



Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales

Doctorado en Ciencias Sociales

Análisis de políticas públicas educativas y participación comunitaria
en la localidad de Bárcena en la Quebrada de Humahuaca –
Provincia de Jujuy

Tesis para aspirar al Grado de Doctor en Ciencias Sociales

Autora: Prof. en Cs. Ed. Jorgelina Francisca Argañaraz

Director: Dr. Omar Víctor Jerez

San Salvador de Jujuy, 26 de octubre de 2017

Análisis de políticas públicas educativas y participación comunitaria
en la localidad de Bárcena en la Quebrada de Humahuaca –
Provincia de Jujuy

Tesis para aspirar al Grado de Doctor en Ciencias Sociales



Autora: Prof. en Cs. Ed. Jorgelina Francisca Argañaraz

Director: Dr. Omar Víctor Jerez

A mi hija, Abril Lucero; a mi esposo, Enrique Eduardo; mis padres, Marciana y Silvino; a toda mi familia; y a Dios por haberme acompañado hasta el final de esta inmensa tarea.

Agradecimientos

Deseo expresar mi agradecimiento a todas las personas que hicieron este trabajo posible. A mi director, Dr. Omar Jerez, por la guía y la confianza. Al personal y a la directora de la escuela N°276 Provincia de Río Negro, Carmen Díaz, por abrir las puertas de esa institución sin ninguna restricción. A los padres de los estudiantes que asisten a dicha escuela por brindar plena colaboración a este trabajo. Al equipo del puesto de salud, al centro vecinal, a la biblioteca, la cooperativa, la junta de regantes y pobladores de Chorrillos-Bárcena por el enorme apoyo que brindaron a esta investigación. A las autoridades del Ministerio de Educación de la Provincia de Jujuy por la información proporcionada.

Por último, agradezco a toda mi familia y a mis ángeles celestiales por haberme acompañado en todo este proceso.

San Salvador de Jujuy, 26 de octubre de 2017.

Resumen

Actualmente, en la Quebrada de Humahuaca (Jujuy, Argentina) coexisten comunidades locales e indígenas que, desde la declaración de este territorio como Patrimonio de la Humanidad (julio de 2003), sufrieron las consecuencias de las políticas públicas sociales y económicas implementadas por el gobierno con el fin de favorecer el desarrollo turístico y económico de la región. Estas políticas tuvieron como resultado la transformación de la biodiversidad, la profundización de procesos migratorios, la erosión cultural y el surgimiento de conflictos. En este marco, esta tesis tiene como objetivo analizar las políticas públicas educativas y la participación comunitaria en la localidad de Bárcena (departamento de Tumbaya, Quebrada de Humahuaca, Jujuy). Para ello, se empleó el enfoque interpretativo dentro de las Ciencias Sociales. Se considera que los resultados obtenidos en este trabajo son valiosos para la comunidad de Chorrillos-Bárcena en particular; pero a la vez, se considera que la metodología que se aplicó puede ser extendida para estudiar la misma temática en el resto de la provincia de Jujuy.

Tabla de contenido

1	Introducción general.....	10
1.1	Introducción.....	10
1.2	Objetivos.....	12
1.3	Metodología.....	12
1.3.1	Unidad de estudio.....	12
1.3.2	Unidad de análisis.....	12
1.3.3	Estrategias metodológicas.....	13
1.4	Estructura de la tesis.....	17
2	Estado del arte.....	20
2.1	Introducción.....	20
2.2	Investigaciones sobre políticas públicas.....	20
3	Marco teórico.....	36
3.1	Políticas públicas-conceptualización.....	36
3.2	Relación de las políticas públicas y la sociedad.....	40
3.3	Relación entre las políticas públicas, la sociedad, el Estado y el mercado 42	
3.4	Ciclo de las políticas públicas.....	44
3.5	Participación comunitaria.....	48
3.6	Condiciones objetivas y subjetivas.....	52
3.7	Niveles de participación.....	54
3.8	Estrategias y formas de participación.....	55
3.8.1	Estrategias.....	55
3.8.2	Formas de participación.....	56
3.9	Participación comunitaria y proceso de formulación e implementación de políticas públicas.....	57

3.10	La escuela en espacios rurales y las políticas públicas.....	62
4	Caracterización general de la comunidad de Chorrillos-Bárcena.....	68
4.1	Análisis histórico de las políticas sociales en Argentina	68
4.2	Análisis de las políticas educativas para la ruralidad	73
4.3	Caracterización de la comunidad de Chorrillos-Bárcena	78
4.3.1	Ubicación geográfica.....	78
4.3.2	Conformación histórica.....	80
4.3.3	Población	81
4.3.4	Instituciones y organizaciones civiles	82
4.3.5	Aspectos generales en torno a la educación.....	87
4.3.6	Aspectos generales en torno a la salud	90
4.3.7	Aspectos generales en torno a la economía	91
4.3.8	Las comunidades indígenas en el lugar	94
4.3.8.1	Características de las tres comunidades indígenas	96
4.3.8.2	Conformación territorial.....	98
4.3.9	Las políticas educativas en la comunidad de Chorrillos- Bárcena	100
5	Análisis de las políticas públicas educativas y la participación comunitaria en Chorrillos-Bárcena	103
5.1	Las políticas educativas en la comunidad de Chorrillos-Bárcena	103
5.2	Políticas educativas y participación formal	103
5.2.1	Plan Nacional de Seguridad Alimentaria: Comedores Escolares	103
5.2.1.1	Implementación y ejecución del programa en la Escuela N° 276 “Provincia de Rio Negro”	105
5.2.2	Programa compensatorio. Línea de acción Movilidad Escolar	114
5.2.3	Programa de Educación Sexual Integral.....	117
5.2.4	Programa Nacional de Salud Escolar.....	120

5.2.5	Políticas de formación docente: la capacitación docente	125
5.3	La participación de las comunidades indígenas en las políticas educativas	131
6	Las políticas educativas para jóvenes y adultos de la comunidad	136
6.1	De la participación formal a la intervención de las políticas educativas	136
6.1.1	Modalidad de Educación de Jóvenes y adultos: Bachillerato a Distancia.....	136
6.1.1.1	Revisión histórica de la Educación de Jóvenes y adultos	136
6.1.1.2	Implementación de la modalidad de educación de Jóvenes y adultos desde la perspectiva de los actores involucrados	141
6.1.2	Modalidad de Educación Artística: Talleres libres de artes, artesanías de la Quebrada de Humahuaca.....	148
6.1.2.1	Revisión histórica de la Educación artística.....	148
6.1.2.2	La educación artística en vinculación con el contexto	151
6.1.2.3	Perspectiva de implementación de la modalidad de la Educación artística desde la mirada de los actores involucrados.....	152
6.2	Situación de adolescentes y jóvenes en contexto rural	156
7	Implicancias de las políticas educativas implementadas en las propuestas escolares de la escuela	161
7.1	De la Intervención a la formulación de políticas educativas.....	161
7.1.1	Las prácticas docentes desde la intervención a la política educativa estatal hacia la formulación de políticas.....	162
7.1.1.1	En relación a las estrategias didácticas	163
7.1.1.2	En relación al espacio físico	165
7.1.1.3	En relación a la matrícula escolar	170
7.1.1.4	En relación al rol del directivo	171
7.1.1.5	En relación a la identidad del docente	172
7.1.1.6	En relación a la participación.....	174

7.1.2	Proyecto socioeducativo como política educativa de inclusión local: Orquesta Escolar de Instrumentos Autóctonos	175
7.1.3	Proyecto educativo de revalorización del yacón tendiente a un desarrollo local	181
7.2	Implicancias del uso del conocimiento escolar por sobre el conocimiento local	188
7.2.1.1	Conocimientos vigentes.....	190
7.2.1.1.1	Festividades	190
7.2.1.1.2	Agricultura y ritualidad	192
7.2.1.1.3	Artesanías de la zona	197
7.2.1.1.4	Tejido en Telar	198
7.2.1.1.5	Trabajos artesanales con lana de oveja.....	199
7.2.1.2	Conocimientos perdidos	200
7.2.1.2.1	Fiestas patronales: De la fiesta patronal en honor a San Santiago a la fiesta patronal en Honor al Sagrado Corazón de Jesús	201
7.2.1.2.2	Uso de plantas medicinales de la zona.....	202
7.2.1.2.3	El mismo y el tenido de lana con plantas tintóreas naturales del lugar	203
7.2.1.2.4	La troja y la tolva.....	203
7.2.1.2.5	Calendario agro-festivo de la comunidad:	205
7.3	Implicancias en la identidad de la escuela atravesada por otras identidades	207
7.3.1	Construcción de identidad a partir de solapamiento del nombre de la comunidad:.....	207
7.3.2	Procesos de conformación de identidades a partir de una división territorial de la comunidad:	207
7.3.3	Identificación comunitaria a partir de la revalorización del cultivo del yacón:	209
7.4	Implicancias en la formación de los docentes : Entre la generalidad y la especificidad.....	211
8	Conclusiones.....	220

8.1	Aportes de la tesis	220
8.2	La cuestión de lo urbano y lo rural en las políticas educativas en relación con otras políticas.....	224
8.3	La diversidad cultural en la definición de políticas educativas interculturales	225
8.4	Las políticas, la participación y la cuestión del desarrollo en la comunidad	226
8.5	Reflexión final	229
9	Bibliografía	232

1 Introducción general

1.1 Introducción

Actualmente, en la Quebrada de Humahuaca coexisten comunidades locales e indígenas que, desde la declaración de este territorio como Patrimonio de la Humanidad (julio de 2003), fueron afectadas por las políticas públicas sociales y económicas implementadas por el gobierno con el fin de favorecer el desarrollo turístico y económico de la región. Estas políticas tuvieron como resultado la transformación de la biodiversidad, la profundización de procesos migratorios, la erosión cultural y el surgimiento de conflictos. A esto, se sumó la inmigración de nuevos grupos sociales que, atraídos por el nuevo escenario turístico y económico, implementaron una visión distinta de desarrollo (Oviedo et al., 2007; Martínez, 2011; Salleras, 2013).

La comunidad de Chorrillos-Bárcena (Jujuy, Argentina) es una comunidad rural que tiene un sistema de producción básicamente agrícola-ganadero, el cual produce beneficios sociales y agroproductivos para la economía local. Dada la importancia del agua como recurso principal, el sistema de producción se organiza por cuencas. Sin embargo, a medida que se degradan los ecosistemas y crece el consumo del agua, se originan conflictos entre los usuarios (agricultores, gobierno y comunidad). Este escenario no está adecuadamente contemplado en los marcos normativos y legales que existen sobre el uso de este importante recurso.

Desde la política, demasiadas veces se diseñan “políticas de arriba a abajo”, sin conocer acabadamente el contexto actual de la comunidad destinataria de las medidas a tomar: la dinámica cultural y conocimientos disponibles, las políticas existentes, las condiciones de los actores que se encargan de implementarlas, los factores políticos y los sistemas complejos en que operan dichas políticas (Flores Crespo, 2008: 67-68). Este hecho explica (pero no justifica) por qué los problemas siguen irresueltos y las necesidades siguen insatisfechas, y por qué la insatisfacción social y la desaprobación ciudadana se mantienen o aumentan.

En educación, como se planteó para la política general, las políticas adoptadas por el gobierno frecuentemente no contemplan el estado económico, tecnológico y cultural de la comunidad; lo cual condiciona las prácticas y los procesos educativos, dando lugar a apropiaciones y relaciones sociales fragmentarias de los actores de este espacio local. No obstante, nuevas tendencias hacia un enfoque intercultural en la educación están siendo desarrolladas, aunque existe escasa información acerca de la eficacia de esos programas en el largo plazo, y sus efectos difícilmente han ido más allá de la educación primaria (Oviedo et al., 2007). En consecuencia, las políticas educativas implementadas en este territorio no brindan a la comunidad una formación adecuada para el escenario descrito anteriormente.

Dado este contexto, se plantearon los siguientes interrogantes para la comunidad de Chorrillos-Bárcena: ¿qué plantean las principales políticas públicas educativas que se implementaron en la comunidad desde el periodo 2008 al 2013?, ¿los planes y proyectos educativos generados desde el Estado tuvieron en cuenta la diversidad cultural al momento de planificar o diseñar esas políticas?, ¿la política educativa se coordina con otras políticas públicas en la escuela?, ¿inciden estas políticas públicas en el contexto educativo, de qué manera?. A nivel de participación comunitaria: ¿se convocó durante el periodo señalado a la escuela, a la comunidad y a los referentes de las comunidades indígenas de la localidad a participar en el diseño o formulación de estas políticas educativas?, ¿qué niveles y estrategias de convocatoria se utilizaron?

Las respuestas a estas preguntas permitieron contar con un análisis acerca de las políticas educativas y la participación comunitaria en el diseño e implementación de políticas educativas. Esto es de suma importancia para pensar políticas educativas teniendo en cuenta las necesidades del lugar, ya que *“mejorar las chances de vida futura de los niños de la región requerirá una estrategia diferenciada que tenga en cuenta la especificidad de sus problemas locales y por lo tanto de sus necesidades educativas”* (Tenti Fanfani, 2007: 27-28).

1.2 Objetivos

Por todo lo planteado, se propusieron los siguientes objetivos para esta tesis:

Objetivos generales:

- Analizar las políticas públicas educativas y la participación comunitaria en la comunidad de Chorrillos-Bárcena.

Objetivos específicos:

- Analizar la concordancia entre las políticas públicas educativas declaradas y las objetivamente implementadas en la comunidad de Chorrillos-Bárcena.
- Analizar los niveles, estrategias y formas de participación de la comunidad en el diseño e implementación de las políticas educativas en la comunidad de Chorrillos-Bárcena.
- Indagar las implicancias de las políticas públicas educativas en el desarrollo de las propuestas escolares de la escuela primaria de la comunidad.

1.3 Metodología

1.3.1 Unidad de estudio

La unidad de estudio de esta investigación fue la comunidad de Chorrillos-Bárcena situada a 9 km al sur de Volcán, en el departamento de Tumbaya, en la Quebrada de Humahuaca, provincia de Jujuy de la República de Jujuy; y está situada a 30 km de la ciudad de San Salvador de Jujuy.

1.3.2 Unidad de análisis

El foco de análisis de esta investigación estuvo puesto en el análisis de políticas educativas correspondientes al periodo 2008-2013; la implicancia social, cultural, económica y educativa en la comunidad de las políticas educativas implementadas en las propuestas escolares; los conocimientos locales e indígenas en relación al contexto escolar; la consideración de la diversidad sociocultural, como así también los niveles, estrategias y formas de participación de la comunidad en la definición de esas políticas educativas.

1.3.3 Estrategias metodológicas

El campo de las políticas públicas y educativas se caracteriza por su complejidad y dinámica sumamente intrincada y diversa, es por ello que la realización de este trabajo se enmarcó en el enfoque interpretativo dentro de las Ciencias Sociales. Este enfoque define la sociedad como una realidad que se crea y mantiene a través de interacciones simbólicas y pautas de comportamiento. Considera que la interacción de los individuos es el origen de la elaboración y el mantenimiento de las normas que rigen la vida social. La realidad social no tiene un carácter objetivo, sino que es inseparable de los propios sujetos intervinientes y de sus expectativas, intenciones, sistemas de valores, etc. en diversos contextos (Porta, 2003).

En el marco de este enfoque, se trabajó fundamentalmente con metodología de abordaje cualitativa de las Ciencias Sociales para el trabajo de campo, tomando herramientas de la etnografía. Se define al trabajo de campo etnográfico como *“la presencia directa, generalmente individual y prolongada, del investigador en el lugar donde se encuentran los actores que desea estudiar”* (Guber, 2004). Esta lógica de trabajo supone el reconocimiento de la complejidad del mundo social, de sus múltiples facetas y contradicciones (Acchili, 2001).

La investigación cualitativa permitió integrar distintas técnicas de investigación como las necesarias para la recolección de datos y el posterior análisis de los mismos. Para alcanzar los objetivos de la presente investigación, se tuvieron en cuenta las siguientes fases y técnicas:

1. Elaboración del estado del conocimiento: La fase de elaboración del estado de conocimiento constituyó una herramienta importante para el análisis y comprensión de la temática de estudio planteada en la presente investigación. Para ello, se puso en práctica un relevamiento documental a través de dos tipos de información:

- a. Información bibliográfica acerca de las políticas públicas y educativas en general, y en la provincia de Jujuy, en particular. Si bien se encontró investigaciones sobre aspectos económicos y culturales realizados en la Quebrada de Humahuaca, en lo que se refiere a la comunidad de Chorrillos-

Bárcena, no se encontró material escrito o digital sobre la temática propuesta en esta tesis.

b. Datos estadísticos y cualitativos, principalmente del Ministerio de Educación nacional y provincial, de las Direcciones de Educación Inicial y Primaria, de la Secretaría de Planeamiento Educativo de la provincia de Jujuy, y de otros organismos provinciales y nacionales; además de búsqueda de información de sitios gubernamentales oficiales en Internet. También, se tuvo acceso a informes de actas de supervisión, informes pedagógicos, registros, etc. proporcionados por la institución educativa de la comunidad, como así también la lectura de informes y registros proporcionados por el puesto de salud (cabe aclarar que no se permitió reproducir dichos informes y registros por ser confidenciales).

2. Trabajo de campo: La recopilación de datos fue un proceso importante porque permitió obtener información valiosa de los sujetos involucrados en el proceso, en su contexto social, acerca de sus concepciones, experiencias, creencias, tensiones y representaciones, con la finalidad de analizar y comprender el significado de ese proceso. Para ello, se requirió de las siguientes técnicas de investigación:

a. Entrevista: Se empleó la técnica de la entrevista, la cual puede ser definida como una interacción verbal, cara a cara, constituida por preguntas y respuestas orientadas a una temática u objetos específicos (Oxman, 1998). Las entrevistas se realizaron a funcionarios locales, referentes de comunidades indígenas, directivos, supervisores de los niveles educativos, maestros, familias y otros actores principales del lugar. Los tipos de entrevistas implementadas fueron los siguientes:

Entrevistas en profundidad: La mayoría de las entrevistas han sido entrevistas en profundidad debido a las circunstancias que han favorecido que se llevaran a cabo. En ellas, se evidenciaron contradicciones y ambigüedades, las cuales permitieron introducir nuevas líneas en la investigación. Este tipo de entrevista ha quedado registrada en transcripciones y grabaciones. De ellas, son producto las citas que se han empleado a lo largo de toda la tesis.

Entrevistas informales: Las entrevistas informales se llevaron a cabo por medio de conversaciones que no se han realizado explícitamente con la intención de llegar a ser una entrevista. Este tipo de entrevistas se han realizado constantemente; aunque no fueron todas transcritas, su importancia radicó en la capacidad de generar ideas explicativas y comprensivas, incluso de aquellos aspectos que no estaban inicialmente contemplados, pero que han contribuido a aumentar la comprensión global del contexto.

Entrevistas semiestructuradas: Algunas entrevistas se realizaron con una guía previamente elaborada circunscripta a temas específicos. Sin embargo, el grado de estructuración siempre ha sido limitado: nunca se perdió la oportunidad de ahondar en cuestiones ambiguas o aparentemente lejanas del objeto de esta investigación si es que el tema lo justificó.

Entrevistas a grupos focales: Se utilizaron entrevistas grupales, ya que éstas permitieron que los sujetos expresen más abiertamente cuestiones silenciadas que se manifiestan en el encuentro grupal como resultado de la identificación. Acevedo (1999) postula que en estos encuentros también pueden aflorar conflictos y debates que constituyen una fuente de información acerca de las diferentes formas de pensar, de sentir y de actuar. Las mismas se realizaron con diferentes grupos de la comunidad, como el taller de tejido, el taller de orquesta, la junta de regantes, el centro vecinal, las reuniones de padres y un taller de teoría de juegos con miembros de la comunidad. Normalmente, fueron entrevistas de seis personas hasta veinte, dependiendo de la edad y de las circunstancias.

b. Observación: Como señala Goetz y Le Compte (1998), esta herramienta permite contemplar la actividad de los sujetos e interactuar con ellos, documentando de modo detallado los acontecimientos y comportamientos de los actores en el escenario en el que habitualmente se desenvuelven. Los tipos de observación seleccionados y puestos en práctica fueron los siguientes:

Observación no participante: Se observaron las prácticas educativas, las prácticas locales —como fiestas, ceremonias—, prácticas de salud, y prácticas agrícolas y ganaderas del lugar.

Observación participante: En muchas ocasiones, se realizaron observaciones participantes en el aula. En otras ocasiones, se participó en encuentros con docentes en las actividades que ellos realizaron, como jornadas de trabajo, talleres con equipo del puesto de salud, reunión de padres, actos escolares, entre otras actividades. También la convivencia y el estar recorriendo y realizando entrevistas en la comunidad facilitaron este tipo de observación con sus miembros, conociendo sus hogares, el trabajo en las huertas, etc.

c. Registros fotográficos: Desde una perspectiva antropológica, la fotografía se constituye en un medio para comunicar significados sociales, para representar realidades posibles y sobre todo como parte de una organización simbólica. Las fotografías pueden ser vistas como discursos visuales, cargados de expresiones de una cultura, del universo histórico, de la cotidianeidad social entendida como lenguaje de signos (Gamboa Cetina, 2013). Teniendo en cuenta este marco, es que durante el trabajo de campo se tomaron diversas muestras fotográficas de las actividades observadas, considerando a la fotografía como portadora y a la vez productora de contenidos, y postulándola como una herramienta sumamente útil para la presente investigación.

3. Análisis y sistematización de los datos: El fenómeno de las políticas públicas es uno de los más complejos para analizar desde la investigación por la cantidad de dimensiones que entran en juego, por lo que la fase de análisis y sistematización de los datos constituyeron una compleja tarea.

En el proceso analítico que se llevó a cabo, se pueden distinguir las siguientes fases: preparación y organización de los datos, segmentación, codificación y recuperación de la información. El análisis de los datos cualitativos tuvo un carácter continuo, estando las diferentes etapas estrechamente interrelacionadas.

Para el análisis, la técnica complementaria a utilizar fue el análisis del discurso, el cual se constituyó en una herramienta potente para el análisis social, político y cultural de la temática de investigación. El análisis del discurso busca evitar la mera búsqueda de una realidad subyacente a ciertas producciones lingüísticas: el lenguaje de un punto de vista discursivo, no sólo puede representar algo ya

dado, sino que puede ser parte de una construcción social que rompe la ilusión de naturalidad dentro de los límites de la lingüística y la extralingüísticas. Para el análisis discursivo, el idioma no se disocia de la interacción social (Rocha-Deusdará, 2005).

Esta herramienta ofreció la posibilidad de iluminar determinados aspectos de las políticas en un determinado momento histórico de la comunidad. En este sentido, esta herramienta, para la presente investigación, contribuyó a comprender el posicionamiento que los sujetos sociales adoptaron en relación a las políticas públicas y educativas.

4. Transferencia: Los resultados de esta investigación fueron socializados en la institución educativa y en la comunidad; además, se publicaron los resultados a través de presentación en congresos, jornadas, etc.

En términos generales, el trabajo de campo etnográfico realizado permitió reconstruir, con alto grado de detalle, la trama social de la comunidad, identificando y diferenciando distintas posturas adoptadas por los sujetos sociales frente a la temática estudiada. La información recolectada de esta manera adquirió importancia explicativa en el contexto en el que los distintos discursos fueron producidos.

A través de la metodología empleada, se pudo caracterizar a la comunidad en sus aspectos educativos, culturales y socioeconómicos; como así también, se pudo analizar dichos aspectos en relación con las políticas públicas. Los resultados obtenidos por medio de esta metodología representan un recurso valioso para la comunidad, para los tomadores de decisiones y para la institución educativa del lugar en el momento de pensar acciones para el mejoramiento de la calidad de vida en la comunidad.

1.4 Estructura de la tesis

Teniendo en cuenta el análisis y presentación de resultados, la presente tesis está estructurada de la siguiente manera:

El capítulo dos da a conocer el estado del arte de la presente investigación a través de un recorrido sobre las principales investigaciones que han aportado a la presente tesis, sobre todo las realizadas en contexto latinoamericano y argentino.

En el capítulo tres, se analizan los marcos teóricos que guiaron a la presente tesis a través de un recorrido conceptual acerca del origen y evolución del análisis de las políticas públicas y educativas, del ciclo de las políticas públicas, de las políticas públicas en relación a la sociedad, el Estado y el mercado. También, se analizan las políticas públicas en relación a la participación comunitaria, las condiciones, los niveles y las estrategias de participación.

El capítulo cuatro presenta una descripción general de la comunidad de Chorrillos-Bárcena en base a su ubicación geográfica, su población, las principales instituciones del lugar, como así también aspectos generales en torno al trinomio educación, salud y economía. Se realiza una presentación de las políticas educativas y de otras políticas en relación con la educación que se han podido identificar en la escuela para su posterior análisis.

En el capítulo cinco, en un primer momento y a modo de contextualizar la temática, se presenta un análisis histórico de las políticas sociales y el lugar de las políticas educativas rurales en la República Argentina, para luego realizar el análisis y presentación de resultados de las políticas educativas implementadas en Chorrillos-Bárcena y la participación comunitaria.

En el capítulo seis, se realiza el análisis y presentación de resultados de políticas educativas destinadas a jóvenes y adultos de la comunidad, y el lugar de la participación comunitaria como motor de desarrollo de ciertas políticas.

En el capítulo siete se analizan las implicancias que tienen las políticas educativas analizadas en los capítulos anteriores en el desarrollo de las propuestas escolares. En base a esto, se realiza una reflexión sobre la presencia del Estado en el nivel inicial y primario, y la ausencia del mismo en el futuro de esas generaciones una vez finalizada su etapa escolar; y cómo, a través de la participación, la comunidad hace uso de esas políticas. También, se realiza un

análisis de la identidad de la escuela atravesada por otras identidades en la actualidad.

En el capítulo ocho, se presentan las conclusiones de este trabajo a fin de ir abriendo nuevos debates en términos investigativos, teniendo en cuenta emergentes que posibilitan el mismo, para luego ir compartiendo una serie de acciones a ser tenidas en cuenta en el momento de diseñar políticas educativas acordes con la realidad de la comunidad.

2 Estado del arte

2.1 Introducción

En este capítulo, se presenta una descripción sobre las principales investigaciones referidas al análisis de políticas públicas y educativas. Para la realización del mismo, se ha considerado pertinente tomar los aportes referidos tanto al surgimiento del estudio de las políticas públicas como el análisis según distintas dimensiones poniendo el foco en la participación con el fin de tener una mejor comprensión de su origen y evolución como objeto de estudio.

2.2 Investigaciones sobre políticas públicas

Aguilar Villanueva, pionero en el estudio de las políticas públicas en América Latina, en sus escritos titulados *“Estudio introductorio en problemas públicos y agenda de gobierno”* (Aguilar Villanueva, 1992) y en *“Marco para el análisis de las políticas públicas”* (Aguilar Villanueva, 2009) plantea que el estudio de las políticas públicas tiene su origen intelectual en Estados Unidos debido a la confluencia de una serie de situaciones particulares o componentes en lo intelectual, económico, social y político que permitieron su germinación y evolución:

El primer componente fue la confluencia de la existencia de un sistema de gobierno democrático estable con la creación de agencias de investigación y asesoramiento independientes. Estos dos factores condujeron al gobierno norteamericano, después de la segunda guerra mundial, a implementar una serie de programas sociales en educación, salud y servicios públicos, entre otros, conocido como Welfare State o Estado de Bienestar.

El segundo componente es el ideológico, Estados Unidos fue un país que se estructuró administrativa y profesionalmente en una fecha tardía, esto ocurrió después de la presidencia de Woodrow Wilson (1913-1921), quien, proveniente de la academia, quiso desarrollar las capacidades administrativas y profesionales del Estado moderno. Así, la separación entre la política y la administración fue un invento destinado potencialmente a proteger tanto la

integridad del análisis y el asesoramiento, como la implementación. En términos generales fue una época donde se tenía gran confianza en la capacidad de la razón técnica para solucionar los problemas de la sociedad.

El estudio de las políticas públicas surge entonces en un contexto que favoreció el surgimiento del desarrollo científico, el cual respondía principalmente a una razón instrumental en aras de atender los problemas administrativos.

Al llegar el fin de la segunda guerra mundial, la utilización de la racionalidad técnico-científica para atender los problemas administrativos y de gobernabilidad se había difundido. Los posteriores presidentes de Norteamérica, de la década de 1960, en especial John F. Kennedy y Lyndon B. Johnson, le dieron un impulso definitivo para el desarrollo del estudio de las políticas. Esto ocurrió, en parte, cuando se puso en marcha una serie de programas sociales que requerían la incorporación de analistas y académicos expertos, encargados de la formulación y el control de los nuevos programas. De este modo, las agencias gubernamentales, con el propósito de aprovechar los recursos intelectuales de esta nación para fines políticos, incorporaron economistas, politólogos, sociólogos, psicólogos sociales y antropólogos, entre otros, en la administración del Estado.

Agudelo y Álvarez (2008) en su texto *“La ciencia política y las políticas públicas: notas para una reconstrucción histórica de su relación”* tomando los aportes de Aguilar, plantea que *en* este contexto de la relación entre gobierno y conocimiento surge la propuesta de Harold Lasswell. Con el fin de ser coherente ante la situación política y la forma de percibir la labor del académico, Lasswell crea junto con Daniel Lerner, las denominadas *“Policy Sciences”* (Ciencias de las Políticas) en 1951. Al igual que otros contemporáneos suyos, este autor considera que la aportación desde la ciencia de conocimiento aplicable mejoraría el desempeño administrativo y acción gubernamental del Estado, generando un “buen gobierno” o un “gobierno ilustrado”, teniendo en cuenta la necesidad de la época que era utilizar los conocimientos científicos y tecnológicos para atender los problemas de la sociedad y para impulsar todo conocimiento utilizable hacia la toma de decisiones por parte del gobierno. Para Lasswell *“siempre habrá*

problemas al diseñar y evaluar programas de comunicación colectiva, educación, planificación familiar, derechos humanos y prevención de conducta delictiva criminal, entre otros. Por tal razón, las ciencias naturales y sociales deben de intervenir con el propósito de orientar metas y decisiones que procuren la resolución” (Lasswell, 1996 en Agudelo, et al., 2008: 98).

Siguiendo con el análisis, afirma que Lasswell propone que un enfoque más positivo para el conocimiento del proceso de las políticas que busca describir y explicar mediante preposiciones causales, empíricas y sistemáticas la manera como el gobierno adopta e implementa políticas públicas, permitiendo explicar como sucede el proceso. Por el contrario, aunque no es excluyente y está fundamentado en la misma rigurosidad científica, el conocimiento en el proceso de las políticas busca la articulación de diversos saberes: ciencias sociales, ciencias de la decisión y gestión y ciencias naturales; las cuales, desde sus específicos acervos teóricos y metodológicos, pueden abonar para incrementar la racionalidad de la construcción, el examen, la selección, la orientación o el desarrollo de alternativas políticas (Agudelo et al., 2008: 102).

En América Latina, el estudio de las políticas públicas comienza en la década de 1960, tras el inicio en las transformaciones políticas y económicas que sufre el Estado y la sociedad. Intelectuales como Muller (1998, 2002) y Jolly (2008), en sus escritos *“Las políticas públicas. Administración y Desarrollo”*; *“Génesis y fundamentos del análisis de políticas públicas”* y *“descentralización, políticas públicas, gobernancia y territorio: La política pública educativa o la descentralización educativa penetrada por la otra territorialidad”*, al estudiar el contexto colombiano, hacen un recorrido desde la década del sesenta, donde presentan la evolución del estudio de las políticas públicas en América Latina tomando como tema central la elaboración de estudios sobre la implementación de las decisiones y las dificultades del modelo del Estado Bienestar en materia de resultados.

En los setenta, toma relevancia el análisis comparativo de los modelos de Estado de Bienestar y en América Latina surgen corrientes críticas de carácter

estructuralista, que cuestionan la capacidad real de los Estados para formular políticas públicas autónomas.

En los años ochenta, se trabajan los problemas de definición de las agendas gubernamentales y la configuración de actores que influyen en las políticas públicas; es decir, se inician grandes debates sociales y políticos relacionados con el cambio de modelo de desarrollo y el papel del Estado (tamaño, funciones y pertinencia de la acción estatal) y, con ello, una reforma en el estudio de las políticas públicas donde empieza a tomar peso la cuestión de la participación.

Finalmente, en la década del noventa en adelante, fruto del debate anterior, se presentaron dos grandes cambios en la política y la economía, que le dieron un renacimiento al estudio de las políticas públicas en América Latina tomando ya como tema central la participación y su influencia en la toma de decisiones de una política pública. En lo político, el giro se dio desde un modelo de democracia representativa hacia uno de democracia participativa, en el cual los ciudadanos tienen voz y voto en las decisiones públicas. El Estado, desde aquel entonces hasta la actualidad, ha asumido la responsabilidad de escuchar las demandas del pueblo, dejar que la ciudadanía proponga soluciones y finalmente que participe en las decisiones estatales. Las políticas públicas son el resultado de esta dinámica, *“de un paradigma y de distintos actores del sistema político, del régimen político, de la sociedad civil y de los organismos económicos internacionales”* (Agudelo et al., 2008: 110-112).

Actualmente y con la restauración de la naturaleza pública de las políticas de gobierno, las decisiones públicas resultan de diálogos, argumentos, polémicas, transacciones, acuerdos accesibles y visibles, en los cuales los ciudadanos realizan sus libertades públicas de expresión, manifestación, reunión, opinión, asociación, prensa, etc. Este estilo de decidir va a suponer o exigir democracia representativa y participativa, opinión pública vigilante y activa, uso de la razón y rendimiento de cuentas, pero, sobre todo, leyes y arbitrajes imparciales, observancia puntillosa de la legalidad, ampliación de las oportunidades y los canales de acceso y grupos marginados para participar en el diseño e implementación de las políticas (Aguilar Villanueva, 1992: 35).

Pagani (2001), en su investigación "*Participación Comunitaria y Políticas Públicas*", plantea que ésta se desarrolla en un marco de tensiones que se caracteriza por la búsqueda de mayor eficacia del Estado a la vez que se reclama por una mayor equidad en la consolidación del sistema democrático. La participación de la comunidad aparece como uno de los objetivos del proceso de descentralización, junto a otros objetivos: dotar de mayor autonomía política, económica y administrativa a los gobiernos locales, acercar el poder a la población, para que los ciudadanos tengan acceso a los centros de decisión, incluyendo a las autoridades, y permitirles el control social sobre la gestión del Estado de manera que éste sea más eficiente por la vigilancia de los ciudadanos.

Las políticas descentralizadoras buscan la eficiencia y eficacia de los servicios sociales y la participación de los afectados junto con la equidad. Pues los gobiernos descentralizados están en mejores condiciones de conocer la heterogeneidad local al llevar la capacidad de decisión y la actividad lo más cerca posible de los receptores de la misma. De esta forma se actúa directamente sobre el terreno, en base a una percepción directa de los factores del contexto, sin intermediarios que produzcan luego una mala asignación o derroche de recursos, aplicando un tratamiento específico a realidades diversas.

Todos estos procesos que se han venido desarrollando van conformando un nuevo mapa político, donde la aproximación de la política a la demanda de la ciudadanía modifica las modalidades de acción política. Por lo tanto, lo que está cambiando es la agenda del debate, el quehacer político mismo. Las competencias a nivel regional y local se ensanchan y surgen nuevas instancias de decisión, que señalan la conformación de nuevos espacios políticos y modifican relaciones de poder. En este sentido, el propósito de la participación, es contribuir a revertir la asimetría de la representatividad social en el proceso de elaboración, decisión y resolución de las demandas que llegan al sistema político. Tal perspectiva implica insertar a la participación comunitaria en un proceso de rearticulación de las relaciones Estado-sociedad, donde se cuestiona el verticalismo del Estado.

En este sentido, los estudios de Klisberg (1998) sobre la participación comunitaria en relación a las políticas públicas en América Latina denominado “*seis tesis no convencionales sobre participación*”. Plantea una serie de aspectos clave del tema poniendo en foco la nueva legalidad de la participación, identificando algunas resistencias, y sugiere estrategias para superarlas. En términos generales afirma que en la realidad el discurso del consenso parece total pero no ha sido acompañado por procesos serios y sistemáticos de implementación. Esa distancia tiene entre sus causas principales la presencia silenciosa de bloqueos considerables al avance de la participación.

En América Latina, la participación siempre tuvo una legitimidad de carácter moral pero también tuvo continuamente una legitimidad política. Es percibida como una alternativa con ventajas competitivas netas para producir resultados en relación a las vías tradicionalmente utilizadas en las políticas públicas. Ello pone la discusión sobre la participación en un encuadre diferente al de décadas anteriores.

Aguilar Villanueva (1992) en este nuevo encuadre señala que, si las políticas de gobierno no tienen el propósito de cerrar las brechas de la desigualdad y marginación social, es “*difícil otorgarles la calidad de públicas*”. Para este autor, ligar una cuestión ética prioritaria, como la promoción de la igualdad y el carácter público de las acciones de gobierno, resulta particularmente pertinente pues ya se ha dicho que las consecuencias de las malas políticas públicas afectan en mayor grado a los individuos o grupos en mayor desventaja.

