
CURRICULUM, CULTURA REGIONAL E IDENTIDAD

(CURRICULUM, REGIONAL CULTURE AND IDENTITY)

MIRTA DAINO DE MATTEODA* - MARÍA CRISTINA ROJAS*

RESUMEN

Este trabajo da cuenta de algunos avances del Proyecto “Educación y Cultura Regional: una relación posible”, que integra el “Programa Interdisciplinario Purmamarca: Identidad, Educación y Cultura”, conjuntamente con los Proyectos “Saberes Populares, Memoria e Identidad” y “Procesos culturales pre y posthispánicos en la Quebrada de Purmamarca.”

El objetivo principal de nuestra investigación se centra en las vinculaciones que se establecen entre la escuela y la cultura de la región a través del currículum. Para ello, se recurre, además de los datos de la propia indagación, a los aportados por los proyectos mencionados anteriormente, en tanto el primero brinda información acerca de los discursos sociales que circulan en la comunidad y que manifiestan la cultura vigente del lugar, y el segundo la referida a la reconstrucción de la historia cultural en la región como consecuencia de los procesos de adaptación y cambio que se desarrollaron en la misma para una adecuada lectura semiótica del presente.

Palabras Clave: Currículum – Región - Identidad.

ABSTRACT

In this paper we show the work that has been carried on in the Project “Education and Regional Culture: a possible relationship” which is inserted in the “Purmamarca Interdisciplinary Programme: Identity, Education and Culture”, together with the Projects “Popular knowledge: Memory and Identity” and “Pre and posthispanic Cultural Processes in the Quebrada de Purmamarca”.

The main goal of our research is centered in the links established between the school and the culture of the region through the curriculum. In order to do this we gathered information on our own and from the above mentioned projects. While using the data given by the former we collected information related to the social discourses held by the community and that evidences the culture of the place, the latter gives us information on the reconstruction of the region’s cultural history as a consequence of the adaptation and change processes that were developed there, so as to have an appropriate semiotic reading of the present.

Key Words: Curriculum – Region – Identity.

* Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales - Universidad Nacional de Jujuy - Otero 262 - CP 4600 - San Salvador de Jujuy - Jujuy - Argentina.

Correo Electrónico: mirtamateoda@arnet.com.ar

PRESUPUESTOS TEÓRICOS

La cuestión que se aborda impone realizar algunas precisiones que expliciten las conceptualizaciones que, a manera de núcleo orientan la investigación, puesto que en las indagaciones que encaran esta temática se utilizan diversidad de términos para nombrar una misma realidad, o se unifican denominaciones que aluden a cuestiones variadas aún cuando les subyacen concepciones diferentes y hasta enfrentadas.

Así, la relación escuela-cultura regional aparece, a veces, asociada/ identificada con educación bilingüe, educación multicultural (a su vez asimilada en algunas oportunidades con educación intercultural); con educación étnica, o enraizada indefectiblemente en los procesos de “descentralización” en el plano organizativo-administrativo y financiero del sistema educativo.

En cambio, sobre las relaciones entre la escuela y la cultura de la región a través del curriculum, en este estudio, surge el cuestionamiento si existen, en estos tiempos de “globalización”, posibilidades de que se vinculen y, si así fuera, cuáles son las motivaciones y estrategias a las que recurre la institución escolar. Si logra definirse como intento de resistir a la imposición de conocimientos, valores, creencias y visiones de la cultura hegemónica y, a la vez, si logra sortear el riesgo de adoptar posiciones sustancialistas, fundamentalismos culturales, de defensa a particularismos conducentes a procesos de “ghetización”. (Achilli, 1996).

Estas cuestiones cobran particular relevancia en el momento actual, en que la sociedad se encuentra inserta en un contexto paradójico: por un lado, las formas de organización social y técnica del trabajo, de la producción y reproducción ampliada del capital se “han globalizado”, acompañadas de la ilusión y la legitimación de que el “mundo global” es el único mundo posible, legitimaciones generadas por las comunicaciones, la publicidad y la industria cultural. Por el otro, se asiste a la instalación de desarrollos desiguales, divergentes y contradictorios que revelan la profundización y ampliación de los procesos de empobrecimiento, exclusión y fragmentación del tejido social que intrínsecamente genera la globalización. En el plano educativo, y congruente con estas características contextuales, el discurso de la Reforma Educativa que se impone desde 1993, sostiene la necesidad de “regionalizar” los Diseños Curriculares Jurisdiccionales, en tanto las prácticas de implementación y selección de elementos culturales revelan que se realiza desde una visión homogeneizadora.

El interés, entonces, se centró en analizar el curriculum de la escuela (“aspectos estructurales-formales” y aspectos “procesales-prácticos” (de Alba, 1995), en su relación con el contenido de los discursos de la comunidad purmamarqueña, a fin de delimitar su incidencia en el mismo.

