



## LOS SABERES DOCENTES DE LA CULTURA ANDINA EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA RURAL EN LA QUEBRADA DE HUMAHUACA (PROV. DE JUJUY): LA CEREMONIA A LA PACHAMAMA

GRACIELA ESTER FLORES  
Prof. en Ciencias de la Educación  
FHyCS – UNJu  
floresgracielaafhycs@gmail.com\*

### RESUMEN

El presente escrito forma parte de los avances de investigación desarrollada en el marco de la Beca Estímulo a las Vocaciones Científicas (EVC-CIN) titulada: “Los saberes de la cultura andina en la enseñanza primaria rural en la Quebrada Jujeña: La Pachamama”. El mismo se enmarca en el proyecto de investigación denominado: “Los saberes docentes, territorio rural y enseñanza de las Ciencias Naturales en la escuela Primaria Jujeña”, inscripto en la SECTER perteneciente a la Universidad Nacional de Jujuy.

El problema estudiado refiere a las experiencias pedagógicas que los docentes tienen en localidades rurales que están en contacto con prácticas culturales como lo es la ceremonia de la Pachamama. La unidad de estudio de la investigación corresponde a los docentes de la Esc. N° 238 “Gral. A. Balcarce” ubicada en la localidad de Chorrillos en donde prevalece una comunidad aborígen denominada los Omaguacas. Se aclara además, que en la Quebrada de Humahuaca predomina el pensamiento basado en la cosmovisión andina del “Vivir Bien” relacionada con la armonía y el equilibrio.

Por lo tanto, los cuestionamientos vinculados a la temática son: ¿A través de qué mecanismos participa la comunidad educativa en el ritual de la Pachamama? ¿Cómo son los mecanismos de aprendizaje y comunicación presentes entre docentes y alumnos? La escuela, ¿se constituye en un entorno protector de los saberes de la región apropiándose de los mismos en las aulas?

Fecha de Recepción: 20 de Mayo - Fecha de Aceptación: 01 de noviembre de 2017

\*Mayo de 2017

**Palabras clave:** Prácticas culturales, Educación Rural, Pachamama, Saberes locales.

***TEACHING KNOWLEDGE OF ANDEAN CULTURE IN RURAL PRIMARY EDUCATION IN QUEBRADA DE HUMAHUACA (JUJUY): THE CEREMONY TO PACHAMAMA***

**ABSTRACT**

The present document is part of the research advances developed within the framework of the Scholarship to Stimulate Scientific Vocations (EVC-CIN) entitled: "The knowledge of Andean culture in rural primary education in Quebrada Jujeña: La Pachamama". It is part of the research project called: "Teaching knowledge, rural territory and teaching of Natural Sciences in the Jujeña Primary School", registered in the SECTER belonging to the Universidad Nacional de Jujuy.

The problem studied refers to the pedagogical experiences that teachers have in rural localities that are in contact with cultural practices such as the Pachamama ceremony. The unit of study of the investigation corresponds to the teachers of the Esc. N° 238 "Gral. A. Balcarce" located in the town of Chorrillos where an aboriginal community called the Omaguacas prevails. It is also clarified that in the Quebrada de Humahuaca the thought based on the Andean cosmovision of "Well Living" related to harmony and balance predominates.

Therefore, the questions related to the theme are: Through what mechanisms does the educational community participate in the ritual of the Pachamama? How are the mechanisms of learning and communication present between teachers and students? Is the school in a protective environment of the knowledge of the region appropriating them in the classroom?

**Key words:** Cultural practices, Rural education, Pachamama, Local knowledge.



## PRÁCTICAS CULTURALES EN LA QUEBRADA DE HUMAHUACA

Pensar en las prácticas culturales actuales implica hacer una breve referencia al pasado en cuanto estas prácticas hallan su sentido, se cargan de significación en un proceso anclado en la historia. Jujuy es la provincia que se encuentra más al Norte de Argentina e integra con parte de Bolivia y Chile el área altiplánica. Fue, además, "la zona de Argentina donde hubo mayor cantidad de población aborigen sedentaria y la que conserva más cantidad de vestigios arqueológicos que denotan el grado de urbanización alcanzada (...)" (Losada; 2006)

En ese sentido, de acuerdo con la ECPI<sup>1</sup>, la provincia de Jujuy es la que presenta el porcentaje más alto de hogares en los que algún integrante se reconoce como aborigen o descendiente de aborígenes. De los 141.631 hogares encuestados, en 14.935 (10,5%) al menos una persona se declaró descendiente de pueblos originarios. Esta misma encuesta analizó la composición de los hogares rurales del país y estableció que en "la provincia de Jujuy el 38% de la población rural es aborigen" (Pratec; 2006)

A saber, la región de la Quebrada de Humahuaca constituye un corredor natural y su nombre obedecería a los habitantes originarios del lugar, los Omaguaca<sup>2</sup>.

Actualmente, las comunidades autodefinidas como Omaguaca viven únicamente en la Quebrada y casi exclusivamente en el departamento de Humahuaca. "De ellas, 38 habitan en espacios con características rurales y sólo 6, en situaciones urbanas. Su población asciende a más de 10.500 personas" (Cruz y Moritán; 2011).