Graglia (2012) en su libro “*En la búsqueda del bien común. Manual de políticas públicas*”. Al investigar sobre las políticas públicas pregona la participación de los sectores privados y ciudadanos, la representatividad, la productividad de las administraciones públicas en la implementación de las actividades y la transparencia en la comunicación de las políticas públicas. Este autor afirma también que las políticas públicas no se deben orientar a satisfacer los intereses partidarios de gobiernos o de gobernantes de turno, ni las demandas sectoriales de empresas o empresarios de moda; sino que las políticas públicas se deben orientar al bien común, la satisfacción social y la aprobación ciudadana, sabiendo

que tanto los gobiernos y las administraciones públicas como las empresas privadas integran una misma sociedad junto con las organizaciones civiles y los ciudadanos.

En lo que se refiere específicamente al estudio de las políticas públicas educativas y teniendo en cuenta que esta investigación tiene como unidad de estudio a una comunidad rural, un aporte fundamental es el que proviene de la antropología social a través de una de las principales líneas de investigación sobre el análisis de políticas públicas educativas en contextos de ruralidad como es la que plantean Elena Achilli (1998) y Elsa Cragolino (2007).

Cragolino (2007) afirma que investigaciones referidas al análisis de políticas educativas en contextos de comunidades rurales en Argentina es escasa debido a que hay condiciones materiales y objetivas muy adversas. No hay financiamiento específico para este tipo de investigación y eso no solo en relación a este tipo de educación, sino también en relación a otras dimensiones de lo rural. En cuanto a políticas educativas en estos lugares, para esa autora es paradójico que habiendo tantas escuelas rurales en Argentina, la Educación Rural no ocupe un lugar importante y más visible en las políticas. Esto es así, debido a la constitución del sistema de educación argentino y a cómo se fueron definiendo las políticas educativas. Esta ausencia es histórica ya que tiene que ver con una serie de políticas y transformaciones estructurales y con el despoblamiento del campo; y además, cómo se va configurando la escuela y el “para qué” de la escuela.

Achilli (1998) desde esta perspectiva, propone también reconocer diferentes niveles o escalas de construcción de políticas: locales, regionales, nacionales, internacionales, donde participan agentes y grupos con intereses y proyectos a menudo contrapuestos, teniendo en cuenta que los marcos legales y programas del Estado centralizados se aplican a regiones particulares. Es necesario considerar además las configuraciones socios históricos específicos y las mediaciones existentes, y también tener en cuenta las disociaciones entre marcos normativos, discursos oficiales y realidades sociales. La demanda

interpela constantemente en términos de buscar respuestas y exige, además, que las mismas lleguen con cierta urgencia.

En este sentido Achilli (1998, 2001) plantea un sentido más amplio para el estudio de las “políticas públicas” en educación, que no se restringen a las producidas solamente desde el Estado sino dar cuenta de la presencia en los espacios sociales rurales de una diversidad de agentes que construyen y establecen disputas alrededor de la educación, quienes a través de sus prácticas y en el marco de relaciones sociales de conflicto, construyen políticas públicas en educación. Para esta autora, la constitución de las políticas públicas educativas en las zonas rurales no es sólo resultado de las iniciativas del Estado solamente, sino que es producto también del protagonismo de las familias en la demanda y gestión de educación y de sus recursos en la zona. Para Cragolino (2007) en lugar de mirarlos como simples receptores de educación, como lo plantea la historiografía oficial, es importante ver en qué las comunidades rurales han sido agentes activos en el establecimiento, construcción y sostenimiento de las escuelas y de su comunidad.

Esta línea de investigación para su constitución toma los aportes de la etnografía latinoamericana de Rockwell y Ezpeleta (1983, 1987) recuperando el concepto de “lo político” como proceso que atraviesa las tramas institucionales. Se estudia la sociedad civil, y como parte de ella la escuela, como un lugar en que se constituyen y se encuentran las fuerzas políticas, donde la lucha política se despliega cotidianamente y se recupera la noción de hegemonía pero además se reconoce que si bien las clases dominantes en la estructura social (dadas las relaciones de producción) adquieren una posición dominante en las instituciones, no se cancela la presencia de las clases “subalternas”, ni la posibilidad de articulación de diversas acciones en los procesos de oposición a los grupos dominantes.

El desafío analítico que aporta esta línea de investigación es la de advertir en las escuelas elementos (contenidos y relaciones) que tienen “*significado estatal*”, en el sentido de contribuir a la dirección hegemónica de un grupo social sobre los demás; pero a la vez es necesario reconocer *las prácticas* que son gérmenes de

concepciones del mundo alternativas y progresivas o bien expresiones de posiciones de resistencia de los grupos subordinados.

En el año 2009, el Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento (CIPPEC) junto con la Red de Comunidades Rurales realizaron un relevamiento acerca de la educación, salud y desarrollo rural en base a una serie de características y problemáticas que son propias de este contexto en las distintas regiones de la República Argentina. Este relevamiento permitió tener una visión comprensiva del estado de situación de la educación rural para poder contextualizar el estudio en la comunidad de Chorrillos-Bárcena, unidad de estudio de la presente tesis.

La educación en el ámbito rural tiene una serie de características y problemáticas que le son propias. Muchas de las diferencias con respecto al ámbito urbano surgen de la mayor incidencia de la pobreza, la alta proporción de población no escolarizada, la menor tradición escolar y la falta de infraestructura. A estos factores deben sumarse las limitaciones que entraña la dispersión poblacional para lograr una completa cobertura de los niños en edad escolar. Estas condiciones adversas plantean un desafío para la política educativa, que debe cumplir un rol compensador para asegurar el pleno derecho a la educación.

En la Argentina, al igual que en resto de América Latina, el derecho a la educación de los niños, niñas y jóvenes de ámbitos rurales presenta una mayor vulnerabilidad que el de aquellos de centros urbanos. Las escuelas de ámbitos rurales en general se encuentran peor equipadas, tienen docentes más jóvenes y con un menor arraigo institucional, y tienen menos acceso a las tecnologías de la información y la comunicación, entre otros aspectos (CIIPEC, 2009: 13).

La Encuesta sobre Educación Rural y Desarrollo Rural intentó dar cuenta de estas condiciones en las que los niños, niñas y jóvenes de zonas rurales acceden a la educación. Si bien la muestra relevada no es representativa de todas las escuelas rurales del país, se considera un avance importante en el conocimiento de las realidades educativas y las percepciones de los actores involucrados en el proceso de enseñanza y aprendizaje (CIIPEC, 2009: 23).

Puiggrós (2003) en su libro *“Que paso en la educación argentina”* afirma que los sectores que tienen la función de diseñar políticas educativas progresistas, tienen que ser conscientes de la necesidad de devolver a la escuela su función pedagógica. Quienes aún creen en la responsabilidad adulta de educar propugnan medidas de tipo preventivo-pedagógico, tales como programas de capacitación docente, estrategias frente al fracaso escolar, desarrollo comunitario, etc. La educación tiene importancia capital porque no solamente dignifica, sino que vincula a los niños y jóvenes con la posibilidad de generar lo nuevo, de transformar la materia y la cultura, de cambiar la situación presente a través de procesos participativos.

Graciano y Laborde (2012) en investigaciones referidas a *“políticas de infancia”* plantean que los programas de formación no miran suficientemente el espacio pedagógico como un espacio de síntesis de conflictos y contradicciones entre las políticas. Esto está llevando a la preocupación por reclamar perspectivas integrales en las dinámicas de la intervención estatal e intervenir conjuntamente con la participación de las familias y organizaciones sociales mostrando la singularidad de los espacios sociales.

Para estas autoras, las políticas de infancia constituyen una cuestión a revisar en los espacios de formación docente discutiendo no solo los contenidos de las políticas sino conjuntamente con las concepciones de infancia que operan en sus bases, relativizando las concepciones y evidencias más familiares a condición de reflexionarlas en el marco histórico que la significan provocando una cierta extrañeza e intentando pensarlas de otro modo.

Pablo Imen (2012) en *“¿A qué educación tiene derecho nuestra infancia?”* haciendo un análisis acerca de las políticas educativas entre nación y la ciudad de Buenos Aires plantea poner en el centro del análisis el conjunto de derechos que, efectivizados, aseguren que todos y cada uno de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes tengan acceso a un desarrollo que les permita su realización integral como personas libres. Para este autor, es necesario reclamar una intervención activa del Estado; pero a la par de la comunidad en su conjunto

y especialmente de los docentes como colectivos laborales que asumen un papel fundamental en las prácticas pedagógicas.

Argentina heredó una densa agenda de injusticias consagradas como políticas públicas y que es necesario reparar. La política neoliberal implicó una aplicación a rajatabla de una verdadera programática de la injusticia en términos de la (muy desigual) redistribución, del no reconocimiento y de la no participación. Este proyecto autoritario y mercantilista se plasmó en todos los planos de Argentina en lo cultural, lo político, lo social y lo educativo. Introducido por la vía del terrorismo de Estado en 1976, los sucesivos gobiernos constitucionales hasta el 2003 reprodujeron estas políticas de injusticia con sus matices y sus estilos.

El estallido de diciembre de 2001 fue un punto de inflexión y en cierto sentido un cierre de un ciclo histórico. Superar las consecuencias del neoliberalismo y construir un orden social solidario aparece como un punto central de la agenda de gobiernos actuales teniendo en cuenta los marcos de la ley 26.061 de protección Integral de Derechos de Niños, Niñas y adolescentes. Aparecen en la ley, una cantidad de definiciones que tienen incidencia directa en las condiciones para asegurar el derecho social, humano y constitucional a la educación. El artículo N°6 de dicha Ley, refiere a la participación de la comunidad y remite al ejercicio de la democracia participativa en estos términos: *“la comunidad por motivos de solidaridad y en ejercicio de la democracia participativa, debe y tiene derecho a ser parte activa en el logro de la vigencia plena y efectiva de los derechos y garantías de las niñas, niños y adolescentes”*; es decir que la participación deja de ser subordinada a lo formal.

Graciela Batallán y Silvana Campanini en *“El presente del futuro ciudadano. Contribución al debate sobre las prácticas políticas de niños y jóvenes escolarizados”* (2012) afirman que, en los últimos cinco años, la sociedad argentina registra una activa presencia de niños y jóvenes en el espacio público, quienes con diversas modalidades de expresión se muestran interesados en participar en la democratización de la vida social. Siendo esta franja foco de las políticas gubernamentales. Pero más allá de la acción oficial, su presencia se manifiesta en una participación relativamente autónoma tanto como

acompañantes de petitorios y demandas al Estado como protagonistas directos de propuestas de transformación de los múltiples espacios sociales de los cuales son miembros. A su vez dicho protagonismo cuestiona la orientación de las prácticas institucionalizadas de socialización cívica en la escuela, tradicionalmente consideradas para el futuro, de un futuro ciudadano. Ante esto, las autoras sostienen que las acciones y discursos que realizan los niños y adolescentes acerca de la construcción de la vida en común están aún-subregistrados, en concordancia tal vez con la minoridad en el tratamiento teórico que generalmente se hace del tema.

Paulo Freire en su libro *“Política y educación”* (1996) afirma que a partir de una comprensión crítica de la práctica educativa se debe estimular y favorecer en la propia práctica educativa el ejercicio del derecho a la participación por parte de todos los que están directa o indirectamente vinculados con el quehacer educativo. Muchas veces, afirma Freire, los que se consideran progresistas en educación no toman en consideración el conocimiento “de experiencia” con el que el educando llega a la escuela, y solo se valora el saber acumulado, llamado científico, del que es poseedor.

En la provincia de Jujuy, se puede citar el trabajo de Omar Jerez y María Pacheco (2012) que lleva por título *“Consulta, participación y desarrollo”*, el cual aporta a la comprensión de la problemática propuesta tomando como unidad de análisis las políticas públicas económicas generadas desde el Estado, específicamente desde la Secretaria de Empleo del Ministerio de Trabajo de la Nación, durante el primer semestre del año 2009. En el trabajo se afirma que los distintos pueblos originarios de la provincia de Jujuy son convocados a participar en la definición e implementación de políticas públicas. De este modo, los planes y programas generados desde el Estado están incorporando cada vez más la diversidad cultural en la planificación de las estrategias de intervención. Sin embargo, se advierte que si bien se desarrollaron diversas acciones significativas durante los últimos años, aún falta reforzar y avanzar en otras actividades, por ejemplo, en la coordinación de acciones territoriales entre las distintas instituciones que actúan en las localidades, en la inclusión de una participación más activa de los referentes indígenas en el diseño de las políticas públicas, en el trabajo

antidiscriminatorio, en la sensibilización y difusión del marco de derecho indígena vigente entre los agentes públicos a nivel nacional, provincial y municipal y en el diálogo intercultural.

Los trabajos de Laura Golovanevsky "*Economía andina: revisión histórica para la Quebrada de Humahuaca*" (2006), de Javier Rodríguez "*Evolución de los sistemas productivos de la quebrada*" (2009), "*Desarrollo y poder: un documento para generar debate*" (2012) y de Liliana Bergesio "*Las tecnologías rurales andinas de América Latina desde los estudios de la Filosofía de la Cultura*" (2011) también aportaron a la presente investigación ya que las mismas si bien se refieren a las políticas públicas económicas implementadas en la Quebrada de Humahuaca en la provincia de Jujuy, ayudaron a tener una comprensión más amplia y profunda de la situación de la Quebrada para así poder contextualizarla con la temática desarrollada en la presente tesis.

En estas investigaciones se analizaron no solo los proyectos generados por el Estado, sino también los proyectos emprendidos por la propia iniciativa de las comunidades de la Quebrada. En estos estudios se sostiene que la Quebrada de Humahuaca es hereditaria de un pasado comunal que se reproduce en sus actuales habitantes; sin embargo, también es considerado un espacio donde, en dosis de dificultoso discernimiento, lo antiguo y lo moderno por así decirlo coexisten, influyen claramente en la trama de vinculaciones sociales y culturales, con valores propios muy asociados al entorno territorial. En otras palabras, en donde la acción, las relaciones sociales y el sentimiento subjetivo de pertenencia sigue estando presente en importancia creciente, aunque también lo está el ajuste de intereses económicos motivados racionalmente.

La situación económica actual de la Quebrada es el resultado de una serie de procesos de transformación que tienen que ver con la participación más amplia de su gente en el mercado de trabajo, la cual se ha ido imponiendo como la mejor posibilidad de resolver ciertas carencias materiales que la forma de vida que se desarrollaba en la Quebrada no había podido eliminar y de responder a nuevas necesidades y expectativas, producto de las transformaciones materiales y

culturales propiciadas por los procesos de globalización (Calderón García, 2008).

Para Golovanevsky (2006) la economía andina ha sufrido diversas mutaciones a lo largo de su historia, producto en gran medida de la colonización de los pueblos indígenas, que los obligó a articular sus prácticas tradicionales con otras formas de organización económica como ser la incorporación de las industrias de origen extractivo, extendidas en el territorio y que además incorporan la informática y las telecomunicaciones como medio de contacto entre los grupos de trabajadores.

La modernización que se ha dado en estos pueblos les ha dificultado y a la vez permitido aprovechar las transformaciones a las que pueden tener acceso de manera que convenga a la colectividad y que mantenga aquellas prácticas sociales que les parecen valiosas. Han dirigido sus esfuerzos a modernizarse sin prevenirse contra la pérdida que esto les ha significado en cuanto a su capacidad de definir el rumbo de su comunidad y de sus propias vidas.

Para Bergesio (2011) esto es posible porque el hombre andino tiene una particular cosmovisión de la vida que le permitió desarrollar y crear estrategias en estas condiciones, generando un sistema de producción altamente flexible lo que les confiere una gran capacidad de cambio y continuidad comunal.

La organización en comunidades debe ser considerada no como un vestigio del pasado que está condenado a desaparecer frente a la penetración del mercado sino como formas de organización indispensables para el proceso técnico, aunque se encuentran obligadas a adaptarse a nuevas condiciones y nuevas funciones (Golovanevsky, 2006: 19).

En esta misma línea de análisis económico, se puede citar el trabajo de Pardo (2006) titulado "*El Yacón: análisis para su producción y mercadeo para su desarrollo en Salta y Jujuy*" quien desde una perspectiva económica realiza el estudio sobre el yacón evaluando la percepción del consumidor mediante una encuesta formal a un panel no entrenado valiéndose del Método Hedónico para la aceptabilidad y del de Pruebas Pareadas (prueba binomial de dos extremos

P = 0,05) para la preferencia. Las raíces frescas se presentaron recién cosechadas y sin haber sido asoleadas. El desecado de las raíces se realizó en forma natural durante tres días. Las muestras se ofrecieron en orden aleatorio. Se encuestaron un total de 117 personas. Se concluyó que existe una buena aceptabilidad para ambos productos, en tanto podrían evaluarse más profundamente algunas diferencias obtenidas en el grado de aceptabilidad discriminado por ejemplo por sexo o hábitos alimenticios, a fin de conocer los atributos valorados por los consumidores.

El estudio y análisis de las políticas públicas ha concitado el interés creciente de muchos investigadores en todo el mundo y en especial en América Latina. Esto podría explicarse por la posibilidad que brindan los desarrollos teóricos de abarcar esta temática en todas sus dimensiones, lo que lleva a plantear la problemática de la complejidad inherente a la misma.

Como se pudo apreciar en el análisis, los estudios sobre las políticas, en sus inicios, colocaron el énfasis en aspectos de la definición de los problemas sociales y la formulación de los programas. Luego se pensó que el problema residía en la necesidad de medir resultados y se puso el énfasis en la evaluación de políticas.

Sin embargo, esto no alcanzaba para resolver los constantes fracasos. Recién en la década del '70 aparece la problemática de la implementación que visibilizó las cuestiones organizacionales y administrativas no consideradas como problemas de políticas hasta ese momento.

Los aportes y análisis han beneficiado el abordaje de la complejidad de las problemáticas sociales, principalmente en América Latina, donde la pobreza, su heterogeneidad, la desigualdad y la falta de oportunidades se han incrementado en los últimos veinte años. Esto ubica en primer plano la necesidad de realizar estudios que aporten al conocimiento de las diferentes problemáticas que afectan a las distintas regiones (Rouquaud y Páez, 2013).

En lo que respecta a la provincia de Jujuy y específicamente a la comunidad de Chorrillos-Bárcena hasta el presente, no se han encontrado investigaciones

referidas a la temática propuesta por lo que se considera de suma importancia avanzar en el estudio de la misma en este tipo de contextos.

El protagonismo de la política y de la acción pública, la magnitud y profundidad de ciertas intervenciones estatales y las transformaciones sociales ocurridas en la última década traen consigo la necesidad de fortalecer las instancias de participación con el propósito de promover oportunidades de reflexión y aprendizaje sobre los resultados logrados y desafíos pendientes en materia de políticas públicas y participación comunitaria y en particular la educativa en contexto de comunidad rural.

Es por ello que en el siguiente capítulo se presentará un planteamiento teórico con mayor profundidad que permitieron avanzar en el análisis y comprensión de la temática con el fin de llegar a los objetivos propuestos en la presente investigación.

3 Marco teórico

3.1 Políticas públicas-conceptualización

En los países latinoamericanos, el término política tiene varios usos. El primer uso designa los fenómenos de la lucha por el poder, la concurrencia entre partidos, grupos de interés, categorías sociales y personas para el ejercicio de influencia y la ocupación de funciones de autoridad en una colectividad, en un país, en un mercado electoral, en los procesos de decisión. Política significa aquí lo que el idioma inglés llama *“Politics”* (la Política), entendida como la actividad de organización y lucha por el control del poder.

Otro uso del término política distingue lo que los ingleses designan con la palabra *“Policy”* pensada como propósito y acción de un gobierno, expresada en programas gubernamentales, una perspectiva o actividad.

A partir de estas aclaraciones de conceptos, se puede dilucidar que la *“Política”* es un concepto amplio, que tiene que ver con el poder general, mientras que las *“Políticas Públicas”* forman parte de todo un conjunto de soluciones específicas, concretas y determinadas, destinadas al manejo de ciertos asuntos públicos que se catalogan como situaciones socialmente problemáticas, aunque las dos tienen relación muy directa con el poder social (Salazar, 1999: 47).

A las políticas públicas se las puede concebir desde una noción descriptiva y desde una noción prescriptiva. Desde la primera, las políticas públicas son proyectos y actividades estatales y desde una noción más prescriptiva se las define “hacia el objeto”, o sea, hacia la sociedad y sus sectores integrantes (Graglia, 2012: 20).

El núcleo del concepto de “Política Pública” se encuentra anclado en el asunto que se quiere resolver, al que se le quiere dar respuesta, o sea que es la presencia, comprensión o existencia de un problema público. En este sentido, el bien común es un elemento importante de las políticas públicas. Cuando se habla de *“bien común”* se hace referencia a aquello que permite un bienestar, una

mejora en la calidad de vida o en la expresión de la dignidad de las personas, sin dañar a otros (Croce, 1999: 189).

Graglia (2012: 21) también plantea esta cuestión al decir que “*el bien común*” es la razón de ser de las políticas públicas, consecuentemente, la satisfacción social y la aprobación ciudadana son sus fines, para este autor, son políticas públicas solamente aquellas que, además, tienen al Estado como responsable principal.

Sin embargo, en las últimas décadas la consideración de “*lo político*” como un proceso que sobrepasa a la política hizo posible otras formas de análisis en las políticas públicas permitiendo de una manera dialéctica analizar el lugar del Estado no como un aparato al modo de Althusser (1969), O como responsable principal como plantea Graglia (2012). Sino también de analizarlo en relación con otras dimensiones como puede ser el protagonismo de diferentes actores en el espacio público, debatir las problemáticas referidas a alcances y contenidos de la ciudadanía y las posibilidades o limitaciones de democrática.

En esta línea de pensamiento y tomando los aportes de la antropología social, para Acchilli (1998, 2005), Cragnolino (2002, 2007) el Estado es visto como como un campo (tomando aportes de Bourdieu), esto es como un espacio de posiciones diferenciales y de relaciones contrapuestas, para nada homogéneo ni con una coherencia única, poniendo en cuestión las visiones esencialistas que personifican al Estado cuando se lo analiza en términos de lo que “el Estado hace” o “el Estado quiere”. También discuten cuando lo adscriben a una realidad perfectamente delimitada y unitaria sin advertir la presencia de un conjunto de campos burocráticos o administrativos donde hay agentes y grupos de agentes gubernamentales y no gubernamentales que luchan que por el control de recursos específicos y el poder de regir una esfera particular de prácticas; procesos que se dirimen mediante leyes, reglamentos, medidas administrativas y todo aquello que corresponda a una política.

Se presenta una visión más amplia del Estado como un conjunto de prácticas y procesos y sus efectos y permiten advertir que el poder del Estado no tiene necesariamente fijeza institucional y que, por tanto, los efectos del Estado nunca se dan exclusivamente por intermedio de instituciones o en sitios

gubernamentales. Esta perspectiva propone que se pueden buscar los procesos del Estado y sus efectos en espacios menos obvios que aquellos de las políticas institucionalizadas y de las burocracias establecidas. Se trata de advertir como se configura el poder y se construye hegemonía no sólo en políticas organizadas, sino también en muchas prácticas a través de las cuales los pobladores del campo se encuentran con el Gobierno, pero también con otras instituciones que ejercen efectos de dominación similares al Estado y procesos que los interpelan como individuos y como miembros de comunidades (Cragolino, 2007: 206)

En este sentido, se retoma la definición que proporciona Tamayo Sáez (1997) al definir a las políticas públicas como *“el conjunto de objetivos, decisiones y acciones que llevan a cabo para solucionar los problemas que, en un momento determinado, tanto los ciudadanos como el propio gobierno consideran prioritarios”*. Estas acciones y decisiones involucran a una multiplicidad de actores, sectores o niveles de gobierno. La política pública no es resultado de un proceso lineal, coherente y necesariamente deliberado de diseño o formulación, sino que es objeto de un proceso social y político que configura un campo en disputa (CIPPEC-Unesco, 2012).

También es importante retomar el concepto proporcionado por Achilli (1998) quien define específicamente a las políticas educativas como *“el conjunto de actuaciones que se generan tanto desde los ámbitos estatales –hegemónicas como desde los distintos sujetos implicados –ya sean docentes, padres, grupos étnicos, movimientos, las que, en una dialéctica con las anteriores, pueden reforzarlas, rechazarlas o confrontarlas”*. Este reconocimiento amplio de las políticas educativas hace posible identificar y conocer estos procesos sociopolíticos generalmente silenciados/reducidos tras las políticas estatales. Permite también conocer las dialécticas de sus mutuas interacciones, sus contradicciones y conflictividades, las implicancias que generan. Es decir, el espacio público de la lucha de intereses diferenciados, la lucha política.

Teniendo en cuenta la naturaleza de las políticas públicas, Jolly (2005) y Muller (2002) plantean que hay tener en cuenta las lógicas de regulación que las rigen, lo que va a determinar el origen de las mismas, clasificándolas como políticas

territoriales y políticas sectoriales. En palabras de estos autores se afirma que *“vivir en un territorio es lo que les confiere a los individuos su identidad fundamental”*. Por consiguiente, cada territorio tiende a considerarse como una totalidad social, a transformar sus objetivos de reproducción en fines últimos, siendo aquellos la búsqueda de una coherencia social. La territorialidad de una política pública se refiere entonces *“a una situación en la cual la lógica dominante de una política pública es una lógica territorial u horizontal”*, la territorialidad implica entonces descentralización; mientras la sectorialidad se refiere *“a una situación en la cual la lógica dominante de una política pública es una lógica sectorial o vertical”*, la sectorialidad entonces implica centralización (Jolly, 2005: 61).

En términos de caracterización se puede ver entonces en las políticas públicas:

- Un conjunto de valores compartidos, porque cada sociedad debe generar los consensos y acuerdos que derivan en las decisiones políticas, a partir de debates públicos. Estas acciones deben estar orientadas por valores compartidos acerca de la definición de los problemas y el modo de enfrentarlos teniendo en que en la definición de estos valores siempre se genera conflictos de intereses entre distintos sectores, que plantean sus posiciones respecto a la cuestión y son propios de la vida social. Se trata de ser capaces de asumir estos conflictos y generar una predisposición para el acuerdo, garantizando el pluralismo.
- Un aparato institucional: Las demandas sociales que se transforman en políticas públicas son institucionalizadas y dan forma al Estado en la medida en que se materializan en instituciones, leyes, prácticas y procedimientos. Estos son factores que no pueden ser desconsiderados en los procesos de incidencia porque determinan las posibilidades y viabilidad de cada caso. También las políticas dan forma a organizaciones sociales que se vinculan con ellas y se desarrollan en esa relación.
- Un campo donde se ponen en práctica y se producen conocimientos y prácticas específicas: Las políticas públicas participan en el proceso de desarrollo de la sociedad, generando conocimientos, redefiniendo y

creando nuevos campos de saber, produciendo instituciones y modalidades de práctica profesional a lo largo de su camino.

- Un campo de lucha: Porque la definición de políticas públicas convoca y provoca un conjunto de conflictos entre diferentes actores y fuerzas sociales en el proceso de constitución, mantenimiento y orientación de la sociedad (Flores Crespo, 2008).

3.2 Relación de las políticas públicas y la sociedad

La sociedad es la primera destinataria, pero también una de los actores principales en la definición de las políticas públicas que se implementen. De ellas devienen las necesidades.

Se define a las necesidades sociales *“como carencias de uno o más sectores integrantes de la sociedad, es decir, lo que se precisa o se requiere para alcanzar una calidad de vida deseada como bien común”*.

La definición de las necesidades sociales depende, por una parte, del marco ideológico tanto de los analistas, evaluadores o diseñadores como de los decisores, ejecutores o comunicadores y, por la otra, del entorno social, político y económico.

Las necesidades sociales pueden ser actuales o potenciales. Sobre esa base pueden surgir dos situaciones iniciales:

- Necesidades demandadas: es decir, carencias sociales cuya satisfacción es peticionada por uno o más sectores. Seguridad, empleo, erradicación de la pobreza, redistribución de los ingresos, crecimiento, educación y salud pueden ser ejemplos, dependiendo de cada sociedad (Graglia, 2012: 33).
- Necesidades no demandadas: puede haber carencias sociales cuya satisfacción no es peticionada por uno o más sectores. La preservación del ambiente puede ser un ejemplo o la calidad institucional han sido y siguen siendo necesidades a satisfacer. Sin embargo, no en todas las

épocas ni en todos los lugares se demandan socialmente. La educación vial puede ser otro ejemplo o la prevención de la salud, etc.

Muchos opinan que un “buen gobierno” debería ocuparse preferentemente de las primeras (necesidades demandadas) pero preocuparse de las segundas (necesidades no demandadas).

La capacidad de anticipación distingue a un buen gobierno de un gobierno común y corriente. Si la necesidad está, la demanda aparecerá, tarde o temprano, pero aparecerá. Un gobierno común y corriente espera la demanda. Un buen gobierno la anticipa (Graglia, 2012: 34).

Desde la óptica de las demandas, pueden surgir otras dos situaciones, a saber:

- Demandas que no responden a necesidades: No pocas veces, las sociedades demandan lo que no necesitan. El dilema de los gobiernos es, entonces, la tentación demagógica del “sí” o los eventuales costos del “no”. Atender las demandas que no responden a necesidades puede causar crisis fiscales, pero no atenderlas puede causar crisis políticas y, en ambos casos, situaciones de ingobernabilidad (Aguilar Villanueva, 2009: 9-23).
- Proyectos y/o actividades que no responden a necesidades ni a demandas: frecuentemente, muchos proyectos (programas y planes) gubernamentales o muchas actividades administrativas se ocupan de cuestiones que no responden a necesidades ni a demandas sociales. No se sabe por qué ni para qué se diseñaron y/o gestionaron. No hay carencias que los justifiquen ni peticiones que los expliquen; pero han sido elaborados e implementados; por ejemplo, obras públicas de dudosa utilidad social son testimonios de esta situación (Graglia, 2012: 34).

Teniendo en cuenta estos marcos es que un “buen gobierno” debería orientarse en relación con cuatro líneas complementarias de decisión y acción, a saber:

- 1) Ocuparse de las necesidades que son demandadas,
- 2) Preocuparse de las necesidades que no son demandadas,
- 3) Desactivar las demandas que no respondan a necesidades reales,

- 4) No iniciar proyectos ni actividades que no respondan a necesidades reales ni a demandas efectivas o, si estuvieran en marcha, terminarlos.

Las necesidades sociales (insatisfechas o a satisfacer) y los problemas públicos (irresueltos) deben diferenciarse: Los problemas son impedimentos que el Estado (a través del gobierno y la administración pública: nacional o local) debe resolver para que los sectores sociales integrantes de la sociedad puedan satisfacer sus necesidades. Por ejemplo, la seguridad es una necesidad a satisfacer; mientras que las deficiencias o insuficiencias de la policía preventiva, la legislación penal, la administración de justicia o el servicio penitenciario, entre otros, pueden ser problemas. La atención de la educación o de la salud también son necesidades sociales a satisfacer mientras que las deficiencias o insuficiencias de los hospitales o de las escuelas pueden ser problemas.

El Estado, a través de los proyectos (programas y planes) gubernamentales y las actividades de la administración pública, debe resolver, los problemas públicos como medio para que la sociedad pueda satisfacer sus necesidades (Graglia, 2012: 35).

3.3 Relación entre las políticas públicas, la sociedad, el Estado y el mercado

Como se afirmó anteriormente, la sociedad debe ser la primera destinataria y, a la vez, la partícipe necesaria en el diseño y la gestión de políticas públicas. El Estado no debe serlo, porque tanto el gobierno como la administración pública son instrumentos de la sociedad a fin de asegurar un orden político de convivencia. El mercado tampoco debe serlo, porque es otro instrumento de la sociedad a fin de asegurar un orden económico de convivencia (Graglia, 2012: 35).

Las políticas públicas no se deben orientar a satisfacer los intereses partidarios de gobiernos o gobernantes de turno ni las demandas sectoriales de empresas o empresarios de moda.

Las políticas públicas como se afirmó anteriormente, se deben orientar al bien común, la satisfacción social y la aprobación ciudadana, sabiendo que tanto los gobiernos y las administraciones públicas como las empresas privadas integran una misma sociedad junto con las organizaciones civiles y los ciudadanos. Obviamente, hay proyectos (programas y planes) gubernamentales o actividades administrativas que se destinan a gobiernos o a empresas, predominantemente. Por ejemplo, las políticas de reforma política o administrativa del Estado a escala nacional o local (Manzanal, 2001); pero, como se dijo en los apartados anteriores, para que sean “políticas públicas”, la orientación debe ser el bien común de la sociedad y la ciudadanía, por encima de los intereses político-gubernamentales y de las demandas económico empresariales.

Si se piensa en los países de América Latina después de la recuperación de las instituciones democráticas, en las llamadas políticas de reforma del Estado y de estatización o privatización de servicios públicos demuestra que los proyectos (programas o planes) y las actividades se han orientado, muchas veces, a satisfacer intereses partidarios o demandas sectoriales, con la corrupción política o económica como trasfondo (Graglia, 2012: 37).

En consecuencia, las políticas del gobierno, relativas a asuntos específicos de intenso interés público de los grupos y las comunidades, se han vuelto el lugar crítico del consenso y conflicto, porque ellas cristalizan la representatividad, constitucionalidad y racionalidad de los gobiernos. Es la búsqueda actual de nuevos equilibrios entre el estado necesario de la sociedad autónoma.

La complejidad, escala, variabilidad e interdependencia de los asuntos públicos requieren cada vez más información confiable, conocimiento especializado, cálculos precisos de costos y consecuencias para decisiones que se adoptan casi siempre en condiciones de riesgo. Sin soporte de un riguroso ejercicio lógico, científico y técnico, las decisiones de gobierno podrán caer en peores equivocaciones, dispendios, imprevisiones, que por la magnitud de su impacto acarrearían males y sufrimientos sociales (Aguilar Villanueva, 1992: 111).

Las políticas públicas sobre todo las sociales, como parte de las intervenciones sociales del Estado, constituyen de manera directa una intervención en las condiciones de vida y de reproducción de la vida de distintos sectores y grupos sociales, sobre todo, de los más vulnerados. No se trata, por cierto, de las únicas políticas que tienen esta cualidad, que comparten con las propias políticas económicas y con las políticas laborales, de las que sin embargo se distinguen por las formas que asume ese acto de constitución. Mientras las políticas económicas y laborales intervienen en la distribución primaria del ingreso, las políticas sociales lo hacen a través de lo que se denomina distribución secundaria, es decir, vía un circuito de distribución del ingreso que no deriva directamente del proceso de producción, por la retribución a los factores, sino por mecanismos de redistribución que se le superpone (Rouquaud y Páez, 2013: 31).

3.4 Ciclo de las políticas públicas

Con algunas variantes diversos autores reconocen 4 grandes etapas del ciclo de la política; que, si bien no es más que una construcción analítica, otorga el beneficio de constituir un marco de referencia y permite ordenar sus distintas fases.

1- Definición del problema:

Un problema es una situación que afecta negativamente a los demás, perjudica el bienestar de la población (Salazar, 1994: 47-48).

Pero el tránsito de un problema cualquiera, a un problema público debe ser de tal grado que sea socialmente relevante y que esté socialmente reconocido, lo cual conlleva a un proceso de problematización colectiva. En otras palabras, el problema público es una construcción social, un hecho cultural que obedece a una estructura cognoscitiva y moral y debe tener el reconocimiento de la misma sociedad.

Un problema público cuando es socialmente asumido, se genera un proceso de responsabilidad por parte de tal o cual segmento de la sociedad. Un grupo

determinado decide que un problema es acreedor a una intervención pública porque dicho grupo tiene capacidad, autoridad para promoverlo como tal puede exigir una acción pública para que se haga algo al respecto.

La estructura de los problemas públicos es un escenario de conflictos en el que un conjunto de grupos y de instituciones, que incluyen a menudo los organismos públicos, compiten y luchan por la apropiación y la desapropiación, la aceptación de teorías causales y la fijación de la responsabilidad (Salazar, 1994: 120)

Aquí conocimiento y política están en contacto el uno con la otra. La definición de un problema es un ámbito de controversia. Si hay controversia es porque:

- Tal formulación concreta implica consecuencias juzgadas inaceptables para una o varias de las partes implicadas: pueden verse recortadas ciertas ventajas, se imponen obligaciones, etc.
- Las partes se sienten afectadas ante un problema que pone en cuestión principios fundamentales, valores absolutos; una especie de combate maniqueo entre el bien y el mal sin compromiso posible. Las posiciones son irreductibles, por lo que la formulación adopta un tono de guerra de religión.
- Hay refuerzos exteriores que pueden movilizarse si uno o varios actores públicos solicitan su apoyo. De ahí una función preventiva del conflicto, utilizada por los actores y los públicos que no están dispuestos a aceptar la llegada de esos refuerzos (Salazar, 1994: 120).

El conflicto en este sentido puede expresarse en términos de intereses materiales, de privilegios sociales, de influencia política, pero se manifiesta también en clave normativa y cognoscitiva. Las representaciones de los fenómenos, el sentido y el significado que se da a los hechos, varían de un medio a otro, e incluso en el tiempo.

