

Nro. proyecto: 1169

Proyecto de investigación. Título

Diversidad Cultural y Etnicidad: Los procesos de integración/segregación de niños indígenas en el sistema educativo en las tierras bajas de Jujuy

INTEGRANTES DEL EQUIPO DE INVESTIGACION

Apellido y nombres: Jerez, Victor Omar

D.N.I. 24454270

Apellido y nombres: Burgos, Ariel

D.N.I. 18578353

Apellido y nombres: Ortiz, Maria Gabriela

D.N.I. 31858109

Apellido y nombres: Peralta, Mariana

D.N.I. 31858109

Asesora

Apellido y nombres: Elina Eugenia Cadena

D.N.I. 21874560

Nombre y número del Instituto:

INSTITUTO DE EDUCACION SUPERIOR N° 9 SAN PEDRO DE JUJUY

- **CUE: 380045800**
- **Provincia: Jujuy**
- **Departamento: San Pedro**

INDICE

RESUMEN.....	3
INTRODUCCIÓN.....	4
METODOLOGÍA.....	9
ANÁLISIS DESCRIPTIVO.....	12
INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS.....	16
DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS.....	20
CONCLUSIONES.....	22
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	25

RESUMEN

El informe expone los resultados de un proyecto de investigación, que tuvo por objetivos indagar sobre las representaciones que tienen los docentes respecto a la cultura de los pueblos indígenas (guaraníes), en las tierras bajas de la provincia de Jujuy. El foco estuvo puesto en el conocimiento que tienen los docentes sobre cultura, diversidad e identidad étnica. La Unidad de Estudio estuvo conformada por docentes de cuatro colegios ubicados, uno en la zona rural y los tres restantes en la zona de mayor residencia de poblaciones indígenas, que a la vez es coincidente con los sectores populares de la ciudad.

La metodología utilizada fue de base cualitativa, se aplicaron técnicas como observación participante, entrevistas individuales y grupales semiestructuradas. En esta dirección, se trabajó con los docentes en forma grupal e individual.

Las primeras conclusiones nos permiten afirmar que los conocimientos que tienen los docentes respecto al tema de investigación, están basadas más en el sentido práctico individual que en el de una formación técnico profesional, que debiera ser generada en y desde su formación inicial. La cultura para los docentes, es algo vinculado a los pueblos originarios que existieron en el pasado.

La visión de los docentes es que la cultura es algo que les pasa a “los otros”. Asimismo les resulta complejo identificar grupos étnicos por su nombre (coyas, guaraníes, etc.). Finalmente, la noción de diversidad es vinculada a aspectos religiosos, esencialista y tradicionales de la cultura (carnaval, pachamama, celebraciones religiosas, etc.) que ocurrieron en el pasado y son recuperadas como valor cultural.

INTRODUCCION

El informe presenta algunos aspectos de un proyecto que estudia los procesos educativos del nivel primario de niños/jóvenes guaraníes de las tierras bajas de Jujuy. El mencionado proyecto se propuso analizar la influencia de la cultura de los alumnos y docentes en dichos procesos con el objeto de identificar y describir los mecanismos de integración /segregación de niños indígenas. A partir de las sugerencias realizadas por los evaluadores del proyecto, se decidió, en esta etapa del proceso de investigación, analizar los aspectos pedagógicos e institucionales, como el conocimiento cultural de los docentes en torno al indígena. La Unidad de Estudio estuvo conformada por docentes de cuatro colegios ubicados, uno en zona rural y los tres restantes en la zona de mayor residencia de poblaciones indígenas, que a la vez es coincidente con los sectores populares de la ciudad.

Los estudios sobre los mecanismos de integración/segregación educativa de niños provenientes de pueblos originarios permiten reflexionar sobre la situación educativa de la población en estudio actual y generar propuestas pedagógicas que partan del respeto a la diversidad de expresiones socioculturales, las cuales se manifiestan en las relaciones educativas, sean estas de índole académicas (relación docente-alumno), personales (alumno-alumno) familiares (docente-familia nativa), políticas, entre otras.

En la provincia de Jujuy, se pueden identificar seis pueblos indígenas organizados bajo las siguientes autodenominaciones: Tilianes, Kolla (de la Puna y de la Quebrada), Guaraní, Omaguaca, Ocloyas y Atacamas. Los Guaraníes, se encuentran ubicados, en la zona de las tierras bajas, al este de la provincia en los departamentos de San Pedro, Ledesma y Santa Bárbara. Es difícil precisar la cantidad de guaraníes en Jujuy. Los datos de censo de 2010 aún no están procesados. Los de la encuesta complementaria de pueblos indígenas de 2004/2005 arrojan una cantidad de 6.758 guaraníes, aunque la cifra corresponde al aglomerado Jujuy/Salta, siendo complicada la diferenciación para cada provincia, región y localidad. Entendemos que estos datos pueden estar velados de cierta subjetividad, para

definir la población de guaraníes, recurrimos a los relevamientos realizados por las propias organizaciones indígenas, ya que son los únicos datos sobre las poblaciones indígenas para la provincia de Jujuy. De acuerdo a relevamientos realizados por las propias organizaciones guaraníes, en el año 2009, la población Guaraní en la Provincia de Jujuy asciende aproximadamente a 33.700 individuos (Jerez 2011).

Según datos obtenidos de distintas instituciones públicas, a diciembre de 2011, gran parte de los integrantes de la familia guaraní tienen acceso de algún beneficio social. Para obtener los beneficios sociales que implementa el Estado, los guaraníes, al igual que todos los pueblos originarios, debieron conformar organizaciones con personería jurídica, registradas por el Estado Provincial y Nacional.