Particularmente, la escuela primaria N° 238 "Gral. Antonio Balcarce" ubicada en la localidad de Chorrillos integra los lugares donde prevalece esta comunidad aborigen tanto como los pueblos de El Churcal, Rodero, Hornaditas y Chaupi Rodeo.

En este sentido, siguen existiendo múltiples prácticas culturales en la Quebrada de Humahuaca "(...) que están cargadas con un fuerte componente propiciatorio en relación al trabajo y la salud, pero muy especialmente al ciclo productivo agropecuario." (Pratec; 2006)

<sup>1</sup> ECPI: Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas del año 2004 - 2005, dependiente del Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC). Disponible en: [https://www.indec.gov.ar/micro\\_sitios/webcenso/ECPI/index\\_ecpi.asp](https://www.indec.gov.ar/micro_sitios/webcenso/ECPI/index_ecpi.asp)

<sup>2</sup> Omaguaca: en aymara significa agua sagrada, oma=agua y guaca=lugar sagrado. En tanto que umaguaca en quechua significa uma=cabeza y guaca=lugar sagrado. En la Puna, al este se situaban los Omaguaca, que ocupaban la quebrada del mismo nombre y dominaban también sectores de los valles colindantes, tal el caso de San Andrés, Valle Grande y Tiraxi.

De acuerdo con esto, las familias de las comunidades conforman redes sociales de parentesco, compadrazgo y vecindad que refuerzan su sistema de relaciones. Entre las prácticas culturales que están presentes se puede mencionar: la minga que proviene de una tradición comunitaria muy arraigada en el mundo andino y presenta una forma de trabajo cooperativo y voluntario que reúne a varias familias o vecinos. Si el trabajo se realiza para una familia, ésta queda obligada a retribuir el mismo con tareas similares a quienes colaboraron en ella. Las apachetas, son montículos formados por la acumulación de piedras en el tiempo y en su formación participa parte o toda la comunidad. Marcan espacios simbólicos en cruces de caminos y en los lugares donde se realizan ofrendas; y la ceremonia de la flechada, que se realiza para alejar el mal de las viviendas recién inauguradas.

Específicamente, el acontecimiento festivo objeto de la presente investigación es la Pachamama, que se celebra el 1º de agosto, existiendo consenso indiscutido sobre la petición de protección y apoyo a la tierra para cualquier tarea que se realice.

Todas éstas son manifestaciones rituales que se resignifican en determinados momentos a lo largo del ciclo anual y se caracterizan por una compleja organización social que incluye, en algunos casos, el rito y/o la creencia en la Pachamama, deidad andina que simboliza la tierra.

## **METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN**

La metodología aplicada en el presente trabajo de investigación es la cualitativa. El objeto de investigación del trabajo es identificar los saberes docentes plasmados en la enseñanza sobre la Pachamama como parte de la cosmovisión andina con la intención de comprender en qué consisten los saberes que los maestros generan y cómo se apropian de los mismos en las experiencias escolares en el ámbito rural. Por lo tanto, se optó por entrevistas semi-estructuradas para lograr comprender los saberes acerca de la práctica de la Pachamama dirigida a los docentes de mencionada institución.

Se incluyen preguntas en relación al contexto socio-histórico, los saberes sobre la cosmovisión andina, la relación de la escuela con la comunidad, las trayectorias laborales de los docentes en escuelas rurales, entre otros para comprender la posición social y cultural de los docen-



tes primarios en el campo rural. Las entrevistas se realizan con rasgos de etnografía aproximándose a la perspectiva de análisis de la investigación narrativa en cuanto a relatos de docentes que se construyen en estas condiciones específicas.

Se realiza esta opción porque en primer lugar se sabe poco acerca del tema sobre los saberes de los docentes relacionados a saberes culturales de las regiones de la provincia de Jujuy.

El universo de estudio está conformado por los docentes que ejercen la enseñanza actualmente en escuelas rurales primarias de la Quebrada Jujeña específicamente en la localidad de Chorrillos, tanto como directivos y demás agentes en el sistema educativo formal. Las unidades de análisis se basan en la selección de una muestra basada en un "muestreo de tipo decisional" asentado en criterios: los docentes que en su trayectoria laboral en educación rural hayan vivenciado, experimentado o mantengan en las escuelas: propuestas, proyectos, planificaciones, experiencias relacionadas con los saberes andinos y específicamente en relación con la Pachamama.

Resulta aquí importante considerar que nos posicionamos en el valor de los relatos orales para investigar el saber producido por los docentes en relación a la enseñanza de la Pachamama o mejor dicho una experiencia significativa de enseñanza en relación a la vida y la naturaleza desde la cosmovisión andina.

El educador puede contar a otro las características de la enseñanza, cómo lleva a cabo una enseñanza en un contexto de diversidad cultural. El saber no puede estar desligado de la experiencia, de allí la necesidad de que nos remitamos a la experiencia de los docentes para acceder a los mismos. "El saber, dice María Zambrano es experiencia ancestral o experiencia sedimentada en el curso de una vida" (Contreras Domingo; 2011).

Finalmente, como se trata de una investigación cualitativa, "la estrategia de análisis de datos podrá darse en forma simultánea a la producción de evidencia empírica y puede dar lugar a la reformulación de otras etapas del diseño" (Vasilachis de Gialdino; 2009).