En general, es raro que la definición inicial de un problema permanezca estable e invariable. Tiene todas las posibilidades de cambiar sobre la marcha, de reajustarse, de modificar su contenido y sus términos, porque esta definición es en sí misma un desafío político mayor.

Adicionalmente, todo problema público está afectado, condicionado y etiquetado por el contexto particular dentro del cual se presenta, al verse afectado por las seis fuerzas que conforman y marcan su entono: (1) económico-sociales (2) político-legales (3) culturales (4) tecnológicas (5) naturales (ecológicas o medioambientales) y (6) demográficas. Esa es la razón principal por la cual un problema público varía de un país a otro, de una región a otra y de un gobierno a otro (Aguilar Villanueva, 1992: 50).

2- Diseño de la política que dé respuesta al problema:

En este apartado entran en juego la búsqueda de caminos posibles para tratar de dar respuesta a los problemas. Las alternativas son las posibles líneas de acción que pueden contribuir a conseguir los objetivos y, de esta forma, a la resolución de un problema público, es decir que se estudian las respuestas, se elaboran y se negocian para establecer un proceso de acción, en esta instancia adquiere importancia "*la toma de decisión*" en donde el decisor público elige una solución particular que se convierte en política legítima.

La toma de decisión ocupa un lugar esencial en la jerarquía de los actos públicos, porque en ese preciso momento se juega la partida. Dicho proceso desemboca en un resultado llamado solución (Thoening y Meny, 1992: 129-139).

Los ajustes entre actores se practican en torno a las relaciones de poder que se tejen entre ellos; los actores que controlan poderosas incertidumbres de las que dependen terceros, si no toda la organización, hacen que estos terceros y la organización dependan de la negociación de su buena voluntad. Sin embargo, a menudo, el poder no está en manos de los escalones más altos de la jerarquía, sino en los niveles de base o en la periferia. Sin embargo, el poder, aunque esté repartido desigualmente entre los actores, nunca es acaparado por un solo grupo o actor. La sustancia de las decisiones depende en definitiva de la estrategia de los decisores que intervienen, de la naturaleza de los problemas, del contexto institucional, organizativo y sociopolítico en el que se mueven quienes deciden (Thoening y Meny, 1992: 147).

3- Implementación de la política:

Se define la implementación como el proceso a través del cual una política puede ser influenciada por diversas variables, actores y factores independientes que pueden apoyar, alterar u obstruir el propósito de los objetivos originales (Revuelta 2007 en Valdés Coterá, 2012). La implementación muestra cómo la compleja red de organizaciones públicas, con sus intereses y sus hábitos, se encarga de volver la retórica en acción.

La implementación se revela entonces como un escenario en el que intervienen actores que no permanecen neutros ni pasivos. El contenido de una política pública está condicionado tanto por su ejecución como por la decisión. En cuanto a la ejecución, ejecutar es aplicar un programa de acción a un problema, a una situación o a un comportamiento. Ello implica modificaciones y perturbaciones en relación al estado natural de la gente y de las cosas inducidas, suscitadas o solicitadas. La ejecución tiene dos facetas: una orientación normativa que incluye el cambio social y un sistema de acción compuesto normalmente por muchos actores (Valdés Coterá, 2012: 169).

4- Evaluación de políticas públicas:

La evaluación es un criterio en la gestión de los programas públicos que fortalece los conectores entre la entrada del problema en la agenda pública, las vías de implementación y la construcción de los resultados finales. La evaluación deviene, en este marco en un instrumento poderoso de aprendizaje a partir de la relación que se establece entre el conocimiento producido y la práctica.

Evaluar una política pública es apreciar los efectos atribuibles a una intervención gubernamental en un campo específico de la vida social y del entorno físico (Thoening y Meny, 1992: 195).

La posibilidad de realizar una evaluación depende de la previa especificación de los efectos esperados y de haber diseñado el programa de tal manera que permita emplear una o varias técnicas de evaluación, sin ello será difícil o imposible determinar si el programa está funcionando como se deseaba. La evaluación debe considerar también si la política todavía merece ser ampliada o debe ser reducida, o incluso terminada. La información sobre el cumplimiento o

no de una política pública puede ser utilizada para desarrollar nuevas alternativas de acción o para reestructurar los problemas públicos (Viñas, 1995).

Como se puede apreciar, el llamado ciclo de las políticas públicas puede ser considerado de forma espiralada ya que la evaluación de los resultados, sea cual sea la forma que tome, precede a la fase de resolución del problema.

La evaluación, más que desembocar en la terminación, desencadena una vuelta atrás: si el problema se considera como no resuelto se introducen ajustes retroactivos, mediante una nueva formulación del problema inicial o a través de una gestión más satisfactoria en la fase de ejecución del programa. El proceso está abierto a toda clase de efectos de retroacción. Por otra parte, una fase no sigue necesariamente a la precedente: las fases pueden superponerse, retroceder en su secuencia cronológica o, también, ciertas actividades funcionales, pueden no aparecer nunca a lo largo del proceso.

Es importante para comprender las políticas públicas que el encadenamiento del ciclo que sigue las políticas es diferente según los actores afectados por el mismo proceso de elección, lo que es una solución para uno, constituye un problema para otro (Thoening y Meny, 1992: 151).

3.5 Participación comunitaria

Para Velásquez y Gonzáles (2003), la participación “*es un proceso en el que distintas fuerzas sociales, en función de sus respectivos intereses (de clase, de género, de generación), intervienen directamente o por medio de sus representantes en la marcha de la vida colectiva con el fin de mantener, reformar o transformar los sistemas vigentes de organización social y política*”.

Velásquez y Gonzáles (2003) proponen analizar a la participación desde dos dimensiones:

Una dimensión social o corporativa, cuyo equivalente es el cambio social, y que enfatiza la participación como una forma de intervenir en asuntos públicos y como una acción colectiva necesariamente conflictiva.

Una dimensión política, cuyo equivalente es la democracia, en la que se considera a la participación como una expresión de los estratos populares para lograr su ciudadanía y constituirse en sujeto de su propio desarrollo, así como una estrategia para cambiar la distribución de poder en la sociedad y como un rechazo al verticalismo del Estado ya que entre ambas dimensiones subyace el tema del poder. Todo intento por aumentar los ámbitos de la participación presume y se dirige, entre otras, a transformaciones en las relaciones de poder.

Sobre lo que es específicamente la participación comunitaria, la definen como *“el proceso social a través del cual los distintos actores de la población, en función de sus propios intereses (de clase, de grupo, de género, etc.) intervienen directamente o por medio de sus representantes y/o organizaciones, en la marcha de los distintos aspectos de la vida colectiva”*.

Estos autores proponen una distinción de categorías de los que sería la participación teniendo en cuenta las articulaciones de ésta con el Estado:

1. La participación como parte del acervo cultural de las comunidades:

La participación forma parte de los valores y conductas cotidianas y no requiere de motores externos para su desarrollo. Las normas no son factor determinante, operan como un instrumento al servicio de los objetivos de la participación, aunque en algunos casos pueden convertirse en obstáculo.

El liderazgo opera como un factor desencadenante, y el capital social como el soporte del proceso participativo. En el balance Estado-sociedad, es esta última, no el primero, la que garantiza la continuidad, la dinámica y el sentido del proceso. La participación tiene una alta cobertura y compromete a la mayoría de la población.

2. La participación como resultado de la articulación entre voluntad política de los gobernantes y tradición de organización y lucha de la sociedad:

Esa voluntad es el fruto de apuestas provenientes de movimientos o grupos políticos organizados que conscientemente impulsan la participación como proyecto político sustantivo y como parte del programa de gobierno.

La iniciativa gubernamental se ve correspondida por una sociedad que tiene una cierta tradición cívica y que, en consecuencia, responde en forma pronta y masiva a la propuesta de participación. La iniciativa no es social sino política, pero encuentra en la sociedad un terreno abonado que rápidamente responde al llamado de los agentes políticos. Iniciado el proceso, su rumbo depende de la dinámica social y de la capacidad gubernamental de liderar el proceso. Si la primera sobrepasa a la segunda, el gobierno municipal puede verse en apuros para orientar y definir el cauce del proceso.

3. La participación como resultado de voluntades individuales:

No existe una estrategia desde el gobierno municipal para estimular la participación, bien porque no se la considera importante o bien porque no existe acuerdo en el seno del gobierno municipal sobre dicha estrategia. La sociedad responde; pero no tanto como producto de un capital social acumulado históricamente, sino como fruto de ciertas convicciones sobre la importancia de la participación o de necesidades sentidas que ven en la oportunidad que genera el gobierno una posibilidad importante de satisfacerlas (Velásquez y González, 2003:387)

El proceso puede tener aciertos, como por ejemplo el empoderamiento social, la formulación de planes y proyectos, cierta transformación de mentalidades en los líderes y en los funcionarios municipales. Sin embargo, su gran debilidad es que quienes promueven el proceso lo hacen desde su propia iniciativa y no desde una institucionalidad política o desde un esfuerzo programático de una colectividad (movimiento o partido), y quienes participan no lo hacen respaldados por una tradición de participación, sino por móviles que pueden ser utilitarios, aunque no necesariamente.

4. La participación como un discurso que se esgrime como herramienta de control social y político:

Desde el gobierno se ponen en marcha todos los dispositivos emanados de las normas al respecto, incluso hay voluntad de funcionarios y de algunos dirigentes políticos que ven la participación con buenos ojos; pero el sentido dominante del proceso es o bien el de cumplir la formalidad de la ley o bien el de controlar las

dinámicas participativas a favor de un interés político particular y no del interés de la gente o del conjunto de la ciudad. De parte de la sociedad, no existe una tradición participativa, en el sentido de capital social (redes autónomas), sino más bien una fuerte tradición clientelista que encaja de manera perfecta en la estrategia de los gobiernos y de la clase política.

En otras palabras, la estrategia como mecanismo de control desde arriba se ve favorecida por una sociedad que, en general, se somete a dicho control y se vuelve funcional a los intereses de los promotores de la participación.

5. La participación como una reivindicación social no atendida por las autoridades locales:

Con base en argumentos sobre el exceso de empoderamiento de los ciudadanos y el debilitamiento de las instancias de representación política, la dirigencia política entiende que la elección de un mandatario o de un representante a los cuerpos colegiados copa el espacio de la política y hace innecesaria la participación como un ingrediente de la gestión pública. En este caso, la iniciativa social choca contra las barreras políticas impuestas a la participación, lo que genera desencuentros y motiva a la gente a buscar otras formas de relación con el Estado o a alejarse de los asuntos públicos.

La participación se convierte en utopía de unos pocos, y no logra romper el cerco que imponen las prácticas clientelistas. Incluso, se acepta por parte de los gobernantes la creación de espacios formales, pero más para dar cumplimiento a un requisito de ley.

Las tres primeras categorías pueden dar lugar a una participación sustantiva, mientras que las otras dos propician la participación formal e instrumental (Velásquez y Gonzáles, 2003:388).

Para el análisis de la participación comunitaria en las políticas públicas educativas, en la presente tesis, se tienen en cuenta algunas categorías como guías. Estas categorías han sido elaboradas teniendo en cuenta aportes de diferentes teóricos.

3.6 Condiciones objetivas y subjetivas

Cunill (1991) plantea que, al momento de analizar la participación comunitaria, uno de los elementos a tener en cuenta es lo que se denominan “*las condiciones objetivas y subjetivas de la participación*”:

Las condiciones objetivas de la participación aluden “al conjunto de elementos que forman parte del entorno del actor favoreciendo su interés por intervenir en una situación determinada o elevando los costos de la no participación”, tales como el grado de apertura del sistema político a la expresión de los ciudadanos, la existencia de un clima social y cultural favorable a la participación y de instancias, canales e instrumentos que faciliten su ejercicio y, por último, la densidad del tejido social (existencia de identidades sociales y de sus respectivas organizaciones), la cual determina los grados de articulación/desarticulación de los individuos y grupos en el momento de actuar.

Las condiciones subjetivas pueden ser vistas como recursos (tiempo, dinero, información, experiencia, poder) y como motivaciones. Los primeros aseguran que el proceso participativo pueda tener lugar, se sostenga y produzca algún impacto.

Las motivaciones hacen referencia a las razones para cooperar que tienen los individuos y que los empujan a la acción y pueden distinguirse entre macro y micromotivaciones;

Las primeras tienen que ver con lo que se conoce como las normas sociales de cooperación que llevan a los individuos a sumarse a procesos colectivos porque creen que es conveniente hacerlo, independientemente de que obtengan algún beneficio;

Las micromotivaciones aluden, por el contrario, a aquellos motivos por los cuales elegimos la cooperación en ciertas circunstancias en las que, por lo común, el cálculo de las consecuencias tiene un peso muy grande.

Para Kliksberg (1999) ejercer la participación implica enfrentarse a resistencias e intereses del entorno que buscan frenarla o distorsionarla como ser:

El eficientismo de corto plazo: A la participación se la cuestiona por incrementar costos y tiempo en el logro de objetivos, debido a la intervención de distintos grupos sociales en la toma de decisiones. Ese argumento puede ser cierto para el corto plazo, pero no toma en cuenta los beneficios potenciales que en el largo plazo se derivan de la participación.

El reduccionismo economicista: Algunas personas evalúan la participación con categorías económicas de análisis. Les interesa de manera exclusiva la relación costo/beneficio medida en esos términos. Otros aspectos, como la autoestima de los agentes participativos, la confianza en las fuerzas del grupo o los valores de solidaridad, por ejemplo, quedan relegados a un segundo plano, en tanto no tienen un vínculo directo con la racionalidad económica (Velásquez, 2003: 62).

El predominio de la cultura organizativa formal: a la participación se la crítica como antítesis de los modelos de organización formal basados en conceptos de orden, jerarquía y mando.

La subestimación de los pobres: Para algunos, los pobres son incapaces de integrarse a dinámicas de participación por su debilidad educativa y cultural, por sus liderazgos “primitivos” y su mentalidad “tradicional” que constituye más una carga que un recurso. Así la participación está condenada a fracasar, lo que justificaría imponer decisiones desde arriba (desde mentes ilustradas) y desestimular el protagonismo de los pobres.

La tendencia a la manipulación de la comunidad: esta es una de las “tentaciones” mayores en contra de la participación. El clientelismo es una de las formas favoritas que adopta la manipulación, pero también los estilos “autoritarios” de gestión de procesos sociales, disfrazados con el lenguaje de la participación. La consecuencia es la misma: el fracaso de las experiencias, el desencanto de la gente y la pérdida de legitimidad de la participación.

El problema del poder: No pocos procesos participativos se debilitan o fracasan por la ausencia de una voluntad política que los promueva, les asegure condiciones favorables y acoja sus resultados. Tal disposición no existe en todos los casos, entre otras cosas por el temor de las autoridades locales a perder su

autoridad y su capacidad de decisión. Varias experiencias demuestran lo contrario: que la promoción de la participación puede fortalecer la autoridad de quienes ejercen el gobierno y la capacidad de gestión de las administraciones públicas.

3.7 Niveles de participación

Para el estudio de la participación, se proponen los siguientes niveles de participación:

- **Movilizativa y de consumo:** Proyectos de acción ya elaborados en sus aspectos esenciales, a los cuales sólo resta ejecutar o consumir.
- **Consulta, discusión y /o conciliación:** Proyectos de acción elaborados en sus aspectos esenciales sobre los cuales se pide el parecer, opinión y contribución. Se concilia y se llega a acuerdos o incluso a decidir alternativas de elementos no vitales.
- **Delegación y control:** Transferencia de poder para aplicar un proyecto ya elaborado en sus líneas esenciales. Pueden hacerse variaciones de acuerdo con las condiciones y particularidades del escenario en cuestión siempre que no se traicionen sus postulados fundamentales.
- **Responsabilidad compartida y determinación:** Intervención en la toma de decisiones que incluye todo un proceso que va desde la identificación de los problemas, la articulación de los objetivos, la formación y negociación de propuestas para la solución, ejecución y evaluación de las acciones y el reparto de los beneficios. Este nivel de participación parte de la acción conjunta de personas y organizaciones de la comunidad creada por sus pobladores, con sus instituciones de gobierno, centros de investigación, enseñanza y producción. El grupo gestor y los integrantes de la comunidad comienzan juntos un proceso de planificación donde la información fluye libremente y las decisiones se toman en el grupo de planificación conjunta. Se asume que cada actor tiene algo que aportar al proceso, ya sea el dominio técnico o el conocimiento profundo de la comunidad (Díaz, 1987 en Gómez Bailón, 2011).

3.8 Estrategias y formas de participación

3.8.1 Estrategias

El ejercicio de la participación se entiende, se aborda y se apoya de distintas maneras, según las concepciones e intereses de los actores.

Desde la práctica se pueden distinguir las siguientes estrategias de participación que suelen poner en marcha los gobiernos locales:

La participación-formalidad, entendida únicamente como un requisito de ley que es preciso llenar.

La participación-integración-cooptación: en donde las autoridades locales promueven en forma efectiva la participación, crean nuevas instancias de intervención ciudadana y manejan permanentemente el discurso de la participación no tanto para que la gente gane autonomía y capacidad de interlocución con el Estado, sino, por el contrario, para que se acoja cada vez más a las orientaciones de los grupos políticos dominantes.

La participación-concertación: coloca el acento en la construcción colectiva de acuerdos en torno a objetivos comunes y a los medios para alcanzarlos. Dos ideas son centrales en esta noción: el pluralismo y la intervención directa de la ciudadanía en el análisis de su entorno y en la toma de decisiones acerca de cómo actuar para conseguir objetivos compartidos.

La participación-modo de vida: aquí la participación no es concebida como una actividad adicional a la rutina diaria de la gente, como algo que exige esfuerzos adicionales y costos, sino como un valor y una norma social interiorizados desde la infancia, que llevan a la gente a involucrarse en dinámicas colectivas no tanto para la obtención de un beneficio específico, sino porque es bueno hacerlo y de esa forma el colectivo social se beneficia y fortalece (Velázquez y González, 2003:21).

En el desarrollo de estas distintas estrategias aparece un rasgo común: la discontinuidad en la formulación y aplicación de políticas de participación, que

se explica sobre todo por el papel discrecional que siguen teniendo los gobiernos en la promoción de la opción participativa.

3.8.2 Formas de participación

Son múltiples las formas que puede asumir, en cada situación histórica, la defensa de los intereses de los sectores sociales presentes en una comunidad, así como también lo son las estrategias para promover la participación de tales sectores a través de sus organizaciones de base:

Autogestión, ayuda mutua y cooperación:

La autogestión, en su uso corriente, representa normalmente una forma de organización, o de autogobierno, en la cual sus miembros rechazan cualquier manifestación de autoridad exterior y, haciéndose cargo de sus propias condiciones de vida y de trabajo, deciden democráticamente sus normas de funcionamiento.

El origen del concepto, a fines del siglo XVIII, permitió dilucidar, en la práctica social y política, la distinción entre el Estado, definido por la autoridad y el poder; y la sociedad civil, no dominada por un poder centralizado (Guimaraes, 2003: 25).

La ayuda mutua y la cooperación se inspiran por el intento de crear, en el seno mismo de la sociedad capitalista, empresas en las cuales los trabajadores sean sus propios patrones y trabajen bajo las órdenes de una dirección por ellos elegida.

Aunque muchas corrientes doctrinarias presenten la cooperación y el cooperativismo como una búsqueda de un nuevo orden económico y social. Lo cierto es que a través de la cooperación el ideal autogestionario se ha despojado de su carácter revolucionario, y se inserta actualmente en la lucha de distintos sectores y clases sociales por ampliar la democracia que, aplicada primero a la política, procura extender su dominio a la vida social y económica.

La cooperación puede ser entendida entonces como una forma específica de autogestión aplicada a la economía, tratando de disminuir la fusión entre la

propiedad privada y el poder decisivo que ella confiere, y de atenuar la división que ésta entraña entre dirigentes y dirigidos entre clase dominante y clase subordinada.

En Latinoamérica se asume al cooperativismo como prácticas sociales que no están necesariamente referidas a una determinada concepción del mundo (aunque por cierto "crean" las opciones ideológicas más diversas).

En un contexto histórico fuertemente dependiente en lo económico y marcadamente autoritario en lo social y lo político, la cooperación adquiere diferentes significados, en diversos momentos históricos y para distintos sectores sociales. En algunos momentos constituyen nada más que una estrategia transitoria de sobrevivencia de sectores populares, como lo demuestra el crecimiento de cooperativas de trabajo en situaciones de agudización del desempleo urbano. En muchas oportunidades representan una estrategia de defensa contra la represión política, como una forma de mantener organizados a los miembros de movimiento sociales que no necesariamente comparten la doctrina cooperativa desde un punto de vista ideológico, de la construcción de una "nueva" sociedad, sino que adoptan la forma cooperativa simplemente por ser el único espacio de participación aún tolerado por las autoridades gubernamentales.

Finalmente, pueden constituir, principalmente para los sectores de clase media, un modo de acceder a bienes o servicios en condiciones ventajosas frente a las prevalecientes en el mercado, tal como ocurre con muchas cooperativas de consumo y de ahorro y crédito -es decir, como una forma de "democratizar" el capitalismo dependiente y concentrador (Guimaraes, 2003: 28).

3.9 Participación comunitaria y proceso de formulación e implementación de políticas públicas

En la actualidad, se ha dejado de lado la visión de las políticas como un conjunto de recetas capaces de solucionar distintas problemáticas, independientemente del contexto en el que surgen, como si las cuestiones locales fuesen homologables entre sí. Al contrario, la tendencia indica según Aguilar Villanueva

(1992) que todo asunto público no tiene necesariamente el mismo formato y se dimensiona a las comunidades como espacios de consenso y conflicto, “*se reivindican las comunidades políticas locales, la gestión pública descentralizada, el cumplimiento de las funciones estatales a través de políticas específicas y ajustadas a las diferentes circunstancias, la desagregación de los intereses públicos según los diversos niveles de gobierno*”.

Las comunidades rurales se encuentran ante un nuevo escenario caracterizado por las condiciones impuestas por el proceso de globalización y regionalización (por ejemplo, el Mercosur), por la transferencia de los avances científicos y tecnológicos al proceso productivo, por las reformas estructurales a nivel económico y político (como los procesos de privatización, descentralización, etc.). Esta convergencia de situaciones plantea nuevas demandas económicas, sociales y territoriales a las sociedades locales, evidenciando la necesidad de adecuar las estructuras y la organización municipal y a desarrollar nuevas estrategias de intervención para resolverlas.

El ámbito local está experimentando un importante proceso de reestructuración, que se caracteriza por la revalorización de lo local y de lo político. El primer aspecto representa la caracterización de los actores locales en las arenas donde se deciden e implementan política que afectan a los ciudadanos. La politización del ámbito local, supone dotarlo de márgenes de maniobra sustantivos, a las actuaciones meramente ejecutoras se suman actuaciones de horizonte estratégico. Los gobiernos locales empiezan a definir modelos económicos, sociales y territoriales para sus ciudades.

En este marco, las autoridades locales resuelvan replantear sus estrategias y metodologías de gestión, con el objeto de adaptarse a las nuevas condiciones, por lo que los municipios asumen nuevas responsabilidades:

- Promocionar proyectos productivos de desarrollo local enfocados hacia mercados internos y externos, atraer inversiones, fomentando el crecimiento con mayor equidad social.
- Atender a la población con menos recursos que dirigen sus demandas al nivel municipal por ser la escala de gobierno más próxima al ciudadano.

- Gerenciar la infraestructura local, para potenciar ventajas competitivas y favorecer el asentamiento del capital nacional e internacional.

Estos profundos cambios y nuevas responsabilidades plantean una forma de relación entre el Estado Local y la sociedad distinta a la tradicional. Desde esta perspectiva, el gobierno local debe impulsar la formación de consensos entre los diversos sectores de la comunidad, propiciando instancias participativas en su gestión, que no se limiten a acercar las demandas a la estructura de gobierno, sino que constituyan una forma de iniciar una búsqueda conjunta de soluciones. Lo que se plantea, es una redefinición de las funciones del municipio, donde no sólo le competa ser ejecutor de políticas concebidas en otra instancia, sino que al contrario comience a tener un papel protagónico en la toma de decisiones que involucren a la comunidad.

Es decir que las políticas públicas aparecen como el producto del consenso y la negociación entre el Estado y la sociedad civil, propiciando ámbitos que facilitarían una práctica democrática, donde se ejerce el derecho a participar en los procesos decisorios. En este sentido, los procesos de desarrollo local suponen una importante participación de los actores locales, incentivando órganos directos de participación para que los vecinos presenten sus propios proyectos e iniciativas, de manera que ellos mismos diagnostiquen sus problemas de acuerdo a sus necesidades y no a los pensados por técnicos en sus oficinas (Pagani, 2001).

La formulación e implementación de políticas y programas de desarrollo presupone, por lo tanto, la identificación de cuáles son las formas tradicionales de organización y participación comunitaria existentes en el área para, a partir de sus dimensiones constitutivas, establecer las estrategias más adecuadas para el fin de garantizar la intervención de los sectores en el diseño, ejecución y gestión de proyectos.

Dar inicio a acciones de desarrollo en un área sin precedentes de participación, o en las cuales las experiencias previas han sido enmarcadas por la manipulación, cooptación o represión, requiere mucha imaginación y una considerable disponibilidad de tiempo y recursos. Demanda, asimismo, una

atención especial a los aspectos de capacitación, ya que significa un proceso de aprendizaje mutuo entre planificadores y población y que, frecuentemente, hay que traspasar las barreras creadas por el resentimiento y la desconfianza (Guimaraes, 1985: 30)

La participación no puede representar una panacea del desarrollo que va a resolver, por si sola, problemas cuyas raíces remontan a la formación histórica de las sociedades; pero si puede asumir un papel determinante en la orientación de las políticas públicas y en la transformación de las relaciones entre la ciudadanía y el gobierno local. Esa posibilidad depende, sin embargo, de, por lo menos, dos condiciones:

- Una decidida voluntad de los gobiernos (nacional, regionales y municipales) de crear las oportunidades para el ejercicio de la participación;
- La existencia de ciudadanos y ciudadanas, de organizaciones sociales y de agentes participativos que hagan uso de esas oportunidades y las traduzcan en acciones encaminadas a democratizar y cualificar los resultados de la gestión pública (Gonzales; 2003:20).

Finalmente, la participación, en tanto puente entre la sociedad y el Estado implica mirar estos dos polos de la relación no como antagónicos, sino como complementarios. En otras palabras, la participación no es una repartición del poder, no se trata de entender la participación como negación del Estado por parte de la sociedad civil, ni como estatización de la sociedad que termina por subsumirla en lógicas puramente estatales. Los sistemas democráticos modernos se apoyan en el fortalecimiento de la esfera pública considerándola como lugar de encuentro entre actores sociales y políticos para la deliberación y la toma de decisiones colectivas. En tal sentido la participación fortalece a la vez al Estado y a la sociedad, sin que ello represente una pérdida de identidad de uno u otra (Gonzales; 2003: 65).

El tema del alcance de la participación es una cuestión de reglas y criterios que la ciudadanía y sus líderes deben tener claros en su desempeño como agentes participativos. En otras palabras, es importante que quienes se vinculan a

espacios de participación sepan de antemano qué se discute y hasta dónde puede llegar el alcance de las decisiones tomadas. Esta transparencia evita crear falsas expectativas y posteriores frustraciones (Velásquez, 2011: 381)

La participación comunitaria, podría decirse a manera de cierre, requiere como condición un conjunto de articulaciones:

En primer lugar, la articulación de instancias. Su dispersión resta fuerza a los procesos al fragmentar iniciativas y atomizar a los agentes participativos.

En segundo lugar, articulación de actores. Significa, como se ha mencionado atrás, la creación de espacios compartidos, de reglas consensuadas y de intereses comunes en torno a objetos o procesos específicos. La desarticulación debilita la participación y reduce la amplitud del espacio público.

En tercer lugar, articulación entre intereses particulares e intereses globales. Se desprende de la anterior, pues la articulación de actores implica diversidad social y cultural.

Finalmente, articulación entre participación comunitaria y representación política. El espacio público lo es de encuentro entre la sociedad y el Estado. Toma sentido en el momento en que las deliberaciones se concretan en decisiones políticas. La polarización entre lo social y lo político tiene como único efecto debilitar a ambos elementos. Su articulación los fortalece y crea condiciones para que la participación adquiriera una dimensión colectiva y represente algo para quienes se comprometen con ella.

Estas cuatro articulaciones constituyen los pilares de la participación y, en consecuencia, deben ser referentes de cualquier propuesta que pretenda fortalecerla. A ese respecto, siendo la participación comunitaria un proceso social tan complejo, con tantas caras, no resulta fácil formular recomendaciones que la conviertan en un escenario apetecido por la ciudadanía (Velásquez, 2011:366).

3.10 La escuela en espacios rurales y las políticas públicas

Se define al “*medio rural*” como una entidad socioeconómica en un espacio geográfico” (Ramos y Romero, 1993 en MEN, 2007) caracterizados al menos por:

- 1) La relación con el medio natural, ya sea a través del uso de los recursos y servicios naturales para la producción agropecuaria como por su aprovechamiento en otro tipo de actividades como la recreación y la residencia;
- 2) La poca densidad de población relativa, si bien enmarcada dentro de una gran variabilidad de situaciones, pero claramente diferenciada de la urbana si se utilizan escalas detalladas (Reboratti y Castro, 2008);
- 3) Un conjunto de instituciones públicas y privadas que vertebran y articulan el funcionamiento del sistema, operando dentro de un marco jurídico determinado; entre las que se encuentra la escuela.

La escuela como parte integrante de este medio rural, asume características distintivas, por lo que Cragolino y Lorenzatti (2002) la denominan “*espacio social rural*”. Plantean estas autoras que este espacio está sujeto a fuertes transformaciones en los últimos años, y que constituye la trama que sostiene y permite comprender las prácticas y las representaciones de los sujetos, las relaciones entre éstos y con las otras instituciones.

Las escuelas rurales son producto heterogéneo de un proceso histórico de configuración de la educación rural en un espacio determinado, y por lo tanto es necesario comprender el proceso a través del cual los establecimientos escolares fueron adquiriendo las características que presentan en la actualidad producto de esas fuertes transformaciones.

Para Cragolino y Lorenzatti (2002), las escuelas en las zonas rurales, como expresión física, organizativa y administrativa del Sistema Educativo, responden a las normas y principios que rigen la política educacional en su conjunto. Sin embargo, existen también condiciones particulares en la estructuración, organización administrativa y funcionamiento de estos establecimientos rurales.

Analizar la escuela rural requiere tomar en consideración el medio rural en el que se localiza, así como los sujetos involucrados en sus actividades partiendo del supuesto de que los modelos organizacionales de las escuelas rurales están en relación con las características de la zona y la población que en cada uno de ellas reside, siendo posible categorizar las formas de escolaridad que se desarrollan actualmente según diferentes criterios como ser:

Según la matrícula y la planta funcional:

- Unidocente: Son instituciones cuya característica distintiva es que garantizan la escolarización de poblaciones que carecen de oferta educativa. Significan la presencia del Estado en lugares donde no hay otro espacio público a disposición de la población dispersa. La tensión que es necesario tener presente, es que suelen ser las escuelas que se encuentran sometidas a las transformaciones demográficas y socioproductivas que genera la reducción de la población por abandono del campo. El análisis de la ratio docente / alumno puede determinar el riesgo de cierre con la consecuente desaparición de la garantía de escolarización.
- Bi o tridocente: Son escuelas localizadas en ámbitos rurales, en las que la matrícula supera el número mínimo para la constitución de un grupo. En muchas ocasiones el incremento está asociado a la reconfiguración de la situación socio- productiva de la zona. Muchas de ellas se constituyen por ampliación en escuelas unitarias.
- Graduada: Si bien el multigrado es una organización propia de los espacios rurales, no debe desconocerse que son numerosos los lugares donde es posible instalar la dotación completa de los grados / años de la educación primaria, cada uno a cargo de al menos un docente. La planta funcional se completa con cargos directivos y docentes de asignaturas especiales.

Según las condiciones de organización del espacio escolar:

Parece no haber duda de que según sea la forma de organización del espacio escolar y de cómo estos estén distribuidos en esos espacios, va a condicionar o no las modalidades de trabajo docente y de aprendizaje de los alumnos.

Según las condiciones de asistencia de los alumnos:

- Albergue: Son instituciones educativas en las que, además de brindar la educación obligatoria del nivel, se ofrece alojamiento a alumnos que asisten regularmente y que, por razones de distancia, dispersión geográfica o topográfica del territorio, así como carencia de formas de transporte, no pueden acceder diariamente a escuelas próximas a su lugar de residencia. Estas instituciones exigen además de la planta docente habitual, establecida en función de la matrícula, de personal de asistencia y cuidado en los tiempos que exceden la jornada escolar. Por otra parte, requieren el sostenimiento de alojamiento y alimentación. Si bien ha resultado un modelo con amplio desarrollo en diversas zonas, actualmente suele estar en revisión por las condiciones de desarraigo que impone a los alumnos. Otra argumentación que pone en tensión la existencia de instituciones con internado desde edades tempranas es la referida a los límites que imponen a la vida cotidiana de los niños y niñas las condiciones de institucionalización.
- Períodos de asistencia a la escuela sucedidos con estadías en la casa: Una alternativa que se desarrolla en algunas zonas de población dispersa y localización de la escuela en territorios de difícil acceso o carencia de formas de traslado cotidianas, son formas organizativas en las que, con una frecuencia que se determina en cada lugar, alumnos y docentes conviven en la escuela con la jornada escolar extendida durante un cierto período y vuelven a sus hogares durante el período siguiente. Se reconocen con expresiones del tipo 20-10, que representan los 20 días de permanencia en la escuela y los 10 de estadía en sus hogares. Posibilita la convivencia de niños que viven cerca de la escuela y se trasladan diariamente con algunos que pernoctan en la escuela. Generalmente se han constituido, desde la normativa, como “experiencia educativa”.

Según las características del medio:

- **Períodos especiales:** Generalmente consideran una suspensión más extensa que para el conjunto de escuelas, durante el período invernal. Ello implica que se hace necesaria una extensión del tiempo de escolaridad durante el verano para asegurar el total de días de clase establecido para el conjunto del Sistema. El período que más corrientemente se ha establecido es inicio del ciclo escolar en septiembre, con receso entre fines de diciembre y principios de enero, finalizando las clases para el mes de mayo. Como situaciones alternativas, hay extensiones del receso invernal, compensadas con días de asistencia al comenzar y finalizar el ciclo lectivo corriente. Se reconocen como períodos febrero–diciembre.
- **Horario alternado:** En algunas situaciones en las que el invierno no resulta tan riguroso, se posibilita que algunas escuelas, aun cuando comparten con el conjunto del sistema el ciclo lectivo, alternen el turno de asistencia de los alumnos: el período de temperaturas más benignas, asisten por la mañana y cuando son más frías se asiste por la tarde. En general estas decisiones están autorizadas a nivel institucional acordadas con los supervisores zonales.

Según las necesidades de las comunidades:

En algunas provincias se identifican situaciones puntuales de escuelas que con carácter experimental tienen formas particulares de organización motivadas en el reconocimiento de necesidades peculiares de la población que atienden. Algunos ejemplos permiten dar cuenta del criterio planteado en sendas experiencias (Modalidad de Educación Rural, MEN, 2010).

La práctica del docente rural:

El trabajo del maestro no puede entenderse sólo como resultado del cumplimiento de funciones o la respuesta a las normas que prescriben el funcionamiento escolar y su desempeño. La práctica docente es concebida, en cambio, como producto de sus trayectorias sociales (de clase), de formación, del

contexto social mediato e inmediato y del contexto institucional particular de la escuela rural.

Los puestos en escuelas rurales suelen ser transitorios, pasando luego a cargos docentes de escuelas en zonas urbanas. Este movimiento horizontal pareciera verificarse sobre todo en las regiones rurales menos desarrolladas, donde el alumnado de estas escuelas está compuesto predominantemente por sectores campesinos y/o por comunidades aborígenes. Esto significa que acceden a ellas los docentes con menor formación y experiencia, a pesar de que la complejidad de las tareas y las condiciones de aislamiento del trabajo en estos centros demandan en la práctica una verdadera especialización.

El conjunto de actividades cotidianas que, en el caso del maestro rural, pero también en el de los docentes de las escuelas urbanas “situadas en los márgenes”, exceden lo estrictamente escolar, son resueltos de manera diversa por el maestro a partir de:

- 1) Su trayectoria de clase: su inserción social que determina posibilidades objetivas; pero también disposiciones incorporadas en formas de hacer o de pensar (Brumat, 2011).
- 2) Su trayectoria de formación: la práctica docente se plantea también en el interjuego de saberes y experiencias como alumno en su paso por el sistema educativo y los construidos en su desempeño profesional.

El contexto social en el que participa la escuela:

La práctica educativa se conforma en relación con una escuela que es parte orgánica del proceso histórico particular de cada lugar, donde más allá de adscripciones territoriales comunes existen diferencias y elementos facilitadores y obstaculizadores de la tarea docente. El carácter y las posibilidades de llevar adelante la tarea docente suponen el reconocimiento de la realidad local, de las relaciones sociales, instituciones y agentes existentes, de las múltiples demandas de la que será objeto en y desde la escuela (Brumat, 2011).