En este trabajo, y siguiendo a de Alba (1995) se parte de presupuestos teóricos que consideran al curriculum como un escenario privilegiado para abordar tal cuestión, ya que el mismo representa una “... síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a

ser dominantes o hegemónicos, y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía...”

En consecuencia, se toma distancia de las posiciones que ponen «... el acento unilateral del localismo...» (Lucarelli, 1993) en el trabajo curricular, ya que:

- Pueden impedir, en relación con el conocimiento, la comprensión de lo que sucede en la realidad local si sólo se consideran las variables inmediatas del entorno; es decir, si en la búsqueda de las explicaciones a los fenómenos de la realidad inmediata no se articula ésta con las de los procesos macro regionales.

- El aprendizaje quedaría reducido, en consecuencia, a una mera descripción de la realidad cercana, negándose a la población escolar, el acceso a la interpretación de su propia cultura en el contexto nacional y universal, y por ende a la participación activa en la construcción y transformación de su realidad socio-cultural.

- El acento puesto en el localismo... puede ser un instrumento sumamente idóneo para acentuar la marginación de una determinada región o de determinados grupos sociales, en relación con la vida social y política, fijándolos en ciertas condiciones de existencia funcionales para una sociedad dependiente...» (Lucarelli, 1993).

En consonancia con esta perspectiva, la cultura entendida como proceso, remite a una compleja organización de modos de vida y de pensamiento, donde cada rasgo adquiere plena significación en relación con los otros. Esta noción de cultura ofrece la posibilidad de concebir la identidad social como un “estilo”, una “manera de ser” que se reconoce en la diversidad de sus acciones vitales, sistema de valores, creencias, celebraciones, representaciones y comportamientos (Ruben, 1992). Permite entender la cultura como un proceso continuo de construcción y reconstrucción, en oposición a las concepciones idealistas que la plantean como entidad aislada, estática, inmutable, reificada, preexistente a toda forma de relación social e independiente de las formas de organización económica, social y política.

En esta línea de pensamiento, se aborda la escuela y el contexto cultural más amplio no como dos sistemas cerrados y estáticos en sí mismos, sino como «... dependientemente interdependientes...» (Valsiner, 1996), en tanto, además «... cualquier episodio del discurso en clase ya está anidado dentro del contexto más amplio del sistema de límites de la escuela como un todo.» (Valsiner, 1996), sin que esto implique desconocer que los escenarios educativos tienen rasgos propios que los diferencian de otros y que aún aquella restricción previa - la del contexto sociocultural más amplio- es constantemente discutida, puesta en cuestión, renegociada en las prácticas educativas.

Si se consideran, además, los aportes del pensamiento crítico en educación, la «...perspectiva relacional supone reconocer las conexiones y mediaciones que se establecen entre la educación y otras esferas de práctica social (...), implica reconocer cómo, hacia el interior de los procesos educativos, se desarrollan conflictos y estrategias de resistencia que permiten pensar la actividad pedagógica como escenario de una práctica compleja y contradictoria...» (Gentili, 1997).

En consecuencia, se delimita conceptualmente a la escuela como un campo de mediación en el que coexisten, se entrecruzan, se complementan y contraponen dialécticamente dimensiones que la trascienden, tales como: el proyecto político educativo, los intereses y condiciones materiales de vida de los actores, las

expectativas y demandas de la comunidad, las particularidades culturales de la región, etc.

ENCUADRE METODOLÓGICO Y TRABAJO DE CAMPO

La estrategia de diseño de esta investigación cualitativa, es el estudio de caso. Este permite, tomando como base el marco teórico desde el que se enfoca el problema y los interrogantes planteados, "... seleccionar los escenarios reales que se constituyen en fuentes de información..." (Rodríguez, Gil y García, 1996). Además posibilita "... el examen intensivo y en profundidad de diversos aspectos de un mismo fenómeno." (Pérez, 1994).

Las tareas de indagación se llevaron a cabo en la escuela primaria de Purmamarca, por ser éste un caso intrínsecamente interesante y, a la vez, potente para obtener la máxima comprensión del fenómeno. La escuela seleccionada está inscripta en una comunidad pequeña con una riqueza cultural que reúne en sí misma componentes culturales de una región más amplia; componentes originarios de otras culturas, en virtud de su ubicación geográfica como acceso importante a vías de circulación que, desde épocas prehispánicas, «... generaron múltiples interacciones entre los pueblos que habitaron la región (...): entre los antiguos habitantes de la Quebrada y Puna jujeña y las zonas vecinas hoy correspondientes a territorios de Bolivia, Chile y Perú». (Garay y Sica, 1997). Riqueza cultural que no escapa a los procesos de transformación y continuidad que conforman la historia sociocultural de la región, en interacción con los procesos macro regionales.