De acuerdo a la Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas (ECPI 2004), complementaria del censo nacional de población y vivienda realizada por el INDEC en el 2001, aproximadamente el 75% de los niños indígenas en edad escolar asisten a instituciones educativas, la gran parte de los que están escolarizados presentan repitencia, sobre edad y deserción escolar. Del total de niños que ingresan al nivel primario, solamente un 44% finaliza este nivel. Es un reducido grupo de niños y jóvenes que inician y continúan sus estudios en el sistema de educación formal, situación que limita el ingreso a empleos calificados e insertarse laboralmente en forma permanente. Los estudios sobre educación intercultural en nuestro país han encontrado su etapa de desarrollo en la década de los 90, del siglo XX, luego del reconocimiento de los pueblos originarios por las leyes nacionales e internacionales. De allí en adelante estos estudios se han visto en un crecimiento sin precedentes y vinculados principalmente a investigaciones de enfoques antropológicos etnográficos.

En trabajos anteriores (Jerez 2008), sosteníamos que respecto a la situación de los pueblos originarios de las tierras bajas, “la realidad de la educación en Jujuy es que no existe una integración real en los contenidos curriculares de la provincia. No hay un espacio curricular en donde se pueda enseñar lengua nativa en los establecimientos educativos. Las aisladas experiencias que existen son promovidas por algunos docentes y directivos de escuela, que responden a decisiones personales ajenas a una directriz señalada por las políticas del Estado provincial (Jerez, 2008: 5)”. Destacábamos que más

allá de los principios declarados en las leyes que reafirman el respeto y recuperación de la cultura nativa, las prácticas concretas no reflejan estos principios.

Otros estudios, si bien no son específicos sobre educación intercultural (Kaplan 2008), también indagan sobre estos aspectos y han demostrado que muchos docentes sostienen la creencia social acerca de que la inteligencia es un talento innato y que las dificultades y excelencias escolares dependen de los límites de ese supuesto talento natural. Cabe destacar que de acuerdo a esta investigación, la naturalización de la inteligencia no se reduce solamente a vincularla con los dones naturales sino que también es entendida como una aptitud heredada culturalmente por medio de una especie de genética social.

Aun cuando lo hacen en diferentes términos, Sinisi (2006), Neufeld (2006), Batallan y Campanini (2006) y Kaplan (2008), plantean que los discursos docentes suelen estar imbuidos de supuestos vinculados al determinismo biológico, que atribuye las diferencias de los sujetos a aspectos genéticos o bien a las argumentaciones de un determinismo social ahistórico que plantea que el ambiente familiar y social influyen sobre las capacidades de los alumnos, interpretándolas a-históricamente y naturalizando las relaciones sociales.

En relación al tema de la transmisión de saberes ancestrales, en otro trabajo (Jerez 2008) sosteníamos que, son altas las exigencias de preparación a los maestros y educadores nativos para incorporarlos al sistema educativo y lamentablemente no son reconocidos como docentes ya que no tienen el título que acredita la educación formal. Desde esta perspectiva se desvalorizan los conocimientos de los pueblos nativos y se prioriza la formación docente de acuerdo a las normas estatales, obstaculizando la transmisión institucional de la lengua a las nuevas generaciones.

Díaz (2001), quien investiga la identidad de los docentes en contextos interculturales, sostiene que los maestros que se desempeñan en contextos de interculturalidad se encuentran permanentemente interpelados por las nuevas demandas. Estas ponen en peligro no solo la identidad del docente sino también su trabajo y de allí las resistencias que tienen para tratar el tema. Díaz (2001) a lo largo de su investigación afirma que los procesos de enseñanza y aprendizaje nunca pueden ser entendidos como puros, neutros y transparentes y por ello no es posible reducir el problema pedagógico a un problema metodológico. También afirma que el debate acerca de la educación ante la diferencia

cultural no puede reemplazarse con adhesiones espontáneas al multiculturalismo y al constructivismo, dado que estos discursos muchas veces intentan despolitizar la realidad que viven las poblaciones indígenas.

En el marco de las políticas educativas nacionales vigentes que promueven el reconocimiento de la diversidad cultural como atributo positivo de la sociedad y el derecho que los pueblos originarios tienden a recuperar, mantener y fortalecer su identidad, Borzone y Rosemberg (2000) plantean la discontinuidad que existe entre la cultura homogeneizante que propone la institución escolar y el acervo cultural particular de los pueblos originarios. La escuela tiende a excluir de su propuesta pedagógica-curricular los conocimientos previos que poseen los alumnos pertenecientes a grupos indígenas.

La causa de mayor peso en la repetición y/o deserción escolar de los alumnos, la constituye la incompatibilidad existente entre modelos y expectativas culturales diferentes, e incluso muchas veces opuestos, entre la educación formal y el que propone la cultura indígena (Perlo, 2000: 146). Neufeld (1999) y Sinisi (1999) agregan que no solo es la distancia cultural la que produce el fracaso escolar entre los niños indígenas sino que también influyen las creencias sociales de los docentes acerca de las posibilidades y limitaciones que tendrían determinadas poblaciones para poder acceder al curriculum escolar. Los grupos más desfavorecidos socialmente son los depositarios de menores expectativas por parte de los docentes.

Marcos teóricos científicos de la psicología tratan de despolitizar los fenómenos y desresponsabilizar a los sujetos de su lugar en la producción de estas desigualdades. Neufeld (2006) refiere a éste aspecto, planteando que los aportes de la antropología también pueden ser interpretados de una manera distorsionada para justificar las desigualdades. De modo que cuando se explican las diferencias entre los distintos niños, justificando sus capacidades o déficits para el aprendizaje es central percibir si se está utilizando el concepto originario o esta versión modificada (Neufeld, 2006:68).

Algunos otros trabajos (Batallán 2006 y Campanani, Novaro 2006, Domenech 2003) destacan que dentro de las instituciones educativas el tratamiento de la diversidad sociocultural y étnica se realiza desde la mirada armónica de la nación como crisol de razas. En este sentido Novaro (2002) afirma que dentro de la propuesta curricular de las

instituciones educativas se introduce una apología de la diversidad, que predica la tolerancia y el universalismo ingenuo partiendo de un concepto abstracto de derechos. Domenech (2003) se refiere a éste reconocimiento ingenuo de la diversidad con el término de multiculturalismo esencialista.