Como se pudo apreciar en el desarrollo teórico, el análisis de las políticas públicas y la participación comunitaria en general ha ido cambiando según el

contexto histórico y social, al igual que sus usos y finalidades. Sin embargo, en términos generales, proporciona una guía que permitirá en los capítulos posteriores adentrarse en el análisis situado de las políticas públicas educativas en la comunidad de Chorrillos-Bárcena.

Teniendo en cuenta que esta comunidad por sus características es considerada como rural, se consideró pertinente plantear algunos marcos teóricos acerca de lo rural desde los aportes de la antropología social. En ellos, se plantean los cambios que a nivel global han incidido en la conformación de lo rural y en la institución educativa rural en cuanto a su organización y funcionamiento.

Es por ello que, en el siguiente capítulo y como una forma de introducirse en el análisis y presentación de resultados obtenidos durante la presente investigación, se llevará a cabo una descripción general de la comunidad de Chorrillos-Bárcena y de las políticas públicas educativas identificadas con el objetivo de tener una comprensión general del contexto estudiado.

4 Caracterización general de la comunidad de Chorrillos-Bárcena

4.1 Análisis histórico de las políticas sociales en Argentina

Puede afirmarse que las políticas sociales en Argentina transitaron por dos grandes etapas. La primera abarca desde inicios del siglo XX hasta fines de la década de '70 donde se formaron las políticas de protección social, que estuvieron caracterizadas en general por:

- Acceso a la cobertura por el (pleno) empleo.
- Fuertes tensiones entre particularismo y universalismo,
- Acceso segmentado, problemas burocrático-organizacionales que afectaron la capacidad de distribuir recursos y la legitimidad del sistema,
- Un Estado débil para imponerse a las fuerzas políticas en pugna.

La segunda etapa se extiende desde los inicios de los años `80 hasta la actualidad, caracterizadas por la predominancia neoliberal que se profundiza en la década del '90, cuando se produce la reforma del Estado Nacional, que tuvieron impacto directo en la problemática de las políticas sociales, en dos grandes aspectos:

- La reforma estatal pro mercado,
- Las nuevas dinámicas del federalismo.

Las primeras referidas al ajuste estructural realizado a través de las privatizaciones, descentralización del Estado nacional, desregulaciones, etc. Las segundas, se refieren a que, si bien Argentina nace como país federal, el desarrollo histórico de las jurisdicciones provinciales (nivel subnacional) se han caracterizado por una marcada heterogeneidad, que en general preexistieron a las reformas neoliberales (Filgueira et al., 2006 en Unicef-Unesco, 2004).

Stein y otros (2006) concuerdan con esta afirmación al decir que la década de 1990 fue un período de intensas reformas en América Latina y el Caribe. La frustración sembrada por la llamada “década perdida” de 1980 y la promesa que

ofrecía la receta aparentemente sencilla del Consenso de Washington convencieron a los líderes políticos de la necesidad de tomar medidas fiscales y monetarias para controlar la inflación y llevar a cabo una serie de reformas a fin de abrir las economías al comercio, liberalizar los sistemas financieros y privatizar empresas estatales con el propósito de acelerar el crecimiento económico.

Entre las reformas neoliberales está el esquema de transferencias fiscales desde la nación a las provincias (coparticipación federal entre otras) y por recursos propios (recaudación de rentas a la propiedad, otros recursos no tributarios, regalías (en algunos casos), otros impuestos. Siendo la característica más importante en esta relación institucional, la fuerte dependencia financiera de muchas provincias (principalmente las menos desarrolladas) de las distintas transferencias de la nación. Todo ello repercutió en las políticas sociales asumidas por las provincias (Rouquaud y Páez, 2013: 7).

La descentralización se efectivizó principalmente con la transferencia de los sistemas de salud y educación a los gobiernos subnacionales (aunque los Municipios casi no tuvieron protagonismo), que en su mayoría no estaban en condiciones de hacerse cargo. En consecuencia, esto ocasionó que el ciclo de las políticas sociales, (en estas dos funciones especialmente) se iniciara y concluyera en los niveles subnacionales en su mayoría, con alguna articulación a través de los Consejos Federales creados al efecto.

El proceso de deterioro de la situación socio-económica de la Argentina a lo largo de estos períodos de cambios profundos, tanto políticos, como económico-sociales, fueron generando una sociedad en crisis que expresa problemáticas de largo y corto plazo. Respecto a las primeras, un creciente empobrecimiento y segmentación de los sectores medios, el fuerte deterioro de las condiciones laborales, la cristalización de muy dispares condiciones de vida en términos de comparaciones entre provincias profundizando las desigualdades y una mayor fragmentación social. Los de corto plazo, con fuertes vaivenes en los índices de pobreza e indigencia medidas por ingreso, que acompañaron el ritmo de las variables económicas.

El mayor impacto fue en el mercado laboral, donde se generó alta desocupación, precarización del empleo, informalidad y sub empleo, incrementando las tasas de pobreza e indigencia. Sumado a ello, el deterioro de los servicios públicos de salud y educación (que dependen de las provincias), afectaron profundamente a la creciente población que fue “cayendo” del sistema productivo cuya consecuencia fue la pérdida de acceso a cierto bienestar y falta de ingresos.

De acuerdo con Filgueira et al. (2006) se puede afirmar que estos cambios estructurales en América Latina, en general, ha dejado secuelas en las políticas sociales que se pueden sintetizar en las siguientes características: Aún persiste un corporativismo combinado con la reforma neoliberal, que erosiona aún más los mecanismos de solidaridad, tanto dentro de las corporaciones como entre generaciones, propios de estos sistemas. No se ha construido un sólido conjunto de prestaciones sociales no contributivo, sea universal o focalizado. El mercado carece de la fuerza necesaria para dar cabida a amplios sectores de la población.

En Argentina, los años 2001 a 2003, marcados por la crisis económica e institucional, socavaron la situación lo que originó que se implementaran varios programas sociales para paliar estas condiciones. A partir de este último año (2003) comienza a configurarse una institucionalidad diferente en relación a las políticas sociales, a partir de la mayor intervención del gobierno nacional en territorios provinciales y locales, desde el Ministerio de Desarrollo Social de la Nación y a través de una compleja trama burocrática.

A partir del año 2003 comienza un período de recupero, que se traduce no sólo en nuevas políticas sino también en el crecimiento económico posibilitado (Rouquaud y Páez, 2013: 9) por el contexto internacional, principalmente por el aumento de la demanda de bienes primarios. De acuerdo al Informe de la UCA (2013), la reactivación impactó en una mayor demanda de empleo, expansión del gasto público, el aumento del consumo interno, la recuperación parcial de la inversión y una política más distributiva en materia de gasto social, generando así una importante reducción de los niveles de indigencia y pobreza.

El gobierno nacional ha generado políticas sociales cuyo diseño se realiza a nivel central y se ejecuta a nivel territorial de las provincias y municipios, con lo cual

el mencionado ciclo se reparte en distintos niveles de gobierno, generando una institucionalidad que refleja esa modalidad, pero en general, con bajos niveles de coordinación interjurisdiccional, situación que se agrava cuando existen diferencias en el color político entre el gobierno nacional y el provincial.

El año 2009 parece inaugurar una nueva etapa en las políticas sociales en Argentina, a partir del enfoque del gobierno sobre la situación de pobreza, trabajo informal y falta de empleo a lo que sumó el avance de la crisis internacional cuya repercusión planteó la necesidad de afrontar la problemática con nuevos instrumentos que posibilitaran superarla, generando políticas de promoción del desarrollo económico que favorecían la creación de empleo y confirmaban el papel del trabajo como mecanismo de inclusión.

La descentralización hoy parece ser consubstancial a la democracia, al proceso de democratización del Estado, es decir:

- Ampliación del campo de los derechos y libertades;
- Progresiva incorporación de los sectores excluidos o marginados a las instituciones representativas y
- Mayor control y participación populares en la actuación de las Administraciones públicas. Pero no siempre ha sido así (BID, 2006: 194)

El rol de los poderes locales es, sin embargo, decisivo en el progreso del Estado democrático moderno. Entre otras razones, por las siguientes:

a) La consolidación y el desarrollo de las libertades y derechos políticos y, sobre todo, de las instituciones representativas se realiza más y antes en los niveles locales que centrales. En el nivel local pueden articularse alianzas sociales más amplias, es menos la fuerza de los aparatos no democráticos del Estado y es más fácil la conversión de la demanda social en resultado político-jurídico. Asimismo, el control social sobre la administración pública puede ser más eficaz.

b) Los partidos políticos y las organizaciones sociales de las clases bajas y medias, inicialmente, prácticamente excluidas del Estado liberal-oligárquico, se desarrollan y acceden a las instituciones representativas locales antes que a las centrales. El moderno Estado democrático de masas, en el que han irrumpido

los sectores sociales sin poder económico, no habría sido posible sin la existencia de poderes locales representativos.

c) Una gran parte de las nuevas funciones sociales y económicas del Estado se han realizado por medio de las administraciones locales y casi siempre se ha tratado de cuestiones básicas para la vida colectiva (urbanismo, salud pública, cultura, servicios sociales, transportes, agua, abastecimientos, vivienda, etc.). El moderno “welfare state” (Estado de bienestar) no existiría sin esta acción de los poderes locales.

d) Las instituciones municipales, por su doble carácter de ser entes representativos de las colectividades locales y elementos articulados del Estado, han sido un factor decisivo de integración nacional, en un sentido político-cultural. Los grupos sociales y los valores de carácter particular se han combinado con los más universales representados por y en el Estado.

El desarrollo del Estado moderno ha seguido, sin embargo, pautas centralizadoras: el reglamentismo o hipertrofia normativa, la concentración de los recursos financieros en los niveles centrales del Estado, la proliferación de entes u organismos autónomos de carácter sectorial, la tendencia del Estado a actuar mediante órganos periféricos desconcentrados o autónomos y no mediante la transferencia o la delegación de competencias en los entes locales y el progresivo vaciado de competencias de éstos en beneficio del Estado son aspectos del proceso de centralización político-administrativa que caracteriza el siglo XXI.

Los actores principales son de carácter estatal o nacional: Gobierno, administración pública con sus distintos cuerpos, grandes, partidos políticos, medios de comunicación social, grandes empresas o instituciones prestadoras de servicios públicos y financieros, etc. La democracia local se devalúa progresivamente y las estructuras que la sostienen (base territorial, organización, competencias, recursos) resultan cada día más inadecuadas (BID, 2006: 240).

Para Graglia y Specchia (2009), lamentablemente, la Argentina se ha caracterizado (a diferencia de otros países de América Latina como Chile o

Uruguay, por ejemplo) por la ausencia de políticas de Estado. Como se ha dicho, la continuidad de un gobierno que las puso en marcha a otro que las sigue hace que una política pública se convierta en una política de Estado. Esa continuidad requiere, por lo menos, que el gobierno entrante analice y evalúe los proyectos (programas o planes) y las actividades del gobierno saliente y, sobre esa base, decida la continuidad o discontinuidad de las políticas públicas en marcha. Sin ese análisis y esa evaluación, no hay posibilidades de construir políticas de Estado.

Examinando los discursos de los presidentes argentinos desde la recuperación de la democracia formal el 10 de diciembre de 1983, Graglia y Specchia (2009) concluyen que las gestiones presidenciales de Raúl Alfonsín (1983-1989), Carlos Menem (1989-1999), Fernando de la Rúa (1999-2001), Néstor Kirchner (2003-2007) y Cristina Fernández de Kirchner (a partir del 10 de diciembre de 2007), se caracterizaron por el escaso reconocimiento de desaciertos propios y por el excesivo desconocimiento de aciertos ajenos. Semejante mezcla ha provocado que cada uno de estos presidentes se haya creído el re-iniciador de la historia nacional y que, por lo tanto, la Argentina carezca de continuidad en sus políticas públicas (Graglia y Specchia, 2009: 9-29).

Arroyo (2006) plantea seis desafíos para la gestión de políticas públicas respecto al desarrollo argentino que siguen siendo actuales, a saber:

- 1) La pobreza y la indigencia,
- 2) La desigualdad social y económica,
- 3) Las limitaciones que imponen la informalidad masiva en el mercado laboral,
- 4) Un plan de desarrollo,
- 5) La crisis de representación y legitimidad política y
- 6) La situación anómica de los jóvenes.

4.2 Análisis de las políticas educativas para la ruralidad

En términos generales, diversos autores concuerdan que el origen del sistema escolar en el siglo XIX en Argentina se desarrolló en concordancia con el

proyecto de país y en base a las necesidades nacionales de esos tiempos conforme a lo ideales del laicismo positivista.

Con la promulgación de la ley 1420, se respondió al objetivo de formar un espíritu hegemónico nacional ante la diversidad de culturas que conformaban la sociedad. La educación jugó el papel clave de homogeneización de las diferencias, a partir de la subestimación/negación de las culturas populares, originarias e inmigrantes (Bruniard et al., 2005; Cragolino, 2007; Modalidad de Educación rural, 2010; Aguerro, 2015).

En cuanto a la educación rural, se tuvo en cuenta que localizaciones en el campo requerían de alguna estrategia específica y se estableció la posibilidad de escuelas ambulantes en las zonas de alta dispersión demográfica. Sin embargo, en términos generales, el sistema escolar en la Argentina se desarrolló respondiendo a las necesidades de las zonas urbanas, de modo que la propuesta de oferta educativa en el ámbito rural reproducía (con limitaciones) el modelo original, y no contemplaba las especificidades de lo rural (Aguerrero, 2015).

Luego en las primeras décadas del siglo XX, el proyecto de país estuvo centrado en la conquista de los derechos, el desarrollo y ascenso social de la clase trabajadora. Además, tuvo su correlato en el proyecto educativo que formaba para un trabajo que dignificara, que valoraba la política y que ponía a la justicia social como valor central.

En las décadas del 70 y 80, el proyecto de país anuló las libertades, se expropiaron derechos, la represión y el terror silenciaron las voces de quienes querían transformar la realidad, el orden primó por sobre la justicia, y el mercado financiero sentó sus bases para dejar nuevamente afuera a vastos sectores de la sociedad. También allí hubo propuesta educativa en concordancia con ese proyecto con libros y autores prohibidos, temas de los que no se podía hablar, actividades inhibidas, preeminencia de la conservación del orden y la disciplina antes que propuestas.

En la década de los 90, el proyecto de país estuvo regulado por el mercado y en esta década se hizo la transferencia de responsabilidades educativas a las provincias y a las mismas escuelas, en pos de una autonomía que las dejaba sin marco, sin horizonte y a merced de sus propias posibilidades (Serie política educativa, Módulo 3 –CFE. 2015: 56).

En cuanto a la Educación rural, a pesar de que el sistema educativo ya había tenido un recorrido histórico y había planteado algunas líneas de trabajo con la ley 1420, la misma había sido desatendida en términos generales y en lo que respecta a la formación de docentes, siendo escasa o nula la referencia de formación específica para estos ámbitos, dicha ausencia se vio expresada en la Ley Federal de Educación N° 24.195 (Brumat, 2011).

Sverdlick y Austral (2013) plantean que en Argentina desde el año 2003 a 2013 se ha establecido un proyecto de país a través de una agenda de política y de política educativa orientada claramente hacia la ampliación del derecho a la educación y en lo que respecta a la educación rural, va a comenzar a otorgársele una mayor especificidad. Es así que en el año 2004 se crea el Área de Educación Rural del Ministerio de Educación de la Nación en el marco de la Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente (DNGCyFD). Desde este espacio se comienzan a diseñar las líneas de acción destinadas a los establecimientos educativos, de todos los niveles, ubicados en zonas rurales de todo el país (Brumat, 2011).

Entre dichas líneas para el área rural, el Ministerio de Educación de la Nación definió, entre las prioridades de política educativa para la gestión 2004 -2007, la atención a las diferentes temáticas que se relacionaban con la educación en la ruralidad en relación a los siguientes objetivos: que todos los jóvenes rurales completen la EGB en sus lugares de residencia; que todos los niños cursen el nivel inicial en escuelas de sus comunidades; disminuir la tasa de sobreedad de los alumnos; capacitar a todos los docentes rurales para el trabajo en plurigrado; abastecer a las escuelas rurales de los servicios básicos (agua, energía eléctrica, infraestructura adecuada, equipamiento).

En esta área se plantearon tres líneas centrales de acción: plurigrado, agrupamiento de escuelas y especialización en educación rural para el nivel primario y se consideró que era necesario seguir avanzando para dar respuesta a las necesidades educativas de poblaciones que se encontraban aisladas considerando los contextos particulares (Brumat, 2011).

Las respuestas a esas necesidades educativas van a estar dada con la aprobación de La Ley de Educación Nacional N° 26.206, el 14 de diciembre de 2006 dejando sin efecto a la Ley Federal de Educación N° 24.195.

La actual Ley de Educación Nacional N° 26.206 avanza en explicitar y nombrar a la Educación Rural como una modalidad del Sistema Educativo. Se define a las modalidades *“como aquellas opciones organizativas y/o curriculares de la educación común, dentro de uno o más niveles educativos, que procuran dar respuesta a requerimientos específicos de formación y atender particularidades de carácter permanente o temporal, personales y/o contextuales, con el propósito de garantizar la igualdad en el derecho a la educación y cumplir con las exigencias legales, técnicas y pedagógicas de los diferentes niveles educativos.*

Son modalidades: la Educación Técnico Profesional, la Educación Artística, la Educación Especial, la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, la Educación Rural, la Educación Intercultural Bilingüe, la Educación en Contextos de Privación de la Libertad y la Educación Domiciliaria y Hospitalaria” (Art. 17).

Con relación a la Educación Rural expresa que *“La Educación Rural es la modalidad del sistema educativo de los niveles de Educación Inicial, Primaria y Secundaria destinada a garantizar el cumplimiento de la escolaridad obligatoria a través de formas adecuadas a las necesidades y particularidades de la población que habita en zonas rurales. Se implementa en las escuelas que son definidas como rurales según criterios consensuados entre el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y las Provincias, en el marco del Consejo Federal de Educación” (Art. 49).*

A partir de 2006, y para dar cumplimiento a lo expresado en la Ley de Educación Nacional (Art. 49) y a la Ley de Financiamiento Educativo N° 26.075, se comienza a implementar, desde el Ministerio de Educación de la Nación, el Programa de Mejoramiento de la Educación Rural (PROMER) dirigido a todas las escuelas rurales del país. Este Programa tiene por finalidad respaldar la política del gobierno nacional orientada a mejorar la cobertura, eficiencia, calidad y gestión del sistema educativo en el sector rural, apuntando a generar acciones de política educativa para la Educación en contextos rurales.

Desde este Programa se financian actividades como la producción, edición e impresión de materiales de desarrollo curricular y capacitación docente; provisión de bibliotecas para todos los niveles, videotecas institucionales, útiles escolares, laboratorios, juegotecas, equipamientos multimedia-informático; diseño e implementación de proyectos escolares vinculados al desarrollo local; mejoramiento de los servicios básicos (energía eléctrica y agua) e infraestructura; desarrollo de materiales pedagógicos y asistencia técnica al área de educación intercultural y bilingüe; producción de programas de TV con contenidos para escuelas rurales (Horizontes) y relevamiento de escuelas rurales (censos) (Brumat, 2011).

En la línea de Especialización en Educación Rural y para dar cumplimiento a la Ley de Educación Nacional, desde el Ministerio de Educación de la Nación se crea un Postítulo de Especialización en Educación Rural para el Nivel Primario para todas las provincias del país. El marco político de este pos título es el Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD) y la Subsecretaría de Equidad y Calidad, desde los cuales se articulan acciones en la implementación de ofertas de formación continua para los docentes a través de postítulos que recuperen experiencias previas de formación. El interrogante y la crítica son siempre si las escuelas cuentan con las condiciones materiales y físicas para apropiarse de estos materiales y hacer un uso pedagógico acorde a las realidades de cada escuela (Brumat, 2011).

4.3 Caracterización de la comunidad de Chorrillos-Bárcena

4.3.1 Ubicación geográfica

La Quebrada de Humahuaca está ubicada en la parte central de la Provincia de Jujuy en la República Argentina. Esta recorrida en toda su extensión por el Río Grande, tiene su límite norte en el Abra de Tres Cruces (22 55' de latitud sur y a 3700 m.s.n.m.) llegando hasta las cercanías de la Ciudad de San Salvador de Jujuy en su extremo sur (24 10' de latitud sur y a 1259 m.s.n.m.), abarcando los departamentos de Humahuaca, Tilcara y Tumbaya formando parte del área andina latinoamericana con la cual comparte una larga historia (Golovanevsky, 2010).

En julio de 2003 se declaró a la Quebrada de Humahuaca como Patrimonio Cultural y Natural de la Humanidad por la Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).

En este marco, el Centro de Patrimonio Mundial recomendó el diseño de un plan de gestión para el sitio, el que debía considerar, entre otras cosas, la definición de políticas públicas destinadas a obtener un equilibrio entre la necesidad de conservación y un desarrollo económico que contemple los intereses de las comunidades. En otras palabras, el plan de gestión debía considerar la productividad, la equidad y la sustentabilidad de las acciones recomendadas.

Bergesio y Montial (2010) destacan que la declaración de la región por la UNESCO como patrimonio cultural de la humanidad ha sido uno de los factores recientes de mayor incidencia económica en la región y ha promovido que las comunidades diseñaran estrategias de atracción turística basadas.

Chorrillos-Bárcena es una comunidad rural inserta en esta Quebrada, que está ubicada en el kilómetro 1.183 sobre la ruta Nacional N°9, y que pertenece administrativamente a la Comisión Municipal de Volcán, en el departamento de Tumbaya (Figura 4-1). La distancia a la ciudad de San Salvador de Jujuy, ubicada al sur de Chorrillos-Bárcena, es de aproximadamente 30 km; mientras que la distancia al pueblo de Volcán, ubicado al norte, es de 8 km.

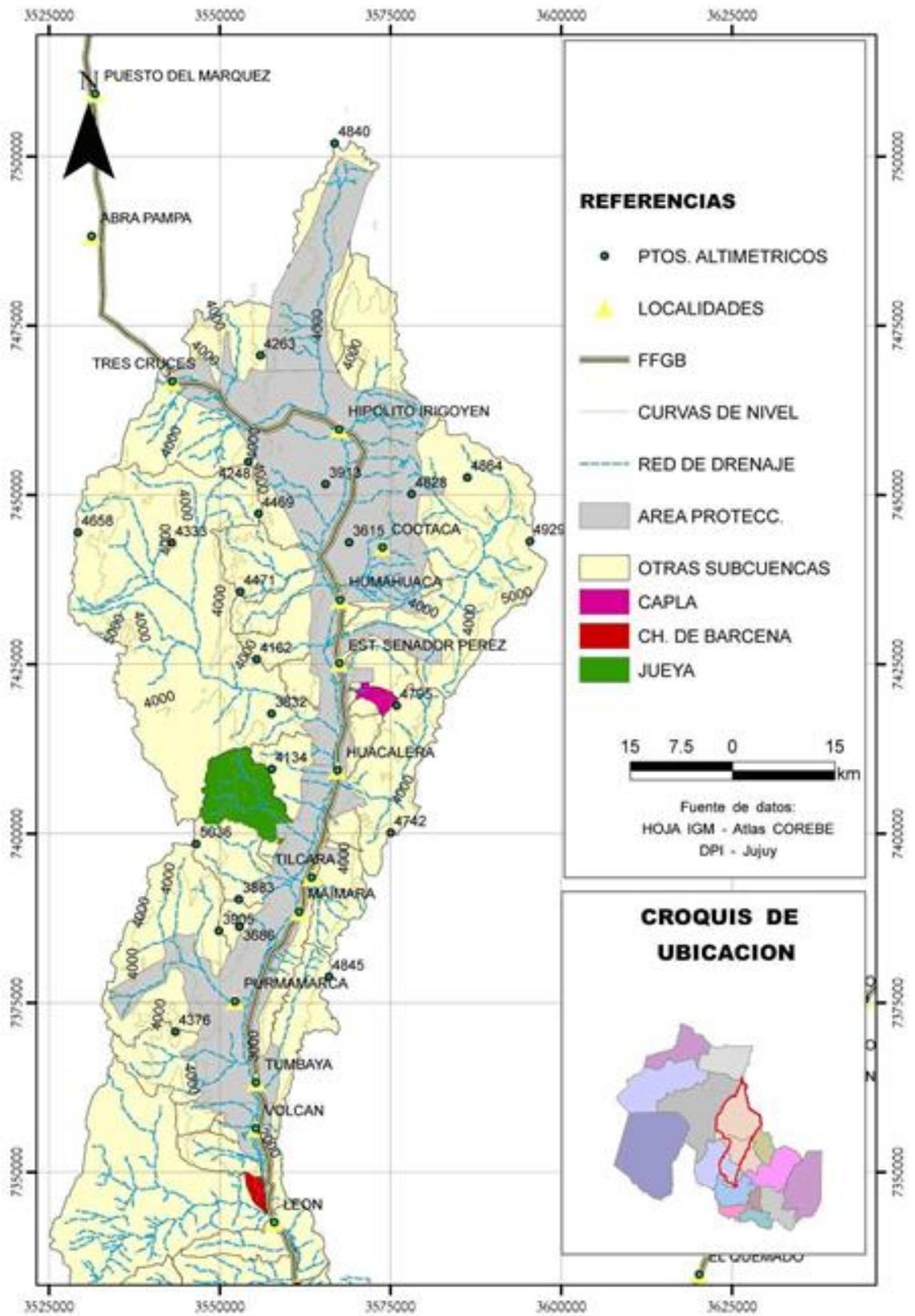


Figura 4-1: Ubicación geográfica de Chorrillos-Bárcena (mapa elaborado por la UGICH).

4.3.2 Conformación histórica

Desde su fundación, la comunidad se denominó Chorrillos, aunque el nombre de Bárcena se debe a José Benito de la Bárcena, ex gobernador de Jujuy y dueño de grandes extensiones de tierras, sus descendientes aún conservan algunas parcelas en el lugar. Luego de la llegada del tren en 1908, la estación pasó a denominarse Bárcena y desde allí la gente autodenominó al lugar con este nombre.

El clima es semifrío y templado, las temperaturas oscilan entre los 15 °C y 30 °C en verano, mientras que en invierno varía entre -5 °C a 20 °C, con bancos de neblinas muy densos casi todo el año. Durante el otoño e invierno corren fuertes vientos denominado “norte”. La temperatura media anual en Chorrillos-Bárcena se encuentra a 14.8 °C.

Las precipitaciones se concentran en los meses de noviembre a abril. El medio corresponde al bioma “estepa”. Es un territorio llano y montañoso debido que esta localidad marca la culminación de la región del valle y el inicio de la región de la quebrada. La vegetación es abundante en las zonas bajas, se encuentran árboles como tuscas, churquis, serenos, eucaliptos, molles y nogales. También hay árboles frutales (durazno, pera, ciruela, manzana, albarillo y membrillo). El lugar es apto para la cría de animales vacunos y caprinos (Tapia, 2014).

Las primeras familias del lugar provenían de la zona de Chilcayoc, actual finca Bárcena; una de ellas era la familia Mamaní-Velásquez quienes, en las primeras décadas del siglo XX, trabajaron en la finca. Al verse en situación de sometimiento decidieron —con ayuda y gestión de un líder político del peronismo local de la época, el Ingeniero Carlos Snopek— comprar las tierras del sector Norte de Chorrillos. Ya instalados en este lugar, llegan algunas familias desde la zona de Iruya, Provincia de Salta; ellos fueron Florencio Alberto, Isidoro Alberto y su esposa Tadea Ramos, Julio Zambrano y su esposa Eusebia Baños, realizaron la compra de terrenos a las familias Mamaní, estableciendo sus viviendas e integrando parte estable de la comunidad. Con respecto a las familias del sector centro y sur, las primeras familias fueron los Uro, Ruiz, Arjona, Chauque, Martínez, Chañi, Domínguez y Condorí.

Todas estas familias se dedicaban a la agricultura, ya que era la principal actividad económica del lugar debido a la presencia del tren como principal medio de circulación de la época, el cual tenía parada obligada en la estación del lugar donde la gente vendía sus productos agrícolas y ganaderos y sus derivados. Luego a partir de 1970, la situación cambió debido a que la Ruta Nacional N°9 se convirtió en la principal vía de circulación y produjo transformaciones en los aspectos agroproducidos de la comunidad cambiando su situación económica, solo quedan antiguos edificios ferroviarios, de arquitectura inglesa.

4.3.3 Población

Chorrillos-Bárcena tiene una población de 348 habitantes según datos del censo de 2010. La población según el sexo está distribuida de la siguiente manera: de los 348 habitantes, 172 son de sexo masculino y 176 son de sexo femenino.

En la comunidad, durante las últimas décadas, se han conformado tres comunidades indígenas originarias de los Ocloyas; es por ello que de las 348 familias, 46 se consideran originaria de este grupo étnico.

En cuanto a la infraestructura de las viviendas tienen diversos patrones de asentamientos: viviendas aisladas, lotes y caseríos dispersos a la vera de la ruta y divididos por caminos y zendas vecinales. Las viviendas son de paredes de bloque, con techo de chapa, otras son de loza.

La comunidad de Bárcena, está dividida en Bárcena Norte, Bárcena Centro y Bárcena Sur (Figura 4-2). Esta división es producto de una construcción social histórica y que se ha instalado en el imaginario y lenguaje de los habitantes del lugar y en toda la provincia de Jujuy. En el centro de Bárcena se radican 10 familias, la escuela, la cooperativa y la policía; el resto de la población está esparcida en el sector norte y sur. La familia tipo está compuesta por 5 personas.

En cuanto a la nacionalidad de los habitantes de la comunidad, de los 348, 346 son argentinos documentados, y 2 son extranjeros (Salud-Bárcena, 2015).



Figura 4-2: Comunidad de Chorrillos-Bárcena.

4.3.4 Instituciones y organizaciones civiles

Chorrillos-Bárcena cuenta con las siguientes instituciones que prestan sus servicios a la comunidad:

- Un puesto de salud dependiente de la subárea tres del Centro Sanitario “Dr. Alvarado” cuya sede central está ubicada en la ciudad de San Salvador de Jujuy (Figura 4-3). El equipo de salud está compuesto por un enfermero, un agente sanitario, una educadora para la salud, un médico generalista, un supervisor y la jefa de la subárea.



Figura 4-3: Puesto de salud.

- Una dependencia de la policía provincial, perteneciente a la seccional 12 de la Localidad de Volcán y cuenta con tres agentes de policía, cuya función es la de controlar el tránsito en época escolar, realizar trámites administrativos solicitados por los vecinos, aunque las denuncias policiales se toman en la Seccional de Volcán (Figura 4-4).
- Una pequeña biblioteca denominada “Sagrado Corazón de Jesús”, que está a cargo de un vecino del lugar (Figura 4-4). Esta biblioteca es precaria y cuenta con algunos libros que fueron donados y que sirve de consulta de información para el nivel primario y secundario e información general. Funciona en el turno mañana y fue fundada en el año 2000 dependiendo de la Comisión Municipal de Volcán.



Figura 4-4: Biblioteca y Policía.

- Una capilla de culto católico (Figura 4-5) compuesta por dos referentes, quienes son los encargados de llevar a cabo las actividades religiosas de la comunidad como misas, defunciones, aniversarios, celebración de la comunión, etc. Las fiestas patronales se realizan el 13 de junio de cada año en honor al patrono de la comunidad, “El Sagrado corazón de Jesús”.



Figura 4-5: Iglesia Sagrado Corazón.

- La escuela primaria N° 276 “Provincia de Río Negro” de tercera categoría con jornada simple y comedor escolar.



Figura 4-6: Escuela N°276, Provincia de Río Negro.

- Un centro vecinal que tiene una comisión compuesta por 18 personas, presidente, vicepresidente, tesorero, vicetesorero, secretario, el resto son vocales titulares y vocales suplentes. Las elecciones se hacen cada dos años y es la misma comunidad quienes eligen a las autoridades.
- Una cooperativa agrícola denominada "Portal del Patrimonio"; quienes se encargan de la elaboración de productos como jaleas, mermeladas, escabeches, caramelos, etc. a partir del cultivo del yacón.



Figura 4-7: Cooperativa Portal del Patrimonio.

- Una radio FM WIPHALA 89.9, fundada el 7 de agosto de 1999, ubicada en el sector sur de Bárcena más exactamente en la comunidad Indígena de Los Chorrillos. Es responsable de la radio el Sr. Miguel Andrés Toconás y tiene como objetivo rescatar, conservar y difundir la cultura de la comunidad local e indígena.
- Agrupación gaucha “Sagrado Corazón de Jesús”, que inició sus actividades en el año 2012, siendo su fundadora la Sra. Florinda Chañi. Actualmente continúa la Sra. Chañi en esta función. Esta agrupación participa en distintos eventos culturales de la comunidad y en otros lugares de la provincia como ser fiestas patronales, desfiles y jineteadas, etc.
- La junta de regantes constituida por vecinos del lugar, quienes se encargan de la distribución del agua de riego.

La Figura 4-8 presenta la localización de las principales instituciones. El mapa fue realizado por personal del puesto de salud, y representa la zona central de Chorrillos-Bárcena.

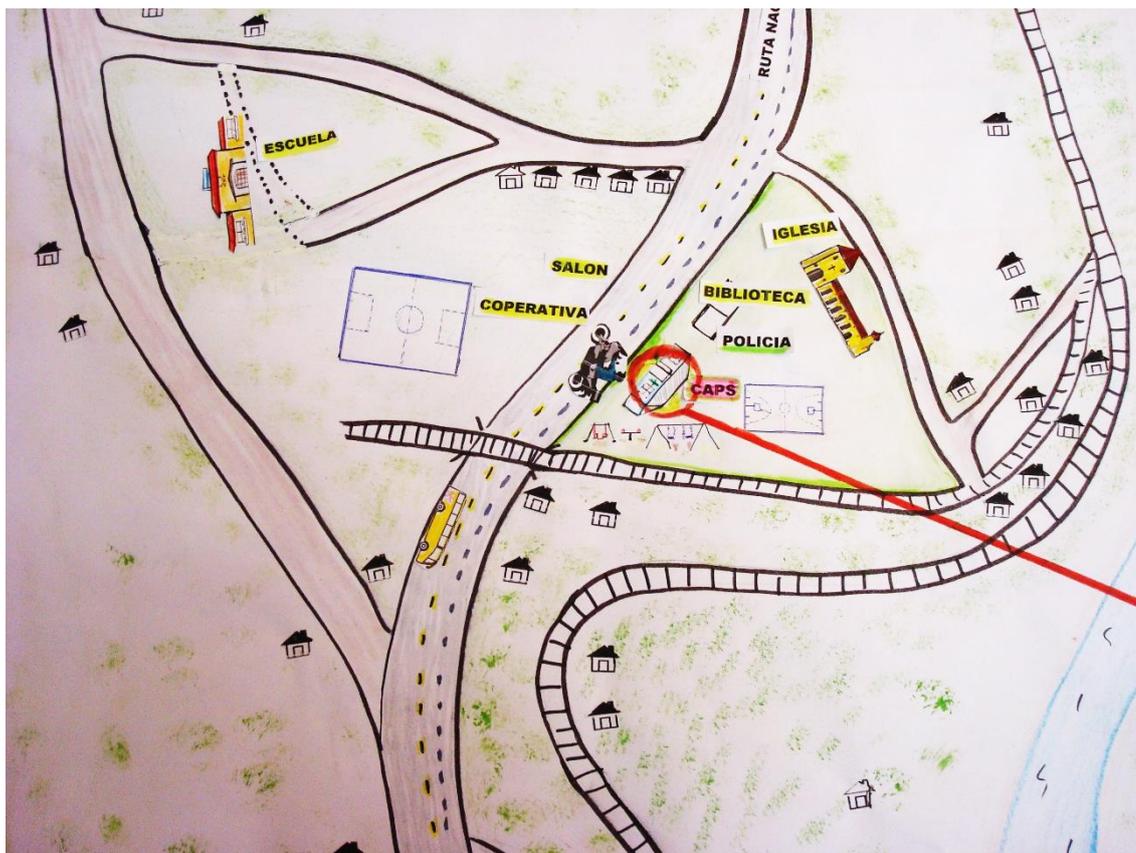


Figura 4-8: Ubicación de las principales instituciones (mapa proporcionado por el puesto de salud CAPS).

4.3.5 Aspectos generales en torno a la educación

En cuanto a la educación, como se explicitó en párrafos anteriores, la comunidad de Chorrillos-Bárcena cuenta con una Escuela Primaria N° 276 denominada “Provincia de Río Negro” Es de tercera categoría por lo que tiene modalidad de jornada simple con comedor escolar y brinda sus servicios a 48 alumnos distribuidos en nivel inicial y nivel primario bajo la modalidad de grado y plurigrado.