Se organizó la información sobre la experiencia vivida en la escuela primaria rural en la ceremonia de la Pachamama con un carácter descriptivo, analítico y crítico con la finalidad de responder interrogantes, explicar, comprender a partir de un proceso reflexivo y de socialización colectiva del conocimiento desde la experiencia.

## ACERCA DEL CONCEPTO DE "TERRITORIO" Y "EDUCACIÓN PRIMARIA RURAL".

La definición del concepto de lo rural ha sido en los últimos años un importante objeto de investigación en América Latina<sup>3</sup>. Así contamos con un clásico trabajo sobre la sociedad y la educación rural, que pese a la amplitud del contexto abordado, introduce unidades de análisis que le permiten superar la dicotomización de las dimensiones estudiadas y la tipificación de casos, y que "abre la posibilidad de indagar cuáles son y cómo se producen las conexiones intrínsecas y necesarias entre los fenómenos educativos y pedagógicos y la estructura social en que se registran" (Borsotti; 1984).

En consiguiente, un ejemplo de cómo contextualizar el tema a nivel nacional es la comprensión de la noción de ruralidad sobre las discusiones de María Cristina Plencovich (2009) enfatizando conceptos como territorio, comunidad y representaciones sociales de lo rural. En este sentido, la ruralidad tradicionalmente definida por la economía de producción ha perdido vigencia, y se introduce la categoría de territorio, la cual incluye a sus actores, y la interrelación con la cultura de la comunidad.

El espacio físico rural se vuelve territorio cuando convergen en él lo privado y lo público, y las escuelas rurales, en los medios más remotos, muchas veces representan la única señal de vida pública. Ahora bien, "en la Argentina se denominan escuelas rurales a los establecimientos educativos de la escolarización primaria que se encuentran en áreas de población concentrada hasta 2.000 habitantes o en lugares de población dispersa". (Plencovich, Costantini & Zúcaro; 2011)

Ubicar a las instituciones educativas en un territorio como lo es Jujuy, nos marca límites y a su vez delimita características, decisiones y actuaciones de los pobladores que viven e inter-actúan. "Una institución es social y está inscripta en un momento histórico, en un espacio y en un campo social determinado que la incluye, la atraviesa, la impacta" (Bourdieu; 1996).

En este sentido, "las escuelas en general y las rurales en particular

---

<sup>3</sup> Los autores que estudian la definición del concepto de lo rural lo relacionan con: el plano productivo de la sociedad (Kessler; 2007), el uso de la dicotomía urbano-rural (Borsotti; 1984), el aislamiento y la dispersión poblacional, pensado como polo de desarrollo y progreso (Pérez; 2001 & Wanderley; 2001), la pérdida de vigencia de la dicotomía urbano-rural (Crovetto; 2013) y el hablar de nuevas ruralidades (Giarraca, Bidaseca & Mariotti; 2001).



son instituciones territoriales, entendiendo al territorio como una construcción socio-cultural de sentido que se da en un espacio y tiempo determinados" (Plenovich, Costantini, y Zúcaro; 2011). De esta forma, la dinámica de las escuelas rurales están atravesadas por la dimensión territorial, tanto en los aspectos educativos, históricos, políticos y organizacionales del sistema de la educación rural, y por el otro las dimensiones territoriales: lo social, lo cultural y lo productivo asociado a las prácticas de los actores locales.

Si bien la mayoría de los autores parten del supuesto de la inexistencia de una definición universal de lo rural, también observan críticamente que, cuando se lo define, las más de las veces se lo hace caracterizando a lo rural en referencia directa a lo urbano: "el problema de base se encuentra en la definición de lo rural como categoría residual de lo urbano" (Castro y Reboratti; 2008).

Y, por otra parte argumentan que se sustenta a la vez en una perspectiva implícita, la fuerte presencia dicotómica entre lo urbano y lo rural.

Esta visión tiende a separar la sociedad en dos tipificándola idealmente en forma de términos contrapuestos: lo rural como atrasado, pobre, aislado, de cambios lentos, atado a la naturaleza y la producción primaria; lo urbano como rico, moderno, dinámico, industrial y conectado con el mundo.

A diferencia de lo explicitado anteriormente se asume una perspectiva social y dinámica del territorio rural. El territorio en esta perspectiva se anuda a una visión del mismo con un valor histórico, un conocimiento no definitivo sino una actividad permanente que se va construyendo en el tiempo. Un territorio y sus actores, y la interrelación con la cultura de la comunidad.

Esta visión compleja del territorio alude a "la cantidad y variedad de elementos en juego, a la dinámica del funcionamiento, a la velocidad de los cambios y las transformaciones y las nuevas relaciones globales que marcan la producción de lo cotidiano (...)" (Gurevich; 2005).

## ACERCA DEL "BUEN VIVIR" Y LA EDUCACIÓN

Todas las culturas tienen una forma de ver, sentir, percibir y proyectar el mundo, lo que se denomina Cosmovisión o Visión Cósmica. Los abuelos y abuelas de los pueblos ancestrales, hicieron florecer la

cultura de la vida inspirados en la expresión del multiverso, donde todo está conectado, interrelacionado, nada está fuera, sino por el contrario “todo es parte de...”; la armonía y equilibrio de uno y del todo es importante para la comunidad.

