

Escuela y procesos de reconocimiento étnico

Escola e processos de reconhecimento étnico

School and processes of ethnic recognition

Oscar Miguel Ángel Vara

Centro de Investigaciones Sociales y Educativas del Norte argentino

Universidad Nacional de Salta. Ciunsa. Argentina

oscar.edu@gmail.com

Fecha de recepción: 7 de agosto de 2014.

Fecha de revisión: 27 de agosto de 2014.

Fecha de aceptación: 30 de agosto de 2014.

135

/ RESUMEN /

La investigación que se reseña intenta capitalizar y poner en análisis los procesos de emergencia identitaria, de organización y de reconocimiento en una zona andina cercana a Salta. En particular, se trata de recuperar los sentidos y demandas entre algunas docentes y un grupo de dirigentes, algunos ex-alumnos/as y/o padres y madres de escolares.

Se trata de comprender un momento/lugar disruptivo en una comunidad andina y su escuela, apelando a su historicidad, y a los efectos simbólicos y prácticos de las políticas y cambios en la normativa, en un caso (en el Municipio de Campo Quijano). En este sentido, se consideran los desplazamientos en los intereses políticos y económicos desde los mandatos fundacionales - identidad nacional homogénea, oligarquía terrateniente, modelo civilizatorio europeo-.

El problema de investigación gira alrededor de lo escolar en relación con las identificaciones étnicas y culturales; una hipótesis podría indicar que, por su función y or-

ganización, la escuela continúa ajena a la emergencia de identidades étnicas siendo portadora de una identidad nacional, la del Estado moderno.

En las aproximaciones de los avances de esta investigación se busca complejizar el análisis y comprensión de los procesos de alteridad/identidad considerando un siglo XXI, aparentemente abierto, a poner en vigencia los derechos legales de los pueblos originarios, aunque con grandes contradicciones y demoras.

Palabras claves: escuela, procesos de organización comunitaria, procesos de reconocimiento étnico.

// RESUMO //

A investigação que aqui se apresenta tenta explorar e colocar em análise os processos de emergência identitária, de organização e de reconhecimento numa região andina perto de Salta. Em particular, tenta-se recuperar os sentidos e as reivindicações entre algumas docentes e um grupo de dirigentes, alguns/mas ex-alunos/as e/ou pais e mães de estudantes.

Pretende-se compreender um tempo/lugar disruptivo numa comunidade andina e 136 na sua escola, apelando à historicidade e aos efeitos simbólicos e práticos das políticas e mudanças do quadro regulador num caso específico (no Município de Campo Quijano). Neste sentido, consideram-se os desvios dos interesses políticos e económicos desde os mandatos fundacionais – identidade nacional homogénea, oligarquia de proprietários de terra, modelo civilizacional europeu.

O problema de investigação gira em torno do estudante na sua relação com as identidades étnicas e culturais; uma hipótese poderia indicar que, pela sua função e organização, a escola permanece alheia à emergência de identidades étnicas sendo portadora de uma identidade nacional, a do Estado moderno.

Ao apresentar os resultados desta investigação, procura-se complexificar a análise e compreensão dos processos de alteridade/identidade tendo em conta um século XXI aparentemente aberto e capaz de pôr em vigor os direitos legais dos povos originários, ainda que com grandes contradições e demoras.

Palavras chave: escola; processos de organização comunitária; processos de reconhecimento étnico.

/// ABSTRACT ///

The research tries to take advantage and analyse the processes of identity emergency, organization and recognition in an Andean area near Salta. In particular, it seeks to recover the senses and demands among some teachers and group leaders, some ex students and / or pupils' parents.

The purpose is to understand a disruptive place/time in an Andean community and its school, appealing to their historicity, and symbolic and practical effects of policy and regulatory changes, in one case (in the municipality of Campo Quijano). In this sense, the paper considers the shifts in the political and economic interests from the founding ideas - homogeneous national identity, oligarchy, European-civilization model.

The research problem is about school in relation to ethnic and cultural identities; a hypothesis could indicate that, by their function and organization, school remains apart from the emergence of ethnic identities carrying a national identity, that of the modern state.

The advances of the research seek deepen the analysis and understanding of the processes of otherness / identity considering the XXIst century, apparently open to enforce the legal rights of indigenous peoples, but with great contradictions and delays.