El relevamiento realizado da cuenta que la primera escuela de la comunidad fue la Escuela Normal N°53, inaugurándose el 12 de agosto de 1917 creada por resolución del Honorable Consejo de Educación Nacional con fecha 24 de octubre de 1916, por expediente N° 9232. En un primer momento la escuela funcionaba en una casa alquilada de la familia Rufino Arjona, Luego en el año 1950, una familia oriunda del lugar dono un terreno para la construcción de la misma en la zona céntrica de la comunidad, siendo los padres de los alumnos quienes solicitaron la escrituración del terreno, perteneciente a la Sra. Adela

Bárcena de Carrillo; los mediadores de la escrituración fueron Filemón Uro y el Ing. Carlos Snopek.

En el año 1960, se refacciona el precario establecimiento escolar por gestiones del director con ayuda de los vecinos; transcurrido el año 1966, la Federación Argentina de los Trabajadores de Luz y Fuerza, ofreció la donación de una escuela a la provincia, eligiéndose esta localidad para su construcción al antiguo edificio escolar y convirtiéndose en padrinos de la institución.

En 1978, el Consejo de Educación cambia la numeración de las escuelas transferidas a la provincia correspondiéndole a ésta el número 276. El 13 de mayo de 1982, se crea la Sala de jardín de Infantes por gestión de la inspectora Sra. Cura y el 12 de mayo de 1998, se procede a la inauguración del aula destinada al Nivel Inicial, contando actualmente con los dos niveles educativos (Informe escuela, 2009).

En cuanto a la matrícula, debido a la baja cantidad de población, la escuela recibe una matrícula reducida. Su organización está dada por la conformación de grados únicos y por plurigrados tanto en el nivel inicial como en el nivel primario. Esta conformación cada año se va reorganizando según sea la matrícula de ese año lectivo.

Para el año 2013, la escuela cuenta con un total de 48 alumnos distribuidos de la manera que presenta la Tabla 4-1. Al tener la modalidad de trabajo por grados únicos y plurigrados, la matrícula se organiza de la forma descripta en la Tabla 4-2.

Tabla 4-1: Matrícula escolar 2013.

Nivel	Varones	Mujeres	Total
Inicial	11	6	17
Primario	15	16	31
Total			48

Tabla 4-2: Organización por grado y plurigrado.

Nivel inicial 4 y 5 años	1º y 2º	3º	4º	5º y 6º	7º
plurigrado	plurigrado	único	único	plurigrado	único

Con respecto al plantel docente, para el año 2013, la planta funcional de la escuela cuenta con una directora con grado a cargo por ser una escuela de tercera categoría; una maestra de nivel inicial con plurigrado, dos maestras de plurigrado de nivel primario, tres maestras a cargo de grado único, cuatro docentes de materias especiales. También, dispone de un cocinero, una portera y personal de servicios designado por el comisionado municipal.

Ninguno de los docentes reside en la comunidad, por lo que para llegar a la escuela, todos los días se dirigen de la ciudad de San Salvador de Jujuy hacia la comunidad por medio del transporte público y a través del sistema de abono, que les es proporcionado por el Ministerio de Educación de la Provincia (Figura 4-9).



Figura 4-9: Docentes camino a la escuela por la mañana.

La trayectoria laboral de los docentes va desde 22 años a 5 años en la docencia. 8 de los 10 docentes tiene cargo titular en la institución.

La comunidad no cuenta con una institución de nivel medio, por lo que los alumnos que egresan, deben continuar sus estudios en las localidades más cercanas como León, Lozano y Volcán.

Desde el 2010, se dicta el Bachillerato a Distancia que depende de la Coordinación de Jóvenes y Adultos del Ministerio de Educación de la provincia, al que asisten alrededor de 20 jóvenes y adultos mayores de 18 años, con el objetivo de terminar sus estudios secundarios.

Con respecto al nivel superior, un alto porcentaje de jóvenes no inician una carrera superior debido a múltiples circunstancias, las principales son las económicas, por lo que deciden emigrar o quedarse en el lugar en busca de algún empleo precario o de subsistencia y dejaron de darle a la tierra, el valor agregado que poseía en épocas pasadas.

En términos generales, la comunidad tiene con respecto al nivel de escolaridad:

- Población de 14 a 19 años: de un total de 40, 33 van a la secundaria (82,50 %).

Nivel alcanzado de escolaridad en la población de 20 a 64 años, de un total de 185 personas (Salud-Bárcena, 2015):

- Analfabeto: 10 (5,41 %)
- Primaria: 86 (46,49 %)
- Secundaria: 39 (21,08 %)
- Terciario/universitario: 10 (5,41 %)
- Capacitación laboral: 5 (2,70 %)

4.3.6 Aspectos generales en torno a la salud

El puesto de salud de la comunidad tiene como objetivo de trabajo la atención primaria de la salud de la comunidad a través de diversas actividades enmarcadas en diferentes programas tanto provinciales como nacionales.

Las prestaciones que realiza el puesto de salud son las siguientes:

- Servicio Médico: atención de pacientes, control de embarazadas, control de niño sano, promoción de la salud.

- Educación para la Salud: talleres, capacitaciones, concursos, exposición, realización de proyectos, difusión en medios de comunicación, encuentros, visitas domiciliarias. Prevención y promoción de la salud.
- APS: control de Niño Sano, asesoramiento y orientación familiar, coordinación por turnos con hospitales de mayor complejidad y Centro sanitario, visitas domiciliarias, participación en talleres y capacitación.
- Odontología: atención en consultorio externo, talleres de prevención y promoción en las escuelas.
- Nutrición: asesoramiento sobre dietas para distintas patologías y prevención de enfermedades, elaboración de planes de alimentación.
- Enfermería: en el servicio se realizan: curaciones, inyectables, atención de urgencias, educación sanitaria, inmunización, actividades de APS, control de signos vitales, tareas administrativas.
- Personal de servicio: limpieza y mantenimiento del CAPS, tareas administrativas, APS (Tapia, 2014).

La mitad de los pobladores tienen obra social, 179 personas, el resto, 169 personas, dependen exclusivamente del puesto de salud.

4.3.7 Aspectos generales en torno a la economía

En cuanto a la economía, en la comunidad de Chorrillos-Bárcena, el ingreso económico principal de las familias proviene de empleos públicos. Si bien se dedican a la agricultura (maíz, zapallo, cayote, cebolla, ajo, yacón, entre otros) y a la ganadería (vacas, cabras, ovejas), la producción generalmente es para consumo propio, salvo algunas excepciones. También se fabrican quesos artesanales que es una práctica que tiene una alta carga histórica y cultural para los pobladores del lugar, no sólo porque la técnica de realización es un conocimiento transmitido por sus padres y abuelos, sino también porque el producto es muy conocido y apetecido por los pobladores del campo y de la ciudad.

De los datos recabados, 71,43 % de las familias poseen una huerta agrícola, es decir 65 familias de las 91 en total (Salud-Bárcena, 2015).

En la Tabla 4-3 se presentan los principales cultivos que se producen en Bárcena según Pardo (2006), indicándose para cada cultivo el período que ocupa la tierra (Figura 4-10, Figura 4-11).

Tabla 4-3: Calendario de cultivos.

Cultivo	Julio	Agosto	Set.	Oct.	Nov.	Dic.	Enero	Feb.	Marzo	Abril	Marzo	Junio
Maíz				■	■	■	■	■	■	■		
Papa		■	■	■	■	■						
Zapallo				■	■	■	■	■	■	■		
Cayote					■	■	■	■	■	■	■	
Ajo	■	■	■	■	■	■					■	■
Yacón	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Cebolla	■	■	■	■	■	■					■	■

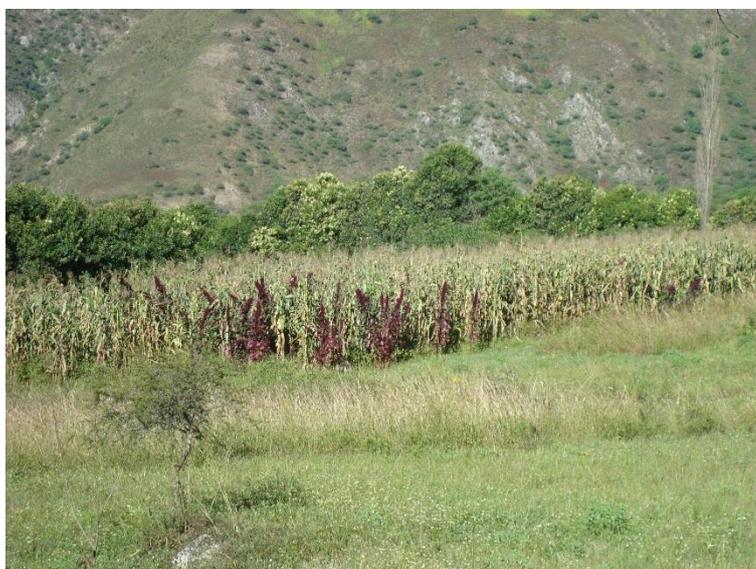


Figura 4-10: Cultivo de maíz.



Figura 4-11: Cultivo de cayote.

Teniendo en cuenta la estructura económica, se pueden distinguir tres modelos de organización familiar en el ámbito de economías agrícolas familiares de autoconsumo y de inserción en el mercado. Los dos primeros modelos son economías de autoconsumo y el tercer modelo presenta una inserción en el mercado:

1° Modelo: la familia con una economía de autosubsistencia, autoconsumo y monocultivo. Este tipo de familia presenta una economía de autoconsumo con monocultivo (se dedica a un único tipo de cultivo). Si bien el espacio de tierra promedio es de media hectárea, suficiente para sostener una producción muy por encima de la requerida para autoabastecimiento, el propietario asegura que la producción es exclusivamente para consumo familiar, y es monocultivo, generalmente maíz.

2° Modelo: la familia con una economía de autosubsistencia, autoconsumo, pero con una producción agrícola diversificada. Estas familias siembran diferentes tipos de cultivos y levantan cosechas para el autoconsumo y, ocasionalmente, si les sobra producción, venden el excedente (que no suele superar las dos bolsas). En este tipo de modelo, no se observa una planificación familiar con inserción en el mercado.

3° Modelo: la familia con diversificación en la producción agrícola y ganadera. Con respecto a este tipo de modelo es también de autoconsumo, pero lo que se suma es la inserción en el mercado. Este modelo tiene una planificación económica dividida y organizada, inclusive dentro de la misma familia: los sujetos sociales que la integran tienen funciones diversas para ocuparse de cada uno de los tipos de producción. Quizás éste es el modelo más completo de la zona.

Estas familias apuntan a la mejora productiva año tras año, con los siguientes aspectos en cuanto a la producción agrícola: intercambian semillas y plantines en la búsqueda de una mayor producción, hay una diversificación en la producción con vistas a fortalecer su oferta en el mercado, por eso siembran más líneas de cultivos y compran más semillas o almácigos, buscando productos con mayores rendimientos. Además, tienen previstos la producción a partir de la cantidad de rayas o líneas que siembran; es decir, hacen cálculos estimativos de cuánto van a producir y, por lo tanto, estiman qué cantidad van a vender en el mercado.

En Bárcena, en cuanto a la producción ganadera, están explotando ganado caprino y ovino (21 %) y vacuno (22 %). También se advierte en este sentido que tienen una previsión de mejoras en la producción de la ganadería, ya que para estos tipos de ganado intentan mejorar la raza para mejorar la producción de carne y leche. A su vez, diversifican la producción industrializada o manufacturera a través de la elaboración de lácteos (quesos y quesillos) tanto de vacas como de cabras, que son muy demandados en la zona por los turistas, permitiéndoles una entrada extra de dinero. Por otro lado, tanto los animales caprinos como lanares también se venden como carne en el mercado externo. En los meses de noviembre y diciembre se cuentan con 40 a 60 cabezas disponibles para la venta de carnes para el mercado próximo a la zona y al resto de Jujuy y Salta, aparte de las cabezas para el consumo familiar.

4.3.8 Las comunidades indígenas en el lugar

De acuerdo a la Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas (ECPI, 2004-2005), la provincia de Jujuy es la que presenta el porcentaje más alto de hogares en los que algún integrante se reconoce como indígena o descendiente de

indígena. Desde hace más de una década se han sucedido los reclamos por la propiedad de las tierras por parte de numerosas comunidades indígenas, estos reclamos se plantean tanto en términos de propiedad de las tierras que poseen, como en el de ejercer su derecho a decidir sobre las mismas, demandando el control de los recursos naturales y el dominio de los lugares sagrados.

En la comunidad, durante las últimas décadas, se han reconocidos a tres comunidades indígenas originarias de los Ocloyas. Es por ello que, de las 348 familias, 46 se consideran originaria de este grupo étnico. Como uno de los tantos pueblos que ocuparon porciones de la región de valles y quebradas del noroeste argentino, “*Los Ocloyas*” fueron antiguamente un pueblo dedicado al cultivo, al pastoreo, a la caza y la recolección. Participaban activamente en los intercambios regionales que han caracterizado el estilo de vida sudandino desde tiempos precoloniales, una práctica que, adaptada a las cambiantes condiciones tecnológicas y políticas, continúa hasta el presente.

Es probable que el uso de la lengua quechua, practicada aún por las personas de más edad, haya resultado como consecuencia de la dominación inca. La llegada de los españoles implicó la imposición del uso del idioma castellano, del culto católico y de nuevas formas de organización del trabajo combinadas con el despojo territorial y con la organización de la propiedad privada sobre los antiguos territorios comunitarios indígenas.

El largo proceso de desarticulación de las organizaciones locales se profundizó con la organización del Estado Nacional, que proponía la universalización de la categoría de ciudadano argentino (disolviendo las identidades preexistentes) a la vez que daba lugar a formas de explotación de las poblaciones rurales totalmente opuestas a los proclamados principios republicanos. La imposición de cargas (impuestos de arriendo o pasturaje) que debían pagarse con dinero en efectivo empujó a estas poblaciones a las formas más crueles del trabajo a destajo, desarticulando a los grupos familiares y condenándolos a la penuria (Gorosito Krammer, 2010; E. 11).

Después de siglos de sometimiento- como se analizó en el apartado anterior- la sanción de leyes referidas a la población indígena en Argentina, la reforma

constitucional de 1994 y la adhesión a convenios internacionales han generado una emergencia étnica en la comunidad de Chorrillos-Bárcena, debiendo el grupo étnico actual, recurrir a la memoria histórica, a sus tradiciones culturales y a rescatar antigua documentación para hacer valer sus derechos dentro de los marcos impuestos por estos cuerpos legales (E. 11; E.G. 10; E. 9).

Producto de esta reivindicación étnica es que en el lugar se han conformado 3 comunidades indígenas durante la última década: Los chorrillos, Aguas Blancas y El Queñual.

Estas comunidades se denominan "*comunidades indígenas*" entendiendo por tales "*toda agrupación de personas pertenecientes a una misma etnia indígena y que se encuentre en una o más de las siguientes situaciones:*

- a) *Provengan de un mismo tronco familiar;*
- b) *Reconozcan una jefatura tradicional;*
- c) *Posean o hayan poseído tierras indígenas en común, y*
- d) *Provengan de un mismo poblado antiguo", así como el establecimiento de un sistema expedito para el otorgamiento a estas de personalidad jurídica"* (Aylwin,2005:4).

4.3.8.1 Características de las tres comunidades indígenas

Perfil de la comunidad Indígena Aguas Blancas:

- Población: Alrededor de 12 familias
- Principales actividades económicas: Tareas rurales, agricultura, ganadería caprina, venta de producto caprino (quesos de cabra).
- Personería Jurídica: en tramite
- Referente: María Isabel Gutiérrez (Figura 4-12)
- Esta comunidad lleva el nombre de Aguas Blancas debido, en palabras de sus miembros "*como acá al frente tenemos un chorro, y el agua es blanquita*" (E.G. 10).



Figura 4-12: Referente de la comunidad indígena de Aguas Blancas.

Perfil de la comunidad Indígena El Queñual:

- Población: alrededor de 9 familias
- Principales actividades económicas: Tareas rurales, agricultura, ganadería caprina, venta de producto caprino (quesos de cabra).
- Personería Jurídica: si
- Referente: José Gutiérrez (Figura 4-13)
- Esta comunidad lleva el nombre de El Queñual *“porque en la zona donde nosotros vivimos hay mucha queñua”* (E. 9).



Figura 4-13: Referente de la comunidad indígena El Queñual.

Perfil de la comunidad Indígena Los Chorrillos:

- Población: alrededor de 25 familias
- Principales actividades económicas: Tareas rurales, agricultura, ganadería caprina, venta de producto caprino (quesos de cabra), empleos públicos en el área de la salud y educación
- Personería Jurídica: sí
- Referente: Miguel Toconás
- Esta comunidad lleva el nombre de Los Chorrillos debido a *“las caídas de agua que tiene el lugar y que son alrededor de 13 caídas”* (E. 11).



Figura 4-14: El referente de la comunidad indígena Los Chorrillos junto al Dr. Omar Jerez.

4.3.8.2 Conformación territorial

Si bien estas comunidades indígenas están localizadas en Chorrillos-Bárcena, su conformación es más amplia y abarca las localidades de Tilquiza, Ocloya, La Candelaria, Laguna, Tiraxi, llegando a conformar el Consejo Ocloyas. En el Consejo se concentran todas las voluntades y toma de decisiones *“somos tres comunidades aquí en el lugar, de las siete que hay formalizadas. Nosotros decimos siempre que como un derecho consuetudinario vamos a poder hacer que se nos reconozca como nación Ocloyas —como la nación diaguita, calchaquí, etc.—, porque nosotros hemos tenido un vasto territorio, y eso nos*

hace diferentes de aquellas que no han tenido ese tipo de territorio, de gobierno indígena” (E. 11; E. 9).

La forma de participación de estas comunidades en la lucha por sus necesidades demandadas es a partir de la figura de la *“asamblea”* y *“el trabajo colectivo”*, con respecto a esta cuestión, el referente de la comunidad de *“Los Chorrillos”* y pionero en la organización de estas comunidades, afirma *“nos basamos en el trabajo colectivo, y la forma de organización vigente es la asamblea, constituida por el jefe de la familia y los integrantes de la familia; porque no estamos instituido por el sistema del blanco, sino por el sistema de trabajo colectivo, de convocarse y plantear situaciones y resolverla para el trabajo del bien comunitario”* (E. 11).

A diferencia de otras comunidades de la Quebrada de Humahuaca, en donde la principal lucha es por la propiedad de las tierras y su reivindicación territorial; para estas comunidades, la principal bandera de lucha tiene que ver con el uso de sus tierras y la obtención de beneficios a partir del trabajo colectivo por medio de *“proyectos”*. La referente de la comunidad de *“aguas blancas”* explica cómo se organizan los distintos tipos de proyectos con el fin de conseguir beneficios, sobre todo referidos a su trabajo con la tierra y los animales *“nosotros hacemos las reuniones para hablar sobre proyectos. Ahora estamos pensando hacer un proyecto para hacer un puente, porque como tenemos animales y aquí casi la mayoría es zona privada y nosotros tenemos la banda nada más, entonces tenemos que hacer el proyecto para cruzar los animales para la banda. También, tenemos el proyecto de las cabras. Hicimos el techo de las cabras, está el corral, eso hicimos con los alambrados.*

También llegó las tarimas, el puestito que vendemos queso en la ruta. No fuimos nosotros solos, sino con la comunidad que esta acá abajo, al sur, los chorrillos, los dos juntos hicimos el proyecto” (E.G. 10).

Como se afirmó anteriormente si bien en estas comunidades, la cuestión de la propiedad de la tierra no es un problema estructural, si lo es las diferencias en el uso de la tierra para los trabajos de agricultura y ganadería. Para la comunidad de *“El Queñual”* la tierra es comunitaria *“cada uno tiene un pedazo destinado. Si*

la quiere sembrar, siembra; si no quiere sembrar, la utiliza el otro; así que, si trabajas, tene la tierra, sembrá; queré sembra 20 rayas de maíz, sembrá, todo a tu gusto” (E. 10). En cambio, para la comunidad de “Aguas Blancas” y “Los Chorrillos” si bien todos los miembros pertenecen a una misma familia, hay una división de la tierra *“nosotros tenemos separado los terrenos, no como otras comunidades que tienen juntas un solo terreno para todos”* (E. 9).

Para estas comunidades el anclaje con el territorio es fundamental para el despliegue de horizontes políticos para la autodeterminación. Así, las comunidades indígenas se caracterizan por el fortalecimiento de un vínculo común con la tierra, el territorio y la naturaleza, centrado en la producción de valores de uso, aspecto vital para garantizar la subsistencia (Navarro, 2013).

Al definirse como comunidad indígena afirman que *“nosotros somos progresistas, es decir, no nos vamos a quedar en un conocimiento del pasado, eso va como un atesoramiento debido a que nuestros ancestros nos han permitido trasmitir a través de la oralidad todos los conocimientos; pero nosotros no nos quedamos en eso, nosotros queremos el desarrollo de nuestra comunidad de nuestros hijos”* (E. 11).

4.3.9 Las políticas educativas en la comunidad de Chorrillos- Bárcena

De esta caracterización de la comunidad, se puede analizar como las transformaciones a nivel nacional impactaron en las regiones sobre todo en los aspectos económicos. Es así que la educación rural también va adquiriendo nuevas características, lo que ha permitido estudiarla en su especificidad y extender el concepto de políticas educativas al *“Conjunto de actuaciones que se generan tanto desde los ámbitos estatales –hegemónicas como desde los distintos sujetos implicados– ya sean docentes, padres, grupos étnicos, movimientos, las que, en una dialéctica con las anteriores, pueden reforzarlas, rechazarlas, confrontarlas”* (Achilli, 1998).

Este reconocimiento amplio de las políticas educativas ha permitido mediante el relevamiento, analizar y conocer en la institución educativa de la comunidad de Chorrillos-Bárcena, una serie de procesos sociopolíticos que se han conformado desde diferentes lógicas de regulación, algunos sectoriales, otras territoriales

(Jolly, 2005) que le han dado a la escuela una identidad que le ha posibilitado ser reconocida como un actor fundamental de la comunidad en donde la participación comunitaria ha podido ser analizada desde diferentes categorías analíticas.

En términos generales, se puede afirmar que en la comunidad de Chorrillos-Bárcena se han implementado una serie de políticas educativas que han configurado el espacio de los habitantes de la comunidad a través de su participación a lo largo de la historia. También se puede afirmar que algunas de estas políticas se han originado a partir del trabajo en red con otras acciones gubernamentales e instituciones del lugar que han marcado el rumbo de la escuela y la comunidad en tiempos actuales; Es decir, que estas políticas han sido reguladas desde diferentes lógicas respondiendo intereses diversos según el sector que las origino por lo que la participación comunitaria ha adquirido rasgos particulares según cada caso.

Del relevamiento realizado se puede rescatar las siguientes políticas educativas:

- Plan Nacional de Seguridad Alimentaria: Comedores Escolares
- Movilidad escolar
- Modalidades educativas (Intercultural, rural, jóvenes y adultos, artística)
- Proyecto educativo de una orquesta escolar de instrumentos andinos
- Proyecto educativo para la revalorización del yacon
- Programa Nacional de Sanidad Escolar
- Programa de Educación Sexual Integral

En términos generales se afirma que Chorrillos-Bárcena, es una comuna municipal cuya conformación histórica fue producto de diversas acciones que en materia de política y economía han ido configurando el perfil social, económico y cultural de sus habitantes.

Desde el punto de vista demográfico, por la poca densidad, no llega a ser un municipio, sino una comuna, aunque la dinámica presente en el desarrollo de sus actividades permite considerarlo como un medio rural en constante

transformación, con actividades que la caracterizan claramente diferenciada de la urbana como es la capital de San Salvador de Jujuy.

En estas últimas décadas, la transformación de la economía nacional y provincial impactó fuertemente en la comunidad lo que generó cambios en la percepción del uso de la tierra produciendo la emigración de jóvenes a otros lugares no contemplando la posibilidad de trabajar la tierra que poseen aunque todavía la agricultura continúa siendo una de las actividades principales siendo actualmente para autoconsumo y pudiendo identificarse tres tipos de familia; con estas transformaciones se produjo la expulsión de mano de obra con el consecuente aumento del nivel de desocupación.

Este espacio social está siendo reestructurado en función de intereses políticos, turísticos y ambientales, aunque todavía es un área marginal sin uso económico potencial de sus recursos con un conjunto de instituciones públicas que vertebran y articulan el funcionamiento del sistema, operando dentro de un marco jurídico determinado; entre las que se encuentra la escuela.

Teniendo en cuenta este análisis es que en los capítulos siguientes se va a desarrollar un análisis profundo de estas políticas en relación a la participación de la comunidad teniendo en cuenta las categorías de análisis propuestas.

5 Análisis de las políticas públicas educativas y la participación comunitaria en Chorrillos-Bárcena

5.1 Las políticas educativas en la comunidad de Chorrillos-Bárcena

La comunidad de Chorrillos-Bárcena, como se analizó en el capítulo 4, no quedó exenta de las transformaciones a nivel nacional que impactaron en las regiones, sobre todo en los aspectos económicos, dando protagonismo a otros actores de la sociedad civil hasta ese momento invisibilizados.

Este reconocimiento amplio de las políticas educativas ha permitido mediante el relevamiento y posterior análisis conocer en la institución educativa de la comunidad de Chorrillos-Bárcena, una serie de políticas educativas que se han conformado desde diferentes lógicas de regulación, algunos sectoriales, otras territoriales (Jolly y Muller, 2005) que le han dado a la escuela una identidad que le ha posibilitado ser reconocida como un actor fundamental de la comunidad.

En el presente capítulo, se analizarán las políticas educativas emanadas de la sectorialidad, las cuales plantean una participación formal de la comunidad en la implementación de las mismas, utilizando ciertos niveles, estrategias, formas, y condiciones objetivas y subjetivas de participación al interior de la escuela y de la comunidad.

5.2 Políticas educativas y participación formal

5.2.1 Plan Nacional de Seguridad Alimentaria: Comedores Escolares

En la Provincia de Jujuy, la asistencia alimentaria en las escuelas primarias, empieza a tener lugar a través del Programa Social Nutricional–PROSONU, que inicia en Argentina en el año 1972 en carácter de prestación nutricional para comedores escolares. Su objetivo era cubrir las necesidades alimentarias de las familias con niños y adolescentes en edad escolar de las zonas geopolíticamente más vulnerables favoreciendo de esta manera el crecimiento y desarrollo de los

mismos, creando hábitos saludables de alimentación para así posibilitar su concurrencia a los establecimientos educacionales, y evitar finalmente el abandono escolar.

En el año 2003, se crea el Plan Nacional de Seguridad Alimentaria, dependiente del Ministerio de Desarrollo Social de la Nación según Ley 25.724, cuyo objetivo era posibilitar el acceso de la población en situación de vulnerabilidad social, a una alimentación adecuada, suficiente y acorde a las particularidades de cada región del país.

En este sentido también, el gobierno de la provincia de Jujuy a través de fondos provinciales, inscribió las prestaciones alimentarias como una estrategia en el sistema educativo, priorizando las escuelas donde asisten la mayor cantidad de población escolar pertenecientes a aquellos hogares más afectados por la pobreza, con el fin de retener la matrícula.

Actualmente, el Programa de Comedores Escolares, administra mediante una Coordinación, los fondos que aporta el Gobierno Nacional a través de sus respectivos Ministerios, de Desarrollo Social y de Educación, ejecutando acciones que tienen como fin último favorecer el buen estado de nutrición y salud de los alumnos, considerando que la alimentación es fundamental para un aprendizaje activo y un elemento que promueve la permanencia del alumno en el sistema educativo, siendo una responsabilidad principal e indelegable del Estado.

Las modalidades o tipos de prestaciones alimentarias dependen de la situación particular de cada comunidad educativa. Así de forma gradual van incorporándose más comunidades educativas, según las regiones geográficas, las distancias hacia los centros más poblados, oportunidades de acceso, movilidad, etc.

La Tabla 5-1 presenta detalla la distribución en la provincia de beneficiarios del programa de comedores escolares para el año 2012.

Tabla 5-1: Beneficiarios de comedores escolares en el año 2012.

Región	Sede	Escuelas	Beneficiarios (estudiantes)
1	La Quiaca	64	7.070
1	Abra Pampa	60	5.792
2	Humahuaca	71	9.582
3	S. S. de Jujuy	127	48.506
3	Susques	11	1.246
3	Perico	50	21.595
4	San Pedro	65	23.957
5	Libertador Gral. San Martín	58	20.950

Con respecto a las prestaciones alimentarias, de acuerdo a la necesidad, la distancia y la situación particular de cada establecimiento educativo, existen distintos tipos de modalidades y/o prestaciones como desayuno, merienda, almuerzo, cena dependiendo si la jornada escolar es simple, completa o albergue.

5.2.1.1 Implementación y ejecución del programa en la Escuela N° 276 “Provincia de Río Negro”

Cuando se analiza el origen de esta iniciativa, se afirma que es una política regulada por una lógica sectorial (Jolly, 2005), con una marcada centralización de las acciones, por lo que la participación de la comunidad ha quedado restringida a cuestiones operativas de implementación como ser:

En la conformación

El comedor escolar está administrado por la C.A.F. (Comisión Administradora de Fondos), que está integrada principalmente por padres, docentes y miembros de la comunidad educativa. Su objetivo es velar por una correcta organización y administración de los fondos que el Estado destina para el Comedor Escolar. La escuela recibe mensualmente un monto asignado presupuestariamente (fondos) de acuerdo a la modalidad de la prestación y su cantidad de alumnos, en este caso es modalidad de jornada simple para un total de 48 alumnos.

A fin de optimizar la administración, planificación y control de los fondos recibidos, se establecen pautas de responsabilidades y participación para el Director, docentes, personal de servicios y padres, los cuales deben conformar un Equipo de Trabajo.

Los objetivos de la C.A.F. son los siguientes:

- Articular el programa con la comunidad local
- Trabajar conjuntamente con los docentes y directivos a fin de llevar una correcta administración de los fondos y recursos disponibles, y poder brindar un aporte alimentario de calidad a los niños y jóvenes que asisten a la escuela.
- Fortalecer las capacidades latentes de los padres en cuanto al rol protagónico que deben asumir dentro de la escuela y como miembros de la C.A.F.
- Proporcionar las herramientas necesarias para que los padres y otros miembros de la C.A.F. adquieran conocimientos básicos sobre organización, administración de fondos, elaboración de menús y optimización de los recursos disponibles.
- Registrar, supervisar y controlar las novedades y el movimiento de los fondos recibidos.

En cuanto a la planificación del menú, los miembros que conforman la C.A.F. deben tener en cuenta:

- La disponibilidad de alimentos de la zona
- Gustos y hábitos de los comensales
- La época del año
- El presupuesto
- La distribución de costos por grupo de alimentos

Con respecto al menú, los mismos consisten en preparaciones nutritivas e inocuas, diseñadas con el menor costo posible, y utilizando recursos locales (alimentos sanos y frescos).

A partir del año 2011 se incorpora al Programa de Comedores Escolares la presentación de la planificación del menú anticipado. Esta nueva modalidad consiste en que los responsables del servicio del comedor presenten con anterioridad, el menú con cantidades de ingredientes y presupuesto a invertir en el mes, antes de que se realice la compra de la mercadería. En la misma se tienen en cuenta: el stock de mercadería disponible, donaciones, y monto de la partida presupuestaria asignada.

Esta planificación se confecciona de acuerdo al tipo de prestación (Merienda, Jornada Simple, Jornada Completa y Albergue). El plazo para la presentación del menú anticipado se efectúa tal como se dispone en el anuario escolar, dentro de los 10 primeros días hábiles del mes anterior (Comedores escolares-Manual de administración; Jujuy, 2012)

La C.A.F. cuenta con un cuaderno de cocina con el propósito de llevar un control más preciso de la real utilización de los alimentos en las preparaciones o comidas, el comedor escolar utiliza un “cuaderno de cocina”. En el mismo, diariamente se lleva un registro de la cantidad total de alimentos que se utilizaron en el día para cada preparación.

El llenado de este cuaderno es responsabilidad de un integrante de la C.A.F. y del encargado de la cocina. Es el único documento que se dispone como registro para poder evaluar luego la calidad nutricional de las preparaciones servidas.

Una parte importante del comedor es la cocina y despensa (Figura 5-1), que es el espacio físico dentro de la escuela donde se resguarda y se almacena la mercadería. Está a cargo de un personal de la C.A.F. quien lleva el registro diario de entrada y/o salida de la mercadería y supervisa el estado de conservación, fechas de vencimiento y rotación del stock.



Figura 5-1: Cocina y despensa del comedor escolar.

La escuela, al tener un rol vital dentro de la comunidad, a través de la implementación de esta política, crea un medio social colaborativo con el resto de la comunidad. Al ser la escuela de tercera categoría, les corresponde la prestación alimentaria de desayuno y almuerzo (Figura 5-2 y Figura 5-3).



Figura 5-2: Comedor escolar. Nivel primario.



Figura 5-3: Comedor escolar. Nivel inicial.

La directora de la institución cuenta cómo es el trabajo con el comedor escolar: *“Recibimos una partida para que nosotros compremos la mercadería en base al menú que elaboramos. Para elaborar ese menú, hacemos un sorteo y a principio de año organizamos el comedor, y cada maestro se hace cargo un mes de hacer el menú, y él se encarga de ver de que la mercadería esté bien, esté en condiciones. Entonces, en base a ese menú compramos la mercadería, semanalmente encargamos la mercadería a un proveedor, que es de Lozano; la carne, la mercadería y la verdura, a otro proveedor, y el pan, a otro proveedor para el desayuno”* (E. 7)¹.

Con respecto al presupuesto, la partida asignada a la escuela no es suficiente además de que se le asigna tardíamente. Ante esta situación, los miembros de la institución tienen que poner en prácticas estrategias para poder solventar los gastos que demanda su funcionamiento. La directora comenta una de ellas *“el dinero lo invertimos por mes fiado porque nunca nos pagan puntuales. Entonces, los directivos tienen que ir a la ciudad a traer los cheques, cobrar, pagar a los proveedores, hacer las rendiciones, volver a entregar las rendiciones al comedor, hacer entrega del menú y de las planillas, donde ingresa la cantidad de*

¹ (E. #): “E.” denota una entrevista individual, es decir a una única persona, y # es el número de identificación. Todas las entrevistas individuales están disponibles en el archivo de la autora.

mercadería del mes, la mercadería que va saliendo día a día y lo que nos sobra cuando termina el mes; y de nuevo el mes que viene lo mismo” (E. 7).

La cooperadora de la escuela también colabora con el comedor debido a este déficit; en las entrevistas se afirma que *“la coparticipación que venía por cada chico era de 6 pesos y no alcanzaba, no cerraban los números, ¡quién da de comer por seis pesos, nadie!, entonces todas esas cosas ha ido cubriendo la cooperadora” (E. 21).*

En este sentido, el presidente de la C.A.F. es un padre de dos alumnos y cuenta sobre las tareas que realizan para apoyar al comedor escolar *“hacemos nota, organizando alguna cosa para generar algunos pesos para colaborar en lo que sea porque siempre hay gastos. Por ejemplo, en años anteriores faltaba gas, mercadería. No sé cuál era el problema con el gobierno, porque nos daba un cilindro, y el cilindro duraba 15 días y no llegaba, y nosotros compramos 6 cilindros y cuatro garrafas de 10 kilos para todo el año. Los elementos de limpieza nos bajaban una vez al año. En abril traían todo el elemento de limpieza ¡y chau!, se acababa eso, y había que rebuscarse como sea” (E. 21).*

La directora rescata la participación voluntaria de los padres a través de iniciativas que proponen para colaborar en su funcionamiento *“el año pasado se nos arruinó la balanza de la escuela, y trabajamos para comprar una balanza digital. Entonces, ellos mismos vienen y dicen ‘mire dire, vamos a hacer una rifa, o vamos a vender empanadas, o vamos a hacer esto para ir juntando plata porque la escuela necesita’. Son de tener iniciativa para hacer cosas, en eso sentido es bueno” (E. 7).*

El comedor escolar es también un lugar donde el conflicto y relaciones de poder y de hegemonía están en disputa permanente. Así lo evidencia el relato del jefe del puesto de salud de la comunidad, quien en ocasiones actuó como mediador entre la comunidad y la escuela debido al surgimiento de conflictos en la elección del menú *“hay gente que quiere manejar el comedor, a gusto de ellos, y no es así. Acá hay chicos que no le gusta comer las verduras algunas veces.*

Yo pienso que tiene que ser balanceada la comida, una polenta, un guiso, comer algo que le va a sostener el estómago, no todos los días milanesa, como les dije yo. La gente atacó a la directora, y yo salí en defensa de la directora porque las veces que fui a probar la comida de la escuela, las comidas fueron excelentes, las chicas cocinan bien, bien higiénico todo, eso es lo que pasa” (E. 4).