Tal paradigma andino se denomina el “Vivir Bien”, y propone una profunda relación de la comunidad con el entorno, con la Madre Tierra, con el lugar que habitamos. En Bolivia se utiliza el término “Vivir Bien” y en Ecuador “Buen Vivir” (suma qamaña en aymara, y sumak kawsay en quechua), “para designar al paradigma indígena de vida armoniosa entre los humanos y la naturaleza” (Zaffaroni; 2013).

Por lo tanto, la práctica cultural de la Pachamama se convierte en mediadora de estas relaciones e importante en la constitución de la identidad y pervivencia de sus antepasados, es decir para que los niños sepan quiénes son y de dónde vienen.

En este sentido, las prácticas culturales sostienen que las comunidades manifiestan ciertas características sobre “educar” desde la visión andina.

La educación en estos contextos es comunitaria, es decir, que permite asumir decisiones y responsabilidades en forma comunitaria entre todos los actores sobre asuntos educativos en espacios territoriales específicos como son el barrio, la zona, y la comunidad rural.

También la educación es permanente: La educación no se inicia ni termina en las aulas, es permanente, la vida es dinámica, por lo tanto también la enseñanza y el aprendizaje lo son, permanentemente vamos aprendiendo y enseñando, no podemos decir un día que ya no queda nada que aprender o que ya lo sabemos todo, nunca dejamos de aprender y por ello proyectar la educación fuera de las aulas es vital.

Es circular: el niño también le enseña al maestro; le enseña su alegría, su inocencia, su actuar sin temor, sin estructuras, una educación de ida y de vuelta, donde ante todo, compartimos la vida. Todos y cada uno de los participantes asumirán en un momento dado todos los roles que se requieran de manera rotativa, lo que ayuda a que principalmente los niños y jóvenes expresen todas sus capacidades naturales y valoren a su vez la labor que realizan los demás.

## LA PACHAMAMA EN LA ESCUELA

El rito de dar de comer a la tierra se ha ido modificando con el co-



rrer del tiempo a un carácter preferentemente familiar, manteniendo esa característica, con más fuerza en el área andina jujeña. Se realiza en el mes de Agosto, donde los habitantes nativos rinden culto a la Madre Tierra denominada Pachamama. El primer día del mismo la veneran, brindándole comidas y bebidas en agradecimiento por haberles facilitado alimentos, vestido y salud, a su vez suplican valores de su prodigalidad invocando palabras de honra, gratitud y petición.

El ritual es practicado, también, por residentes en San Salvador que concurren a la Quebrada.

Convendría entonces estudiar la significación que este ritual adquiere para todos aquellos que asisten al mismo, el cruce de significados que se producen en el específico momento de dar de comer a la tierra.

Desde hace varios años, la práctica del ritual de la Pachamama se ha extendido e incorporado en la escuela. Cada año se realiza con la participación de la comunidad de Chorrillos, a través de la petición de los padres para poder realizarla en la institución donde empiezan los preparativos y toda una semana de actividades sobre la temática para los distintos grados. Ese día se reúne a familiares de los niños, compadres y amigos de la comunidad.

En el almuerzo se sirven comidas autóctonas, preparadas con ingredientes de la zona: guisos de maíz pelado, trigo, quinoa, papa verde, todos con charqui, ají y verdeo, complementados con la sabrosa chicha. Después de dar de comer y beber a la "Pacha", el jefe de la comunidad, junto a su señora quita el cuchillo de la tierra e inmediatamente abriendo los brazos reverentes realiza una oración pidiendo por la escuela y todos los presentes, finalizando el ritual.

Luego para terminar, pasadas las doce horas del día, todos se reúnen en una fiesta, exteriorizando su alegría por haber cumplido con la tierra.

El proceso de enseñanza-aprendizaje desde una perspectiva andina es uno solo, se enseña y se aprende a la vez, porque las condiciones para el maestro son diferentes de las condiciones para el niño, que al participar en el ritual o en la actividad de grupo, está viviendo ese pensar-haciendo y aprender-haciendo.

En estas comunidades la enseñanza está ligada a la vida cotidiana, por ejemplo de la siembra y la cosecha para lograr productividad y autoabastecimiento. Por lo tanto, la pedagogía utilizada, necesariamente

tiene que estar ligada al equilibrio y armonía con la Madre Tierra y el Cosmos; la pedagogía en las comunidades está siempre ligada a los ciclos de la vida. De otro modo, la educación está descontextualizada de su entorno y de la vida.

