pero bueno hay que memorizar, aunque sea para no desaprobarnos. (Entrevista a estudiante mujer, 2<sup>do</sup> año)

Yo creo que todo lo que enseñan en las distintas materias es importante porque aprendemos a hablar, a escribir, pero yo creo que también algunas cosas que pueden servir más porque es como que vamos a utilizar eso que sabemos, no sé... por ejemplo, la matemática sirve para todo, pero más las sumas, restas o esas operaciones que ayudan para los negocios, las ventas, pero también hay otros temas de matemática que hay que aprenderlos y nada más. (Entrevista a estudiante varón, 3<sup>er</sup> año)

La dificultad de establecer relaciones de sentido entre lo que se aprende en la escuela con las experiencias formativas previas lleva a que las y los estudiantes memoricen los contenidos, pues señalan que hay que “aprenderlos y nada más”.

El valor otorgado a lo que enseña la escuela está en estrecha vinculación con las perspectivas a futuro que van construyendo las y los jóvenes indígenas. Aquellas/os que sostienen que “les gustaría quedarse en la comunidad” resaltan la significatividad de los saberes que les permitirían generar una economía de subsistencia.

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 [...] 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 quedarme a trabajar en mi casa, en mi comunidad. (Entrevista a estudiante varón, 4<sup>to</sup> año)

Estas proyecciones están vinculadas a las condiciones de existencia de las y los jóvenes y sus familias, las intenciones de “quedarse en la comunidad” tienen que ver con la ausencia de posibilidades para continuar estudios de nivel superior e incluso insertarse en ámbitos laborales urbanos.

Después del colegio me voy a quedar en mi comunidad porque es muy difícil seguir estudiando porque se necesita mucha plata para pagar las cosas, donde vivir y eso, por ahí en la comunidad se puede vivir de la tierra, de las ovejas, de algo, por eso digo que es importante para mí aprender cosas que me sirvan para trabajar en mi casa, incluso buscar trabajo en la ciudad es difícil porque piden experiencia o cosas que por ahí uno no sabe. (Entrevista a estudiante varón, 4<sup>to</sup> año)

Quienes proyectan continuar estudios de nivel superior y poseen ciertas condiciones para hacerlo, sostienen que:

Todo lo que aprendemos en la escuela es importante, yo creo que todo, porque tener la escuela secundaria completa nos va a permitir seguir estudiando, yo por ejemplo quiero seguir la carrera de maestra y mi familia me apoya, por eso todo lo que aprendo aquí me va a servir, cuantas más cosas nos enseñen mejor porque voy a estar más a la altura de lo que nos exijan en otros lugares. (Entrevista a mujer, 4<sup>to</sup> año)

Ante la ausencia de instituciones educativas de nivel superior en las comunidades, las y los estudiantes que desean iniciar una carrera universitaria o no universitaria deben migrar a los centros

urbanos, quienes indican que van a seguir estudiando cuentan la posibilidad de hospedarse en la casa de algún familiar y con ciertas condiciones económicas para solear los gastos que ello implica.

El deseo de insertarse laboralmente en los centros urbanos es expresado mayormente por los varones, los argumentos que esgrimen refieren a la necesidad de “ayudar a la familia” en términos económicos.

El título secundario es lo que me sirve, porque ahora para cualquier trabajo en la ciudad piden que tengas la escuela secundaria terminada, entonces sí o sí tengo que tener título porque quiero trabajar de chofer de colectivo [...] pero bueno, no sé si lo que me enseñan me sirve para ese trabajo, yo vengo para que después me den el título y entrar a trabajar para ayudar a mi mamá, a mi familia. (Entrevista a estudiante varón, 3<sup>er</sup> año)

Los puntos de vista acerca de la escuela y de los saberes que imparte son distintos y hasta contradictorios, algunas/os ven en ella la posibilidad de mejorar las condiciones de vida propias y de sus familias, otros, no encuentran motivos para permanecer allí. Sobre esto último, un entrevistado al cual contactamos al inicio del trabajo de campo y que luego dejó de asistir a la escuela, relata lo siguiente:

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 puede 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. 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 que tengo que ayudar. (Entrevista a exestudiante varón que cursó hasta 2<sup>do</sup> año)

En los ámbitos rurales la escuela compite con otros escenarios de vida, donde las y los jóvenes indígenas buscan combinar los saberes escolares con estrategias de supervivencia, pero no siempre es posible (ROCKWELL, 2011). El testimonio del estudiante interpela la legitimidad del conocimiento que se transmite en esta institución al señalar que desconoce “para qué le puede servir”, es decir, los beneficios simbólicos que ésta ofrece no se corresponden con los intereses y necesidades propias. Este planteo cobra sentido en relación con las condiciones de pobreza en la que se encuentran estos jóvenes ya que deben asumir tempranamente la responsabilidad de contribuir al sostenimiento del hogar a partir del trabajo con la tierra o la cría de ganado. La inserción en estas actividades brinda ciertas seguridades en tanto hay una continuidad intergeneracional de las prácticas productivas que constituyen fuentes de ingresos para la supervivencia familiar (PADAWER, GRECO, RODRÍGUEZ, 2013).