Por esa cuestión y otros conflictos vinculares se realizaron talleres con los padres donde se les explicó los lineamientos que la CAF tiene que seguir al momento de planificar el menú. En estos talleres estuvo presente una nutricionista para hacer un trabajo conjunto con el fin de optimizar la articulación del programa con la comunidad local a través del uso de los recursos agrícolas y ganaderos de la zona. Con respecto a esto, el jefe de puesto de salud afirma lo siguiente *“Lo que pasa es que hay que educar a los chicos a comer sano, no comer comida chatarra. La gente antes, nosotros comíamos un guiso de lenteja y era un manjar, y ahora los chicos no quieren comer. Acá tenemos las papas, las habas todas esas cosas que tranquilamente podemos comer. La gente cosecha aquí también las papas para hacer ñoquis, todo eso” (E. 4).*

Algunos integrantes de la CAF, comentan su experiencia en este tipo de política *“yo estuve hace dos años integrando la comisión de CAF; dos años integré y tuve mucho conocimiento de la escuela y participaba mucho.*

Éramos más o menos unos siete padres. Veníamos, cada mes. Armábamos el menú, controlábamos y administrábamos los fondos, siempre con un docente. Se controlaba los gastos de mercadería, hacíamos los pedidos, controlábamos la comida en cantidad y calidad pero bien, nos integrábamos bastante” (E.G. 18²).

“Trabajo en la cocina. Los maestros preparan el menú y de acuerdo a eso, nosotros vamos haciendo la comida; por ejemplo, hoy tenemos ensalada rusa, ayer era tarta con pollo, de acuerdo al menú preparamos. Las verduras, la carne nos trae el proveedor que trabaja años con la escuela” (E. 24).

² (E.G. #): “E.G.” denota una entrevista grupal, es decir a un grupo de personas, y # es el número de identificación. Todas las entrevistas grupales están disponibles en el archivo de la autora.

Como se puede analizar, los comedores escolares se constituyeron en un tipo de política estatal implementada bajo el concepto de *“necesidad no demandada”*, definiendo a ésta como *“carencias sociales cuya satisfacción no es peticionada por uno o más sectores”* (Graglia, 2012: 33). Estos tipos de iniciativas abren el juego de relaciones de poder entre los distintos actores como se evidencia en relatos anteriores.

Cuando se analiza el lugar de la participación en este tipo de política socioeducativa, en términos generales, se observó una mayor presencia de los actores de la sociedad civil en los programas alimentarios en la década del 90. Particularmente, se incluyó la participación de algunos sectores como instituciones sanitarias, educativas, y organizaciones comunitarias, etc. como condición necesaria para poder ser implementados y a la vez un requisito para conseguir financiamiento externo.

Sin embargo, la falta de continuidad inherente a este tipo de aportes abre el debate sobre la efectividad de tales iniciativas para fortalecer al sector comunitario y al Estado como actor clave en este tipo de política pública. Ello influye en la sustentabilidad en el tiempo y la efectividad en los resultados (Maceira y Stechina, 2008).

En la provincia de Jujuy, el nivel de participación comunitaria en este tipo de proyectos es el de *“delegación y control”*, definido este tipo de participación como *“transferencia de poder para aplicar el proyecto que ya está elaborado en sus líneas esenciales”* (Díaz, 1987, en Gómez Bailón, 2011), donde cada escuela puede hacer variaciones de acuerdo con las condiciones y particularidades del contexto siempre que no se traicionen sus postulados fundamentales como puede ser el tipo de organización, el importe que recibe cada escuela por cada estudiante, etc.

En el caso de la provincia de Jujuy, el importe que fijó el Ministerio es alrededor de 3,50 por alumno, si es jornada simple; 4,60 pesos, 6 pesos jornada completa y 7 pesos si es albergue. De acuerdo a especialistas en el tema para que el niño tenga una buena alimentación que incluya desayuno y almuerzo debería ser de 16,50 (CESNI, 2014).

Con respecto al presupuesto asignado a la escuela, como se evidenció en los relatos de padres, al ser deficitario el importe, la cooperadora escolar tiene que intervenir para cubrir los gastos que demanda mantener el comedor, quienes, a través de la realización de diversas actividades, dan sostén y continuidad a esta iniciativa estatal. Siendo la cooperadora escolar “*una forma de participación*”, donde se centralizan las acciones de ayuda mutua entre el equipo escolar y los padres.

Siguiendo esta línea, al analizar la conformación de los comedores escolares se puede ver que está presente la estrategia de “*participación-integración-cooptación*” (Velázquez y Gonzáles, 2003:21); es decir, las autoridades locales promueven en forma efectiva la participación, crean nuevas instancias de intervención ciudadana y manejan permanentemente el discurso de la participación, no tanto para que la gente gane autonomía y capacidad de interlocución con el Estado, sino, por el contrario, para que se acoja cada vez más a las orientaciones de los grupos políticos dominantes. En este sentido, el Ministerio de Educación por medio de los lineamientos de esta política nacional y provincial, promueve la participación, creando nuevas instancias de intervención ciudadana, cumpliendo con el requisito necesario para financiamiento externo.

Es por ello que cuando se analiza la conformación de los comedores escolares, la participación está pensada con el objetivo de conformar redes entre los actores involucrados y comprometer a estos como colaboradores y aliados permanentes de la comunidad educativa para que puedan participar en las actividades que hacen al comedor escolar.

Esta forma de involucramiento de la comunidad en el comedor escolar pone en juego las “*condiciones objetivas y subjetivas*” de participación, entendiendo a las mismas como “*el conjunto de elementos que forman parte del entorno del actor favoreciendo su interés por intervenir en una situación determinada*” (Cunill, 1991); es decir, el grado de apertura del sistema sectorial para con los ciudadanos, la existencia de un clima social favorable, etc., con aquellas motivaciones propias de la comunidad, como ser el grado de cooperación que

evidencia para que el comedor funcione ante situaciones adversas como las que plantea el Ministerio, condiciones que la lleva a participar y hacer del comedor de la escuela un espacio que adquiere características particulares.

En este sentido, los padres y maestros de la escuela que conforman el comedor escolar con su participación refuerzan y a la vez confrontan con esta política educativa administrando los recursos económicos que se derivan de la misma y generando otros para su sostén y continuidad debido a la debilidad que presenta esta política en concordancia con las evaluaciones realizadas a nivel nacional.

De esta manera, la comunidad va ganando capacidad de interlocución con el Ministerio de Educación provincial, aunque en el interior de la escuela, se evidencien conflictos en el manejo de los mismos que lleva para su resolución la intervención de otros actores externos a la institución con el fin de hacer uso efectivo de los recursos naturales que la comunidad posee mediante una mejor educación alimentaria.

5.2.2 Programa compensatorio. Línea de acción Movilidad Escolar

La línea de acción denominada “Movilidad Escolar” está a cargo de la Dirección Nacional de Programas compensatorios dependiente de la Subsecretaría de Calidad y Equidad. En la provincia de Jujuy, está a cargo de la Coordinación de Políticas Socioeducativas dependiente del Ministerio de Educación de la Nación. Esta línea comenzó a implementarse en el año 2008 siguiendo los lineamientos de la Ley Nacional de Educación N° 26.206 pensada como respuesta a las dificultades para trasladarse cotidianamente a la escuela de muchos niños y jóvenes de todo el país por Resolución 701/08. En dicha resolución se plantea que el objetivo “*es facilitar la concurrencia de los alumnos a la escuela mediante el financiamiento de su traslado diario al establecimiento*”. En su anexo I denominado “aporte para movilidad” se dan las pautas de gestión que cada jurisdicción tiene que respetar para la ejecución de esta línea de acción. En la primera etapa, se prioriza las escuelas rurales o urbanas —preferentemente secundarias— a las que asisten un alto porcentaje de alumnos que residan a más de 2 kilómetros de la institución cuyo acceso es dificultoso y condiciona la asistencia a clases. De esta manera, se busca contribuir a la solución de una de

las causas de la repitencia, la sobre edad y el riesgo de abandono que afecta a los alumnos de mayor vulnerabilidad socioeducativa.

Se provee de dos tipos de aportes: uno para la adquisición de bicicletas y otro para la adquisición de boletos o abonos de transporte público, según las necesidades y realidades locales. Los montos son anuales y para cada tipo de aporte pueden ser de 1.500 pesos o de 3.000 pesos y son definidos por cada jurisdicción

Durante el periodo estudiado, esta línea fue implementada en la escuela un solo año, 2011, y no tuvo continuidad. Cuando se indagó los motivos del corte del beneficio, se aduce a que fue por decisión ministerial, sin fundamento alguno dado a la escuela. De la entrevista con la directora, afirma que *“el año pasado nada más llegó una ayuda de parte de movilidad escolar, eran de dos tipos, abono o zapatilla. Nosotros reunimos a los padres de los niños de Bárcena norte, que eran los que más tenían dificultades para llegar, y le dimos las dos opciones; ellos optaron por zapatillas porque algunos coles que pasan por la ruta, los acercan a la escuela gratis, otros les cobran 6 pesos”* (E.G. 31).

Al consultarle sobre la cantidad de dinero disponible, la directora recuerda que *“eran 3000 pesos, alcanzaba para tres meses de abono teniendo en cuenta que son 10 niños de Bárcena norte. Nosotros le compramos un par de zapatilla para cada uno; aunque el transporte sigue siendo un problema sobre todo cuando el tiempo está feo, los chicos llegan tarde o faltan”* (E.G. 31).

Cuando se analizan los postulados de esta línea, la misma está pensada teniendo en cuenta la realidad de las escuelas rurales y urbanas. Sin embargo, para la escuela estudiada, el importe del beneficio fue insuficiente durante el primer año, y directamente el beneficio fue cancelado a partir del segundo año. Por lo tanto, la línea de acción analizada tuvo un impacto casi nulo en la comunidad de acuerdo a los relatos de los padres presentados anteriormente.

Cuando se analizan los postulados de esta línea, así como ocurrió con los comedores escolares, prevalece una *“lógica sectorial”*, planteando las mismas estrategias de implementación, tanto para escuelas rurales y urbanas. En efecto,

el Estado no contempla la situación propia de los espacios rurales en términos de espacio geográfico, de distancias, de situación económica y social de las familias de la comunidad (si tomamos en cuenta lo planteado en el capítulo 4 acerca de su caracterización general). Este tipo de lógica lleva a que el programa centralice sus acciones sobre todo en lo que respecta a la distribución de los recursos materiales y financieros, convirtiéndose en el primer obstáculo para una efectiva implementación y concreción de los postulados que desde la misma normativa se plantean.

Cuando se analiza el lugar de la participación, se puede afirmar que la estrategia utilizada es entonces el de la “*participación como formalidad*” entendida ésta “*únicamente como un requisito de ley que es preciso llenar*” (Velázquez y Gonzáles, 2003:21). Por lo que teniendo en cuenta los niveles de análisis, se afirma que es “*de consumo*” entendiendo a la misma “*como proyectos de acción ya elaborados en sus aspectos esenciales, a los cuales sólo resta ejecutar o consumir*” (Díaz, 1987, en Gómez Bailón, 2011). La participación de la escuela y de los padres queda restringida a recibir solo un aporte económico, cuyo impacto no es evaluado posteriormente por el programa.

Del análisis surge también que, si bien esta política nace desde una “*necesidad no demandada*”, en la práctica se transforma posteriormente en una “*necesidad demandada*”, entendiendo a ésta como “*carencias sociales cuya satisfacción es peticionada por uno o más sectores*” (Graglia, 2012:33). Desde la perspectiva de los padres, esta línea es necesaria en la escuela ya que es una manera que tienen para poder afrontar los gastos que demanda el transporte diario de los niños, sobre todo, los que pertenecen a Bárcena Norte (E.G. 32). Una de las estrategias pensadas para volver a contar con esta línea es pedir colaboración al comisionado municipal para que por su intermedio se pueda entablar contacto con autoridades del ministerio. Desde la perspectiva de los docentes, contar con esta línea es una manera de incidir favorablemente en la asistencia de los niños, sobre todo en épocas climáticas adversas.

Al intervenir la comunidad y hacer de esta línea “*una necesidad demandada*” se evidencia cómo las “*condiciones subjetivas*” ponen en juego el diseño e

implementación de esta política sectorial, convirtiéndose en el motor de lucha para la reivindicación de esta política considerada como necesaria para fortalecer las trayectorias escolares en la escuela. Teniendo en cuenta que la escuela está inserta en un contexto histórico fuertemente dependiente en lo económico, la cuestión de “*unirse para*”, ya sea a través de cooperadoras o grupos de padres, adquiere significados distintos, constituyéndose en un modo de acceder a ciertos bienes y servicios.

5.2.3 Programa de Educación Sexual Integral

La Ley N° 26.150 de Educación Sexual Integral fue sancionada el 4 de octubre de 2006 y promulgada el 23 de octubre del mismo año, creándose con la misma el Programa Nacional de Educación Sexual Integral y de la aprobación de la primera versión borrador de los Lineamientos Curriculares en el ámbito del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

La Ley N° 26.150 de Educación Sexual Integral recoge los principios constitucionales de igualdad y de no discriminación, y en su espíritu propone una cultura democrática que promueve la participación y el acceso a procesos de información, comunicación y educación con alcance universal. Su cumplimiento busca fortalecer las capacidades de los propios niños, niñas y adolescentes para asumir una vida plena, tal como lo recomienda el Comité de los Derechos del Niño en lo que refiere a la inclusión de contenidos de educación sexual, de prevención de VIH Sida y de salud reproductiva en los programas escolares.

En el año 2009, se efectuó una primera distribución de los lineamientos curriculares en las distintas jurisdicciones a través de los llamados cuadernos de ESI (Educación Sexual Integral). Durante dicho año, en diferentes puntos del país, se impulsaron acciones de sensibilización y reflexión sobre la importancia de la ESI en la formación de niños, niñas y adolescentes y se promovió la generación de condiciones para garantizar su efectiva concreción en las aulas.

En el año 2010, con el objetivo de avanzar en la implementación efectiva del programa, desde el ministerio se profundizó la convocatoria a todos los docentes del sistema educativo, y a los responsables de los distintos organismos estatales

con el objetivo de llevar adelante esta política pública vinculada a la educación sexual, a través de la efectiva circulación de estos lineamientos curriculares.

Los objetivos planteados por el programa fueron los siguientes:

- Incorporar la educación sexual integral dentro de las propuestas educativas orientadas a la formación armónica equilibrada y permanente de las personas.
- Asegurar la transmisión de conocimientos pertinentes, precisos y confiables y actualizados sobre los distintos aspectos involucrados en la educación sexual integral.
- Promover actitudes responsables ante la sexualidad.
- Prevenir los problemas relacionados con la salud en general y la salud sexual y reproductiva en particular.
- Procurar igualdad de trato y oportunidades para mujeres y varones.

En la comunidad de Chorrillos-Bárcena, el programa de Salud Sexual Integral también es implementado por el puesto de salud, realizando un trabajo articulado con la escuela a partir del año 2010. Desde el puesto de salud, la educadora para la salud y la jefa de área trabajan con los que ellas llaman “*población cautiva*”, que son los niños en edad escolar. Luego estas tareas de formación disminuyen con los adolescentes debido a que una vez que egresan de la escuela, siguen diferentes trayectorias escolares. Afirma la doctora del puesto: *“trabajamos permanentemente con la escuela sobre educación sexual. Trabajamos hasta los 12 años con la población cautiva, que es la escuela, y trabajamos muy bien. Después, un poco los perdemos porque ellos van al secundario a Lozano, que es en el horario de la mañana y a la tarde en Volcán; entonces, intentar hacer actividades es muy poco probable porque reuniríamos solo a la mitad que puede asistir a la tarde; o si lo hacemos a la mañana, asistirían los de Volcán solamente”* (E.G. 8).

La Educadora para la Salud, responsable de la implementación del programa en la comunidad comenta como es el trabajo previo que realiza con los docentes de la institución antes de realizar los talleres (previstos en los lineamientos del programa) *“para realizar estas actividades se coordina previamente con las*

docentes de grado los temas que se van a desarrollar como ser adolescencia, sexualidad, violencia y abuso. Algunas de estas charlas estuvieron a cargo de los docentes, y en algunas oportunidades asistió el Dr. Jorge Churquina. Estas actividades son autorizadas por la directora de la escuela” (E. 20).

En una observación realizada durante uno de estos talleres con los niños de 6 y 7mo grado (Figura 5-4), se registró lo siguiente “*se inicia la actividad en el aula contigua al salón de actos, el lugar es solicitado por los propios alumnos para una mejor privacidad. Se dialoga sobre los cambios del cuerpo durante la adolescencia, como así también sobre los cambios a nivel emocional. Luego, dos alumnos dibujan en el pizarrón el cuerpo humano.*

El dibujo da pie para dialogar sobre los caracteres sexuales primarios y secundarios. Los alumnos realizan preguntas sobre el tema. En especial, desean tener conocimiento sobre el embarazo adolescente; para ello, se explica brevemente sobre los riesgos que representa un embarazo en edades muy tempranas y la prevención del embarazo.

Como tema final se habla sobre la importancia del cuidado del cuerpo, el respeto hacia la otra persona y proyectos de vida.

Luego se proyectan videos referidos a la adolescencia y sus cambios. La docente es quien lleva los videos, que previamente se revisaron los contenidos”.

Sobre la valoración del trabajo realizado en el marco del programa, la educadora para la salud considera “*como positivo la predisposición de los docentes y directora para la realización de estas actividades, son quienes manifiestan que para el próximo año debiera abordarse desde principios de año. Como aspecto negativo, hay interferencias para dar las charlas de parte de otros docentes que circulan continuamente por el lugar, por lo que se requiere de un espacio más privado para abordar estos temas” (E. 20).*



Figura 5-4: Taller de educación sexual organizado por el equipo del puesto de salud para los estudiantes de 6º y 7º grado.

Como se evidencia en los relatos de los actores participantes, el programa en su implementación responde a los lineamientos nacionales explicitados anteriormente. El programa forma parte del conjunto de políticas sociales “no demandadas” por la comunidad atendiendo a los principios de inclusión social. El programa funciona cuando los estudiantes están en el nivel primario, siendo necesaria la articulación de la escuela con el puesto de salud para la ejecución y el seguimiento efectivo del programa. Sin embargo, el trabajo formativo disminuye y va perdiendo eficacia cuando los niños egresan de la escuela. Debido a la falta de un colegio secundario en el lugar pasa a depender solamente del puesto de salud. Ante esta situación, el puesto elabora diferentes estrategias de convocatoria para que la población adolescente continúe recibiendo formación en educación sexual integral a través de talleres dados en el salón de la cooperativa o en el mismo espacio del puesto. Al dejar de ser adolescentes, los beneficiarios de este programa son convocados a participar en el programa de Salud Sexual y Procreación Responsable.

5.2.4 Programa Nacional de Salud Escolar

El PROSANE (Programa Nacional de Salud Escolar) se crea mediante Resolución N° 439/08 del Ministerio de Salud en base a la Ley N° 26.061 de “Protección Integral de Derechos de niños, niñas y adolescentes.

El programa tiene como objetivo lograr que los niños y niñas en edad escolar del país puedan alcanzar un estado de salud integral que asegure el logro de objetivos educativos y sociales esperados para su edad; fortalecer la estrategia del primer nivel de atención para garantizar el diagnóstico, tratamiento y seguimiento de los niños de edad escolar; y generar acciones comunes entre educación y salud, a nivel central y local que fortalezcan la promoción integral de la salud dentro de la escuela.

Para el cumplimiento de tales fines, el Programa de Sanidad Escolar se ha centralizado y dirigido a niños y niñas de 1º y 6º grado de las Escuelas de Educación Primaria, presentando dentro de sus principales líneas de acción, asegurar el control clínico y odontológico de escolares.

Cada jurisdicción, mediante la planificación anual, define la estrategia que garantice la mejor cobertura de la población objetivo, el desarrollo del PROSANE, así como los roles y funciones de cada uno de los actores involucrados.

Los equipos del primer nivel de atención realizan el Control Integral de Salud (C.I.S.) tanto en las escuelas como en los centros de salud, propiciando la accesibilidad de la población al sistema de salud generando una intervención precoz y oportuna.

El CIS contempla la evaluación a nivel clínico, odontológico, oftalmológico, fonoaudiológico, así como el control del carnet de vacunas y la aplicación de dosis pendientes.

Toda la información se vuelca en la "*Planilla de Control Integral de Salud*" y posteriormente estos datos se cargan en SISA (Sistema Integrado de Información Sanitaria) permitiendo la integración de la información sanitaria. De esta manera, el programa resulta una estrategia fundamental para referenciar la población al primer, segundo o tercer nivel para el seguimiento y resolución de las problemáticas detectadas.

El fortalecimiento del vínculo entre la escuela y el centro de salud, permite identificar temáticas que requieran de acciones de promoción en las escuelas.

PROSANE impulsa y desarrolla acciones de promoción de la salud en conjunto con los docentes, directivos y familias propiciando el aprendizaje y desarrollo humano integral, el mejoramiento de la calidad de vida y el bienestar colectivo de niños, niñas y adolescentes y demás miembros de la comunidad.

En la provincia de Jujuy, el programa tuvo su inicio en el año 2011, y en la comunidad se dio inicio en ese mismo año. El equipo de salud del puesto, que es el encargado de la implementación del programa, comenta la modalidad de trabajo:

“El ministerio se encarga de llegar a las escuelas; entonces, viene un equipo del ministerio de salud acá, a la escuela, con una doctora que los revisa, otra doctora con el tema de los oídos. Para el control de vacuna, se los lleva al puesto de salud. El odontólogo, que también está en el puesto de salud, les hace control de la boca; y los que tienen problemitas, nos mandan por escrito los problemas; y ya entonces los papás se tienen que encargar de hacerle todas las curaciones, porque generalmente son problemas de caries. Entonces, los papás se tienen que encargar de todo eso para poder tener la ficha de buena salud” (E. 4).

Con respecto al trabajo con el puesto de salud, la directora de la escuela comenta cómo se planifican las actividades entre los docentes y el personal del puesto de salud a través de la educadora para la salud, la médica generalista, etc. en el marco del programa:

“Trabajamos mucho con el puesto de salud porque el dentista nos pide que nosotros llevemos a los chicos. Nosotros pedimos permiso a los padres, y los llevamos porque cuesta que vayan los padres al puesto. Después, los médicos que vienen a dar charla en la escuela sobre odontología, prevención, sexualidad. Siempre estamos haciendo un intercambio de cosas. Tienen una educadora para la salud, ella se encarga de coordinar. Después, hay una doctora que está a cargo del puesto de salud, le gusta mucho trabajar con los chicos, y viene a dar charlas con los chicos sobre estas cuestiones, porque les gusta, auto gestionadas. Después, las maestras programan estas charlas para que ellas tengan continuidad en las aulas, continúen con educación sexual. De esa manera trabajamos con ellos” (E. 7).

En una charla sobre salud bucal en el marco del programa, se registró lo siguiente:

“Presentación de la responsable del taller. Luego se realiza una breve introducción al tema, seguidamente se proyecta el video del Dr. Muelitas que dura 10 minutos.

Se explica sobre los contenidos del video, se hace referencia a los beneficios de la alimentación saludable y el riesgo de la alimentación sin contenidos nutritivos. También, se hace una demostración de la técnica correcta del cepillado de los dientes; los alumnos suelen llevar el cepillo dental a la escuela. El equipamiento informático y televisor es provisto por la escuela. Los docentes también participaron de la charla, realizando preguntas y aportando mensajes saludables”.

La directora de la institución y el equipo docente consideran como positiva la implementación del programa ya que son pocas las oportunidades que tienen de trabajar articuladamente con otras instituciones del lugar, llevando acciones de seguimiento a los alumnos. En otras ocasiones recurren al puesto de salud con el fin de que actué como mediador ante los conflictos que se le presentan en la escuela, sobre todo con la planificación del menú del comedor escolar (como quedó evidenciado en el capítulo 5).

Para algunos integrantes del puesto de salud, al ser el programa impuesto por el Ministerio de Salud, en articulación con el Ministerio de Educación, tiene exigencias que se deben cumplir para la obtención de los beneficios; por ejemplo, se debe hacer seguimiento de los destinatarios del mismo hasta que puedan obtener la ficha de buena salud. La participación de los niños, y sobre todo de los padres, es un requisito y una obligación para el puesto como para la escuela. De esta manera, se trata de coordinar la cuestión sanitaria con la educativa con el fin de cooperar en las trayectorias escolares de los estudiantes de la comunidad.

Cuando se analiza el lugar de la participación comunitaria, y teniendo en cuenta las categorías construidas, se puede ver que la lógica que rige esta política es

de tipo sectorial (Jolly, 2005), ya que es el Estado, a través de la política del Ministerio de salud, quien acerca a la comunidad ciertos programas que tienen como principal destinatario a los niños de la comunidad. Teniendo en cuenta el origen de este programa, se puede afirmar que surgió bajo el concepto de “*necesidad no demandada*”; pero, al implementarlo, se convirtió en una “*necesidad demandada*” por la comunidad (Graglia, 2012:33).

La participación es implementada a través de la estrategia de “*integración-cooptación*”, en donde las autoridades locales promueven la participación, crean nuevas instancias de intervención ciudadana y manejan permanentemente el discurso de la participación, no tanto para que la gente gane capacidad de interlocución con el Estado, sino, por el contrario, para que se acoja cada vez más a las orientaciones de los grupos políticos dominantes (Velázquez y Gonzáles, 2003).

Desde el análisis de los niveles de participación, se puede afirmar que esta política obedece al nivel de “*consumo*”; es decir, que son programas de acción ya elaborados en sus aspectos esenciales, a los cuales sólo resta ejecutar o consumir (Díaz, 1987 en Gómez Bailón, 2011). Los niños de la escuela son los principales destinatarios a través de quienes las familias obtienen un beneficio concreto que es un certificado. La obtención del mismo les posibilita acceder a otros beneficios que el Estado les ofrece como la llamada Asignación familiar.

Del análisis, adquiere una característica particular las “*condiciones objetivas y subjetivas*” (Cunill, 2001) de la participación. En este programa, las condiciones objetivas son más visibles a través de beneficios concretos, como es la obtención de dinero y recursos sanitarios. En cambio, las condiciones subjetivas se evidencian a nivel de las motivaciones de la población y de la escuela como lugar de referencia de la comunidad. De esta manera, todos los que participan del programa tienen sus motivos para cooperar, y esto asegura la ejecución, el sostenimiento y el impacto del mismo.

Se puede afirmar también que, entre las políticas del capítulo 5 y estas políticas, el trabajo en red a nivel sectorial es más evidente. Esta evidencia está dada por el nivel de articulación que se establece entre el Ministerio de Educación y el

Ministerio de Salud. También, llama la atención “el seguimiento” en terreno que permanentemente se realiza desde al área de salud para el cumplimiento de los objetivos que se plantean. Este seguimiento es una diferencia importante respecto a los proyectos analizados en el capítulo 5, a pesar de compartir las mismas estrategias y niveles de participación.

5.2.5 Políticas de formación docente: la capacitación docente

Del relevamiento y análisis realizado, se puede afirmar que el plantel docente, en su trayectoria de formación profesional, no realizó capacitaciones en temáticas que tengan que ver con educación en contexto de ruralidad. De los 10 docentes, solo 3 realizaron por cuenta propia capacitaciones rentadas dadas por algunos gremios o por los Institutos de Formación Docente de la provincia en temáticas referidas a su formación, como puede ser las expresiones artísticas (Argañaraz, 2014).

Los docentes de la institución asistieron a 5 reuniones de capacitación desarrolladas por la propia institución a cargo de la dirección:

Planificación anual y periódica: a la que asistieron los maestros de grado, la maestra de nivel inicial y los maestros especiales. Esta capacitación tuvo un impacto positivo ya que se aunaron criterios y se logró mejoras en la tarea pedagógica.

La alfabetización en el nivel inicial y 1er grado: a la que asistieron la maestra de 1er grado y la maestra de nivel inicial. El objetivo fue promover el desarrollo de la autonomía y la creatividad a partir de las distintas propuestas de enseñanza y optimizar las prácticas pedagógicas para mejorar la calidad educativa.

Los desafíos planteados para el 2014 fue el de incorporar el hábito de fechar y titular todos los trabajos e ir relacionando grafema con fonema. Trabajar siempre desde el texto para el conocimiento acabado de todas las letras en sus distintas escrituras. Con esta capacitación lo que se logró fue cambiar algunas estrategias en la enseñanza de la lectoescritura.

Trayectorias escolares: a la que asistieron los maestros de grado. El objetivo para esta línea de acción fue promover espacios de reflexión sobre las prácticas

docentes para aunar criterios y mejorar la tarea pedagógica en cuanto a trayectorias escolares y consensuar para el establecimiento de acuerdos institucionales sobre la repitencia y la sobre-edad.

El desafío propuesto para el año 2014, fue continuar con la adaptación y atención individualizada de los niños, poniendo mayor énfasis en el alumno de 7mo grado para la continuidad de sus estudios en otro nivel.

Articulación: El objetivo propuesto fue promover acciones articuladas entre niveles y/o ciclos con el fin de enriquecer la experiencia educativa de los niños y niñas, facilitando el pasaje de un nivel a otro y disminuyendo el trauma que esto ocasiona.

Teniendo en cuenta este impacto es que para el año 2014, el desafío fue planificar desde el inicio de clases un proyecto específico de articulación entre niveles y ciclos, realizando permanentemente un monitoreo para ver los avances y problemas que pudieran presentarse.

Intensificación de la lectura: El objetivo propuesto para esta línea fue generar espacios de participación para desarrollar competencias y capacidades lectoras que permitan la adquisición de saberes y así ampliar sus posibilidades cognitivas, expresivas y sociales y lograr ser competentes escritores, disfrutando de la lectura como forma de comunicación social.

Las líneas de trabajo propuestas fueron continuar con el funcionamiento del Rincón de Lectura para la lectura con placer a través de libros, fragmentos, fabulas, textos informativos y otros planificados por bimestre.

Teniendo en cuenta estos resultados, el desafío planteado para el año 2014 fue reacomodar el rincón de lectura para un correcto funcionamiento e incorporar a las familias y a otras instituciones en actividades lectoras.

Como se puede visualizar, desde la escuela se han llevado a cabo una serie de capacitaciones internas que ayuden a fortalecer los trayectos de formación de los docentes de la institución.

Las supervisoras de nivel inicial y primario desde su experiencia de trabajo en el sistema afirman *“que no hay capacitaciones para este tipo de trabajo, las capacitaciones son generales”*. Las supervisoras concuerdan en que hay falencias en la especificidad de los niveles sobre todo del nivel inicial, *“que queda subordinado al nivel primario ya que se apunta a la generalidad de la enseñanza y no a especificidad del nivel”* (E.G. 19).

Los docentes en esta institución generalmente deben afrontar en soledad la toma de decisiones que su tarea requiere y no es habitual que tengan la oportunidad de participar en instancias de encuentro con otros docentes. Sin embargo, en el relevamiento y análisis de datos se evidencia una experiencia de intercambio docente (como la relatada en el análisis del primer eje) entre escuelas de la zona a través del proyecto de *“Cerámica en la escuela”*, implementado por la Coordinación de Educación Intercultural Bilingüe, dependiente del Ministerio de Educación de la provincia, en el que participaron la maestra de actividades prácticas de 7mo grado y la directora.

Esta capacitación posibilitó el trabajo con los niños en integración con la escuela de Chilcayoc, finalizando con la muestra provincial en la ciudad de San Salvador de Jujuy. Una docente comenta su experiencia al decir *“a través de la interculturalidad, aprendimos incluso a cocinar las piezas sin tener el horno, como nuestros antepasados, con la profesora Elba, que es excelente, muy buena en esto. El anteaño pasado juntamos las escuelas de la zona e hicimos la cocción acá en el patio”*.

Sobre el proceso que va desde la búsqueda de la arcilla, su preparación, el trabajo con las piezas y su cocción, recuerda *“se hace un círculo con una fila de ladrillos como para que tenga un sostén. Después, se pone el abono de vaca, de oveja, de caballo, de lo que juntemos, se pone una capa. Después, se pone las piezas de cerámica, se las cubre con piezas rotas, encima se vuelve a cubrir con ese combustible, se enciende y se quema toda la noche, alcanza una temperatura de 800 grados, que es lo que necesitan las piezas de cerámica para su cocción; y bueno, después ya quedan todas las cenizas, y quedan las piezas cocidas”* (E. 7).

Recuerdan que cuando empezaron la capacitación tenían una visión negativa de la misma ya que en la escuela no tenían horno; pero a través de la capacitación recibida, adquirieron saberes propios de los pueblos originarios de la zona que en la actualidad están perdidos, y que a través de estos proyectos se pretende lograr ponerlos en valor y a disposición de las nuevas generaciones *“maravillosos, y cuando se empezó con esto... que no, que no tenemos horno... que no tenemos nada... bueno y después de la capacitación fueron enseñando a los profesores que no era necesario el horno... maravilloso”* (E. 7).

Sin embargo, esta capacitación quedó restringida solo al personal docente y a un grupo de alumnos, y no tuvo continuidad en los años posteriores, por lo que los intentos de trabajar lo intercultural quedaron limitados a esta experiencia.

La continuidad de esta capacitación depende de la decisión de las autoridades de la Modalidad y del pedido que haga la escuela, ya que —hasta el momento de escribir esta tesis— no se había realizado la trasposición didáctica en los estudiantes. De este modo, el tema de la interculturalidad quedó limitado a esta experiencia.

En el año 2013, la Dirección de Educación Superior del Ministerio de Educación de la provincia, realizó un relevamiento acerca de las capacitaciones que las distintas modalidades educativas habían llevado a cabo durante el periodo 2012-2013. Uno de los resultados de este relevamiento da cuenta que la Modalidad de Educación Intercultural, además de la capacitación mencionada anteriormente, ejecutó otras líneas de capacitación como ser:

- La Interculturalidad en Nivel Inicial,
- Lengua y Cultura en el Ámbito Escolar
- La Radio en la Escuela.

Estas capacitaciones estaban destinadas tanto para escuelas urbanas como rurales; pero la escuela de la comunidad no fue convocada.

También, desde la Modalidad de Educación rural durante este periodo, se llevaron a cabo las siguientes capacitaciones:

- Formando capacitadores lúdicos: uso de las ludotecas escolares

- Juego trabajo: Actividad fundante del Nivel Inicial
- La sala Multiedad, una mirada didáctica desde lo grupal
- La tarea de enseñar en plurigrado

Estas capacitaciones estaban destinadas a los ámbitos rurales; sin embargo, la escuela de la comunidad no fue convocada a participar en las mismas.

Del relevamiento se registra que la capacitación denominada “Escuela, Huerta y Comunidad: una oportunidad para fortalecer la soberanía alimentaria” fue implementada en la escuela en el año 2013 debido a que, ese mismo año, un vecino le cedió a la escuela en calidad de préstamo una parcela de tierra que fue destinada como huerta escolar. En la misma participaron los padres, maestros y alumnos cultivando papas, zapallos y otras hortalizas que fueron utilizadas en la realización del menú escolar durante ese año (Monitoreo, 2013).

En el año 2010, la Secretaría de Planeamiento Educativo a través del área de Monitoreo realizó un relevamiento de los proyectos y programas que se estaban implementando en la provincia. Del relevamiento realizado, se deduce que durante el periodo 2008-2010 se ejecutaron alrededor de 30 líneas de acción destinadas tanto para las escuelas rurales y urbanas. En el análisis del relevamiento, la escuela de la comunidad solo figura como parte integrante del Plan de Lectura; aunque los docentes entrevistados no recuerdan haber participado en este plan (Monitoreo, 2010).

También, llama la atención la situación del PROMER. Como se vio en los apartados anteriores, el PROMER es un programa nacional destinado específicamente a escuelas rurales con diversas líneas de acción; pero lamentablemente, no se implementó en la escuela. Esta situación fue considerada como una falta de oportunidad por parte de los docentes, sobre todo en el aspecto formativo a través del postítulo ofrecido por el programa (Monitoreo, 2010).

Teniendo en cuenta el trabajo realizado por la Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe y la Modalidad de Educación Rural, las supervisoras de nivel inicial y primario que tienen a cargo la institución en concordancia con lo

expuesto, al hablar sobre estas carencias de espacios de formación docente y de la implementación de otras líneas de acción que se ejecutan desde el Ministerio, afirman que *“no llegan a estos lugares por las alturas, distancias, decisión de la superioridad, etc.; y que la mayor parte de ellas se concentran en región tres y cuatro por la cantidad de niños que asisten a estos lugares”* (E.G. 19). Para la directora de la escuela, las capacitaciones *“han sido generados de acá porque, en realidad creo que hasta ahora, las escuelas rurales han sido relegadas de todos los programas que se han implementado. Generalmente, se empiezan con escuelas de las zonas urbanas, así que estamos esperando que lleguen los programas”* (E. 7).

Si bien, la cuestión de la educación rural desde los marcos normativos ha encontrado nuevas formas de proyectarse como política educativa propia de un contexto, la realidad es que en la práctica hay una distancia entre el discurso político y la acción. Los docentes y el directivo de la escuela tratan de compensar esta distancia mediante capacitaciones internas; las cuales, paradójicamente, son incentivadas por la supervisión; es decir, por un órgano del gobierno. Da cuenta de ello lo registrado en una jornada de visita de la supervisora a la institución, donde aconseja a los docentes recurrir a la autocapacitación *“se sugiere potencializar los espacios de autocapacitación. Se considera de mucha importancia la implementación de los mismos, en lo posible módulos completos, de manera que se garanticen encuentros con la presencia de docentes del 1er ciclo, del nivel inicial, docentes del 2do ciclo, con la incorporación de docentes especiales en la medida que se pueda. La intención es que a través de estos espacios se efectuó la socialización de marcos teóricos, intercambios de experiencias, programación de propuestas de articulación, revisión de líneas expuestas en los NAP, entre otros”* (Informe Supervisión, 2014). Esta situación quedó registrada en los informes de supervisión sobre el trabajo de una docente *“está viendo bibliografía sobre el nuevo enfoque de la enseñanza de la lectoescritura, y ahora está trabajando en la agenda donde se registran datos de los niños”*.