Respecto a los maestros y profesores en la actualidad no reciben una formación específica para trabajar en estos contextos, lo cual muchas veces se traduce en prácticas desarticuladas con estas realidades y una mirada poco crítica acerca de las posibilidades y limitaciones de la pedagogía intercultural. Algunos autores plantean la necesidad de una formación especializada (Sagastizabal 2000), sin embargo advierten al igual que otros (Achilli 2004; Perlo 2006) que la creación de una modalidad específica de formación docente para estos contextos, como la creación de una escuela y de un curriculum exclusivo para niños indígenas implica la fragmentación del sistema educativo y el incremento de la desigualdad y la discriminación.

El objetivo general del proyecto de investigación, propuso identificar los mecanismos de integración/segregación de los alumnos de pueblos indígenas al sistema educativo primario, en las tierras bajas de la provincia de Jujuy. En este sentido se pretendía indagar cuales son las representaciones acerca del indígena que tiene el docente y como estas influyen en el proceso de enseñanza aprendizaje.

La investigación se planteó desde el enfoque etnográfico con aplicación de técnicas cualitativas, teniendo en cuenta la lógica dialéctica a la cual refiere Achilli (2000). La interpretación de la realidad social desde este enfoque solo se logra captando las singularidades de cada sujeto y de cómo éste interpreta lo que sucede en su experiencia de vida; esto solo es posible desde una mirada holística de la realidad que considere aspectos subjetivos, históricos, sociales, económicos y familiares.

Se realizaron entrevistas, definidas como una interacción verbal cara a cara constituida por preguntas y respuestas orientadas a una temática u objetos específicos (Oxman, 1998). Las entrevistas fueron abiertas, estructuradas y semi estructuradas. Se aplicó también observación participante y no participante. Se efectuó análisis de documentos, tanto de los educandos como de los educadores y documentos institucionales. Además de entrevistas individuales, se aplicó como herramienta de trabajo las entrevistas

grupales. Este recurso nos permito acceder a respuestas más ricas y productivas, ya que los sujetos expresaron discutieron sobre sus coincidencias y diferencias.

METODOLOGIA

El objetivo general del plan de investigación, propuso indagar sobre los mecanismos de integración/segregación de los alumnos de pueblos indígenas al sistema educativo primario, en las tierras bajas de la provincia de Jujuy. Entre los objetivos específicos, nos propusimos (a) Caracterizar la integración/segregación de niños indígenas que asisten a las instituciones educativas, desde los aspectos pedagógicos e institucionales; (b) Indagar cuales son las representaciones acerca del indígena que tiene el docente y como estas influyen en el proceso de enseñanza aprendizaje y (c) Describir e identificar los discursos y las prácticas en torno a la integración intercultural y su relación con el éxito o fracaso escolar.

Los interrogantes que guiaron la investigación plantearon, ¿cuáles son y cómo se construyen los mecanismos de integración/segregación de los alumnos de pueblos indígenas al sistema educativo? ¿Cuáles son las representaciones que tiene el docente acerca del indígena? ¿Cómo influyen estas representaciones en los procesos de enseñanza aprendizaje? ¿Cómo se presentan los discursos y las practicas educativas en relación a integración intercultural? ¿De que modo se producen las vinculaciones entre las tradiciones profesionales de formación docente y el tratamiento de la diversidad étnica?

En la recolección de datos se emplearon las técnicas de entrevistas abiertas, estructuradas y semi estructuradas; observación participante y no participante. Además de entrevistas individuales, se empleo como herramienta de trabajo de recolección de datos las entrevistas grupales.

Las primeras actividades de investigación, consistieron en realizar un relevamiento cuantitativo en las instituciones escolares seleccionadas. Luego de las presentaciones protocolares de rigor, donde solicitamos información y permisos para realizar tareas de observación y entrevistas en distintas escuelas del departamento San Pedro. Visitamos cuatro unidades educativas, con los respectivos recorridos a los barrios en donde se

encuentran ubicadas. Entrevistamos también a padres y familiares de niños descendientes de pueblos originarios. Nos concentramos más en las familias pertenecientes a pueblos originarios, relacionados con las conducciones políticas de las organizaciones de base étnica (organizaciones indígenas con y sin personería) y de organizaciones sociales locales (centros vecinales, organizaciones desocupados, etc.). Esta decisión obedece más a cuestiones de organización metodológica; en nuestro organigrama tenemos previsto trabajar posteriormente con otros de los integrantes de las organizaciones y demás vecinos. Luego de obtener el permiso de las autoridades educativas pertinentes, durante el primer semestre, realizamos seis talleres con docentes de tres colegios de educación primaria, ubicados en el cinturón popular de la ciudad de San Pedro, como así también a un colegio ubicado en la zona rural.

Se acordó con los directivos, para no entorpecer el normal desarrollo de las actividades docentes, trabajar en momentos de horas de capacitación, horas libres, etc. Los docentes que participaron de las entrevistas correspondían a los grados superiores, 4to, 5to, 6to y 7 mo, grado de ambos turnos de cada establecimiento. En total se entrevistaron a 38 docentes.

Como ya lo señaláramos, luego de las prospecciones a las escuelas y a los barrios en donde se encuentran, la técnica de recolección de datos fue, en primera instancia, la entrevista grupal. Para ello, se organizaron los espacios y tiempos más convenientes para los docentes para concertar los encuentros dentro de la propia institución escolar. Una vez acordado el calendario se aplicó un cuestionario con los ejes centrales que permitían la reflexión sobre las nociones y conocimiento de Cultura, Diversidad cultural, Prácticas pedagógicas y tratamiento de la diversidad, contenidos y propuestas didácticas relacionadas con cultura, diversidad, formación docente, reflexiones, entre otras.