Key words: school, community organization processes, processes of ethnic recognition.

* * *

INTRODUCCIÓN/ APROXIMACIONES

Este trabajo presenta resultados de una beca de investigación y avances de otra¹, actualmente en proceso, en el marco del Programa CIUNSa 2010 (20/F227): “Interculturalidad y formación. Diferencias y desafíos pedagógicos en fronteras”, y más específicamente con dos de sus proyectos: “Cultura institucional y reconocimiento identitario” y “Educación intercultural bilingüe y giro decolonial”, todos ellos evaluados por el Consejo de Investigación de la Universidad y por el Programa Nacional de Incentivos.

¹ Ambas de iniciación a la investigación científica de la Facultad de Humanidades y del Consejo de Investigaciones de la Universidad Nacional de Salta.

El ingreso al campo de observación resultó previo, como parte de prácticas de extensión universitaria², dentro de un grupo de estudiantes universitarios, graduados y docentes autodenominado “Amigos de la Quebrada”³, colaborando en el diagnóstico de necesidades y recopilación de memorias, hasta desembocar en reflexiones de carácter investigativo.

Las primeras actividades en zona buscaron colaborar con el proceso de organización de la comunidad, por el cual intentaban mejorar sus condiciones de vida y defender sus derechos, sobre todo el derecho a la tenencia de tierras. Entre otras tareas, se acondicionó una “Salita de Lectura” (en el centro comunitario), donde se realizaron actividades con niños y niñas, encuentros culturales, talleres de recreación y alfabetización. A pedido de los docentes, también se trabajó con talleres de “apoyo escolar” en la institución educativa.

SOBRE LA PERSPECTIVA METODOLÓGICA

La investigación propone un estudio en caso, el cual, como aclara Geertz (1998; 138 20), va a revelar perspectivas contrapuestas en el abordaje epistemológico y metodológico.

La unidad de observación enfoca una localidad rural y su escuela, en una zona montañosa y aislada del noroeste argentino. Se trata de una comunidad habitada por 18 familias (aprox.) y una escuela primaria con modalidad pluriaño de jornada simple, a la cual concurren 21 niños/as, a cargo de 1 directora/maestra, 4 docentes, 1 personal de maestranza y 4 profesores/as itinerantes.

Llegar y encontrarse en esta comunidad y escuela significa poner-se “en”, sentirse extranjero (Roman y Apple, 1981) reconociendo paisajes, lugares, olores, sonidos, formas y modos de los sujetos que de alguna manera atraen y alejan en el andar, en el

² Proyecto “Promoción de saberes, prácticas y derechos humanos de los pueblos originarios de la Quebrada del Toro, Salta”, SPU N° 1545/11 y Res. R-N° 1049-11.

Proyecto de Extensión “Abriendo espacios socioeducativos y socioculturales en el Centro comunitario de Gob. Manuel Solá”. Dirigido por la Mgtr. Ana de Anquín. Res. N° 0933/10.

Proyecto de Extensión Universitaria “*Sala de Lectura Comunitaria en Gob. Solá (Quebrada del Toro - Salta)*”. Coordinado por la Mg. Ana de Anquín y el Lic. Ariel Durán. Res. N° 0493/09.

³ El grupo “Amigos de la Quebrada” trabaja dentro del Cisen. Para mayores detalles ver: <http://abra-salta.blogspot.com.ar/> o escribir a quebradayvalles@gmail.com

recorrido mismo de la investigación desde las referencialidades personales en campos y especies de capitales diferentes (Bourdieu; 1997).

Metodológicamente el trabajo se aborda desde una perspectiva cualitativa, entendiendo que *“se actúa sobre contextos “reales” y el observador procura acceder a las estructuras de significado propias de esos contextos mediante su participación en los mismos. El presupuesto fundamental de las metodologías cualitativas es que la investigación social tiene que ser más fiel al fenómeno que se estudia que a un conjunto de principios metodológicos, y que los fenómenos sociales son distintos a los naturales y no pueden ser comprendidos en términos de relaciones causales mediante la subsunción de los hechos sociales a leyes universales porque las acciones sociales están basadas e imbuidas de significados sociales: intenciones, actitudes y creencias”* (Vasilachis, 1992).