5.3 La participación de las comunidades indígenas en las políticas educativas

Un emergente que se evidencia del trabajo de campo, es el tipo de participación que tienen las comunidades indígenas en materia de diseño e implementación de políticas educativas. Como se analizó en el capítulo 4, en la comunidad, coexisten tres comunidades que se autodenominan indígenas, cuyos niños asisten a la escuela primaria. Un aspecto particular en estas comunidades es el tipo de vínculo y participación en actividades que realizan las otras instituciones del lugar; por lo que los niveles, estrategias y formas de participación varían según sea la situación. Con respecto a la participación en las actividades de la comunidad afirman que participan solo cuando son convocados *“cuando somos convocados, sí; pero cuando no somos convocados, no; porque creemos que no es factible ir y atropellar, y decir bueno queremos que nos integren, que nos pongan en las prácticas de participación. Yo creo que las participaciones tienen que ser propias y deben generarse dentro de la sociedad”* (E. 11).

“Cuando hay actividades como ser el festival del queso de cabra, festival de la copla de los chicos, los ahijados, nosotros colaboramos. Como somos del mismo pueblo, tenemos que colaborar entre nosotros” (E. 9).

Con respecto a la Educación intercultural y el vínculo con la escuela primaria del lugar, afirman que no tienen vínculo alguno, no realizan trabajo articulado, como lo hacen con otras escuelas de la zona por ejemplo en Volcán a través de la escuela secundaria donde concurren estudiantes que pertenecen a la comunidad Indígena, a lo que se les gestiona el otorgamiento de las becas estudiantiles. Su participación se extiende a otras actividades como los actos escolares *“en la primaria, nunca; el secundario de Volcán, el de punta Corral, sí; por ejemplo, con el tema de las becas estudiantiles, habían tutorías para los alumnos indígenas, y de algún modo ha sido el nexo para la participación. Ahora, esto se convierte en participación plena porque los directivos te convocan y te dan espacios para participar en los días, por ejemplo, en la fundación de Jujuy, el 19 de abril. También, se reconoce el día del aborigen americano. A nosotros se nos reconoce, y nos presentamos en la escuela, y compatibilizamos con los actos que ellos generan. Yo diría que el nivel medio de Volcán es uno de los*

colegios distintos a la mayoría de los colegios de Jujuy porque ahí confluyen los pueblos de Ocloyas, Tillian y Coya; son tres pueblos indígenas que confluyen en ese establecimiento escolar” (E. 11).

En cuanto a las trayectorias escolares de sus estudiantes, afirman que es difícil que los miembros de su comunidad logren trayectorias escolares exitosas debido a como está organizado el nivel superior sobre todo el universitario en la cuestión del horario y del transporte en la zona *“algunos, no todos, tienen la suerte de poder ingresar. Lo que pasa es que algunos alumnos han intentado ir a la universidad, por ejemplo, y como que no pueden porque de algún modo se ven relegados por la misma organización que tienen ellos —en sus docentes, turno mañana, turno tarde—, y eso implica que el chico tiene que estar casi todo el día; y por ahí, no entienden de que el estudiante del interior puede aprovechar en media jornada de hacer las prácticas y también las teóricas, eso no lo entienden. Ellos lo entienden como que el docente se acomoda a sus tiempos y no se acomoda a los tiempos reales del estudiante del interior.*

Por eso nosotros renegamos con esa situación, si bien es cierto que queremos que estudien, pero se nos torna difícil la permanencia. ¿Qué implica eso?, que si tienen clase a la noche y salen a las 23:00, les resulta difícil venir para acá. También, significa buscar un alquiler que hoy por hoy es una erogación para la familia. Yo creo que muchas de las familias podrían estar soportando ese peso económico, pero muchas veces se hace difícil porque todos los días están subiendo los alquileres” (E. 11).

Esta situación que pasan los jóvenes de estas comunidades es común al resto de los jóvenes de la comunidad. Desde la perspectiva de la comunidad de “Los Chorrillos”, la Universidad debería contemplar con una mayor flexibilidad los modos de organización para los trayectos formativos de estos jóvenes y jóvenes del resto del interior de la provincia pertenezcan o no a alguna comunidad indígena. Una alternativa viable es la organización de los Institutos de Educación Superior *“es lo que no se entiende en la universidad, de que se podría hacer propicio de que los estudiantes del interior pudiesen hacer horarios de la mañana*

hasta las dos de la tarde, cosa que puedan regresar a sus hogares. Con los profesorados es más factible” (E. 11).

Sin embargo, en los últimos años, la apertura de otras ofertas educativas como las tecnicaturas que ofrecen los Institutos de Educación de la provincia, además de las tradicionales carreras de profesorados en diferentes áreas, ha posibilitado que algunos jóvenes puedan cursar y terminar una carrera debido a la forma de organización que tienen estos institutos sobre todo con las alternativas de elección de horarios (mañana, tarde y noche).

Estas comunidades también han participado en instancias de capacitación en la elaboración de emprendimientos a través del trabajo articulado en la facultad de ingeniería de la Universidad Nacional de Jujuy, a través de un proyecto de desarrollo de cabras siendo su producción primaria. Desde la perspectiva de la comunidad es altamente valorada a pesar de la problemática del agua que los atraviesa porque *“eso nos ha permitido, de algún modo, recibir ese tipo de capacitación a nivel universitario con la exigencia que requiere un laboratorio para hacer los quesos de cabras; como también en sus grandes variedades, como son los saborizados, los pasteurizados. Es más, tenemos una pasteurizadora, tenemos una sala de elaboración de quesos. Todo esto nos ha permitido mejorar la calidad en cuanto a nuestra pequeña producción” (E. 11).*

En términos de políticas públicas implementadas en la última década en el lugar estos sujetos étnicos consideran como avances todos los beneficios que han logrado hasta el momento *“desde el gobierno anterior, de la Sra. Cristina Kirchner, y el anterior, cuando se reforma la constitución de 1994 que incluye a los pueblos indígenas en uno de los articulados, entonces allí nace el ejercicio de esos derechos; pero que no logró conformar a todas las expectativas que traía esa reforma en cuanto a los beneficios para los pueblos indígenas, no se aplicaba casi. En cambio, en el gobierno de la Sra. Kirchner, sí se aplicó mucho el tema de los pueblos indígenas, porque muchas veces se escuchó decir que los pueblos indígenas tienen derecho a sus tierras, a la salud, a la educación: nunca ha sido concretado; pero con este gobierno que pasó, le ha permitido concretarse, desarrollarse a las comunidades indígenas a través de la*

educación, en la salud pública, se han puesto agentes sanitarios designados por los pueblos indígenas” (E. 11).

En la actualidad, estos grupos étnicos emergentes han logrado cierto reconocimiento y ganado espacios de poder aunque el conflicto con el gobierno es una variable a tener en cuenta en el logro de ciertos beneficios *“tenemos una radio FM, vamos a terminar las instalaciones y vamos inaugurarlas, y vamos a ver cómo trabajamos con los estamentos, vamos a ver qué pasa con el gobierno, con nación. No todo es posible porque hay ciertos temores del gobierno para con los indígenas. Esas cuestiones políticas que a veces influyen y hacen que no puedas tener acceso a todos los beneficios” (E. 11).*

Teniendo en cuenta que La Ley Nacional de Educación 26.206, a través de la denominada Modalidad de *“Educación Intercultural Bilingüe”* del Sistema Educativo, propone asegurar *“a los pueblos indígenas, el respeto a su lengua y a su identidad cultural, promoviendo la valoración de la multiculturalidad en la formación de todos/as los/as educandos/as”*, en las prácticas concretas, no se reflejan estos principios. Debido a la escasa articulación con otras instituciones del lugar pero fundamentalmente con la institución escolar, los sujetos étnicos de Chorrillos-Bárcena abogan por una educación intercultural que permita no solo el conocimiento de la cultura occidental sino también la reproducción de su propia cultura; sabiendo que en realidad en la provincia de Jujuy no existe una integración real en los contenidos curriculares.

En la provincia de Jujuy todavía no hay un espacio curricular donde se pueda enseñar lengua nativa en las escuelas. Las aisladas experiencias son promovidas por algunos docentes y directivos de escuelas que responden a decisiones personales ajena a una directriz señalada por las políticas del Estado provincial.

En relación al tema de la trasmisión de saberes ancestrales, son altas las exigencias de preparación a los maestros y educadores nativos para incorporarles 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, transformándose en un gran obstáculo para el reconocimiento de la lengua nativa. Más allá de los principios declarados en la Ley Nacional de Educación 26.206, la provincia de Jujuy se encuentra muy lejos de una Educación Intercultural Bilingüe (Jerez y Cadena, 2012).

Teniendo en cuenta este marco es que los referentes de las comunidades afirman que en Chorrillos-Bárcena todavía queda mucho por hacer, sobre todo en materia de enseñanza de la lengua nativa y en la formación de los docentes para la enseñanza intercultural *“muchos de nuestros jóvenes están preparados para ejercer el derecho de la enseñanza y la aplicación de lo que es la educación intercultural bilingüe con docentes indígenas. Si bien es cierto que hay una tecnicatura a través del COAJ, que se ha hecho por tres años, hay otros chicos que se han perfeccionado, eso les permite ejercer el derecho de profesor”* (E.11).

“Yo fui a Buenos Aires, y me han dicho que tiene que haber una maestra bilingüe, si hay gente que son de comunidades, para enseñar el idioma” (E. 9).

Con respecto a la Ley Nacional de Educación, consideran que no se ha logrado su plena implementación aunque se considera una oportunidad que se abre para pensar en otras estrategias de intervención *“en educación, se ha intentado incorporar la educación intercultural bilingüe, que no ha logrado concretar en todos los órdenes de la educación; pero sí es importante porque queda un precedente como en otros aspectos; por ejemplo, la comunicación, que ha permitido que las comunidades indígenas puedan tener medios de comunicación como son FM, AM, canales de TV”* (E. 11).

Al definirse como comunidad indígena afirman que *“nosotros somos progresistas, es decir, no nos vamos a quedar en un conocimiento del pasado, eso va como un atesoramiento debido a que nuestros ancestros nos han permitido transmitir a través de la oralidad todos los conocimientos; pero nosotros no nos quedamos en eso, nosotros queremos el desarrollo de nuestra comunidad de nuestros hijos”* (E. 11).

6 Las políticas educativas para jóvenes y adultos de la comunidad

Como se analizó en los capítulos anteriores, el Estado ha cubierto la oferta educativa para el nivel inicial y primario en la comunidad. De esta manera, la escuela se considera una institución privilegiada para abordar los procesos de definición y trasmisión cultural con un fuerte sentido de homogeneización para estos contextos rurales.

A pesar de esta homogeneización y debido a la ausencia de una oferta educativa de nivel secundario en la comunidad, la participación comunitaria toma especial relevancia en las políticas educativas destinadas a los jóvenes y adultos. Es a través de esta participación que la comunidad ha conseguido que estas políticas, implementadas en la provincia a partir de diagnósticos generalizados de “necesidades no demandadas”, lleguen a la comunidad, convirtiéndose en “necesidades demandadas”. Este es el caso de la presencia de dos modalidades educativas: la modalidad de jóvenes y adultos, y la modalidad de educación artística. Estas dos modalidades dependen del Ministerio de Educación de la Provincia de Jujuy.

6.1 De la participación formal a la intervención de las políticas educativas

6.1.1 Modalidad de Educación de Jóvenes y adultos: Bachillerato a Distancia

6.1.1.1 Revisión histórica de la Educación de Jóvenes y adultos

En nuestro país, la preocupación por la educación de adultos fue una constante. Así lo refleja la Ley 1420 sancionada en 1884. En ese entonces el país sufría una grave situación de analfabetismo por lo que se fijó la necesidad de habilitar escuelas para adultos en “*en los cuarteles, guarniciones, buques de guerra, cárceles, fábricas y otros establecimientos donde pueda encontrarse reunido un número, cuando menos, de cuarenta adultos ineducados*” (art: 11).

Las políticas de ese momento se orientaron a la alfabetización de adultos, en su mayoría inmigrantes, desde una posición marginal respecto de las políticas

destinadas a la niñez. Los planes de estudio de estas escuelas, a pesar de los cambios realizados a lo largo del tiempo, mantuvieron una orientación formativa que combinaba una instrucción básica con conocimientos instrumentales. A partir de 1923, se organizó la enseñanza de adultos en tres categorías de escuelas: a) primarias, b) superiores y c) complementarias. Para poder asistir a las escuelas de adultos, era necesario tener más de 14 años de edad (Carli, 1991 en DINIECE, 2010).

Durante las décadas de 1940 y 1950, bajo los gobiernos peronistas, se organizó un circuito de formación para trabajadores adultos dependiente de la Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional, con baja articulación con el Sistema Educativo Formal. Se trató de cursos vinculados con las áreas de trabajo fabril en el marco del proceso de sustitución de importaciones de la época.

En los años '60 existieron experiencias educativas llevadas a cabo por diversas organizaciones de la sociedad civil que formaron parte del campo de las prácticas de la educación popular inspiradas en la pedagogía de Freire pensando a la educación como parte de proyectos de transformación social.

En 1968 con la presidencia de Onganía, se creó la Dirección Nacional de Educación del Adulto (DINEA) creándose con ella los Centros Educativos de Nivel Secundario (CENS) y los centros educativos de nivel terciario (CENT). Para el desarrollo de estos centros, se firmaron convenios con empresas, sindicatos, organizaciones provinciales y municipales, organizaciones de la sociedad civil, entre otros con el propósito de que funcionaran en los lugares de trabajo con la participación de la institución conveniente. Además de estas ofertas nacionales, los gobiernos provinciales desarrollaron iniciativas propias.

Con el advenimiento del tercer gobierno peronista en la década de 1970, la DINEA encaró una transformación implementando diversos proyectos de educación sistemática desde una perspectiva que articulaba el pensamiento de Paulo Freire con los discursos de la llamada "izquierda peronista", en este marco, se lanzó la campaña de alfabetización denominada CREAR (reactivación educativa de adultos para la reconstrucción). En este sentido, los CENS eran

considerados como “*un proyecto educativo que, de acuerdo a los lineamientos expresados en el Plan Trienal del gobierno, orientaban su acción hacia los protagonistas centrales del proceso actual: los trabajadores*” (DINIECE, 2010: 10).

La Dirección Nacional de Educación del Adulto se propone reintegrar al hecho educativo a una gran masa de trabajadores que, por diversas causas, quedaron marginados del aprendizaje a nivel secundario. Esta iniciativa encontró sus límites con la intervención de la DINEA tras el Golpe de Estado de 1976. En estas circunstancias, las escuelas primarias de adultos fueron transferidas a las provincias en 1980 en el marco de la descentralización de la educación primaria realizada por el gobierno de facto implementando diversas estrategias para quitarles el fundamento político transformador y vinculado con el trabajo, asimilándolos las escuelas secundarias nocturnas.

La crisis de los convenios con empresas, sindicatos, organizaciones provinciales y municipales, organizaciones de la sociedad civil, entre otros – que se profundizó en las etapas de gobiernos autoritarios-, fortaleció una tendencia a la “escolarización” en los centros educativos. Así, se inició un lento proceso de asimilación de la educación de adultos de nivel secundario al sistema educativo, que se va a profundizó con el cierre de la DINEA y la transferencia de la educación secundaria a las jurisdicciones (Canevari, 2008 en DINIECE, 2010).

En 1992 con La ley de Transferencia de los servicios educativos nacionales a las provincias culminó con el proceso de descentralización administrativa de todo el sistema educativo nacional, incluidas las ofertas de educación de jóvenes y adultos.

Con la sanción de la Ley Federal de Educación en 1993, la educación de adultos fue incluida dentro de los llamados “*regímenes especiales*” junto con la educación especial y la artística. Una de las consecuencias de la reforma educativa fue- además de la disolución de la DINEA - la falta de un organismo que coordinara al conjunto de las ofertas ahora provinciales, prevaleciendo diferentes estructuras ministeriales entre las provincias.

En 1999 el Consejo Federal de Cultura y Educación aprobó el “*acuerdo marco de la educación de Jóvenes y adultos*”, ratificando la ubicación de la educación de jóvenes y adultos dentro de los regímenes especiales y adoptando la definición de “*educación de adultos*” de la declaración de Hamburgo a la que Argentina había adscripto en 1997.

Las críticas más resonantes al acuerdo aprobado por el Consejo Federal fueron la falta de reconocimiento de la educación como un derecho y la consecuente desresponsabilización del Estado Nacional como garante de la Educación Pública en todo el país.

A partir de 2001 y dada la magnitud de la crisis de ese año y sus efectos fue necesario reorientar la política social de esos años y en el marco de la declaración de la Emergencia Ocupacional Nacional se creó en el 2002 el plan de transferencia monetaria condicionada denominado Plan Social Jefes y Jefas de Hogar Desocupados. Como novedad, incluyó un componente de formación que posibilitó contraprestaciones por parte de los/as beneficiarios/as referidas tanto a Terminalidad Educativa como a Formación Profesional, a través de la realización de un convenio entre los Ministerios Nacionales de Educación y de Trabajo, Empleo y Seguridad Social.

A partir del 2004 se produjo a nivel gubernamental una reorientación de la política social que implicó, entre otras acciones, la implementación por parte del Ministerio de desarrollo social del Plan Nacional de Desarrollo Local y Economía Social denominado “*Manos a la obra*”. La fundamentación de estas modificaciones enfatizó la implementación de acciones asociadas a la Economía Social, considerada como estrategia de promoción de la integración social, la promoción del desarrollo local y el autoempleo. En ese marco, se produjo el pasaje de los destinatarios de ese plan a otros programas de empleo y asistenciales como el Programa llamado “*Familias por la inclusión social*”, implementado a partir del 2004, que permitió el traspaso voluntario desde el Programa Jefes y Jefas de Hogar e incluyó becas para terminalidad educativa o cursos de formación profesional destinados a los miembros de los grupos familiares beneficiarios (DINIECE, 2013: 11).

Para el año 2006, existían diferentes modelos de implementación de lo dispuesto por la Ley Federal de Educación para la Educación de Jóvenes y Adultos. A este panorama, se suman las experiencias implementadas por organizaciones de la sociedad civil que crearon ofertas educativas de nivel secundario para esta población y que, en sucesivos instrumentos legales, lograron reconocimiento en tanto establecimientos de “*gestión social*”; una nueva figura legal que legitima estas prácticas educativas/escolares. En estos casos, se trata de los bachilleratos populares.

Con la Sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26.206, la Educación de Jóvenes y Adultos pasa a ser una de las ocho modalidades educativas que atraviesan al conjunto del sistema modificando de esta manera el estatus de régimen especial que tenía hasta ese momento. Con ella se dispuso la extensión de la obligatoriedad escolar incluyendo la educación secundaria. En este marco las políticas destinadas a la inclusión y retención de los estudiantes en edad escolar cobran un lugar destacado en la agenda educativa. Además, esta disposición suponía instrumentar diversos mecanismos para lograr que los jóvenes y adultos de 15 años y más, que no culminaron sus estudios secundarios puedan terminarlos. Además de modificar la estructura académica del sistema educativo.

La Ley Nacional en su art. 46 plantea el concepto de Educación Permanente de Jóvenes y adultos como aquella “*destinada a garantizar la alfabetización y el cumplimiento de la obligatoriedad escolar prevista por la presente ley, a quienes no la hayan completado en la edad establecida reglamentariamente, y a brindar posibilidades de educación a lo largo de toda la vida*” (artículo 46). En este sentido el Consejo Federal de Educación se constituyó como el ámbito en el que se debían acordar los mecanismos de participación de los sectores involucrados, a nivel nacional, regional y local, para el desarrollo de programas y acciones de esta modalidad (art. 47).

En el año 2008, en el marco de esta Ley, el Ministerio de Educación Nacional aprobó el Plan de finalización de estudios Primarios y Secundarios para Jóvenes y adultos, el denominado “*Plan Fines*” como respuesta los propósitos señalados.

El objetivo del Plan es que los jóvenes y adultos que cursaron la educación secundaria y adeuden materias, así como aquellos que nunca ingresaron, logren finalizar los estudios obligatorios (DINIECE, 2010: 12).

Para tal fin, el Plan convocó a escuelas secundarias comunes y de educación técnica, CENS, entidades gremiales, cámaras empresarias, organizaciones de la sociedad civil, universidad, entre otros; para que, a través de convenios, logren el objetivo de que cada vez más jóvenes y adultos terminen la educación primaria y secundaria.

Durante el mismo año también se constituyó la Mesa Federal de Educación Permanente de Jóvenes y adultos (EPJA) integrada por representantes de todas las jurisdicciones del país como espacio de discusión que colaboró con la Dirección de Jóvenes y adultos del Ministerio de Educación Nacional en la elaboración de documentos específicos para esta modalidad.

A partir de ese trabajo, en octubre de 2009 fueron aprobados en el Consejo Federal de Educación por Resolución N° 87/09 con sus anexos I y II, dos documentos que serían claves para su organización: *“Educación Permanente de Jóvenes y adultos – Documento Base”* y *“Lineamientos curriculares para la educación Permanente de Jóvenes y adultos”*. De esta manera, se intentó reorganizar la oferta curricular mediante acuerdos a partir de un marco conceptual básico que otorgue sentidos a los lineamientos, estrategias y planes a implementar (DINIECE, 2010).

Posteriormente en el año 2010, la Resolución CFE N° 118/10 en sus artículos 2 y 3 estableció la implementación gradual y progresiva -por parte de las autoridades nacionales y jurisdiccionales en acuerdo federal- de medidas orientadas a la puesta en vigencia en el año 2013 del ingreso con 18 años de edad a las instituciones educativas de esta modalidad.

6.1.1.2 Implementación de la modalidad de educación de Jóvenes y adultos desde la perspectiva de los actores involucrados

De las entrevistas realizadas con miembros de la comunidad, la implementación de esta modalidad tuvo características particulares. Si bien esta modalidad forma parte de una política educativa más general, a partir de la puesta en marcha de

la Ley Nacional de Educación N°26.206, en la comunidad fue implementada a partir de una *“necesidad demandada”* de la misma, tal como queda evidenciado en el siguiente relato: *“vino una vez la profe con un grupo de abuelos, nosotros habíamos servido el desayuno, y ella era profesora de educación física de los abuelos. Mientras desayunamos, ella me dijo que enseñaba en Tumbaya, y le digo que a mí me gustaría terminar el colegio, y a ella le gustó la idea y empezó a anotar e inscribir los chicos, y eso continuó hasta ahora”* (E. 14).

Al entrevistar a la docente a cargo del grupo de estudiantes (Figura 6-1), recuerda su llegada al lugar *“acá a Bárcena he llegado a través de mi otro trabajo, que vine con adultos un día y conocí a la Sra. Susana, la responsable de la cooperativa. Y bueno, surgió el tema que yo estaba trabajando en otra parte, que pertenezco a la coordinación de jóvenes y adultos, y que estaba en el bachillerato de jóvenes y adultos, de ahí salió la conversación, y bueno se presentó esto, y ella me hizo la reunión con una buena convocatoria”* (E. 15).



Figura 6-1: Docente de la modalidad evaluando a los estudiantes.

Sobre la matrícula, asisten a las clases alrededor de 20 estudiantes que van desde los 17 a los 60 años que pertenecen al lugar y otros que vienen de zonas cercanas como Volcán, León, y Palpalá *“es un grupo que está muy bueno, nos ayudamos. Vienen chicos de Volcán, de Palpalá, que están trabajando en*

Vialidad porque les exige la empresa que terminen. Al principio, vienen asustados después no, planean seguir haciendo cosas” (E. 14).

Si bien como se analizó en la normativa, la edad considerada para iniciar los estudios dentro de la modalidad es de 18 años, la docente comenta que *“en este lugar yo bajé un poquito la edad por cuestiones económicas y rural. Bajé un poquito hasta los 17 años. A mí me pasó que tengo una alumna con 70 años, se me recibió hace dos años atrás. Ella vivía en el cerro, bajaba del cerro, y su objetivo era terminar el secundario y lo terminó, lento, lento dos, cuatro años pero terminó.*

Siempre pasan cuestiones personales, me vienen y hablan. Yo siempre planteo el tema personal del alumno en la coordinación y me dicen si está o no en condiciones. También pasa de que hay alumnos que no se integran en un establecimiento, otros que les gusta estar solo, otros que no avanzan, hay algunos acá que la madre me vino a decir cosas y conmigo de diez, agarró el ritmo de diez. Yo por ahí digo son chicos y capaz que el ritmo le cueste pero nada” (E. 15).

Con respecto al perfil que tienen los docentes que trabajan dentro de esta modalidad y las capacitaciones que realizan para potenciar su trabajo, afirma lo siguiente *“nosotros pertenecemos al Ministerio de Educación y el mismo Ministerio se encarga de mandarnos a acceder a los diferentes cursos que hay para poder estar más capacitado en este tipo de trabajo” (E. 15).*

Como se puso de manifiesto anteriormente, con respecto a la carga horaria que difiere de la educación común, la docente comenta su experiencia y las adecuaciones que realiza teniendo en cuenta las necesidades de los estudiantes *“nosotros como tutores nos adecuamos a veces a los horarios de los alumnos. Si ellos me dicen profe voy a las ocho de la noche, y uno los espera: ¿por qué uno los espera? porque bajan del cerro. A mí me pasó eso en Tumbaya. Uno trata de contener al alumno para que no se vaya, que se interese en terminar sus estudios más allá que está en un pueblo” (E. 15).*

Con respecto al diseño curricular que se ofrece a estos alumnos, la coordinación de jóvenes y adultos se encarga de la elaboración de todo el material pedagógico *“las cartillas son organizadas en diferentes tipos de áreas que son lengua, matemática, biología, etc. Cada materia tiene su cartilla, que nosotros le decimos módulo, y el alumno estudia esas cartillas. Se la confecciona allá en el área de bachillerato donde hay una profesora encargada del diseño curricular con su asignatura correspondiente”* (E. 15).

Con respecto a conformación del sistema, la docente explica que *“el sistema se divide por niveles, el primer nivel con 8 materias, el segundo nivel con 10 materias y el tercer nivel con 9 materias salen con, antes era el título en bachiller común, y ahora es bachiller con orientación en humanidades y sociales”* (E. 15).

Es decir que tanto la modalidad de enseñanza, diseño curricular y el cursado de los módulos y los exámenes están pensados teniendo en cuenta al sujeto de aprendizaje, creando las condiciones necesarias para que este sujeto pueda realizar su trayecto formativo y logre terminar el secundario:

“El alumno no asiste a clase porque justamente decimos bachillerato a distancia porque es para los alumnos mayores de 18 años que trabajan o gente adulta que trabaja y no tiene horario. Nosotros, las atenciones la hacemos de las 18 horas o turno noche, siempre tratando de facilitar al alumno.

Los exámenes se realizan de marzo a noviembre y se rinde cada fin de mes de marzo a noviembre. Cada mes tienen su mesa examinadora donde ellos tienen que rendir dos materias por mes. Se le dan todas las oportunidades que, por problemas de trabajo, no acceden y se presentan en el próximo mes; te vuelvo a repetir, tienen mesa desde marzo a noviembre y en ese periodo, si ellos son constantes, pueden hacer primer y segundo nivel. Por ejemplo, la mayoría que no ha cursado o hizo hasta primero, máximo hasta segundo año, comienzan del primer nivel o primera etapa como una la quiera llamar; y las personas que han cursado hasta tercer año, se le hace el sistema de equivalencia, donde se les ve las materias que han cursado y las materias que adeudan en este caso, cuarto y quinto año. En el caso de nosotros, sería segundo y tercer nivel” (E. 15).

Al analizar los trayectos formativos de estos jóvenes y adultos y sus perspectivas futuras de formación, no todos siguen una carrera de nivel superior, aunque se dan experiencias de continuación de estudios superiores en otras localidades de la provincia. Sin embargo, entre los estudiantes proyectan seguir estudios superiores *“una de ellas se inscribió en la policía, después otra chica está en Tumbaya haciendo la tecnicatura y gastronomía. Nosotros hablamos constantemente preguntando a algunos que están en la última etapa, y bueno ellos dicen para terminar el año, no quedarse y seguir con algún curso hasta fin de año, pero tienen pensado seguir estudiando, hacer un terciario”* (E. 15).

Una estudiante del bachillerato reflexiona sobre sus perspectivas futuras de formación, evidenciando también en el relato las perspectivas futuras de sus compañeros: *“no sé qué haré después, porque después hablamos con los muchachos y uno quiere ser ingeniero, arquitecto, abogada y en fin pero son sueños, cargadas a lo mejor, por ejemplo don Herrera va a ser arquitecto, el Marco abogado, ¿quién sabe?, a lo mejor llego a los cien años y me recibo. ¡Qué tal!* (E. 5).

A continuación, se comparte un relato sobre lo que significa en la vida de una estudiante tener la oportunidad de terminar el secundario. Del relato, se rescata, por un lado, una de las carencias que tienen los estudiantes al iniciar tardíamente el nivel secundario y que tiene que ver con metodologías de estudio; por el otro lado, se rescata el trayecto formativo que tuvo durante la cursada en el bachillerato:

“Yo me siento bien, mis hermanos me cargan ‘vas a salir con bastón’, pero mis sobrinos chochos aparte.

Hay chicos que están junto conmigo por terminar, son compañeros de trabajo y le decimos ‘yo te voy a ganar’, por ejemplo uno tiene un 10 y el otro un 7 y cosas así que charlamos.

Primero me costó muchísimo, yo ya tengo 60 años, fui a primer año y dejé; estudié otras cosas, corte confección. La profe me decía Susana ‘completá las cartillas y estudiá’, y no me entraba y no me entraba. Y una sobrina me dice ‘¿tía

sabés cómo te va entrar las materias? Hací con marcadores, con colores para marcar. Yo estudio así, entonces vos te vas a acordar del color y de lo que has leído'. Empecé a hacer eso, y fue bueno para mí, fue bueno eso y empecé, empecé. Algunos estaban flojeando, y yo les decía 'dale, dale'. Y el año pasado, recibí la bandera, y otros chicos me decían 'vos sos bocha', y yo no, apenas, apenas. Algunos de ellos se quedaron, y le digo a uno 'vos por tomar vino no llevaste la bandera porque faltás, el domingo, el lunes tenemos que venir a clase, vos no venís porque estas mal, por eso'. Yo los conozco entonces me dicen 'tenés razón, hay que ponerse las pilas'. Después, hay chicos jóvenes de 17, 18, 19 años que estaban estudiando y han dejado, y después en enero ya les empecé a decir 'dale'.

Yo nunca pensé que iba a terminar, y bueno estoy contenta porque voy a terminar, me quedan dos materias, lengua y matemática. Ahora voy a rendir lengua, matemática no porque es más difícil, y voy a buscar a alguien que me ayude. Yo sé sumar, restar y multiplicar, dividir no mucho, yo creo que voy a salir adelante" (E. 5).

La docente al reflexionar sobre el egreso de los estudiantes afirma "cuando uno los ve egresar es una alegría. Yo soy feliz cuando un alumno ha terminado porque cumplí mi objetivo como docente, y es como que es una satisfacción con uno mismo y hay más ganas de atraer más. Yo siempre le digo traigan a sus amigos, tíos. Yo les digo tienen que terminar, y al paso que vamos van a necesitar un terciario porque esto no va a valer nada, esto es uno de los tantos, no hay que estancarse tampoco, tienen que seguir y seguir. Yo siempre los hablo" (E. 15).

Para poder implementar el bachillerato en el lugar, una de las dificultades que tiene la docente responsable es la poca articulación con las autoridades del lugar para así poder potenciar el trabajo; por ejemplo, a través de la prestación de un espacio físico, realizando las convocatorias, etc. para lograr un óptimo involucramiento de otros miembros de la comunidad que todavía no han terminado sus estudios secundarios. Con respecto a la cuestión política afirma que *"me gustaría el apoyo más allá de lo partidario que existe. Más allá de eso,*

que la misma gente se encargue de que abran las puertas más para acceder a los mismos adolescentes que han quedado a la mitad, y que por x circunstancias no han podido terminar. Y me gustaría más el apoyo de los políticos; por ejemplo en Huacalera, me saco el sombrero con el comisionado, muchísimo apoyo, que en Tumbaya y Volcán no lo tengo” (E. 15).

Con respeto a la participación comunitaria, desde los postulados de esta política, se tiene en cuenta con mayor especificidad al sujeto pedagógico del sistema con el objetivo de incidir en sus perspectivas de formación y laborales, convocándolos a ser parte de esta política. Sin embargo, en la práctica no existe una estrategia desde el gobierno municipal para estimular la participación en la comunidad teniendo en cuenta la cantidad de jóvenes y adultos. Si bien la implementación de la misma se dio por una necesidad demandada de algunos miembros; desde los relatos se rescata que la comunidad se adhirió como fruto de ciertas convicciones sobre la importancia de la participación y de una necesidad de contar con espacios de formación secundaria. La comunidad considera a esta iniciativa sectorial como una posibilidad importante de satisfacer esa necesidad, aunque en palabras de la docente, todavía no es óptimo su involucramiento, entre otras cosas debido a la reciente implementación y desconocimiento de la existencia de esta oferta educativa *“me gustaría más que la misma gente del pueblo, se interese más en el sistema porque también está el plan fines, que va a salir en mayo, y que pertenece a la coordinación, entonces ellos podrían proponer este sistema educativo. Hay tanta diversidad que tienen la coordinación que ellos no saben aprovechar. En otros lugres hacen propaganda constantemente, entonces la gente se acerca. Me gustaría que den un espacio un lugar. Si yo estoy en el salón es por la señora Susana, deberían interesarse un poco más los políticos para que no pase lo que está pasando hoy en día” (E. 15).*

Al analizar la situación actual de los jóvenes y las problemáticas que están afectando en la comunidad, para esta docente el apoyo de la política y la comunidad es fundamental para poder hacer una efectiva implementación de esta política educativa para llegar a los resultados deseados y así enfrentar los problemas que en los últimos años han hecho foco en la población más joven de

la comunidad “yo diría que me gustaría el apoyo político y de la comunidad, y esto funcionaría, y no estaríamos pasando lo que vemos, más con los adolescentes, que es mi preocupación. Veo chicos jovencitos que no han terminado porque ya son mamá o papá. Jóvenes que no saben todavía, están creciendo, son criaturas, van con bebés; aquí tienen todas las prioridades, acá vienen hasta con perro, yo no les digo que no. Tienen todas las posibilidades” (E. 15).

6.1.2 Modalidad de Educación Artística: Talleres libres de artes, artesanías de la Quebrada de Humahuaca

6.1.2.1 Revisión histórica de la Educación artística

En tiempos de organización nacional del país y a través de la ley 1420 y tal como pasó con otras disciplinas como la educación de jóvenes y adultos. La educación artística se encontraba integrando la instrucción obligatoria de esa época con nociones de dibujo y música vocal (Res.111/10:8). De esta concepción devienen las marchas y actos patrióticos en la escuela, dando respuesta a la necesidad de consolidación del Estado Nacional y el espacio público de esa etapa. Sin embargo, el arte y la cultura eran considerados naturalmente propios de un sector social restringido o de élite.

Esta limitada concepción o finalidad de la Educación Artística, pensada como respuesta a un momento socio histórico de fines del siglo XIX, aún se encuentra presente en la representación social y en las prácticas de gran parte de las instituciones del sistema educativo nacional que colocaron el acento en la transmisión de técnicas y en el desarrollo de destrezas dentro del currículum escolar dejando escaso margen para abordar aspectos vinculados a la interpretación contextualizada de dichas manifestaciones y consecuentemente para el desarrollo del pensamiento crítico y divergente.

En 1994, con la reforma constitucional y atendiendo a los cambios producidos a nivel global se sanciona la Ley Federal de Educación N° 24.195 otorgándole a la Educación Artística la significación de Régimen Especial. Esta nueva conceptualización determinó que en muchos casos ésta quedara relegada a los espacios extracurriculares o no formales. Sin embargo, con los Acuerdos

Federales como el Documento Serie A. N° 20, aprobado por Resolución N° 88/98, la educación artística pasa a tener un carácter formativo de los lenguajes y disciplinas artísticas, incorporándose a la escuela otras áreas como teatro y multimedia y el reconocimiento normativo de una formación específica.

En el año 2006, con la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26.206, se reconoce-al igual como pasó con la Educación de Jóvenes y Adultos- a la Educación Artística como una de las 8 modalidades que integran el sistema educativo reconociéndola tanto respecto de la educación común y obligatoria en todos sus niveles y modalidades, como de la formación permanente.