## EN TORNO A LOS SABERES Y EL HACER

A partir de una entrevista a la directora de la institución, la Sra. Gloria Cáceres, se puede ver que realiza y propone el trabajo con toda la comunidad educativa, que permite la construcción progresiva de saberes y haceres. Es un proceso que inicia esa institución educativa en la comunidad de "Chorrillos" que aborda distintas estrategias de reflexión sobre las respuestas a las necesidades y los imperativos reclamos de atender la polifacética y diversa situación de esos niños y niñas en situación escolar rural. Por ejemplo, se realizaron trabajos manuales donde las mamás de los niños enseñaban a partir de los saberes de la propia vivencia en el lugar:

Hicimos dos proyectos este año (...) Los alumnos de primer grado y Jardín hicieron collares y pulseras con cholonkas, algunos de primero y segundo grado hicieron con hilos de colores "mandalas" y les explicaban que era bueno colocarlas en las puertas para ahuyentar los malos sueños. Al mismo tiempo yo aprendí de la comunidad porque no sabía también qué significaba. Al finalizar quedaron unas hermosas mandalas de colores para adornar. Después, los de tercero y cuarto tenían que trabajar con pompones de lana pero con la inicial de cada chico. Los de quinto grado, debían traer lo que encuentren, entonces ellos trajeron hierbas medicinales de la zona: el "Quinchamal" que hay en la playa, manzanilla y romero. Entonces, la señora de la comunidad les propuso hacer con grasa de animal unas cremitas que la gente de campo lo usa cuando hace mucho frío, cuando le duele algún huesito algo para hacerse sus cremitas, friccionarse y darse calor (...)

Por último, los alumnos de séptimo grado trabajaron en el teñido de lana de oveja que se hizo con plantas de acá del lugar y también con las cáscaras de zanahoria, de cebolla,



de ollín [tonalidad negra que aparece al exponer las ollas al fuego] que le da una tonalidad amarillenta a la lana. Y después de eso hicimos una pequeña exposición afuera en el patio que tenemos, y cada chico fue explicando lo que hizo, cómo lo hizo (...) (Cáceres, G., comunicación personal, 23 de agosto de 2015. Entrevistadora: Prof. Flores, Graciela Ester)

En un segundo acercamiento, en las entrevistas realizadas con docentes de la escuela primaria de Chorrillos, aparecía enunciada recurrentemente una misma dificultad o limitación: que al momento de generar una propuesta intercultural, el conocimiento de la cultura "otra" es insuficiente, distorsionado o nulo. En este sentido, al proponer trabajar desde una pedagogía de "encuentro", la percepción de los maestros queda acotada por la omnipresencia hegemónica de la "cultura escolar". Donde se privilegian saberes canonizados por el paradigma occidental en desmedro de los saberes, usos y prácticas locales de "lo indígena" propias del imaginario cultural local no siempre exentas de trazas colonialistas y discriminatorias.

Este planteo de situación hizo que sintiésemos, junto a los docentes, que nos enfrentábamos a dilemas didáctico-pedagógicos derivados del "des-encuentro" de vivencias (la mayoría de los maestros no son residentes del lugar), prácticas y valores distintos.

De allí que la problemática planteada estuviese ligada al imperativo de la construcción de lineamientos de "pedagogías interculturales", que puedan incorporar desde una valoración positiva saberes, representaciones, imágenes, construidos colectivamente por las culturas originarias en espacios locales. El reconocimiento de los saberes locales, entendemos, debe desplazar la mirada desde una posición hegemónica o una concepción cristalizada de la cultura, hacia una perspectiva dialógica, actitud que posibilite un diálogo entre culturas, que se pretende descolonizador, propiciador de situaciones de mayor equidad. Desde este lugar,

(...) se impone generar un movimiento social académico que acompañe a los de las comunidades en dirección a proteger los derechos de quienes sostuvieron y sostienen con sus prácticas, un conocimiento, un saber que sólo no es va-

lidad sino que es expoliado. (Palermo; 2008)

Así mismo, la pedagogía intercultural sostiene cuatro elementos: los estudiantes en primer término, el objeto de conocimiento, los docentes y el contexto histórico y cultural. Para que el proceso sea intercultural, el docente debe asumir previamente una postura intercultural consigo mismo y con el otro. Es decir, debe conocerse a sí mismo desde su cultura y reconocer al otro con su cultura y su historia. También, el docente debe descolonizarse previamente.

Por ejemplo para dar una clase sobre la Pachamama, el docente se informa sobre la Pachamama y su presencia en el mundo andino, incluso en el contexto de la provincia de Jujuy. En el momento de iniciar la clase, luego de instalar el tema los que deben abordar el tema desde su cultura son cada uno de los alumnos.

El profesor oficia de mediador en una situación de relaciones horizontales, dialógicas y constructivistas. Enseñan y aprenden ambos: docente y alumnos, alumnos y docente.

En la práctica pedagógica didáctica, el estudiante debe ser un sujeto activo, constructor de la información y del conocimiento. Debe ser reflexivo, creativo, demostrar que tiene interés cognoscitivo propio desde su cultura correspondiente. Debe haber un compromiso de modificar la realidad de sí mismo, de la comunidad, del país. El docente debe ser activo, creador, investigador y experimentador. También orientador, comprometido con la educación intercultural, flexible y espontáneo. Es decir que en la pedagogía intercultural, los padres, los abuelos, la comunidad, intervienen en la producción de información y de conocimiento a través de los estudiantes. En este sentido, la diversidad es lo habitual, lo cotidiano, es un hecho positivo, contingente y enriquecedor según como se lo trabaja, nutre y dinamiza en el aula.