Investigar acerca de los procesos de reconocimiento identitario y culturas originarias, en las relaciones escuela-comunidad en una zona andina, pretende poner en duda ciertas naturalizaciones sobre modos de reconocimiento, en una perspectiva histórica que tenga en cuenta los cambios políticos y socioeconómicos, circunscriptos al campo educativo y a la educación formal. Se propone entonces identificar las condiciones prácticas e históricas en que se producen estas experiencias, por las cuales niños/as, jóvenes y adultos reciben adscripciones y proyectan identificaciones. Por lo tanto este trabajo se focaliza en indagar cómo perciben y recuerdan alumnos/as, ex alumnos/as y egresados/as, cómo se los/as nombraban, cómo se identificaban y cómo eran reconocidos en este y otros contextos de socialización, hasta la actualidad.

139

Dado que estas preguntas de investigación suponen un diálogo confiado con el/la otro/a, se asume el trabajo desde el enfoque de la investigación colaborativa, entendiendo a la misma como un proceso de indagación entretejido en una relación, en palabras de Connelly y Clandinin (1995), que *“requiere una relación intensa, análoga a la amistad”*. En este sentido se emplean estrategias de investigación con participación, observaciones (reuniones y talleres), diario de campo, entrevistas no-estructuradas y semi-estructuradas (individuales y grupales), además la lectura de documentación secundaria (documentos institucionales, manuales escolares, planificaciones, reglamentos y circulares).

REFERENCIAS SOBRE LA ZONA DE ESTUDIO

Habitada desde tiempos muy remotos, la Quebrada del Toro ha sido un área de conexión importante entre las tierras altas y el valle, surcada desde el siglo XIV por el camino del inca y que aún conserva gran riqueza arqueológica. Las comunidades que la habitaban sufrieron todo tipo de explotaciones y una fuerte dominación cultural, hasta perder su lengua e identidad étnica que lentamente van recuperando.

A comienzos del siglo XX, luego de la gran obra de construcción del tren que unía Antofagasta con Buenos Aires, se levantaron iglesias, escuelas y centros de salud en las estaciones, las cuales concentraron más gente y cambiaron los antiguos asentamientos, el tránsito y los modos de intercambio. El cierre del ferrocarril significó el desmantelamiento de una forma de vida y de economía regional, expulsando a muchas familias con el concomitante cierre de escuelas y de otros servicios públicos. En consecuencia, aumentó el tránsito de camiones y la presencia de otras instituciones del Estado, como gendarmería y aduana. Por otra parte, desde las últimas décadas del siglo XX, se incrementó el turismo por carreteras y a través del conocido “Tren a las nubes”, lo que volvió a estimular la elaboración de artesanías, principalmente el hilado y tejidos de mantas, ponchos y ropa con lana de llama y oveja, entre otras elaboraciones con cerámica, cuero y madera de cardón. 140

En la mayoría de los casos los pobladores no disponen de títulos de propiedad sobre la tierra que habitan y trabajan, los que devienen de mercedes reales y fueron vendidos y revendidos como grandes latifundios casi improductivos. La falta de titularización de las tierras que habitan campesinos y pastores, es un problema acuciante, cuando hay un nuevo impulso para los productos agrícola-pastoriles campesinos andinos y el turismo.

La Quebrada del Toro, situada al noroeste del Dpto. de Rosario de Lerma de la Provincia de Salta, en el municipio de Campo Quijano sobre la ruta nacional 51, reúne pequeños poblados dispersos donde habitan familias campesinas que desarrollan actividades agrícolas – ganaderas, destinadas fundamentalmente al autoconsumo y con venta de algunos excedentes al mercado. La comunidad (zona de estudio), se localiza a la altura del Km. 69, en el centro del Valle de Lerma entre los 3.000 y 3.500 m.s.n.m. y

es integrada aproximadamente por unas 18 familias, rondando una cantidad estimada de 110 habitantes, entre niños, adolescentes, adultos y adultos mayores. Distintas instituciones forman parte de ésta comunidad: la capilla San Antonio de Padua, el club deportivo "Once Corazones", la Comunidad Aborígen Quebrada del Toro, el puesto sanitario, la estación de trenes, la sala de lectura y ludoteca comunitaria" (en las instalaciones de la antigua escuela) y la escuela primaria.