La dinámica de trabajo consistió en que cada docente, respondiera en forma individual el cuestionario. Luego de que estos respondieran sus respectivos cuestionarios, se realizó una entrevista grupal, en donde se desarrollaron las mismas preguntas realizadas en el escrito, y los comentarios que tenía el equipo de investigación respecto a cada una de ellas. Esto causó un interjuego de respuestas, cuyas construcciones fueron algunas individuales y otras colectivas. Las entrevistas grupales, fueron instancias muy

enriquecedoras, ya que permitieron complementar las ideas entre los docentes, y fundamentalmente generó un espacio de confianza en donde cada uno pudo expresar su punto de vista no solo de los temas tratados, sino de las diferentes formas de percibir las particularidades de cada docentes en la vida institucional.

Mediante la técnica de observación se registraron datos relacionados con el barrio, las viviendas, próximas a la escuela, el contexto social habitacional. También se aplicó la técnica de observación participante, tanto durante el recorrido a los barrios como al momento de entrevistar a los docentes. Se registró información de gestos, actitudes, modalidades, reacciones de los entrevistados. Esta técnica fue de particular importancia, ya que se trata de ámbitos de estudio, en donde los investigadores, en general, tienen conocimiento personal de la vida social de muchos de sus eventuales entrevistados, ya que todos los integrantes del equipo de investigación residimos en la ciudad de San Pedro de Jujuy. Este ámbito de confianza permitió el acceso a las viviendas y a tratar algunos temas con los vecinos que en otra situación, hubiera requerido más tiempo de trabajo de campo.

En la institución se registró información sobre los recursos institucionales, el espacio institucional, la disposición de las aulas, el dinamismo escolar.

El análisis de los datos se efectuó mediante la sistematización de la información obtenida mediante el registro de las entrevistas y observaciones, las grabaciones de las entrevistas grupales, los cuestionarios individuales. La triangulación de la información permitió identificar ideas, conceptos, nociones comunes y centrales para la interpretación/comprensión del dinamismo de los procesos de enseñanza aprendizaje en las que participan niños provenientes de pueblos originarios.

ANALISIS DESCRIPTIVO

A continuación, expondremos los primeros análisis de aquellas reuniones. En general se abordaron aspectos pedagógicos e institucionales, como las representaciones de los docentes en torno al indígena, analizando su influencia en los procesos de enseñanza y aprendizaje. En la dinámica grupal, se centro el análisis, sobre diferentes ejes.

En esta oportunidad analizaremos, por un lado, la noción de cultura que tienen los docentes, no solo en relación a los alumnos, sino también del sentido pertenencia a determinado colectivo cultural por parte de los propios docentes. Por otro lado se analizaron también, las visiones que tienen los docentes respecto a los distintos grupos étnicos que existen en Jujuy, y especialmente de aquellos de las tierras bajas.

Respecto al interrogante sobre las nociones de Cultura y diversidad cultural los docentes con frecuencia relacionaron a la cultura con aspectos religiosos o festivos de la cultura nativa.

“cultura son las manifestaciones que posee un pueblo, una celebración, un festejo de algo, son las creencias, las costumbres que se transmiten de generación a generación como ejemplo, la vestimenta, los relatos, las leyendas, los mitos la Pachamama...”

Cuando hablamos de diversidad, es notorio el reconocimiento de asimilar lo diverso con los “distinto”, con la “variedad”. Sin embargo en las entrevistas se observa que los docentes, cuando hacen referencia a las manifestaciones culturales, es significativa la frecuencia con que se remitieron a la celebración de la Pachamama, una de las celebraciones culturales típicas de la zona.

“... las distintas culturas que se manifiestan en nuestra provincia. Por ejemplo en la Pachamama proveniente de Bolivia”

“son las distintas costumbres que tiene cada pueblo o sociedad. Por ejemplo la fiesta de la Pachamama, el carnaval, el día de los difuntos... eso se da mucho en Bolivia”

Respecto al conocimiento de la procedencia de origen étnico de alumnos y docentes los entrevistados niegan o desconocen la existencia de docentes de raíces étnicas.

“No tengo conocimiento de algún docente que pertenezca a estos pueblos. No soy descendiente de algún pueblo”.

“No hay casi maestros que sean de los originarios, aunque podríamos decir que yo soy coya, porque nací en los andes”

“Creo que hay varios docentes que pertenecen a estos grupos, aunque creo que no en esta escuela, desconozco si soy descendiente aborigen, supongo que algo debe haber”

“ hay varios pueblos originarios, guaraní, otros”

“Creo que hay grupos indígenas en San Pedro de Jujuy, aunque no tengo conocimiento claro. Se de algunos chaguanco o tobas”

“ No sabemos, creo que ser latinoamericanos nos hace descendientes”

“la verdad conozco personas que pertenecen a grupos originarios, tuve la oportunidad de dialogar y conocer algunas de sus costumbres pero en este momento no podría definirlos, no recuerdo su denominación.”

“sé que existen grupos pertenecientes a pueblos originarios e indígenas en nuestra ciudad pero no recuerdo los nombres”

“creo que en Jujuy, hay unos que se llaman... cómo se llaman???jjj..., La Tupac Amaru creo... esos son.”

Sin embargo, reconocen que en los alrededores de la escuela viven, comunidades originarias, en algunas ocasiones las reconocen por el nombre de la comunidad.

Respecto a sus alumnos, reconocen la existencia de alumnos de pueblos originarios en la escuela, sin embargo observan que en las características físicas de sus alumnos se expresa la procedencia étnica. La asociación fenotípica es relacionada también a la pobreza.