La escuela N° 21 Pedro Goyena, fue fundada a fines del Siglo XIX según informa la tradición oral, en tanto los archivos oficiales registran su traslado al edificio donde hoy funciona en 1908. En la actualidad tiene alrededor de 164 alumnos radicados en el pueblo y sus alrededores, distribuidos en 8 divisiones de Jardín de infantes a Séptimo Grado; 13 docentes y 1 directora, de los cuales la mitad reside en pueblos de la Quebrada de Humahuaca y el resto en San Salvador, y 6 personas que se desempeñan como ordenanzas y en el servicio de comedor.

Aunque está ubicada en el pueblo, se la considera escuela rural ya que la localidad, por la cantidad de habitantes, está clasificada como tal y, por otro lado, está considerada de segunda categoría por el número de alumnos, según los criterios de los organismos de gobierno de la educación.

Es una escuela que presenta los rasgos típicos de deterioro (pobreza en la población que atiende, pobreza en la asignación de recursos, pobreza en las condiciones de trabajo) de otras escuelas del sistema, afectadas por las políticas neoconservadoras actuales, en una provincia que asume las características de periférico-marginal tanto en la dimensión económica como en la sociocultural y educativa.

En el trabajo de campo se realizaron observaciones que permitieron registrar los saberes, conocimientos, discursos y su forma de circulación en la escuela, las interacciones sociales que se configuraban alrededor de tareas de distinta índole, etc., tanto en el contexto áulico como institucional. Tales actividades se desarrollaron

en una variedad de situaciones y espacios que fueron desde el aula a reuniones de docentes, recreos, almuerzos y espacios comunitarios durante un período prolongado de estancia en el campo.

Las entrevistas en profundidad efectuadas en forma individual y en grupos a directivos y docentes posibilitaron recabar datos acerca de las finalidades que adjudican a la institución escolar y a la tarea docente; criterios en los que basan sus decisiones para la selección y organización de los contenidos y actividades; visión que sostienen acerca de la Transformación Educativa y de las prescripciones de los documentos curriculares; relaciones que mantienen entre ellos, con los padres y con la comunidad; concepción de región y de identidad y valoración que otorgan a la cultura regional, entre otros.

El análisis de la documentación de la escuela "...oficial y pública..." (Woods, 1987) es una estrategia útil en el camino de búsqueda de la información, abre vías hacia un trabajo cualitativo más detallado y, al ser un producto social, su estudio nos permitió acceder a los fenómenos y a las significaciones que están detrás de su producción. Se examinó documentos de distinta naturaleza:

- Producciones de los alumnos: del 1º ciclo, un cuadernillo impreso "Historia de Nuestro Pueblo"; del 2º ciclo, el folleto de difusión "Huachichocana una cultura milenaria" ambos de 1996; de 1997: cuadernillos manuscritos titulados "Historia de mi pueblo. Su pasado y su presente"; cuadernillos con trabajos sobre flora y fauna de la región y cuadernos de clase (1998 y 1999).
- Producciones de los docentes: el Proyecto Educativo Institucional, Proyecto de Autocapacitación sobre Evaluación, Proyecto de Ciclo sobre lecto-escritura, de 1998 y 1999.
- Libros de texto en cuya elaboración participó la dirección de la escuela: "Quebrada de Humahuaca, más de 10.000 años de Historia", Edición conjunta Escuela Normal Superior de Tilcara y UNJu, 1996, "Vivir en la Quebrada de Humahuaca" y "Los caminos de la lengua en la Quebrada de Humahuaca", editados por el Plan Social Educativo del Ministerio de Educación de la Nación, en 1999, presentados como "... parte de una propuesta pedagógica que abarca las áreas de Historia, Lengua y Geografía cuyo objetivo es incidir en la formulación de un curriculum escolar que valore al hombre quebradeño en su contexto socio-económico-cultural".

El abordaje de esta tarea desde un enfoque etnográfico, permite comprender la naturaleza de los fenómenos sociales en su contexto; es particularmente pertinente para el estudio de caso y para encarar indagaciones educativas ya que el mismo sistema educativo "... alberga distintas culturas y se fundamenta en la transmisión de culturas..." (Colás Bravo, 1998).

Para el análisis, en un primer momento, se trianguló(1) la información proveniente del contexto escolar.

Esto permitió, por un lado, contrastar el discurso y la práctica educativa y plantear, a partir de ello, explicaciones interpretativas posibles, detectar rasgos comunes que permitirían hablar de "tendencias" y precisar las diferencias, en orden a tener una visión amplia y consistente del curriculum de la escuela. Por el otro, y hacia el propio proceso investigativo, contrastar las sucesivas hipótesis elaboradas

hasta el momento, afirmar y descartar interpretaciones, asegurar la continuidad de la perspectiva elegida, decidir cursos de acción, etc.