Algunos habitantes que residen en las distintas comunidades, distribuidas a lo largo de la Quebrada del Toro, aproximadamente desde los años 1995/1996 comenzaron a reorganizar sus vínculos ancestrales con los fines de buscar reivindicar la titulación de las tierras y la afirmación de sus derechos a un reconocimiento sobre su pasado cultural como etnia Tastil. Proceso que dio lugar a la organización del C.I.P.T (Consejo Indígena del Pueblo de Tastil)⁴ y de la "Comunidad Aborígen Quebrada del Toro". En efecto, durante el transcurso de los años y el proceso de organización, algunos habitantes y referentes de las comunidades, entre diversas problemáticas que discutían periódicamente en sus reuniones, manifestaron diferencias respecto a formas y contenidos enseñados desde institución educativa, principalmente con la preocupación y esperanza de que sus hijos/as y nietos/as puedan vivir en la escuela una experiencia en las condiciones de respeto y valorización de sus formas de vida como comunidad, diferente a las que ellos supieron vivir. 141

ENTRE MEMORIAS Y DOCUMENTOS

En el proceso de documentar las relaciones entre los/as pobladores y la escuela, se toma contacto con historias singulares, con algunos hitos en común, como los cierres temporales y la erradicación de escuelas ranchos.

A través de conversaciones mantenidas con padres y madres del lugar se supo que la escuela, allá por el año 1970, enseñaba a los habitantes de la comunidad la pertenencia a la etnia "Diaguita Calchaquí", pero ellos recuerdan que en los manuales que leían no había referencias que afirmaran precisamente algún vínculo con ésta etnia.

⁴ Actualmente reconocido en el I.N.A.I (Instituto Nacional de Asuntos Indígenas), no así en el I.P.P.I.S (Instituto Provincial de Pueblos Indígenas).

En apreciaciones de algunos docentes (que entonces trabajaban en la escuela⁵) las prácticas de enseñanza se han venido modificando en cierto sentido, reconocen que actualmente se busca significar lo trabajado desde el aula en relación al contexto pero también consideran que es una tarea complicada, en tanto que “revalorización cultural” y “reconocimiento étnico” no son dos temas habituales en el currículo, sumado a que en su formación docente inicial no transitaron por un espacio curricular que los acercara a la realidad de las escuelas rurales. Argumentan que el sistema educativo continúa formando un docente para la ciudad, orientado en una práctica de escuela urbana, no preparado para desempeñarse en el ámbito rural.

En su momento, las tareas desarrolladas en ésta escuela mediante los talleres de apoyo escolar permitieron tomar contacto con algunos de los manuales de estudio (precisamente con los capítulos destinados al área de las “Ciencias Sociales”), que son distribuidos anualmente por el Gobierno de la Provincia para ser utilizados en los distintos años del nivel primario.

En el caso del manual de primer año, se pudo encontrar numerosas ilustraciones con características urbanas. Entre algunas de sus actividades incluye dibujos animados como: “superman”, “los picapiedras”, “el hombre araña” y “el zorro”. Luego en el manual de estudio para 4to año, se mencionan como característica poblacional a modo general la presencia de algunos grupos étnicos -no así a la etnia Tastil- y la existencia de lenguas originarias. Aunque se muestra una fotografía de Santa Rosa de Tastil, la ilustración está acompañada por una serie de interrogantes introductorios que hacen referencia a la existencia de pueblos originarios en la zona, sin especificar etnia y mayores descripciones. Asimismo cuando se alude a los primeros pobladores del continente son enunciados como “pueblos americanos”. Por último, en el libro de estudio correspondiente al 6to año se alude a lo rural pero en un sentido territorial haciendo énfasis en las actividades agrícolas y ganaderas que se practican en la zona.

142

DEBATES

⁵ La permanencia de los docentes en la institución se encuentra sujeta a pos-titulaciones, puntajes y nombramientos, razón por la cual su residencia suele ser temporaria, quedando más alerta a una oferta laboral que no los aleje tanto de su vida familiar y expectativas en la ciudad.