“En la escuela si hay”

“en nuestra escuela si hay chicos de origen aborigen por sus apellidos que los caracteriza, simplemente por su sutilidad, cohibición, clase social y económica condicionada”

“sí hay alumnos de pueblos originarios, los tuve años anteriores aunque ahora, este año ninguno me manifestó su origen indígena”

“Tal vez existan alumnos, pero no se identifican como tales, aunque participan activamente en algunas celebraciones: pin pin, pachamama”

“dicen que no son, pero vos les ves la carita, el cuerpito, todos chiquititos “son todos así, chiquitos...es porque no se alimentaron bien, es gente muy pobre”

“yo tenía el chiquito Cardozo, todos los Cardozo tenían la misma cara, son bien sumisos”

“los de la María, esos son los Segundo. Vinieron todos a la escuela. Yo he sido maestra del padre Carlos Segundo, de la María, la hija de Carlos Segundo y ahora la nietita, la hija de María”

En algunas escuelas, según la cultura institucional, en el calendario escolar se celebran algunas festividades culturales de la zona como pacha mama, y distintos bailes populares.

“nadie quería salir bailando el pin pin. Cuando enseñamos les salía el pasito espectacular. Es algo que como decían las madres, la sangre tira. Algunos se hacen que no saben”

“hay un chiquito que decía que no primero, éste chiquito baila hermoso el pin pin, así como borrachito y le enseñó a los compañeros...es sobrino nieto del cacique...”

“la cultura la tienen guardada íntimamente”

Las características del contexto social, habitacional y económico de los alrededores de la escuela develan las necesidades económicas y sociales que tienen las familias, y los barrios de la zona oeste de la ciudad donde están asentadas en su gran mayoría las comunidades originarias. Son barrios que recientemente gozan de los servicios básicos. Las condiciones de la vivienda son muy precarias, muchas de las cuales tienen letrinas. El estado de las avenidas de acceso y las calles internas de los barrios están en muy mal estado. Por el fervor de las elecciones, se inauguró un tramo de pavimento en uno de los accesos. Entre las unidades habitacionales se distinguen en gran número de casillas de madera, adobe, plástico. Son pocas las construidas de ladrillos y bloques de cemento. Es significativo que las viviendas en mejores condiciones están ubicadas en las calles principales, las únicas pavimentadas o próximas a la escuela.

En la caracterización de la comunidad y alumnos que asisten a la escuela, los docentes observan situaciones de carencia y nivel socio económico bajo.

“así mismo se encuentran en un contexto social familiar con padres o abuelos analfabetos. El grupo familiar se acerca muy poco a la institución”

“mis alumnos son provenientes de grupos variados, económicamente son de escasos recursos, la mayoría cobra el salario universal, los padres están ausentes”

“la mayoría son de familias separadas”

“Los padres al no tener un buen salario o trabajo, no les pueden brindar una buena alimentación”

“las familiares acá, casi todas cobran el plan, no tienen trabajo, y aunque cobran la asignación universal, no lo usan en sus hijos... bueno algunos, muy pocos, si”.

INTERPRETACION DE LOS RESULTADOS

Cultura y Diversidad

Al momento de poner en discusión el tema de cultura, los docentes lo vinculaban a cuestiones más esencialistas. Notamos en estas reflexiones la complejidad de relacionar la cuestión de la diversidad cultural a otras facetas de lo humano como el género, o a situaciones que tengan que ver con la vida cotidiana o con algo que pueda sucederles a ellos mismos.

La Diversidad representa para los docentes multiplicidad, variedad, lo distinto. Lo diverso se entiende como lo “diferente”, y generalmente con una carga negativa, como lo proclive a ser “discriminado”. De esta manera lo diverso, se asume como lo peligroso, lo oscuro, lo raro. Los docentes asocian las expresiones de diversidad con aspectos tradicionales de la cultura, como decíamos con aspectos esencialistas de la cultura. La vinculan con las expresiones materiales y simbólicas de los pueblos originarios, que solo son representados en la institución escolar en celebraciones o rituales.

El énfasis en lo tradicional/esencialista se destaca más aún cuando algunos de ellos refirieron a la cultura como expresión de grupos étnicos o de pautas culturales provenientes de Bolivia.

Un aspecto de destacar es que cuando los docentes refieren a las diversas expresiones de la cultura, siempre es referido como una condición de los otros. La cultura se define externamente a ellos mismos, es algo que les sucede a los otros, a los ajenos, y muy pocas veces como una experiencia que pueda sucederles, o de la que forman parte o comparten. Pocos fueron los docentes, que explícitamente manifestaron ser portadores de alguna expresión cultural, o como pertenecientes a un grupo étnico. En sus discursos, siempre aludieron a lo diverso como algo extraño a ellos, con una fuerte carga etnocéntrica.

Desde la perspectiva del docente, la etnicidad, y sus expresiones culturales, aparece ligada a las poblaciones vulnerables. Las condiciones sociales y económicas del contexto

en el que se encuentra la escuela inciden en las practicas y el las representaciones. Saberes que tienen los docentes. Sostienen que los alumnos que asisten a sus colegios no se sienten como parte de pueblos originarios, despojándolos de cualquier capacidad de poder asumir su propia identidad o de la capacidad de poder identificarse a un grupo y ser parte de él. En general los docentes manifiestan que prácticamente casi todos los alumnos niegan la pertenencia étnica, esta negación está asociada a un sentimiento de vergüenza, de desprecio por parte de los alumnos hacia su propio origen.

Sin embargo, se asume que los niños tienen incorporado conocimientos de su cultura “casi naturalmente” pero que no son capaces de reconocerlos, ni de manifestarlos. En este sentido la construcción de la identidad del niño, desde la perspectiva docente, se da solo por las características físicas.

Es de destacar que en general los propios docentes, no se asumen como pertenecientes a ningún grupo étnico, pese a compartir los rasgos fenotípicos de las poblaciones nativas, a las que dicen que pertenecen sus alumnos.