## REFLEXIONES FINALES

Los significados que otorgan las y los estudiantes indígenas a las prácticas curriculares están en estrecha vinculación con lo que consideran “posible” a futuro. Los saberes que se enseñan en los talleres de tejido y carpintería son considerados “útiles” porque les permitirían generar una economía de supervivencia en la comunidad, “ganarse la vida”, vivir de eso” como sostienen las/as entrevistadas/as. A su vez, éstos son los que más cercanía tienen con las experiencias de aprendizaje adquiridos en el ámbito familiar y comunitario. Aquellos que adquieren un carácter más abstracto como los de la matemática y de la física no revisten la misma significatividad, las y los estudiantes señalan que ante las dificultades para comprenderlos apelan a la memorización. El conjunto de saberes escolares es valorado por quienes aspiran a seguir estudios de nivel superior, sostienen que “todo lo que aprendemos en la escuela es importante porque nos va a servir para estar a la altura de lo que nos exijan en otros lugares”. El estudiante que dejó de asistir a la escuela no ha logrado encontrar “motivos para seguir quedándose” al no “saber para qué sirve” lo que se enseña allí. Más allá de este sinsentido otorgado a lo escolar, existe una matriz de desigualdad que cercena el acceso real a la educación de estos jóvenes, pues deben asumir la responsabilidad de “ayudar a la familia”, lo que implica involucrarse en actividades productivas para la supervivencia.

El análisis de las prácticas curriculares en contextos rurales y pluriculturales permiten la comprensión de las relaciones y tensiones entre los saberes escolares y sus experiencias formativas adquiridas fuera de la institución educativa (KAPLAN, SULCA, 2021), es en esa disputa permanente donde tienen lugar procesos de subjetivación y desubjetivación.

## REFERENCIAS

- ANGULO RASCO, Félix. Las justicias de la Escuela Pública. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, v. 85, n. 30, p. 37-47, abr. 2016.
- ARATA, Nicolás; ESCALANTE, Carlos; PADAWER, Ana. Estudio preliminar. En: ROCKWELL, Elsie (org.). *Vivir entre escuelas. Relatos y presencias*. Buenos Aires: CLACSO, p. 15-54, 2018.
- ARTIEDA, Teresa; LEIVA, Yamila. *Educación intercultural bilingüe en América Latina y el Caribe: balances, desafíos y perspectivas*. Chile: Universidad de Santiago de Chile. Facultad de Humanidades, 2011.
- BOURDIEU, Pierre. *La miseria del mundo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 1999.
- CONNELL, Raewyn. *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata, 1997.
- DE ALBA, Alicia. *Currículum: crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 1991.
- ELIAS, Norbert; SCOTSON, John. *Establecidos y marginados. Una investigación sociológica sobre problemas comunitarios*. México: Fondo de Cultura Económica, 2016.
- GARCÍA PALACIOS, Mariana; HECHT, Ana Carolina; ENRIZ, Noelia. Pueblos indígenas y escolarización: los usos del concepto de interculturalidad en el debate educativo contemporáneo. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, La Pampa, v. XII, n. 12, p. 1-25, dic. 2015.
- HECHT, Ana Carolina. Escolarización de hablantes de toba/qom: cruces entre políticas, estadísticas y trayectorias escolares. *Papeles de Trabajo*, Buenos Aires, n. 27. p. 103-127, jul. 2014.
- KAPLAN, Carina; SULCA, Elisa. Cultura escolar y cultura indígena: tensiones, disputas y resistencias en una escuela rural. *Perspectivas em diálogo: Revista de Educação e Sociedade*, Naviraí, v. 8, n. 17, p. 254-266, maio/ago. 2021.

- MARTUCCELLI, Danilo. *Cambio de rumbo*. La sociedad a escala del individuo. Santiago de Chile: LOM, 2007.
- OSSOLA, Macarena. Jóvenes indígenas en la frontera: relaciones entre etnicidad, escolaridad y territorialidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, v. 11, n. 2, p. 547-562, 2013.
- PADAWER, Ana. Con el invernadero aprendimos todos... Aprendimos todo. Conocimientos y prácticas sociales de jóvenes rurales. *Revista Educação e Contemporaneidade*, Salvador, Bahia, v. 20, n. 36, p. 79-92, 2013.
- PADAWER, Ana. El conocimiento práctico en poblaciones rurales del sudoeste misionero: habilidades y explicitaciones. *Revista Astrolabio*, Córdoba, v. 10. p. 156-187, 2011.
- PADAWER, Ana; GRECO, Julieta; RODRÍGUEZ CELÍN, Lucila. Educación y territorio en el SO misionero: la escuela secundaria obligatoria en el contexto rural. *Revista Instituto de Investigación en Ciencias de la Educación*, Buenos Aires, v. 33, p. 47-64, 2013.
- ROCKWELL, Elsie. Los niños en los intersticios de la cotidianeidad escolar ¿Resistencia, apropiación o subversión? *En: BATALLÁN, Graciela; NEUFELD, María Rosa (coords.). Discusiones sobre infancia y adolescencia*. Niños y jóvenes, dentro y fuera de la escuela. Buenos Aires: Biblos, p. 27-51, 2011.
- ROCKWELL, Elsie. Temporalidad y cotidianeidad en las culturas escolares. *Cuadernos de Antropología Social*, Buenos Aires, v. 47. p. 21-32, jun. 2018.

*Submetido em agosto 2021.  
Aprovado em setembro 2021.*

### Informações da autora

Carina Viviana Kaplan  
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET)  
Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires (UBA).  
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata (UNLP).  
E-mail: kaplancarina@gmail.com  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3896-4318>

Elisa Martina de los Ángeles Sulca  
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET)  
Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Salta (UNSa)  
E-mail: elysucla@gmail.com  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0405-0729>