Hasta aquí algunas referencias que permiten aproximarse a las tensiones entre una escuela y su comunidad, configuradas simultáneamente por desafíos, discursos y demandas. Entender el entramado de estas configuraciones requiere primero mirar el pasado y recordar el rol protagónico que tuvo la institución educativa durante la constitución del Estado-Nación respecto a la integración política y social y a la difusión ideológica. En palabras de Tedesco, J. C. *“la función política del Sistema Educativo, desde sus orígenes, permitió que la escuela jugara un papel preponderante en torno a la integración social: la consolidación de la identidad nacional, la generación del consenso y la construcción del propio Estado. La búsqueda de la incorporación de todos a la educación fue un instrumento a través del cual opero la integración política que implicó la adhesión a la nación por encima de cualquier otro vínculo, ya sea de tipo cultural, religioso o étnico”* (1995:30). Esta finalidad del Estado de buscar incorporar a “todos” a la educación estuvo asociada a instituir “una identidad colectiva” con el objetivo de construir una conciencia nacional, por encima de características culturales y étnicas del resto de la población. Al respecto Mendoza, M. (2003:200) afirma que *“La primera, y quizás la más importante, de las sensaciones (conocimientos) a transmitir por parte de las distintas instituciones modernas, sobre todo por la escuela, fue la idea de que la cultura tiene un valor dignificante. Esto significa el intento de instaurar en cada sujeto la crítica a toda situación previa a la de ser “ilustrado” (escolarizado). De esta manera, quienes hacen ‘cuerpo’ la idea, consideran que el ser se hace humano por la “cultura”. Ella dignifica y convierte, por ejemplo, a un campesino en miembro de una comunidad más universal”*.

143

Efectos hegemónicos y homogéneos que se traducen en formas escolares tradicionales de “aquella escuela” que, al menos en contextos rurales, parecieran continuar vigentes simbólicamente sesgando la mirada de los docentes y privilegiando saberes del paradigma occidental en desmedro de saberes, usos y prácticas locales.

Como se señaló en párrafos anteriores, fueron la organización del C.I.P.T y de la C. A. Q. T. que permitieron a los habitantes poner en duda algunas de las formas y contenidos que habían aprendido y que aún continúan vigentes en la escuela. Sin embargo, la emergencia de estos cuestionamientos en pleno reclamo por una revalorización cultural de la zona y reivindicación étnica, ocasionaron que la comunidad Tastil

encontrara resistencias en los docentes de la escuela, lo que dificultó más aún su participación en actividades que relacionaran a escuela y comunidad. Como bien menciona Fraser, N. (1998) *“en esta última década, la emergencia de movimientos sociales y de identidades colectivas organizadas por derechos particulares (no universales) han planteado la cuestión de cuál es el papel de la cultura, del orden simbólico, de las representaciones y del lenguaje en el sostenimiento de otro orden de injusticias, que tienen que ver no ya con la distribución, sino con el reconocimiento”*.

El planteo de esta generación de pobladores, cuyos hijos y nietos asisten actualmente a la misma escuela, reclama de algún modo por aquellas prácticas pedagógicas e institucionales mediante las cuales la escuela continua sosteniendo una transmisión ajena al propio contexto, indiferente e irreflexiva al pasado, presente y a los procesos que atraviesan a la comunidad, dado que no transmite ni transmitió a las actuales y anteriores generaciones el acervo cultural y étnico propio de la zona. En palabras de Serra, M. S. *“esta tensión tiene un interés particular para la pedagogía, ya que ubica a las formas escolares, al currículum y a otras formas de transmisión de la cultura en el centro del debate, por concentrar los modos de hacer visible al prójimo, dibujar la línea que separa el nosotros de los otros, nombrar y, en ese gesto, ordenar las jerarquías y asimetrías simbólicas de los sujetos en un territorio social”* (2007:126).

144

Resulta necesario entonces empezar por preguntarse si la escuela del siglo XXI - sea rural, urbana o periurbana- continúa confundiendo “transmisión” y “tradición”, y cuál es el lugar de la escuela en relación a la transmisión cultural como agente socializador. Claro está el lugar y la finalidad que tuvo en tiempos pasados, borroso y desafiante se presentan este lugar y esa finalidad actualmente según el/los contexto(s) de las escuelas. En este sentido Hassoun, J. (1996) señala *“la transmisión hace uso de la tradición como de un andamio (...). El conformismo extremo es el que excluye al otro, al extranjero, al diferente (...). Esta confusión entre transmisión y tradición tendría como efecto el apartar la transmisión de la universalidad. Pone en evidencia la muerte de la creación, la muerte del texto, y la sujeción del sujeto a valores destinados a la petrificación”*. En los aportes de este autor puede apreciarse las advertencias y consecuencias de confundir “tradición” y “transmisión”, cuestión que para tal caso no sólo debe revisar la escuela sino también la propia comunidad, ya que si bien la demanda principal