En un segundo momento, se buscaron las relaciones con los discursos orales de los habitantes de Purmamarca, incorporados al Banco de Datos de Producción Oral, construido por el Proyecto 1(2), focalizando el análisis en el contenido, pero sin perder de vista el contexto y los actores. Se atendió, fundamentalmente, a las diferencias de las franjas etarias, a la ocupación y el nivel sociocultural, en virtud de las modificaciones que sobre iguales temáticas revelan sus discursos en orden a estos criterios. De esta manera, se pudo precisar las consonancias, las diferencias, las ausencias, las contraposiciones y las transformaciones que los elementos culturales de la región presentan en la escuela. Para este examen, no se recurrió a un análisis del discurso a la manera de los lingüistas más clásicos. Es decir, no se consideró la estructura formal del mismo, las “reglas básicas” implícitas que operan en él, la magnitud de los modos orales o escritos que impulsa la enseñanza, sino que localizamos nuestro análisis en el **contenido, el significado y sentido** que portan los discursos de la comunidad y el curriculum de la escuela, ya que revelan una versión particular de la realidad, modos de pensar, sentir y conocer el mundo y de actuar sobre él.

LA CULTURA REGIONAL EN EL ESPACIO ESCOLAR

Este estudio permitió distinguir que la escuela de Purmamarca intenta construir una propuesta pedagógica singular. La misma aparece como un proyecto común, unificador de intenciones y acciones, que brinda un sentido de pertenencia y un espacio cultural en el que se inscriben todos los sujetos participantes del proceso educativo.

Tal opción revela rasgos institucionales distintivos, en tanto muestra la determinación de generar alternativas pedagógicas que permitan acercar el «conocimiento escolar» (sic) a los conocimientos que circulan en el entorno cotidiano de los niños; que permitan contrarrestar la autodesvalorización de los propios rasgos identitarios. Estos propósitos se canalizan a partir de la presentación del conocimiento de la propia cultura en un mismo plano de importancia que otros conocimientos y de la valoración de su propia identidad en relación con otras.

En la organización y sostenimiento del proyecto participan docentes, alumnos y padres. Esto supone: la capacidad de los docentes para decidir cursos de acción; el reconocimiento de los saberes diferentes e insustituibles de los padres sobre la vida y actividades cotidianas en un tiempo y espacio particular, las posibilidades de los alumnos de elaborar conocimientos, de plantear expectativas y demandas y de enseñar sus propios saberes.

Es posible distinguir las siguientes dimensiones en que, de manera articulada, se pone en acción el proyecto:

1- *Selección y organización de los contenidos*: junto con los conocimientos del curriculum oficial, se incorporan entre otros:

a) Los de la propia realidad histórico-socio-cultural presentes en fiestas

tradicionales(3), en formas de expresión lingüística como las coplas, o en narraciones como las leyendas, que expresan concepciones acerca de la relación hombre-naturaleza, del tiempo y espacios percibidos, modos de comportamiento y de interacción social.

b) Conocimientos del patrimonio cultural y natural de la zona: yacimientos arqueológicos cercanos, flora y fauna, plantas medicinales, comidas regionales, música.

c) Conocimientos de la historia de la región, de la del pueblo y las de sus instituciones.

La organización y estructuración de los contenidos, no se presenta como un mero agregado a los del currículum oficial, tal como propone la modalidad contribucionista (Magendzo, 1996), lo que llevaría a una trivialización de los contenidos culturales de la región, al reducir su abordaje solo a las características más extrañas y exóticas a la manera de "...la descripción folklórica etnocéntrica..." (Zoppi, 2000). Por el contrario, su inclusión tiende a lograr el reconocimiento en los alumnos, padres y la comunidad, acerca de sus condiciones culturales, socioeconómicas y políticas, para la concreción de acciones basadas en una comprensión crítica de la realidad.

Las producciones de docentes y alumnos, como las mencionadas antes, incorporan significados y por lo tanto comprensiones de los actores educativos acerca de la cultura regional y su contribución a la construcción de la identidad a partir de la recuperación de la historia personal y social de los pobladores en interacción con otras culturas.

Estas prácticas pedagógicas, a su vez, revelan el esfuerzo de encontrar el sentido a la propia vida, el esfuerzo de educadores y educandos de recuperar su propia voz para poder volver a relatar la propia historia y, al hacerlo, «... analizar y criticar la historia que se les ha contado, en comparación con la que han vivido». (Inglis, 1985).

La construcción de los materiales y estas prácticas, como lo plantea Apple (1997), configuran estrategias que les permite confrontar las visiones hegemónicas que contiene el currículum oficial.