Enseñanza de la cultura

La enseñanza de la cultura se desarrolla como un concepto, como-una definición-de-qué-es-cultura. Se enseña la noción de cultura, como algo despojado de cualquier capacidad de manifestación material cercana o cotidiana de los niños y a los propios docentes. No se ve a la cultura como algo con lo que se convive cotidianamente, algo a través del cual las personas puedan comunicarse o expresar algún sentido. La cultura no es visualizada como una forma de relación y a través del cual las personas entienden y expresan su cotidianidad. Desde la perspectiva del docente, la cultura es aquello que tiene que ver con aspectos más tradicionales. Y siempre es algo que les sucede a los otros.

La cultura es concebida como atemporal, despojada de cualquier historicidad; tornando a los pueblos originarios como portadores de culturas históricas, desvalorizadas. Esta práctica docente expresa los modos tradicionales de la enseñanza en la medida en que se valoran los aprendizajes conceptuales, despojados de los saberes, experiencias, y contextos de donde provienen los alumnos. Se limita el abordaje de la cultura a las áreas de ciencias sociales, historia, estudiando el pasado o a pueblos originarios, sin analizar la

relación que existe con los alumnos, sus familiares y los recursos lingüísticos, materiales y simbólicos que se hallan en el contexto de donde provienen. Son estudiadas como culturas muertas, en donde solo se rescata como valor, ciertas vestimentas, las formas de expresiones religiosas y festividades. Los más avezados, pueden reconocer alguna práctica medicinal y/o de salud, vinculándolos con el curanderismo. Desde esta perspectiva, los pueblos originarios y sus manifestaciones culturales, son despojados de cualquier otra capacidad de valor, que no sean los aspectos tradicionales/esencialistas ya señalados.

Para los docentes, la cultura, y todo lo relacionado a ella, existen en el pasado. Desde esta perspectiva, la cultura (que siempre está en el pasado) solo cobra vida, cuando es recreada por los indígenas, por los descendientes de los pueblos originarios a través de los distintos rituales, propios de cada grupo: la celebración de la pachamama, entierro y desentierro del carnaval, etc. Desde estas perspectivas, estas prácticas están perdiendo autenticidad, ya que *“la gente cada vez sabe menos”*. Pocas veces se asocia a la cultura con prácticas cotidianas que pueden ser realizadas por parte de los propios maestros y por los alumnos, fuera de las prácticas ya señaladas.

Formación Docente

Observamos que la tradición de la formación docente se pone de manifiesto en la antigüedad, por lo general los docentes entrevistados siendo titulares en sus cargos tenían entre 10 y 20 años de antigüedad, algunos en la misma institución, lo que permitió a algunos conocer y tipificar a las familias provenientes de pueblos originarios residentes en los alrededores de la escuela por la trayectoria escolar familiar.

En la tradición de formación docente muchos formados en la carrera docente anterior a las últimas transformaciones educativas del 1993 y del 2006. En este sentido, los docentes no obtuvieron en su formación inicial conocimientos y saberes propios de las nuevas corrientes antropológicas y didácticas que le permitan re significar y reflexionar sobre las nociones de cultura, las prácticas educativas de atención a la diversidad, la etnicidad sobre todo los recursos materiales y simbólicos para la enseñanza en contexto donde participen alumnos y familias provenientes de pueblos originarios.

Destacamos que tampoco, se abordaron estos temas en los espacios de capacitación docente, en los que es determinante el interés particular hacia la especialización en alguna orientación, inquietud, dificultad entre otros.

Pueblos originarios

Gran parte de los docentes tienen dificultades para identificar a los distintos grupos indígenas de la provincia. Del mismo modo, no pueden identificar la pertenencia ni la denominación de los grupos indígenas de los que forman parte sus alumnos, ni aquellos que están presentes en la región en la que viven. Un grupo de docentes denominó como grupo étnico de Jujuy al movimiento social Tupac Amaru.

Muy pocos utilizan denominaciones tales como, *“matacos”*, *“chaguancos”*, *“bolivianos”*, para referirse a los *“guaraníes”*. Les resulta mucho más fácil relacionar alguna denominación de los alumnos y docentes, a grupos coyas. En este sentido hay una construcción identitaria que asocia indistintamente a coyas con bolivianos, y no le dan denominación coya a los grupos étnicos de las tierras de Jujuy y Salta en Argentina. A la vez que relacionan a la bolivianidad, con celebraciones religiosas como la Pachamama y los fieles difuntos. Lo que más resalta en esta reflexión es el supuesto, de que los indígenas son bolivianos.

En otros casos, los docentes definen la identidad étnica de los alumnos, por los apellidos o por rasgos fenotípicos, para poder identificar la pertenencia a determinados grupos indígenas. Algunos docentes refirieron a familias *“típicas”*, que viven en uno de los barrios en donde se ubica la escuela, que por varias generaciones asisten a la misma escuela.

DISCUSION DE LOS RESULTADOS

Los datos de esta investigación contribuyen a avanzar en el conocimiento de un tema poco estudiado en la provincia de Jujuy. Los estudios realizados se han concentrado más en analizar los procesos educativos de corte lingüísticos y en los contenidos curriculares, que en los estados de la formación de contenidos, como los de cultura, diversidad, identidad y pueblos originarios. Por otro lado, tampoco se registran estudios sobre la formación docente en diversidad cultural.

Sobre los estudios que analizan la escolarización de los niños y jóvenes de pueblos originarios, es escasa la información acerca del rendimiento escolar de los alumnos dentro del sistema escolar, así como tampoco se hayan explicaciones acerca de las condiciones sociales, económicas y culturales asociadas a dicho rendimiento. Los estudios que explican el rendimiento escolar de los alumnos provenientes de pueblos originarios señalan entre las causas del bajo rendimiento a la distancia cultural, las expectativas de los docentes y a la incompatibilidad entre modelos explicativos culturales entre los factores determinantes. Sin embargo sostenemos la importancia de la incidencia de las representaciones del docente, acerca de la cultura y del indígena como uno de los elementos significativos a la hora de estudiar la escolarización de comunidades originarias.