apela al reconocimiento de la etnia en la agenda institucional y pedagógica (desde el contenido hasta las prácticas de enseñanza y otras instancias), también deberá ser un desafío para ellos el hecho de pensar la transmisión de su acervo cultural más allá de un conjunto de saberes sagrados e inalienables, esto permitiría a nuevas generaciones (niños/as y jóvenes) reescribir un nuevo relato que les posibilite tender un puente con los otros y evitar crear un exclusivo sentido de pertenencia.

Afirma Meirieu, P. *“uno de los más grandes desafíos de la educación de hoy es la relación entre el sujeto y la cultura. Se trata de cómo movilizar un sujeto para que se apropie de la cultura, y cómo hacer para que la cultura lo emancipe y a su vez le permita entrar en lo colectivo. Como dice Edgar Morín, la educación es hacer lazo entre una historia singular y una cultura que la preexiste; ese lazo moviliza el deseo y el mismo es constitutivo de la cultura. Por qué una cultura viva es, para mí, aquella que re-liga lo íntimo con lo universal”* (en Birgin, A., 2012: 4). Situarse en este posicionamiento implica que la escuela en y para estos contextos entienda al otro como sujeto, dejar a un lado la creencia de que lo bien enseñado se concreta en el enunciado del docente y consecuente aprendizaje de los estudiantes. En palabras de Terigi *“La idea de transmisión, en su utilización habitual en educación, aparece cargada de un sentido ligado a la repetición irreflexiva, a la reproducción de modelos de saber y autoridad. Es necesario recordar este desprestigio en cualquier intento de sostener un debate sobre la transmisión en el mundo educativo, tanto como para que éste no sea descartado de plano como para no convalidar el regreso a posiciones conservadoras sobre el papel de la escuela en la transmisión cultural”* (2004:191-192). Cambiar este sentido requiere comenzar a trabajar desde los distintos niveles del sistema para crear las condiciones que permitan una transmisión que se inscriba en las diferencias, vinculado al sujeto con su cultura.

145

Como bien se enunció entre las reseñas realizadas al principio, para los docentes de esta escuela sus prácticas de enseñanza no resultan sencillas, sobre todo, cuando se trata de abordar cuestiones vinculadas a la “revalorización cultural” y al “reconocimiento étnico”. Hablar de escuela rural les genera incertidumbre y temor, sabiendo además que sus destinos y decisiones de enseñar en estos contextos se encuentran sujetos a una lógica clasificatoria por puntaje, a la necesidad de iniciarse laboralmente y

esperar que una determinada cantidad de puntos les brinden la posibilidad de trabajar en una escuela urbana, o bien resignar su decisión a la diferencia económica (según las categorías de las escuelas) por zona desfavorable. En la mirada de los docentes es otra realidad con la que se encuentran, es una práctica para la que no fueron preparados. Comentan que en su formación docente inicial no cursaron un espacio curricular que les brindara práctica y conocimientos sobre educación rural e intercultural. Sostienen que se forma un docente para la ciudad con una mentalidad distinta. En este sentido Brumat, M. R. (2007) afirma que *“la educación rural es un tema que se ha mantenido al margen en las políticas de formación docente y su inclusión en los planes de estudio del magisterio no ha sido contemplada. Ocasionalmente, alguna institución ha incorporado algún contenido o prácticas de residencia en escuelas rurales, pero estas experiencias han respondido a decisiones institucionales e incluso de algunos docentes que tenían a su cargo estos espacios”*. No obstante, habrá que estar atento a lo que ocurra en los próximos años, teniendo en cuenta los cambios curriculares que se están produciendo en los institutos de formación docente de la provincia de acuerdo a las normativas vigentes en materia educativa. De todas maneras será importante no perder de vista la complejidad de la escuela y lo que ella implica en la formación docente. Bien lo dice D’lorio, G. *“(…) pensar la formación de los docentes es pensar la escuela en su complejidad empírica y, también, trascendental; esto es, como condición de posibilidad de la formación misma. Porque sin un pensamiento de la escuela, la formación pierde su densidad histórico-política, su soporte material y simbólico”* (D’lorio, G. 2012: 55).