## **SABERES DOCENTES EN LA ENSEÑANZA DE LA PACHAMAMA**

Teniendo en cuenta las observaciones realizadas en clase de la ceremonia de la Pachamama y de los saberes que se transmitieron en la misma, es decir, sobre las actividades que se realizaron en el marco de la primera semana de Agosto, se observó un proyecto realizado por la Directora de la escuela conjuntamente con la comunidad:



Recién ingresé a trabajar a esta escuela como Directora este año, me contaron que todos los años hacen la fiesta de la Pachamama por lo tanto, los padres me plantearon hacerlo como todos los años. Le pedimos a los chicos que trajeran alimentos para dar a la tierra, y tuvimos la visita de una egresada que les explicó qué significado tiene la Pachamama a 5to grado. (Cáceres, G., comunicación personal, 23 de agosto de 2015. Entrevistadora: Prof. Flores, Graciela Ester)

En este fragmento, se puede visualizar que en un "territorio" interactúa un proceso social complejo, desde lo económico, cultural y político de los pobladores; constituyendo una estrecha relación con los saberes de la población escolar. En este sentido, el proceso escolar se encuentra atravesado por el contexto.

De esta forma, refiere a la representación de los sujetos, de su historia y su singularidad. La comunidad de "Chorrillos", donde está ubicada la escuela, tiene una historia particular de vivenciar la ceremonia de la Pachamama, como se presentan en otros lugares de la Quebrada de Humahuaca:

La fiesta de la Pachamama, lo hacemos todos los años en la escuela y particularmente como profesor yo lo hacía con mi abuela y mi mamá desde cuando tengo memoria (...) es distinto en cada pueblito (...) (Prof. de Religión, comunicación personal, 21 de agosto de 2015. Entrevistadora: Prof. Flores, Graciela Ester)

En este sentido, la práctica de la Pachamama tiene significaciones particulares, las cuales fueron de alguna manera enseñadas a lo largo de la primera semana de Agosto en la escuela: los niños de quinto grado escucharon una clase de una egresada del lugar sobre qué significado tiene la Pachamama rescatando los saberes que tenían los niños e interactuando con ellos. De modo que conocieron y caracterizaron cada uno de los momentos de la misma, los alimentos que brindaban a la tierra y la importancia de realizarlo desde la conciencia y el saber:

Los niños deben saber qué significa realmente la fiesta de la Pachamama, desde su significado filosófico de la cosmovisión andina que prevalece en esta práctica como del porqué realizarla y de qué modo hacerlo para que ellos entiendan el sentido y puedan conservar esta práctica con el mínimo de contaminaciones de otras culturas (Alzhira González, 21 de agosto de 2015. Entrevistadora: Prof. Flores, Graciela Ester)

Por lo tanto, es interesante comprender los saberes docentes acerca de la relación: Hombre/Naturaleza; desde la cosmovisión andina y la importancia que tiene para las comunidades de la Quebrada de Huahuaca.

En el caso de la Quebrada jujeña, actualmente se reconoce a las comunidades del lugar como descendientes directos de las sociedades pre-hispanas que habitaron la zona. Y, en ese sentido, como sus antepasados, la sociedad quebradeña se encuentra profundamente vinculada a la tierra, y de alguna manera en comunión con el mundo natural.

La comunidad evidencia las prácticas culturales que se ponen en juego en la escuela, y que de algún modo dan cuenta del tipo de relación que los lugareños entablan con la tierra.

La caracterización de esta cultura andina presente en la Quebrada, en contraste con la sociedad occidental e industrial, se presenta como un atractivo turístico. Se contrasta la relación en que ambas sociedades establecen un vínculo con el ambiente, y en esta comparación se revaloriza el nexo del mundo andino con el medio, como más armoniosa (Troncoso; 2008).

En este sentido, sabemos que las escuelas rurales se ubican en un ambiente rodeado por la naturaleza, de la que los/as niños/as vivencian en la vida cotidiana. Considerarlo en la enseñanza dependerá de los saberes de los docentes y los desafíos que quieran asumir como institución educativa. Entonces,

La docencia es una profesión que hace de los saberes y de transmisión cultural su sentido sustantivo, pero guarda una relación peculiar con tales saberes. Por un lado por que trasmite saberes que no produce, por otro lado para poder



llevar a buen término esa transmisión, produce un saber que no suele ser reconocido como tal. (Terigi; 2008)

Los docentes disponen y ponen en juego un conjunto de saberes para elaborar estas propuestas didácticas. Saberes que involucran posicionamientos singulares en torno a la tarea de enseñar, al aprendizaje según expectativas e intereses y motivaciones, como de las responsabilidades que asumen en el desempeño profesional.

## EDUCACIÓN INTERCULTURAL

De la misma manera, se enfatiza el importante rol del maestro como conocedor de la cultura de sus estudiantes para constituir una sociedad intercultural, con capacidad para comprender al otro y a los otros. Por lo tanto, la educación intercultural significa intervenir y orientar en el plano individual y en el plano social, en los procesos sociales, culturales y hasta científicos.

Por lo tanto, el aprendizaje es un proceso interdisciplinario en el que convergen las características de la persona, su historia, el ambiente que la rodea y la interacción de estos elementos, ya que va mucho más allá del simple desarrollo de habilidades para estudiar. Este proceso transcurre dentro de un vínculo interpersonal donde los integrantes del núcleo familiar son los primeros que cumplen la función de enseñar. El ejercicio y la experiencia adquirida en la acción del sujeto sobre el medio enriquecen al individuo con nuevas herramientas cognitivas, para utilizarlas en la experimentación y el logro de nuevos conocimientos.