A partir de los análisis realizados observamos que, en la actualidad las instituciones educativas carecen de una organización curricular que atienda al respeto y la educación por la diversidad, las experiencias aisladas se originan por iniciativa de los docentes, quienes llevan adelante sus prácticas docentes a partir de las representaciones que tienen de la cultura, de sus propios alumnos provenientes de comunidades aborígenes, de los pueblos originarios. Representaciones que todavía, como señalan algunos estudios, están asociados a rasgos fenotípicos, de bases biológicas, y podríamos agregar también asociadas a historia de trayectos institucionales de familias típicas, a la condición socio económico, al conocimiento popular de los docentes. Observamos aun

hoy la ausencia de lineamientos políticos que permitan resignificar las prácticas educativas en torno a la diversidad cultural y pueblos originarios.

Sin embargo, sostenemos la necesidad de indagar en profundidad como se construyen las representaciones que tienen los docentes sobre los alumnos provenientes de pueblos originarios.

En numerosos estudios sobre el rendimiento escolar de alumnos de comunidades originarias, el foco de atención está puesto en los educandos. La presente investigación muestra que en contextos escolares donde se trabaja en y con la diversidad cultural y étnica, el docente, su formación y sus representaciones juegan un rol protagónico a la hora de comprender el rendimiento escolar de sus alumnos. En este sentido, adherimos a aquellos estudios que señalan que los docentes tienen escasa o nula formación en diversidad cultural y étnica. De esta manera tampoco creemos viable una formación específica que segregue a la población o comunidad educativa integrada por pueblos originarios. Insistimos en la necesidad de incorporar en forma sistemática en la formación docente espacios curriculares de formación sobre diversidad cultural, etnicidad, cultura regional, entre otros.

La información estadística sobre los pueblos originarios en Jujuy, es escasa y fragmentada, y salvo notables excepciones, es muy difícil acceder a ella. Por ello, y para complementar la información oficial, se recurrió a la información generada desde las propias comunidades y organizaciones indígenas.

Coincidimos con algunos estudios que señalan que las prácticas de educación intercultural están interpeladas por demandas emergentes de los contextos donde se desarrollan. Las condiciones socio económicas y habitacionales de las familias que forman parte de las comunidades aborígenes evidencian situaciones de insatisfacción de necesidades básicas, problemas sociales como la drogadicción, la inseguridad, que obligan al educador y a la escuela a cumplir funciones sociales asistenciales por encima de la función educativa.

Finalmente, queremos señalar que se prevé la elaboración de cartillas de información/difusión sobre los resultados alcanzados en el proyecto. A la vez, se plantearán propuestas de cursos de capacitación/actualización sobre los temas analizados en el presente proyectos, para trabajar con docentes del nivel primario. Asimismo,

socializaremos los resultados del proyecto con los docentes de formación inicial en las carreras pertinentes.

CONCLUSIONES

El acceso a la educación pública para los guaraníes es complejo. Son muchos los factores que conspiran a que niños y jóvenes no puedan acceder y, los que comienzan, no puedan terminar la educación formal: la situación económica de los padres, la discriminación directa e indirecta, y fundamentalmente que el contenido de lo que se enseña, está divorciado de la realidad cultural local de los alumnos.

Diariamente en las aulas resuenan las problemáticas sociales y se hacen eco las desigualdades y conflictos que se viven en el escenario macrosocial. La teoría social crítica ha mostrado que la institución escolar constituye un agente esencial en la reproducción, transmisión y distribución de la ideología dominante, pero es también un espacio de resistencia y transformación. Los docentes y demás actores institucionales son capaces de tomar conciencia social acerca de las determinaciones políticas, sociales de su labor y de este modo actuar críticamente en los intersticios del sistema generando cambios en la vida de las instituciones.

Las expectativas representaciones y que un docente tiene de sujetos que provienen de contextos socialmente desfavorecidos son bajas, y antes de encontrarse con ellos y de saber cuáles son sus competencias y capacidades reales y potenciales, el docente en general, arriba al aula con el prejuicio construido socialmente acerca de la falta de capacidad de estos alumnos. Esto se traduce en un menor dinamismo para la búsqueda de diferentes estrategias de enseñanza que posibiliten a los alumnos acceder al currículum y también una menor cantidad y calidad de contenidos dictados, puesto que éste docente espera un aprendizaje/rendimiento pobre por parte de sus alumnos.

Para los sectores urbanos y rurales más postergados, y en este caso particular se incluye también a las comunidades indígenas, la escuela constituye una valiosa oportunidad para el logro de mayores niveles de participación social. Sin embargo si la integración de los niños indígenas solamente implica discursos morales de respeto a la diversidad, introducción de tópicos sobre interculturalidad en la propuesta curricular y cambios

técnico metodológicos de enseñanza, son escasas las posibilidades de que ésta educación contribuya a la edificación de una sociedad plural.

Desde la perspectiva del docente, cultura es toda actividad de las personas; esto es algo que siempre les sucede a los otros, nunca a lo propio, nunca a ellos. Contradictoriamente, luego de manifestar que la cultura está en todos lados, esta se entiende materializada solo a través del carnaval, de la religiosidad, es decir desde aspectos que tienen que ver más con cuestiones tradicionales, con cuestiones exóticas, y especialmente vinculadas a los pueblos originarios. La cultura, desde esta perspectiva, no tiene que ver con cosas que suceden a diario, con la cotidianeidad. La práctica esencialista de la cultura, tiene que ver con prácticas indígenas: inciensos, celebraciones, chayadas, entierros y desentierros de seres mágicos. La cultura, y las expresiones de la cultura indígena, tienen que ver más con el pasado que con el presente. Prácticamente una resignificación de posiciones ideológicas del siglo XIX: civilización y barbarie. La civilización es lo propio, lo que hacen los occidentales, los no indígenas; en tanto que la barbarie es igual a lo indígena. Esto, que será objeto de análisis en próximos trabajos, nos remite a analizar las bases de esa formación ideológica, que es la formación inicial, la formación de base de esos docentes respecto a cuestiones centrales como la cultura y diversidad cultural. ¿Cuáles son los sustentos ideológicos de la formación inicial que reciben y recibieron estos docentes? ¿En los procesos de enseñanza aprendizaje solo hay transferencia de conocimientos?