146

Por otra parte, en los manuales de estudio utilizados por docentes y estudiantes de esta institución, se pudo apreciar que revalorización y reconocimiento étnico son temas ausentes en las propuestas de actividades según los contenidos, en tanto que tales cuestiones sólo son enunciadas como característica poblacional y no así como temáticas específicas a trabajar en el área. En una lectura general puede decirse que se pone énfasis en los modos de subsistencia (caza y recolección o agricultura y pastoreo), y en la realización de trabajos artesanales de las comunidades originarias. Al respecto Lanusse, P. y Lazzarri, A. afirman que *“en el presente, lo indígena aparece adjetivando los “restos arqueológicos”, “artesanías”, “toponimia”, “ritos sincréticos”, “comidas”,*

“creencias”, “turismo”, etc.; en otras palabras, supervivencias culturales” devenidas patrimonio identitario de la provincia” (2005: 234; 235).

En la oportunidad de un curso de capacitación, entre los años 2011 y 2012, articulado desde la Secretaría de Turismo y el Ministerio de Educación, destinado a los directores de las escuelas de la zona, se tomó la iniciativa de trabajar sobre la revalorización cultural. A partir de allí surgió la propuesta de que cada una de las escuelas invitara a referentes de las distintas comunidades a brindar una charla informativa a estudiantes, docentes y padres sobre el trabajo que vienen realizando como organización respecto a derechos y reconocimiento étnico. Más allá de la propuesta –sin desmerecer su importancia, pero prestando atención a los intereses que en ella subyacen– hay que pensar en que este hecho no sólo haya constituido un momento, o haya resultado parte de un proyecto institucional que emergió desde una capacitación, lo que no implica ser escéptico ante este hecho sino más bien estar atento a las relaciones y efectos que puedan entrelazarse (ponerse en juego) en las prácticas, discursos e intereses entre las diferentes instituciones al interior del mismo sistema.

147

Entonces... ¿nombramientos?, ¿referencias?, ¿enunciaciones?, ¿imágenes?... tal vez..., pero en la generalidad estratégica del discurso, no así en el reconocimiento y la aceptación plena de la comunidad como tal y sobre todo como sujetos de derechos. Es importante aquí retomar los aportes de Mario Mendoza, quien advierte acerca del papel que asume el Estado en la administración de la etnicidad. *“En esa línea, las políticas de reconocimiento generadas por el Estado y en algunos casos hasta legitimadas por los pueblos originarios, pueden operar dentro de la escuela pública de modo subyacente, como un reconocimiento simbólico y moral sin efectos jurídicos, obviando explicaciones históricas y ocultando relaciones de poder y desigualdad” (2007:139).*

ALGUNAS REFLEXIONES PROVISORIAS

Desafíos, discursos y demandas se tensan entre las consideraciones expuestas sobre las relaciones entre una escuela y su comunidad en contexto rural y el propio Sistema Educativo. En este sentido tal vez refuerce las esperanzas y brinde alguna “tranquilidad atenta”, saber que en la Ley de Educación Nacional N°26.206 se destinan capítulos sobre Educación Rural (Cap. X) y Educación Intercultural (Cap. XI), asimismo

en la Ley de Educación de la Provincia de Salta N° 7.546/08, a través de sus capítulos VI sobre “Educación Rural” y capítulo VII sobre “Educación Intercultural Bilingüe”. Y más aun teniendo en cuenta lo expresado en el artículo 54 de la L.E.N: *“El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, definirá contenidos curriculares comunes que promuevan el respeto por la multiculturalidad y el conocimiento de las culturas originarias en todas las escuelas del país, permitiendo a los/as alumnos/as valorar y comprender la diversidad cultural como atributo positivo de nuestra sociedad”*.