Entonces se puede decir que las prácticas educativas se deben fundamentar en lo que se llama "conocimiento experimental, vivencial y local", porque tendrá por base las experiencias vividas por cada sujeto. Estos están en continua situación de aprendizaje en un determinado contexto, por lo que los docentes deben crear y atender este tipo de prácticas, debido a que se encuentran con niños y niñas cargados de un bagaje socio-cultural y lingüístico que reflejarán en ellos conocimientos adquiridos por la experiencia.

Para poner en acción esta práctica experimental se debe observar, registrar y analizar los conocimientos cotidianos que experimentan día a día nuestros niños, jóvenes y adultos de la comunidad sobre las ne-

cesidades reales de los educandos en cuanto a la formación como ciudadanos inmersos en la sociedad en general. En este contexto, se precisan docentes capacitados y comprometidos con la comunidad, esencialmente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El docente debe ser un portador de dos tipos de saberes: por un lado, debe poseer un amplio conocimiento de la cultura de los niños; por otro lado, debe cumplimentar con el desarrollo de los conocimientos que le exige el sistema educativo. Este conocimiento debe ser impartido de una manera equilibrada, para que le posibilite desenvolverse dentro y fuera del sistema.

La capacitación constante que los maestros reciban será un factor relevante y determinante dentro de sus comunidades. Por lo tanto, se necesita que los docentes sean capaces de descolonizar contenidos y modificar un esquema tradicional de enseñanza formal. En consecuencia, la formación en interculturalidad debería ser un eje transversal prioritario en la formación de todo maestro, en tanto responde a la necesidad de pensar formas de convivencia en un mundo cada vez más conflictivo.

La formación para la interculturalidad requiere una conjunción de aportes desde perspectivas disciplinarias diversas que permitan desarrollar miradas y análisis no convencionales, que favorezcan procesos de construcción de concepciones éticas, antropológicas, epistemológicas que en un primer momento desestructuren las certezas acumuladas por formaciones tradicionales que tienden al inmovilismo, y luego abran la posibilidad de diseñar, implementar y evaluar propuestas de gestión de criterios flexibles, y que promuevan la selección crítica de contenidos curriculares acordes al contexto y requerimientos de formación, el diseño de estrategias didácticas y la elaboración de materiales de trabajo afines, la planificación de modalidades flexibles de empleo y tiempo y el espacio institucionales, de desarrollo de fluidas formas de interacción personal y grupal, de trabajo cooperativo intra e interinstitucional, de implementación de evaluaciones procesuales, colaborativas e integrales (Rubinelli; 2011).

Esto significaría no sólo planificar e implementar carreras de formación docente con inserción temprana, continua y creciente en prácticas institucionales y comunitarias pertinentes; sino también desarrollar propuestas de fortalecimiento continuo de los docentes, mediante la profundización teórico-práctica, el seguimiento y acompañamiento de sus



prácticas, y el intercambio de experiencias entre docentes y estudiantes.

## **CONCLUSIONES PROVISORIAS: DESAFÍOS PARA LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL**

En términos generales se puede afirmar que cualquier situación escolar se presenta como intercultural, ya que es razonable pensar que la homogeneidad de los grupos no es más que un deseo afortunadamente irrealizable en este contexto, debido a que en las escuelas convergen diferentes alumnos provenientes de contextos socioculturales y familiares muy diferentes. Cuando los maestros procuran “entender” el contexto donde se encuentran los niños para trabajar en estas escuelas, no sólo pueden mirar la pequeña localidad o región de interés particular, sino que deben empezar por entender el contexto más amplio de lo andino en general.

Por lo tanto, el docente deberá ser capaz de comprender el mundo diferente de los diferentes, confiar, conocer y reconocer en sus alumnos las posibilidades que tienen para desde allí generar las situaciones que les permita aprender significativamente e impulsar su desarrollo personal y profesional. Para ello se necesita crear los escenarios de estímulo recíproco entre alumnos-profesores, en las diferentes y numerosas experiencias didácticas que se desarrollen, conjugadas con la práctica a través del trabajo cooperativo, que favorece las relaciones entre diferentes personas donde se ayude a eliminar posibles estereotipos y aporte al desarrollo de una educación desde la diversidad.

Entonces, la interculturalidad interpela a los docentes, al sistema educativo en tanto práctica que ofrece las mayores posibilidades de establecer vínculos entre colectivos diferentes en un espacio en común, donde cada uno desde sus particularidades se habilite para la interrelación en la diversidad, para desde allí adquirir las herramientas intelectuales y prácticas que se necesitan en el desarrollo de nuevas competencias.