El sistema educativo enmascara los conflictos con que se encuentra en el aula, y que de ser abordados en su propia dimensión podrían ser solucionables a corto y largo plazo, pero con descripciones y tipificaciones estandarizadas se los invisibiliza: maltrato infantil, desnutrición, niños con problemas de aprendizaje, problemas familiares, problemas económicos, violencia doméstica, violencia callejera, drogadicción, etc. Podríamos seguir enumerando la cantidad de descriptores que manifiestan los docentes. Muchos de ellos son claramente problemas que reflejan la realidad con la que tratan a diario. Y de hecho es real, pues así lo vivencian los docentes, y los niños. Pero la falta de una adecuada tipificación de cada situación hace que se continúe reproduciendo generacionalmente. Un grupo de docentes, en uno de los colegios, nos hizo referencia que fueron docentes de

tres generaciones de estudiantes de las mismas familias: *“tenemos a los canteros, a los galan, a los cañarí, a los buiramba (todos son seudónimos)”*. *Nosotros hemos sido maestros de ellos, de los hijos y ahora de los nietos... y no es que seamos tan viejos (risas). Todo igual que los abuelos, que los padres... todo igual. Con problemas de falta de trabajo, los padres no están en la casa, el chico no tiene contención, no hace la tarea, ve como el padre toma (bebe alcohol –vino, cerveza, etc.-), la madre toma. Muchos se crían con los abuelos. Repiten mucho... aunque ahora nos hacen (el Ministerio de Educación) que los hagamos pasar nomas”*.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Achilli, Elena. (2004). *Modulo III Metodología y Técnicas de Investigación. Programa de Formación Docente e Investigación*. Centro de Estudios Avanzados UNC. Cordoba: Mimeo.
- Batallan, Graciela y Campanini, Silvana (2006). *Interculturalidad y democracia: problemas en torno al concepto de diversidad en las narrativas curriculares*. En Almegeiras, Ado y Jure Elisa (Comps.), *Diversidad Cultural e Interculturalidad* (pp. 109-122) Universidad Nacional de General Sarmiento. Buenos Aires: Ed. Prometeo libros.
- Borzone de Manrique, A M y Rosemberg, C. (2000). *Leer y Escribir entre dos culturas. El caso de las comunidades Kollas del Noroeste Argentino*. Buenos Aires: Grupo Editor.
- Diaz, Raul. (2001). *Trabajo Docente y Diferencia Cultural. Lecturas antropológicas acerca de una identidad desafiada*. Buenos Aires: Miño y Davila.
- Domenech, Eduardo. (2003). *Etnicidad e Inmigración: ¿Hacia nuevos modos de integración integración en el espacio escolar?*. Astrolabio, N° 1 , 6.
- Encuesta Complementaria Pueblos Indígenas 2004.
http://www.indec.gov.ar/webcenso/ECPI/pueblos/ampliada_index.asp?mode=20
- Jerez, Omar (2008). *Los indígenas de las tierras bajas y la educación en Jujuy*. VIII Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe, Buenos Aires ,Diciembre,
- Jerez, Omar (2011). *Los guaraníes y los procesos de vinculación: trabajo y educación una mirada sobre la situación de los guaraníes en San Pedro de Jujuy..* En Cruz, Enrique Normando (Editor) *Identidad y etnicidad en las Yungas de la Argentina*. (pp. 37-50) Salta: Editorial Purmamarka.
- Kaplan, Carina Viviana. (2008). *Talentos, dones e inteligencias: El fracaso escolar no es un destino*. Buenos Aires: Ediciones Colihue.
- Neufeld, Maria Rosa y Thisted, Jens Ariel (Comps.). (1999). *¿De eso no se habla? Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. Buenos Aires: Eudeba.
- Neufeld, Maria Rosa (2006) *Diversidad, interculturalidad y educación*. En Almegeiras, Ado y Jure Elisa (Comps) *Diversidad Cultural e Interculturalidad*. (pp. 65-72). Buenos Aires: Ed. Prometeo libros.
- Novaro, Gabriela (1999). *El tratamiento de la migración en los contenidos escolares. Nacionalismo, integración y marginación?. De eso no se habla...* Buenos Aires: Eudeba.
- Novaro, Gabriela (2002). *Nacionalismo y diversidad cultural en educación. Un análisis antropológico de los contenidos escolares*. Tesis de doctorado. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. (inédito)
- Novaro, Gabriela (2006). *Las ciencias sociales en la escuela. Reflexiones sobre el tratamiento escolar de la diversidad*. En Almegeiras, Ado y Jure Elisa (comps.), *Diversidad Cultural e Interculturalidad* (pp. 93-108). Buenos Aires: Ed. Prometeo libros.
- Perlo, Carla (2006). *Educación e Interculturalidad III*. En Almegeiras, Ado y Jure Elisa (Comps) *Diversidad Cultural e Interculturalidad*. (pp 141-146). Buenos Aires: Ed. Prometeo libros.
- Sinisi, Liliana (2006). *Las escuelas y la integración*. En Almegeiras, Ado y Jure Elisa (Comps) *Diversidad Cultural e Interculturalidad*. (pp 83-92). Buenos Aires: Ed. Prometeo libros.
- Sisini, L. (1999). *La relación nosotros-otros en espacios escolares multiculturales. Estigma, estereotipo, racionalización.. De eso no se habla...* Buenos Aires: Eudeba.