2- Organización metodológica: Las modalidades de trabajo con los alumnos son diversas, sin embargo es posible reconocer un estilo estructurante que se caracteriza porque:

a) Las actividades no se organizan sobre la base de la clásica división de asignaturas escolares, sino que están centradas en temáticas incluidas en el área de las Ciencias Sociales y Naturales, funcionando como dispositivos para conocer e interpretar los hechos y fenómenos y para articular los conocimientos de Lengua y Matemática.

b) El tratamiento de los contenidos se inicia a partir de la consideración de la vida cotidiana de los alumnos, es decir desde sus experiencias, saberes y prácticas diarias. Son el punto de partida para mostrar otras realidades; para analizar comparativamente otros conocimientos considerados diferentes; para posibilitar construcciones conceptuales.

c) El acercamiento al conocimiento se realiza a través de la exploración del medio

cercano a la escuela: visitas a yacimientos arqueológicos e indagación del paisaje de la zona; la utilización de diversas fuentes: historia oral, entrevista a miembros de la comunidad y a los abuelos, entre otros.

En esta configuración metodológica, el tiempo y el espacio, dimensiones tradicionalmente rígidas en tanto son los principios organizadores y disciplinadores de la tarea académica, adquieren un valor diferente: el tiempo no se equipara a horario escolar, sino que está distribuido y utilizado de acuerdo con la complejidad y el alcance de cada actividad. El lugar(4) de los aprendizajes se extiende más allá del edificio escolar. Esta opción de los docentes contribuye a que los niños examinen más detenidamente los parámetros físicos, la imagen cotidiana, las pautas de comportamiento y las interacciones sociales de los vecinos.

3- La base social del proyecto:

Como ya se señalara, en torno al proyecto se agrupan docentes, alumnos, padres y abuelos. Aportan sus visiones y tradiciones, sus subjetividades, intereses y finalidades en una tarea de claro corte colaborativo. Sus desempeños y actividades se organizan en niveles diferentes, en tanto los docentes planifican y desarrollan proyectos en forma conjunta; los alumnos no solo aprenden, sino que también son productores de textos que difunden en la comunidad. Las madres tienen una fuerte presencia dentro de la escuela, ya que se las invita e incorpora para el desarrollo de temáticas sobre hilado, teñido de fibras, fabricación y comercialización de queso de leche de cabra, etc. Los abuelos, desde sus casas, aportan a sus nietos, a través de relatos verosímiles información sobre acontecimientos del pasado que son valorados positivamente. Estas participaciones conforman un escenario donde los docentes, alumnos y padres aprenden unos de otros, al compartir sus experiencias, temores y pensamientos.

En esta modalidad nominada como colaborativa (Marrero Acosta, 1996), los docentes en determinadas instancias pueden correrse del lugar de únicos enseñantes; pueden asumir la presencia del otro sin la devaluación de su propia imagen.

El niño es considerado no solo como alumno, sino también como sujeto social productor de sentidos dentro y fuera de la escuela.

El trabajo en equipo de los docentes, aún cuando manifiestan que «... no todos adhieren al proyecto con el mismo compromiso...» (sic) y reconozcan liderazgos individuales, es considerado valioso en tanto les brinda la oportunidad de producir innovaciones, de buscar caminos alternativos. Trabajar en la escuela Pedro Goyena, según sus expresiones, es un desafío profesional; es a la vez, trabajar en un lugar elegido; en un lugar que convoca a arraigos, a la construcción de lazos y sentimientos de pertenencia.

Estas prácticas socioeducativas, expresan un conjunto de relaciones sociales mucho más amplias, en las que la experiencia y la subjetividad se construyen en el marco de una variedad de discursos, condiciones y acciones.

La intención de constituir la escuela en un ámbito de participación, no excluye que la discrepancia entre los grupos en el contexto escolar sea tan importante e

intensa como las convergencias y los acuerdos. La dimensión política de lo pedagógico, incluso en las escuelas en las que se trabaja en un marco genérico de participación, define, ineludiblemente, las decisiones y los modos de acción.

CONTENIDOS ESCOLARES Y CULTURA REGIONAL: CONTINUIDADES Y CAMBIOS

La puesta en relación de los contenidos curriculares, en la dinámica contextual del proyecto pedagógico de la escuela Pedro Goyena, y los discursos orales de los habitantes purmamarqueños, requirió delimitar los siguientes criterios de organización y tratamiento de la información:

* Definir ejes temáticos para agruparla en torno a cuestiones comunes con los discursos de la comunidad.

* No alterar la estructura propia del registro, ya que éste permite mantener el formato de la información sin destruir las particularidades que le otorga a la misma y el sentido que asume el contenido de ella.

De acuerdo con ellos, es posible realizar las siguientes precisiones:

Acerca de la Historia:

Los pobladores entienden que la Historia se construye sobre la base de “rastros” (arqueológicos), de “deducciones” y de la tarea del historiador que actúa como compilador y cronista, que establece una cronología y que produce textos escritos. De allí que diferencian la realidad histórica entendida como “hechos históricos”, de la leyenda. Esta última se caracterizaría por estructurarse a partir de conjeturas y suposiciones que emergen alrededor de hechos históricos que para ellos no tienen explicación y que, por otra parte, se transmite oralmente.