Habrá que esperar entonces y observar si las políticas educativas generadas en el marco de las normas vigentes pueden mejorar la enseñanza en estos contextos y situar a la escuela y a sus docentes desde otra mirada y en otro plano. Complejo desafío pero no imposible. Esto implica que educación rural e intercultural no queden sólo en un discurso sino que se instituyan las condiciones necesarias y concretas para su verdadera realización, sabiendo además que estos desafíos no son sólo técnicos y profesionales, sino también éticos y políticos. Como bien sostiene Terigi, F. *“la enseñanza es el problema que las políticas educativas deben plantearse desde el principio y resolver en el nivel máximo del planeamiento”* (2004:196). Esto sugiere *definir la enseñanza como problema político*.

148

Conocidos son los efectos de una educación que no supo igualar, si bien creo expectativas de justicia social, por el contrario, la escuela mantuvo el “statu quo”, haciendo que la desigualdad económica y las diferencias socioculturales de origen se transformaran en problemas individuales de diferentes índoles. Del cambio y la realización de estas demandas y desafíos dependerá imaginar, proponer e instituir una escuela en contexto rural que ofrezca a docentes y estudiantes un saber vivir desde el transmitir, un espacio de libertad.

Seguramente sea un camino largo y complejo, y probablemente los resultados no sean observables a corto plazo, sin embargo el mayor desafío reside en que la historia, valores y saberes culturales de los pueblos originarios formen parte del acervo a ser transmitido y recreado por la educación. En última instancia se trata de *posicionarse y*

asumir la práctica de la educación como un estar juntos siendo diferentes, pero luchando para que esas diferencias no sean desiguales (Fernández, A. M. 2011).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Birgin, A. (2012). Entrevista a Philippe Meirieu. En *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, UBA. 30.

Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas*. Barcelona: Anagrama.

Brumat, M. (2011). Maestros Rurales: condiciones de trabajo, formación docente y prácticas cotidianas. En *Revista Iberoamericana de Educación*, (4), 55.

Connelly, M., y Clandinin, J. (1995). *Relatos de Experiencia e Investigación Narrativa*. En J. Larrosa, J. et al *Déjame que te cuente*. Barcelona: Laertes.

D'lorio, G. (2012). En formación, o la reinención de la responsabilidad pedagógica. En A. Birgin *Más allá de la capacitación. Debates sobre la formación de los docentes en ejercicio*. Buenos Aires: Paidós.

Fernández, A. (2011). *Las diferencias desiguales*. Conferencia UNSa. Salta.

Fraser, N. (1998). La justicia social en la era de las políticas de identidad: redistribución, reconocimiento y participación. En *Apuntes de Investigación del CECYP*, (II), 2-3.

Geertz, C. (1994a). *Conocimiento local*. Barcelona, Paidós.

----- (1994b). *La interpretación de la cultura*. Barcelona Gedisa.

Goezt, J., y LE COMPTE, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Morata. Madrid.

Hassoun, J. (1996). *Los contrabandistas de la memoria*. Buenos Aires: Ediciones de la Flor.

Mendoza, M. (2007). Identidad y políticas de reconocimiento: discursos y prácticas en la construcción de la alteridad de los pueblos originarios. En *Quinto Sol*, 11, 123-142.

----- (2003). La escuela y la subjetividad de los collas. En *Anuario de Humanidades de la UNLPampa N° 5*, 197-208.

Lanusse, P., y LAZZARRI, A. (2005). Salteñidad y pueblos indígenas: continuidad y cambio en identidades y moralidades". En C. Briones (Edit.), *Cartografías argentinas: políticas indígenas y formaciones provinciales de alteridad*. Buenos Aires.

Roman, L., y Apple, M. (1981). *¿Es el naturalismo un alejamiento del positivismo? Los enfoques materialista y feminista de la subjetividad en la investigación etnográfica*. Madrid: Educación y Sociedad.

Serra, S. (2007). Pedagogía y metamorfosis. Las formas de lo escolar en la atención de contextos específicos. En Baquero; Diker y Frigerio (Comps.). *Las formas de lo escolar*. Buenos Aires: Del Estante.

Tedesco, J. (1995). *El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*. Madrid: Anaya.

Terigi, F. (2004). La enseñanza como problema político. En G. Frigerio y G. Diker (Comp.), *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Vasilachis, I., et al (1992). *Método cualitativo I y II*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

Documentos Ministeriales:

- Ley de Educación Nacional N° 26.206/06
- Ley de Educación Provincial N° 7546/08