Por consiguiente, se nos presenta como desafío considerar que es importante saber analizar la interculturalidad ligada al contexto en el que ésta se desarrolla y crear estrategias de enseñanza para llevarlas al aula. Hay que tener en cuenta las diferentes prácticas culturales (la minga, el carnaval, la flechada, la señalada, Manca Fiesta, Fiesta de la



copla, Todos los Santos, la Pachamama) que coexisten en la sociedad y que la escuela no debe excluirlas del conocimiento que se brinda en las aulas. La escuela es un claro ejemplo de "creadora de puentes" en donde no sólo es verdadero el conocimiento del currículo oficial sino también del que mantienen los niños en su cotidiano vivir. Por todo esto, se hace necesario extender esta realidad al ámbito educativo.

Sin embargo, es importante recalcar la reflexión de la propia práctica educativa en el mismo diálogo con el otro, docente o un miembro de la comunidad, un niño; etc. La apertura y la flexibilidad presentan diferentes matices en las estructuras de formación de los docentes; y hacen que cada vez, las experiencias pueden ser enriquecidas, al ser tensionadas en forma permanente con la realidad, el contexto en el que se ubica la escuela.



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acunzo, M. (1991). *Educación e identidad étnica. El caso de la comunidad mixe de Santa María Tlahuitoltepec de México*. Ecuador: Abya-Yala.

Amodio, E. (1988). *Educación, escuelas y cultural indígenas de América Latina*. Tomo II. Caracas: Abya-Yala.

Bertely, M.; Gasché, J.; Podestá, R. (2008). *Educando en la diversidad cultural. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*. Quito-Ecuador: Abya-Yala.

Borja, R. (1992). *La escuela rural y el trabajo. En pueblos indígenas y educación*. Quito-Ecuador: Abya-Yala.

Borsotti, C. A. (1984) *Sociedad rural, educación y escuela en América Latina*. Buenos Aires: Kapelusz.

Bourdieu, P. (1996) *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.

Contreras Domingo, J. (2011). Experiencia, escritura y deliberación: explorando caminos de libertad. En Alliaud, A. y Suarez, D. (coords.). *El saber de la experiencia*. Buenos Aires.: Clacso.

Cragnoilino, E. (2008). La incorporación de escuelas y maestros en políticas de Desarrollo Rural. Desafíos para hacer frente a la resignación. En Almeida e Dessimon (Organizadores) *Políticas públicas e desenvolvimento rural no Cone Sul. Editora de Universidad Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)*. Serie Estudos Rurais, Porto Alegre.

Cragnoilino, E. (2010). La noción de espacio rural en el análisis de procesos de acceso a la educación de jóvenes y adultos y apropiación de la cultura escrita. En Lorenzatti, M. (comp.) *Procesos de alfabetización y acceso a la educación básica de jóvenes y adultos*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Humanidades (en prensa).

Cruz, E. N. (Ed.) (2014) *Carnavales, Fiestas y Ferias en el mundo andino de la Argentina*. 2da Edición. San Salvador de Jujuy: Purmamarka Ediciones.

Cruz, M. B. & García Moritán, M.(2011). *Comunidades originarias y grupos étnicos de la provincia de Jujuy*. p.11. Salta, Argentina: Ediciones del Trópico.

Duschatzky, S. (1999). *La escuela como frontera, reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*. Buenos Aires: Paidós.

Ezpeleta, J. & Weiis, E. (1996) Las escuelas rurales en zonas de pobreza y sus maestros: tramas preexistentes y políticas innovadoras. *Revista Mexicana de Investigación Educativa enero-junio, vol.1*.

González, Pérez, & López, O. (2009). *Educación, Pobreza Rural, y Cambio social en Iberoamérica, en Educación Rural en Iberoamérica*. Experiencias históricas y construcción de sentido. Ed. México.

Juncosa, J. (1992). (Comp.) *Educación Indígena. Transmisión de valores, bilingüismo e interculturalismo hoy*. 2º Edición. Quito. Ecuador: Abya-Yala.

Losada, F. (2006). Paradojas identitarias en la quebrada de Humahuaca. En la emergencia de nuevos actores sociales. *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales – Universidad Nacional de Jujuy, núm. 31*. pp. 37. Universidad Nacional de Jujuy. Jujuy-Argentina.

Mercado, R. (1991). Los saberes docentes en el trabajo cotidiano de los maestros. *Revista Infancia y Aprendizaje. N°55*. Fundación Infancia y aprendizaje. España.

Muñoz, J. (1988). Identidad étnica y educación. En: *Pueblos indígenas y educación*. 2ºEdición, Quito-Ecuador: Abya-yala.

Plencovich & Constantini (2011). *Educación, ruralidad y territorio*.



Buenos Aires: CICCUS.

PRATEC (2006). *Proyecto Andino de Tecnologías Campesinas. Calendario agrofestivo en comunidades y escuela*. Lima: PRATEC. Perú - Gráfica Bellido.

Suarez, D. (2011). Relatos de experiencia, saber pedagógico y reconstrucción de la memoria escolar. En Alliud, A. y Suarez, D. (coords.) 3/ *El saber de la experiencia*. Clacso. Bs. As.

Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Editorial: Narcea.

Terigi, F. (2008). *Organización de la Enseñanza en los plurigrados de las escuelas rurales*; Tesis de Maestría. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Argentina.

Vasilachis de Gialdino, I. (Coord.) (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona-España: Gedisa.

Zaffaroni, E. (2013). *La Pachamama y el humano*. Ediciones Madres de Plaza de Mayo. Buenos. Aires.: Colihue.