En cambio, en la escuela se valoran por igual, los rastros arqueológicos, las fuentes escritas y la transmisión oral que informa no sólo de la “memoria colectiva”, sino también de la historia más reciente del siglo XX.

En los dos ámbitos - el social y el escolar- existe una valoración positiva de la Historia como ciencia. Un análisis más profundo de esta cuestión contenida en el resto de información disponible, nos hace pensar que existe la necesidad de lograr la legitimación de sus peculiaridades culturales a través de la legitimidad epistemológica.

En los discursos de la comunidad y en los contenidos de la escuela, aparece el conocimiento de la historia de la localidad contextualizada en una región más amplia. Sin embargo es posible señalar diferencias que dan cuenta de significados y sentidos distintos:

* Los pobladores destacan fundamentalmente:

a) La llegada de los españoles y la “ruptura” que ello produjo en la organización económica, social y simbólica.

b) La resistencia, ofrecida por la población, a las acciones de imposición (de lengua, religión, costumbres) y la “usurpación de la propiedad de la tierra”, resistencia liderada por el cacique Viltipoco, residente en Tilcara y apresado en Purmamarca.

c) El papel de la Iglesia como aliada al poder político, avalando dicho proceso.

Alianza que en las representaciones de algunos habitantes hoy continúa. En oposición, otros consideran que hubo una “aceptación” por parte de la Iglesia de las “creencias” particulares de la cultura purmamarqueña.

* En la escuela, el período histórico al que se le dedica mayor atención para su enseñanza es el prehispánico, al que la comunidad no hace referencias. En cuanto al hispánico, coincide con la valoración que de él hace la comunidad.

Sobre el papel de la Iglesia, la escuela transmite a los niños una imagen más cercana a la de la “historia oficial”: como institución que “atendía solo el aspecto espiritual”. En la actualidad, mantiene la posición de laicidad establecida por la Ley de Educación Común 1420, de 1884.

Por otra parte, la escuela le otorga importancia a hitos de la historia nacional referidos a la libertad e independencia del país contextualizándolos en el presente como derechos, promoviendo el análisis y la reflexión acerca de su trascendencia en la vida social.

Costumbres/ Creencias/ Ritos:

* La celebración de la Pachamama: es una práctica de todos los pobladores que presenta indicios de modificaciones. La comunidad reivindica su realización como válida en el mes de agosto; no así la que se lleva a cabo en febrero, en el marco de las fiestas de carnaval, ya que entiende que ésta última está “dedicada” a los turistas y, por tanto, se convierte en un ritual despojado de contenido, de sentido. La escuela, realiza su celebración el 1º de agosto, jornada en que se convierte en la principal actividad.

* La evocación del Día de las Almas: también de práctica muy difundida, presenta diferenciaciones si se tiene en cuenta las franjas etarias de la población: los mayores pueden dar cuenta del significado de este día y de los ritos que lo expresan; en tanto los más jóvenes sólo refieren al rito. En la escuela, se incorpora en este último sentido.

* Comidas: la variedad de las comidas y su proceso de elaboración es un conocimiento común a toda la población, pero que adquiere mayor relevancia en las mujeres. Este conocimiento social, es difundido también en la escuela. En algunas oportunidades los alumnos toman contacto con él de manera formal a través de la intervención de las madres como «enseñantes», dentro de la escuela. En otras, el contacto formal se desplaza y tiene lugar en alguna vivienda de las familias de la comunidad. Además, este conocimiento, a veces, es el contenido curricular y otras, asume el carácter de disparador para el abordaje de otros.

* Las coplas: en la percepción de los pobladores, constituyen una manifestación de cultura popular, que contiene pensamientos y sentimientos. Actualmente, algunos sostienen que, a raíz de la difusión de otras formas musicales populares, a las que adhieren los más jóvenes, corren el peligro de desaparecer. Por esta razón, intentan preservarlas desarrollando estrategias de promoción, difusión y recreación de ellas.

En la escuela, la copla es trabajada como un género literario con la misma legitimidad que otros, de manera tal que forma parte de los contenidos curriculares.

Lo expuesto en estos ejes, permite señalar que las discrepancias que aparecen sobre estos elementos culturales, dan cuenta de las tensiones entre los procesos de conservación/transformación, de tradición/cambio que atraviesan a los purmamarqueños, procesos que se agudizan en la actualidad.

Imágenes de la Escuela:

Tanto desde la comunidad como dentro de la escuela, aparecen representaciones sobre ella que, si bien no se oponen radicalmente dan cuenta de la adjudicación de cualidades, dimensiones y magnitudes diferentes que, por motivos de diversa índole la van a constituir como un objeto no homogéneo.

En los pobladores de la zona coexisten: la consideración de la escuela como institución que marca el prestigio de un lugar; la idea de que presenta falencias en la enseñanza de conductas disciplinadas y la certeza de que es el ámbito que posibilitará a los niños el acceso a conocimientos como medio para lograr la autonomía, para potenciar sus capacidades a fin de construir sus propios proyectos de vida.

La escuela, en consonancia con esto último, le otorga al conocimiento la posibilidad de ser una herramienta crítica, considerándolo, además, como un derecho, un bien al que todos debieran tener acceso. Así, reconoce explícitamente como destinatarios de su accionar, no sólo a la población escolar sino también a la comunidad toda.

CONSIDERACIONES FINALES

El análisis e interpretación realizados desde el enfoque etnográfico se orienta a intentar comprender el tipo de vinculaciones que se establecen entre la cultura de la región y la escuela a través de las representaciones y de las prácticas que realizan los docentes y los pobladores, con el propósito de abrir nuevos interrogantes, aportar nuevos elementos al conocimiento y procurar nuevas vías de acercamiento a la problemática.

En este sentido, las consideraciones que se realizan no son definitivas ni totales, ya que la discusión interpretativa queda abierta.

Es interesante destacar que si bien cuantitativamente se podría calificar de notable la vinculación que el curriculum de la escuela mantiene con la cultura regional, cualitativamente resulta importante señalar que:

a) La escuela, dada sus finalidades específicas, sus actores, su dinámica y su contexto, produce una selección y una reelaboración, ya sea del contenido o de la forma, de los elementos culturales de la comunidad. Esto, es particularmente valioso si, con Puiggrós, (1993), se entiende que su misión es tanto evitar la instauración de discursos educacionales discriminatorios para algunos grupos sociales, como privarlos del discurso escolar que posee un registro tecnológico compatible con la cultura de grandes sectores sociales.

b) Las fluidas relaciones de la escuela con la comunidad y el reconocimiento y legitimación del potencial educativo directo de ésta, fortalece las posibilidades de continuidad y crecimiento de la propuesta escolar.

c) La escuela no incorpora elementos culturales de la zona porque necesariamente la riqueza cultural se lo imponga, sino por una toma de decisión fundada en un

proyecto sociopolítico-educativo elaborado conjuntamente con la conquista y defensa de su autonomía institucional.

d) En la escuela se juegan historias, intereses y proyectos de la cultura hegemónica y de las formas culturales regionales. Parafraseando a Omi y Winant (1986), esta escuela intenta la creación de identidades colectivas singulares al ofrecer, a sus alumnos y docentes, una visión de sí mismos y de su mundo diferente de la visión del mundo y de las identidades adjudicadas por la cultura dominante. La intencionalidad de su proyecto educativo es brindar elementos que le permitan al conjunto de los involucrados volver a apropiarse de los medios para definir por sí mismos, según criterios propios, sus identidades. Se trata de transformar la heteroidentidad, que con frecuencia deviene en identidad negativa, en una identidad positiva (Cuche, 1996). Se trata de recuperar la autoría de su propia identidad.

Esta recuperación se hace sobre la base de identidades que se construyen con el reconocimiento de las diferencias culturales de las que se nutren y sobre el reconocimiento y aceptación simultánea de la diferencia y de la igualdad. En este sentido, la relativa autonomía de esta escuela no significa aislamiento o cerramiento en una cultura particular. Es una escuela donde la cultura regional presiona contra las fronteras supuestamente no problemáticas y homogéneas de las prácticas y formas culturales dominantes, en una clara aspiración por la igualdad y por los derechos de las personas en todos los ámbitos de la sociedad.

NOTAS

- 1) Rodríguez, Gil y García, sostienen la existencia de distintas modalidades de triangulación, entre ellas la de datos que se caracteriza por la utilización de los que provienen de una gran variedad de fuentes.
- 2) En el Banco se han agrupado los discursos, recogidos a partir de entrevistas abiertas, teniendo en cuenta el biolecto, la diferenciación de las distintas franjas etarias, la ocupación y el nivel sociocultural de los informantes.
- 3) Achilli (1996) plantea como tradición: "... definida como un proceso de continuidad deliberada, deseada -y no continuidad necesaria- de aspectos significativos del pasado recibidos y recuperados en una selección y reselección de los mismos.
- 4) En el sentido en que lo expone Altman (1989) considerando que es diferente de espacio, ya que éste se convierte en lugar cuando adquiere un significado.

BIBLIOGRAFIA

AA.VV. (1991) Etnias, educación y cultura. Defendamos lo nuestro. Nueva Sociedad. Caracas.

ACHILLI, E. (1996) Práctica docente y diversidad sociocultural. Homo Sapiens. Rosario.

ALTMAN, I y ERVIN, Z (eds.) (1989) Public Places and Spaces. Human Behavior and environment. Plenum Prwess, New York. Citado en Bayardo, R: y

LACCARRIEU, M. (comp.) Globalización e identidad cultural. Cicus. s/f.

APPLE, M. (1997) Teoría crítica y educación. Miño y Dávila. Bs. As.

BAYARDO, R. y LACARRIEU, M. (Comp.): Globalización e identidad cultural. Ciccus. s/f.

CAMILLERI, C. (1985): Antropología cultural y educación. UNESCO.

CANCLINI, N. (1995) Consumidores y ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización. Grijalbo. México.

CASTAÑO, F. y Otros. (1997) La educación multicultural y el concepto de cultura. En Revista Iberoamericana de Educación. V. 13.

COLAS BRAVO, M. (1998) Enfoques en la metodología cualitativa: sus prácticas de investigación. En Buendía, L., Colás, M. y Hernández, F.: Métodos de investigación en psicopedagogía. Madrid. McGraw-Hill.

COLOMBRES, A. (1993) (Coord.): America Latina: El desafío del tercer milenio. Ed. del Sol. Bs. As.

COLL, C. y EDWARDS, D. (Eds.) (1996) Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula. Infancia y Aprendizaje. Madrid.

CUCHE, D. (1999) La noción de cultura en las ciencias sociales. Nueva visión. Bs. As.

CHAMBERS, I. (1995) Migración, cultura, identidad. Amorrortu. Bs. As.

CHEVALLARD, Y. (1997) La transposición didáctica. Aique. Bs. As.

DE ALBA, A. (1995) Curriculum: crisis, mitos y perspectivas. Miño y Dávila. Bs. As.

EISNER, E. (1998) El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa. Paidós. Barcelona.

EDWARDS, D. y MERCER, N. (1998) El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula. Paidós-MEC. Barcelona.

EZPELETA, J. y ROCKWELL, E. (1985) Escuela y Clases subalternas. En Ibarrola, M y Rockwell, E.: Educación y clases populares en America Latina. I.P.N. México.

FERMOSO, P. (Ed.) (1992) Educación Intercultural: la Europa sin fronteras. Narcea. Madrid.

GARAY, M y SICA, G. (1997) Programa. Purmamarca. Sector- UNJu.

GENTILLI, P. (Comp.) (1997) Cultura, Política y Currículo. Ensayos sobre la crisis de la escuela pública. Losada. Bs. As.

GIROUX, H. (1989) Introducción: la alfabetización y la pedagogía de la habilitación política. En: Freire, P. y Macedo, D.: Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad. Paidós. Barcelona.

GOETZ, J. y Le COMPTE, M. (1998) *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Morata. Madrid.

INGLIS, F. (1989) *The Management of ignorance*. Londres: Blackwell. 1985. Citado en Giroux, H.: *Introducción: la alfabetización y la pedagogía de la habilitación política*. En: Freire, P. y Macedo, D.: *Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Paidós. Barcelona.

JORDAN, J. (1994) *La escuela Multicultural. Un reto para el profesorado*. Paidós. Barcelona.

LUCARELLI, E. (1993) *Regionalización del curriculum y capacitación docente*. Miño y Dávila. Bs. As.

MAGENDZO, A. (1996) *Curriculum, educación para la democracia en la modernidad*. PIIIE. Colombia.

MARRERO ACOSTA, J. (1995) *La cultura de la «colaboración» y el desarrollo profesional del profesorado*. En: A.A.V.V.: *Volver a pensar la educación (Vol. II)*. Morata. Madrid.

MOACIR GADOTTI (1997) *Una Escuela con muchas culturas. Educación e identidad un desafío global*. En *Revista Crítica Educativa* Nro. 2. Bs. As.

OMI, M. y WINANT, H. (1997) *Racial Formation in the United States*. Nueva York, Routledge and Kegan Paul. 1986. Citado en: Apple, M.: *Teoría crítica y educación*. Miño y Davila. Bs. As.

PEREZ, G. (1994) *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. I Métodos*. Ed. La Muralla. Madrid.

REYNOSO, C. (Comp.) (1996) *El surgimiento de la antropología posmoderna*. Gedisa. Barcelona.

RODRIGUEZ, G., GIL, J. y GARCIA, E. (1996) *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga. Aljibe.

RUBEN, G. () *A teoria da identidade na Antropologia: um exercicio de Etnografia do Pensamento Moderno*, en Correia y Laraia; *Homenagem a Roberto Cardoso de Oliveira*. UNICAMP. Citado en A. Zoppi *Al cabo de un siglo... Educación e Identidad Nacional en la Argentina*. CUADERNOS Nº 12. FHyCS-UNJu.

STAKE, R. (1998) *Investigación con estudio de casos*. Morata. Madrid.

VALSINER, J. (1996) *Indeterminación restringida en los procesos de discurso*. En Coll, C. y Edwards, D. (Eds.): *Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula. Infancia y Aprendizaje*. Madrid.

WOODS, P. (1987) *La escuela por dentro. La etnografía de la investigación educativa*. Barcelona. Paidós-MEC.

ZOPPI, A. (2002) *Al cabo de un siglo... Educación e Identidad Nacional en la Argentina*. CUADERNOS Nº 12 FHyCS-UNJu.