La resolución N° 111/10 del Consejo Federal de Educación fue el documento que en el año 2010 dio el marco regulatorio a esta modalidad. En este documento se rescata la idea de que las producciones artísticas abarcan un gran abanico en términos estéticos, tanto en lo que se refiere a las manifestaciones populares como a las provenientes de una tradición clásica ligada a ámbitos académicos. Las mismas se expresan en diversos circuitos, pero sin duda, son los medios de comunicación los que adoptan un rol fundamental en la cotidianeidad. Éstos, sin embargo, no son neutros y pueden tanto favorecer la construcción de valores esenciales —la diversidad, la interculturalidad, la convivencia y la democracia— como privilegiar los mensajes que tienden a la homogeneización y al pensamiento único.

En la actualidad se reconoce que el arte es un campo de conocimiento, productor de imágenes ficcionales y metafóricas, que porta diversos sentidos sociales y culturales que se manifiestan a través de los procesos de realización y transmisión de sus producciones. Como ocurre con otros campos del conocimiento y el desarrollo profesional, la producción artística está atravesada por aspectos sociales, éticos, políticos y económicos.

Con los cambios de normativa, también se modifica el sentido de la enseñanza del arte en las instituciones educativas, sobre cuál debe ser el papel de la Educación Artística para contribuir a la formación de ciudadanos capaces de intervenir y participar plenamente en la sociedad actual haciendo necesario resaltar que el arte, sus saberes y capacidades, no forman parte de una

excentricidad de la razón y de las elites como se pensaba en tiempos de la organización nacional del país.

El contexto socio-cultural en el que acontece la actividad humana en la contemporaneidad sin dudas ha cambiado sustantivamente en las últimas décadas. En el presente, los sujetos conviven con los medios de comunicación social masivos, con diversidad de lenguas códigos y con realidades tecno - producidas. Acercar la educación a la realidad vivida por cada uno, vinculando las experiencias concretas y locales con miradas de corte global, favorece el tránsito hacia otros saberes. No se trata de olvidar las obras del pasado, ni de eliminar las diferencias del presente; tampoco de negar los nuevos procesos de globalización, sino de interpretar las diversas producciones socio - culturales con una mirada crítica y comprometida como sujetos libres democráticos y solidarios en post de transformar la realidad.

Es por ello que teniendo en cuenta los tres objetivos centrales de la Ley 26.206, que son: formación ciudadana, formación para el mundo del trabajo y formación en el ámbito de la cultura; en este nuevo paradigma de la Educación Artística cobra especial interés la formación profesional de los artistas, por su valor estratégico en términos de trascendencia económica, política, social y cultural: el concepto de Arte como conocimiento y trabajo; el reconocimiento del sector ocupacional de la cultura como tal y el desarrollo de un perfil productivo artístico cultural (Res. N° 111/10: 12-13).

Es por estas razones que en la elaboración de las políticas educativas que se pensó para los distintos niveles y modalidades del sistema educativo formal, la educación artística fue pensada como un campo estratégico y un área para el desarrollo de capacidades vinculadas a la interpretación crítica de la realidad socio-histórica y a la producción cultural identitaria a la contemplación de las diversidades culturales como inherentes a la como rasgos inherentes de la realidad, en tanto diferencias enriquecedoras en el contexto argentino y latinoamericano (Res. N° 111/10 CFE: 10).

En esta proyección, la Educación Artística se organiza en la estructura del Sistema Educativo Nacional a partir de los siguientes desarrollos: Educación

Común y Obligatoria y Educación Artística Específica, siendo propio de ambos los objetivos y proyectos educativos vinculados al eje arte, educación y cultura.

En cuanto a la presencia de espacios curriculares pertenecientes a la Educación Artística en las diferentes Modalidades educativas se planteó que la misma se atenderá a los desarrollos de las particularidades del área y se sujetará a las características de cada una de las modalidades, contribuyendo al logro de sus objetivos formativos.

6.1.2.2 La educación artística en vinculación con el contexto

La educación artística debe posibilitar que las personas puedan elaborar marcos culturales con elementos compartidos, fruto de la interacción y la comprensión de la alteridad, en una dinámica que permita incorporar, satisfacer y reforzar las necesidades de cohesión de toda sociedad que se quiera justa y equitativa. En este contexto, la educación y en particular la educación artística tiene un papel relevante como ámbito específico para posibilitar la apropiación de saberes y desarrollar capacidades que permitan abordar diferentes interpretaciones de la realidad, para que todos puedan reconocerse en sus diferencias, logren un acceso más justo a los recursos materiales simbólicos, y se relacionen solidariamente dentro del territorio y con los demás.

Entender el contexto como un ámbito educativo, permite reconocer que allí existen potenciales desarrollos del aprendizaje. Incluir las miradas y sentidos de los distintos actores de la comunidad, habilita el acceso a distintas lecturas de la realidad en general y del lugar que los lenguajes/disciplinas artísticas en particular ocupan en la comunidad y el mundo.

Desde el punto de vista de la enseñanza del arte es necesario el reconocimiento de las variadas producciones que existen en la comunidad local y regional, por las que ciertamente el alumno ha transitado y, seguramente, dieron razón a su elección. Es por ello que la inclusión de las producciones locales en la vida institucional, como la inclusión de las producciones de las instituciones en los circuitos artísticos locales, deberá ser una constante en la planificación de la escuela (Res. N° 11/10: 32-33).

6.1.2.3 Perspectiva de implementación de la modalidad de la Educación artística desde la mirada de los actores involucrados

En términos generales, desde la provincia de Jujuy, se impulsaron políticas educativas durante el periodo estudiado tendientes primordialmente a la inclusión de la Educación Artística como área curricular en la Educación de Jóvenes y Adultos favoreciendo el desarrollo de las propuestas artísticas locales, regionales y nacionales, considerando aquellos elementos/aspectos/saberes institucionales y sociales favorables para la formación y promoción del arte y la cultura local.

Para ello, se tuvieron en cuenta opciones organizativas que reconocían el lugar del sujeto joven y adulto como partícipe de la propuesta curricular; promoviendo la promoción e integración de saberes artísticos y sus diferentes manifestaciones con origen en otros ámbitos (formal, no formal, informal), favoreciendo posibles intercambios.

Las instancias formativas y de capacitación de los docentes de Jóvenes y Adultos procuraron la inclusión de saberes que posibilitaron la elaboración de propuestas pedagógicas integradoras de los lenguajes/disciplinas artísticas en sus diversas manifestaciones.

Al ser la localidad de Chorrillos-Bárcena, un área rural, la Modalidad de Educación Artística debía según lo que marca la ley, articularse con la Modalidad de Educación Rural y con la escuela primaria de la comunidad con el objeto de garantizar para los contextos rurales el acceso a los saberes específicos a través de propuestas pedagógicas flexibles que fortalezcan el vínculo con las identidades culturales y las actividades productivas locales sin embargo esta articulaciones no se dieron (Monitoreo, 2013).

Al igual que como pasó con la implementación del Bachillerato a Distancia a través de la Modalidad de Jóvenes y adultos. Una de las ofertas formativas de la Modalidad de Educación Artística denominada "*Talleres Libres de artes y artesanías en la Quebrada de Humahuaca*" fue implementada por pedido de la propia comunidad y no propuesta oficialmente por la Coordinación.

De estos talleres libres, el que se implementó en la comunidad fue el taller de tejido y comenzó a funcionar desde el año 2012 a cargo de una docente del área y cuenta con alrededor de 13 participantes.

De las entrevistas realizadas en el taller, la docente comenta sobre su modalidad de trabajo *“yo pertenezco a la institución de Talleres Libres de Artes y Artesanías de la Quebrada de Humahuaca, y pertenezco al taller de Purmamarca y, como Purmamarca está dentro del departamento de Tumbaya, nos corresponde todo esto. Y así recorremos todos los lugares donde la comunidad nos solicita, nos pide. Y los profesores también preguntamos si les interesa, porque tampoco es el hecho de ir a un lugar y quedarme porque me gusta; si no tengo alumnos, de nada me vale”* (E.G. 14).

En concordancia con los lineamientos nacionales y provinciales de esta modalidad, el taller de tejidos tiene como objetivo el rescate cultural de elementos propios de la cultura como es el hilo de llama y de oveja con el fin de que una vez finalizado y certificado el taller los que egresan puedan crear su propios emprendimientos tendientes al desarrollo del lugar; tal como afirma la docente a cargo del taller *“estamos dentro del rescate cultural y trabajar con hilos de llama y ovejas; pero como es caro, las chicas comienzan trabajando con hilos industriales, ella sí”* —señala a Eulogia que sí teje con esos hilos y me los muestra— *“cuando se consigue trabajan porque ellas después venden el trabajo”* (E.G. 14).

Con respecto a los emprendimientos, la docente comenta que una vez terminados los trabajos a tejido, realizan muestras con el objetivo de vender las prendas realizadas y hacer conocer a la modalidad a través de esta actividad *“hacemos dos muestras, en julio y a fin de clase. Recorremos los lugares para hacer la muestra. Nosotros queremos que la comunidad se entere que hay esto, y qué es lo que se puede seguir haciendo”* (E.G. 14).

Con respecto a la organización de este espacio de aprendizaje, la docente comenta que *“tenemos un programa, lo básico es el primer año: punto, cómo colocar puntos básicos; pero acá, como es tejido, no quiero decir ‘todos vamos a hacer un esquemita’; como que cansa, por eso digo yo ‘mientras vamos*

trabajando, vamos aplicando'. El segundo módulo es más complicado: el cruce, calado, combinación de hilos; y el tercero, más complicado; pero es como para que ellos vayan formando su proyecto o micro emprendimiento, el que quiera, como para que se empiecen a largar solos" (E.G. 14).

Con respecto a la certificación del taller "el curso es de tres módulos, o sea de tres años, y cada año le dan un certificado; y para mí, el que tiene más validez es el tercero. Después, les estamos dando de promotor cultural; ese es otro profesor, y el que quiere se inscribe, y es como que está apto para ejercer" (E.G. 14).

En la comunidad, al igual que pasa con el bachillerato de educación de jóvenes y adultos no hay un espacio físico estable donde se realizan los talleres por lo que van rotando de lugar según las circunstancias "el año pasado, hacíamos las reuniones al frente, en el centro parroquial; y una vez no teníamos la llave y vinimos acá, y acá nos gustó. Allá también es grandecito el salón cómodo pero no sé por qué se ve más oscuro, y aquí hay más luz, es más cómodo, y nos atiende bien la dueña del lugar. Así que si nos echan, igual nos vamos a quedar" (E.G. 14).

A estos talleres asisten mujeres de la comunidad de distintas edades quienes cuentan su experiencia en el cursado:

"Yo me siento bien. Tengo mi día que sé que mi tiempo está en eso y me gusta cumplir y aprender. Sí sabía tejer, hilar, todas esas cosas; pero no tejía bien las prendas. Ahora aprendí mucho de ella".

"No, no tenía interés, después vi mucha lana que dejó mi madre. Estoy aprovechándola, a pesar del tiempo que uno está en casa siempre hay cosas para hacer; pero yo no veo la hora de que llegue el lunes. Y otra cosa, de que mis hermanos son grandes y tengo sobrinos nietos, y para ellos los estoy haciendo; para mi hermana, una camperita con los retazos que dejó mi madre; y estoy terminado la tarea de ella, estoy aprendiendo a crochet".

"Sí, me anoté en el taller para aprender. Yo sabía tejer porque mi mamá me enseñó; pero cuando uno no practica, pasa el tiempo y me olvidé de hacer los

calados. Lo que me enseñó la profe, yo no sabía; y vine porque la verdad que es bueno aprender, hacer uno mismo, cuando hay hijos, nietos, se teje y se necesita para vender”.

“A las chicas les gusta, compartimos charlas, hablamos cosas del momento, porque no solo es venir y tejer sino compartimos. Yo veo algo positivo, lindo, porque es a veces contener a las mujeres a través de estos talleres, y acá me gustó porque, apenas uno vino acá, todas se han prendido, algunas con paciencia, otras no porque a veces les cuesta, y a veces me gustaría estar exclusivamente con cada una pero no puedo” (E.G. 14).

Como se puede apreciar en los relatos de las estudiantes y de la docente a cargo del taller (Figura 6-2), al igual que pasó con el análisis de la experiencia anterior, esta iniciativa si bien se implementó en la comunidad por pedido de algunos miembros sobre todo del género femenino, no es una iniciativa social sino política. A pesar de ello, encontró en la comunidad un terreno abonado que rápidamente respondió al llamado de la política provincial ya iniciado el proceso, convirtiéndose en oportunidad con perspectivas laborales, y como un medio para incidir en posibles emprendimientos de desarrollo local para la comunidad.



Figura 6-2: Taller de tejido.

Del análisis de la experiencia, se puede afirmar que su rumbo depende de la dinámica social y de la capacidad gubernamental de liderar el proceso y de idear

estrategias óptimas de participación para así lograr los objetivos propuestos teniendo en cuenta las condiciones objetivas y subjetivas de participación propia de la comunidad.

6.2 Situación de adolescentes y jóvenes en contexto rural

Si bien, con la implementación del Bachillerato de jóvenes y adultos, a la comunidad se le presentan nuevas perspectivas de formación educativa y una continuidad en los trayectos escolares de los sujetos intervinientes, su implementación no es suficiente para poder afrontar la situación de los adolescentes de la comunidad.

Del análisis de las políticas educativas implementadas por demandas de la comunidad, la franja etaria de 14 a 17 años no está contemplada en ninguna normativa nacional. Como se analizó en los apartados anteriores, la jurisdicción por decisión propia incluyo en la modalidad de jóvenes y adultos a personas con 17 años. Por lo que los niños que egresan de la escuela ingresan en un nivel de riesgo educativo debido a la ausencia de un colegio secundario en la comunidad. Sirvent (1998) construye el concepto de “Nivel de Riesgo Educativo” para hacer referencia a la posibilidad que tiene un conjunto de población de quedar marginado de la vida social, política y económica según el nivel de educación formal alcanzado.

Debido a este estado de riesgo educativo, la situación de estos sujetos, sus trayectorias reales de formación y perspectivas laborales después de egresar de la escuela primaria, o si terminan el Bachillerato, es una materia pendiente para la comunidad.

En cuanto a la formación y perspectivas laborales, en la comunidad de Chorrillos-Bárcena, viven 40 adolescentes de los 348 habitantes. El adolescente como sujeto en formación atraviesa una situación particular. Como se planteó anteriormente, la comunidad de Bárcena no cuenta con un establecimiento de educación secundaria y esto condiciona sus trayectorias futuras que es agravada por la cuestión económica del lugar.

En la comunidad se presentan dos situaciones con respecto a los adolescentes y jóvenes:

- Los que tienen la posibilidad de seguir el nivel secundario, se trasladan a otros municipios como León, Volcán o Yala o se inscriben en el Bachillerato a distancia (como quedo registrado en el capítulo 5); solo algunos continúan una carrera de nivel superior, en palabras de una entrevistada *“son pocos los que siguen el terciario, yo los tengo contados con los dedos de la mano: entran a la policía, al Populorúm, otros a la Túpac porque ellos ofrecían cursos de agente sanitario, enfermería. El resto hace profesorado de física, matemática, asistente social; pero son pocos los que continúan: los varones son albañiles, las mujeres son las que por ahí continúan un poquito más”* (E.G. 8).

En palabras del comisionado del lugar *“mayormente los jóvenes están yendo a Volcán, Lozano, Yala, van a terminar su secundario. Algunos están recibidos. Algunos estudian profesorado de física, matemática, de enfermería, y algunos van la facultad. Muchos jóvenes se están animando a seguir sus estudios, sobre todo teniendo en cuenta que este lugar es de agricultura y ganadería”* (E. 3).

En cuanto a las iniciativas que vienen desde el municipio para ayudar a los estudiantes que asisten al secundario *“el municipio siempre colabora en cuanto a los abonos, haciendo los tramites en estos beneficios nacional y provincial. Los chicos van y vienen. Los que tienen facilidad, se quedan en Jujuy, y el resto va y viene”* (E. 3).

- Los que han terminado la secundaria pero no tuvieron oportunidad de seguir estudiando una carrera de nivel superior, emigran a otros lugares no contemplando la posibilidad de trabajar la tierra que poseen o realizan trabajos informales en la zona *“la mayoría termina el quinto, y a trabajar de albañil. No tienen otras opciones”* (E.G 8).

“De la secundaria, sí hay muchos chicos que han dejado, por circunstancia económica no se puede, ¿ha visto? Por ahí le dan abonos pero no. Por ahí no le prestan atención. Otros, pobres, se van a trabajar, no tienen secundario, pobres,

y están en el pueblo; uno los cruza, los ve. La mayoría sale a hacerse la changa por la obra” (E. 21).

“Algunos, la mayoría, están contratados por el municipio, son aislado los casos de los que están yendo a la facultad. De la secundaria, sé que van varios; pero no sé si eso es garantía de que terminen” (E. 21).

“Cuando terminan el colegio, estudian para enfermería, profesorados,... Otros no tienen mayores expectativas: trabajan en los planes, en la municipalidad; pero no tienen una salida. Los otros dejaron, acá hay varios chicos que terminaron quinto año y están levantando basuras, no hay expectativas” (E.G. 20).

“Acá, no hay trabajo. En verdad, salida para los jóvenes no hay, se van porque aquí no hay. Son muy pocos los que han terminado la secundaria, los que han seguido algo más son pocos” (E. 24).

En las entrevistas realizadas, esta inestabilidad acerca de las perspectivas de formación profesional y laboral de los adolescentes ha tenido como consecuencia la aparición de actividades delictivas, problemas de alcoholismo y casos de suicidio en la comunidad. Ante esta situación autoridades locales y miembros de la comunidad, planteaban acciones a seguir *“lo que hoy discutíamos con el referente del comisionado es la falta de curso para adolescentes. Tuvimos intentos de suicidio, cutting que, gracias a Dios, no son muchos. Tuvimos robos de adolescentes, es por eso que trabajamos con el comisionado. Yo traté de poner a esa chica en algún curso acá, y acá no hay nada. Entonces, yo decía ‘mándala a folclore’ y me decían ‘doctora, todo es en la ciudad, acá no hay nada” (E.G. 8).*

“Nos asombró que un chico que uno conoce, el año pasado, en realidad dos, asaltaran la escuela. Son chicos que iban al coro, saben el manejo pero, gracias a Dios, encontraron las cosas. Los chicos salieron libres, aparte que son menor de edad; pero el profesor me venía diciendo ‘Doctora, este chico maneja tan bien la quena, haga que vuelva’. Yo hablé con la madre, el chico trabajaba de albañil. Entonces, un poco de que no hay cursos acá, al terminar la escuela no tienen nada que hacer, empieza el alcoholismo. Sin querer, los lleva a hacer esas

tonteras de adolescentes, y después terminaron presos pero no pasó a mayores” (E.G. 8).

Desde la perspectiva de los entrevistados, hay una ausencia de políticas destinadas a los adolescentes de la comunidad y las pocas generalmente se centralizan en el municipio y dependen de la decisión política del comisionado de turno *“o sea de que sí hablamos de políticas en ese aspecto, es realmente acá una faltante. No tenemos trabajo con los adolescentes, no hay cursos que se le ofrezcan. Si usted va a hablar con alguien de Bárcena, le va a decir que ‘todos los cursos están en Volcán, para nosotros no hay nada’; y es la misma pelea Volcán-Bárcena. La sede de la comuna está en Volcán; entonces, si ellos dictan un curso, el chico se tiene que desplazar para allá, y eso es dinero, tiempo, aparte de su secundaria” (E.G. 8).*

“Bárcena no tiene cosas para que la gente pueda hacer. Para los jóvenes, queremos hacer algo que les guste, para poder atraerlos y poder trabajar el tema de la prevención, porque ellos no tienen por la tarde qué hacer” (E.G. 20).

A pesar de las iniciativas mencionadas anteriormente se evidencia una discontinuidad entre gestiones políticas de los comisionados, convirtiéndose en un obstáculo para pensar iniciativas tendientes al bien común *“el de la gestión anterior trajo un profesor de la ciudad los jueves, y daba futbol para niños, y las mujeres le pedían alguna actividad para las gorditas. Las chicas les decían que les den vóley; entonces, él trajo su red, su pelota; pero es de buena voluntad, porque él fue contratado para trabajar con los niños. Con el nuevo comisionado hablé sobre implementar cursos porque ellos sufren mucho con Internet, entonces él dijo que tiene unas máquinas para acá; pero que no las traía hasta que no haya un lugar seguro” (E.G. 8).*

“La verdad es que fueron muy pocos los proyectos que se implementaron, no se vio el trabajo que se hizo en la comunidad” (E.G. 3).

“Por ahí, son parches políticos, que pasan y desaparecen. No hay a largo tiempo, los proyectos pasan. Los políticos cambian todo cuando entran. Yo no sé si es porque el pueblo es alargado y no hay una concentración” (E.G. 20).

A pesar de las iniciativas analizadas, es necesario seguir pensando en estrategias de inclusión de los adolescentes no solo a la educación secundaria, sino también al nivel superior para que puedan salir del nivel de riesgo educativo en el que se encuentran en la actualidad. Esto es necesario debido a que, como se evidencia en el análisis, un alto porcentaje de jóvenes no va al secundario o no inician una carrera superior por múltiples circunstancias, siendo las principales las económicas. Esos sujetos deciden emigrar, o quedarse en el lugar en busca de algún empleo precario o de subsistencia, sin aprovechar el valor productivo de las tierras que heredaron, ni el valor agregado que implica la declaración de la Quebrada de Humahuaca como Patrimonio de la Humanidad.

Teniendo en cuenta el contexto en el que están insertos estos adolescentes, es necesario reflexionar sobre la responsabilidad que tiene el Estado de generar situaciones de educabilidad en función de la promoción de ampliación de derechos de estos sujetos. Pensar en los adolescentes de hoy y la situación que están pasando debido a la falta de políticas para este sector, es también pensar en la población escolar que está asistiendo a la escuela en la actualidad. Es necesario hacerlo, ya que, si no se interviene en esta problemática, esos niños van a transitar probablemente los mismos caminos que los jóvenes de hoy en la comunidad.

7 Implicancias de las políticas educativas implementadas en las propuestas escolares de la escuela

7.1 De la Intervención a la formulación de políticas educativas

Del análisis de los capítulos anteriores, se deduce que las implementaciones de las políticas educativas para la escuela de la comunidad han formado parte de un conjunto de políticas educativas basadas en diagnósticos generalizados que han estado orientadas sobre todo a cubrir necesidades materiales de la población escolar en materia de nutrición y salud escolar, dejando de lado la cuestión estrictamente pedagógica. La cobertura de ciertas necesidades no demandadas por la escuela fueron parte de esas políticas sociosanitarias que surgieron a nivel nacional dentro de una serie de políticas sociosanitarias que tuvieron como destinatarios a los sectores más vulnerables de la sociedad, por lo cual las comunidades rurales fueron las más beneficiadas. Sin embargo, hay ciertas necesidades demandadas por la escuela que todavía están pendientes, sobre todo en lo que respecta a su formación pedagógica en contextos de ruralidad.

Teniendo en cuenta este contexto es que el presente capítulo se centra en analizar de qué manera han impactado en la escuela la implementación de las políticas educativas analizadas. A partir del trabajo de campo realizado, se ha podido llegar a categorizar ciertas dimensiones de análisis que reflejan el impacto en la escuela teniendo en cuenta la mirada de los actores involucrados, especialmente los docentes. Estas implicancias se manifiestan, en términos generales, en las diversas actividades escolares que se han producido al interior de la escuela, y que en cierta manera han compensado la carencia de acciones estatales, sobre todo en lo que respecta a las prácticas docentes, diseños curriculares y la reconfiguración de identidades en la escuela y su contexto.

Una categorización general que engloba al resto de estas implicancias tiene que ver con ir más allá del conjunto de acciones educativas que puede realizar una escuela o una comunidad para reforzar o rechazar las existente como afirma

Achilli (1998), y pasar de la intervención a la formulación de política educativas al interior de la escuela. Este pasaje de la intervención a la formulación de políticas se evidencia en las dimensiones que se analizan en este capítulo.

7.1.1 Las prácticas docentes desde la intervención a la política educativa estatal hacia la formulación de políticas

Si bien la presente tesis no es un estudio específico de las prácticas docentes en contextos rurales, del relevamiento y análisis de datos, esta cuestión es relevante y necesaria para poder entender las implicancias de las políticas analizadas en los capítulos anteriores en la escuela y la comunidad. Como afirma Cragolino y Lorenzatti (2002), las escuelas rurales están atravesadas por múltiples dimensiones, con características y dinámicas de funcionamiento particulares que exceden el trabajo del docente en el aula. Por ese motivo, se entiende a la práctica docente *“como aquella desarrollada alrededor del quehacer educativo que supone determinados procesos de circulación de conocimientos”* (Achilli, 2001). Esto es, la práctica docente se constituye desde la práctica pedagógica, pero la trasciende, *“al implicar un conjunto de actividades, interacciones, relaciones que configuran el campo laboral del sujeto maestro o profesor en determinadas condiciones institucionales y sociohistóricas”* (Achilli, 2001:23).

La práctica docente puede implicar actividades que van desde las planificaciones del trabajo áulico a las actividades de asistencias alimenticias, de salud, legales, de colaboración con documentación de los alumnos y otras. Estas actividades son las que permiten comprender las condiciones en las que los maestros desarrollan y construyen sus prácticas en la escuela rural.

Las construcciones de estas prácticas adquieren características distintas en la escuela, ya que —si bien es sabido que el docente interviene en los procesos de aprendizaje de los estudiantes independientemente del contexto— de la presente tesis se deduce que, al situarse la misma en una comunidad rural, las formas que adquieren estas intervenciones son particulares debido a las escasas políticas de formación que devienen de la sectorialidad para estos contextos. Estas intervenciones son el reflejo de *“necesidades demandadas”* por la escuela para potenciar el trabajo pedagógico. De esta forma particular de intervención,

los maestros y el directivo construyen saberes que son propios de ese contexto, que generalmente quedan invisibilizados por los saberes propiciados por las políticas estatales; esto es, los saberes estándares.

De las observaciones y entrevistas realizadas (2012, 2013, 2014), el directivo y los maestros llevan a cabo una diversidad de prácticas docentes reflejadas en diferentes aspectos que debido a la centralidad que poseen las políticas educativas, son construidas o formuladas a partir de las propias lecturas que hace del trabajo docente. Para los fines analíticos, se han agrupado por dimensiones según la naturaleza de las mismas, las cuales son analizadas continuación.

7.1.1.1 EN RELACIÓN A LAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS

Los docentes, a partir de sus propias experiencias, diseñan y ejecutan una serie de actividades pedagógicas con el fin de brindar a sus estudiantes buenos aprendizajes, superando como equipo docente la gran dificultad que tiene la institución en el trabajo pedagógico con plurigrado. Una docente de nivel primario planteó lo siguiente *“en las escuelas no hay nada de didáctica sobre escuelas rurales, no hay estrategias, no hay metodologías. Eso llama a que el docente tenga esa posibilidad de organizar la escuela; por ejemplo, aquí hay una sala multigrado, entonces vemos la diferencia. Entonces, ¿cómo contribuimos para hablar de la educación rural?: tomar contenidos de su propia realidad y no solo de los NAP, porque van a ser más significativo”*.

Del relato de los docentes, se puede rescatar que las principales estrategias didácticas están orientadas a la comprensión lectora para las diferentes áreas:

“Yo le hago comprensión lectora con un texto de dos oraciones nada más, lo exprimo al máximo, palabra por palabra, y andan bien; yo le doy pequeños textos, chiquititos para que no aburran” (Maestra de primer y segundo grado).

“La escuela no le brinda otros textos a los chicos; por ejemplo, mandar a los chicos a averiguar la vida de un cantante de la región, de ponerle situaciones propias de los chicos” (Maestra de nivel inicial).

“A veces, le damos libros de texto para leer que no les llama la mínima atención, son lecturas tontas, entonces yo sondeo los temas que quieren tocar. Ahora, a los chicos les gusta de terror, y cuando tocás temas de alguna aparición, todos participan, interesantes se ponen las clases. Después das lectura, la primera que vino, que también está mal de parte del docente. Hay que ver otros libros, o tienen esos libros de textos que le han dado a todos, tenés que sacar fotocopias de otros, no es mucha la guita pero se te hace. O en la biblioteca habrá que ver qué libros habrá para que puedan llevarse a sus casas” (Maestra de séptimo grado).

“Eso de inferir yo lo practico mucho. La otra práctica que hago es la aproximación al vocabulario, no busco en el diccionario, recurro al diccionario de última si no sale, mientras tanto buscamos, y de esa forma va saliendo, o podés dar vuelta las oraciones, o explotar de otra manera el texto, que lo completen de otra manera” (Maestra de quinto y sexto).

“Por ejemplo, yo doy a los chicos una tarea de relacionar, no lo pongo con una línea, y ellos me dicen ‘¿cómo relaciono?’, y yo le digo vos ves cómo vas a relacionar, y ellos van poniendo caritas. Ya no soy muy esquematizada en eso. Relacioná como vos consideres pero que yo lo entienda y vos también; lo mismo con los cuadros, mapas. Hay algunas cosas que les dejo a criterio de ellos, pero lo demás hay que remitirse al pizarrón” (Maestra de quinto y sexto grado).

“Los niños investigan temas de ciencias sociales. En sexto grado: países andinos, expone el grupo de alumnos, muy bien hecha la investigación. En séptimo: investigan de los antiguos habitantes de la Mesopotamia asiática (sumerios, babilonios, asirios y caldeos). Los niños buscan el significado de los vocablos que no interpretan su significado, como por ejemplo ‘codicia’. La exposición de los temas fue muy satisfactoria ya que participó todo el grupo, y después se hizo una comparación entre estos pueblos. Se tuvo como apoyatura didáctica con libros, atlas y mapas” (observación de clase de un plurigrado de 6 y 7mo grado).

Como es evidente en estos relatos, las estrategias puestas en juego por el docente rural están impregnadas por decisiones de “ensayo”, de “poner a

prueba” alternativas que les permitan llevar adelante las clases. De estos relatos, se pueden ver diferentes estrategias para cada una de las estructuras curriculares que se le plantea desde el sistema. Como se evidencia en los relatos, el propósito es que, de acuerdo a los contenidos, los alumnos puedan comprender lo que se les ofrece como lectura para así ir potenciando su capacidad de lectura crítica y adecuando de esta manera los diseños curriculares provinciales al contexto de los niños.

7.1.1.2 EN RELACIÓN AL ESPACIO FÍSICO

De las observaciones realizadas (2012, 2013, 2014), uno de los condicionantes de las prácticas de enseñanza y aprendizaje en la institución es el espacio físico. Hasta que se terminó de escribir esta tesis, la problemática del espacio físico no fue resuelta satisfactoriamente por lo que la mayoría de estas estrategias están condicionadas por el espacio físico de las aulas. Por ejemplo, en varias oportunidades, se desarrollan propuestas de enseñanza en las que los alumnos de los diferentes años de escolaridad trabajan al mismo tiempo y espacio con diferentes consignas frente a diferentes pizarrones, sin alcanzar relaciones entre los contenidos (Figura 7-1). Un docente reflexionaba sobre esta situación al decir que *“a mí no me favorece el tiempo, se te va en seguida, y tengo dos grados. Quieren que hagamos todo eso que dice ahí, te lleva tiempo y no solamente damos lengua; si solamente damos lengua, bueno; pero damos todos, y los miércoles tengo tres especiales”*.



Figura 7-1: Aula con plurigrado.

De las observaciones realizadas, la estructura edilicia de la escuela es la siguiente:

“Cuenta con un patio que se encuentra a la entrada y se utiliza para ceremonia de izar y arriar la bandera y saludos. Un salón multiuso, donde funciona, en un extremo, la dirección y la secretaría administrativa; en la parte del medio, la biblioteca; y en el otro extremo, un grado. En el mismo se brinda clases de educación física y música a nivel inicial y demás grados, según las inclemencias climáticas; también, de actividades prácticas (Figura 7-2). En un sector, se ubican los maestros durante sus horas especiales; y cuando es hora del almuerzo, se dispone el espacio para el mismo. Una cocina con ventilación de ventanas, puertas y una despensa amplia. Los baños de la primaria son para los docentes y estudiantes. La institución posee tres salas donde están distribuidos los grados y plurigrados. El dueño de la propiedad vecina le brindó a la escuela, un pedazo de su terreno para que armen una huerta, en la misma también tiene intervención nivel inicial”.



Figura 7-2: Plano del salón multiuso.

Los maestros no poseen una sala de reuniones propia (Figura 7-3), lo cual resulta un obstáculo para poder reunirse en horas libres y planificar actividades o pensar en conjunto propuestas pedagógicas para poder ir superando las dificultades existentes *“no tenemos un lugar para nosotros para charlar, ver las necesidades pedagógicas, compartir experiencias, todo lo que podamos hacer, seguimos avanzando en esta cuestión de la modificación para crecer sobre todo”* (E. 7).



Figura 7-3: Salón de la escuela utilizado como sala de profesores, secretaria, depósito, comedor, biblioteca, grado y gimnasio.

En cuanto a la sala de nivel inicial *“es una sala muy amplia, su techo es de chapa con machimbre, es medianamente alta. En uno de los extremos, se encuentran dos bañitos para los niños, cuya ventilación da a la cocina. En este sector, hay una pequeña puerta y ventana que no se utiliza. En el otro extremo de la sala, se puede observar una pequeña puerta que permite el acceso al patio de nivel inicial. Hay dos ventanas pequeñas que permiten el paso de la luz natural. La sala cuenta con tres mesas, tres estantes, un escritorio, sillitas y un pequeño armario”* (Figura 7-4).



Figura 7-4: Sala de nivel inicial.

En el año 2005, según consta en informes de supervisión, se realizaron algunas refacciones, como la del techo del salón escolar. En el informe se deja constancia que los niños estaban tomando clases en el salón municipal debido a que la sala de jardín no estaba en condiciones físicas para llevar a cabo la práctica de enseñanza-aprendizaje: *“el jardín funciona en un local que prestó la comisión municipal debido al deterioro de la sala. La misma fue evacuada por el arquitecto Villa a principios de año. Las dificultades son las siguientes: falta de iluminación y filtraciones en el techo (chapa)”*. Para agravar la situación, el salón municipal tampoco estaba en condiciones: *“al momento de la visita, el salón comunitario donde se realizan las tareas áulicas se encontraba desprovisto de energía eléctrica, algunos cables colgaban del techo del salón y se registraban bajas temperaturas. Por este motivo, la supervisión autorizó suspender las actividades*

para el día siguiente con el propósito de garantizar la seguridad de docentes y alumnos mientras los técnicos reparen las instalaciones eléctricas” (Informe Supervisión 2000-2014).

En cuanto al estado de la sala de nivel inicial, el informe de supervisión afirma que *“la instalación de piedra no es apropiada para la habitabilidad de los niños debido a que no reúne las condiciones de temperatura ambiental. Según lo expuesto, la expectativa creada por el área de recursos físicos fue: levantar el techo para mejorar la iluminación y revestir las paredes. La situación será comunicada al área para agilizar la solución debido a que los alumnos reciben el dictado de clases fuera del ámbito escolar. Esto dificulta la supervisión por parte de la Sra. directora, quien tiene un grado a cargo. Por otra parte, existen razones de seguridad que ameritan pronto tratamiento” (Informe Supervisión 2000-2014).*

En el año 2006 y en el 2007, se revistieron las paredes y se colocó machimbre en el techo. No obstante, problemáticas como filtración de agua, humedad, y problemas de electricidad y gas continuaron presentes tal como lo evidencia lo registrado por la supervisión: *“el problema consiste en defectos de humedad por filtración de agua en el techo y fisuras en las paredes del salón multiuso, cocina despensa y baños de docentes. El techo presenta un severo hundimiento. Se aconseja a la Sra. Directora informar ante recursos físicos toda esta novedad” (Informe Supervisión 2000-2014).*

En el año 2009, se gestionó la construcción de una sala para el funcionamiento de la biblioteca, la instalación de computadoras y las actividades de las áreas especiales, porque a pesar de haber bajado la matrícula, se argumentaba que los niños tenían el derecho a educarse y a realizar un aprendizaje sin interrupciones de otras áreas que compartían el uso del salón. Sin embargo, estas gestiones no lograron los resultados esperados en el año 2010 debido a problemas de articulación con el comisionado local: *“el encargado de la obra comunicó a la supervisora sobre el estado de la misma y los inconvenientes presentados para agilizar los trabajos como falta de articulación con el personal de la comisión municipal de Volcán, quienes tendrían a su cargo la construcción*

de boxes individuales para que los grupos de alumnos puedan dividirse y así facilitar la tarea áulica” (Informe Supervisión 2000-2014).

Para el año 2013, los problemas edilicios se resolvieron parcialmente; sin embargo, el salón sigue funcionando para múltiples usos. Estos problemas edilicios continúan siendo un factor negativo para el proceso de enseñanza y aprendizaje *“eso es un inconveniente, entonces estaba la profe de música en el salón y, si hacía frío, el profe de física también en el salón, y está la secretaria que vamos y que pedimos cosas, la seño que está dando clase en su aula, y bueno toda una interferencia. Entonces, los espacios áulicos son lo más importantes, queremos avanzar con eso. Cuando asumieron las autoridades, hablamos con el nuevo comisionado, si ellos se podían hacer algo” (E. 7).*

7.1.1.3 En relación a la matrícula escolar

En cuanto a la matrícula, debido a la baja cantidad de población, la escuela recibe una matrícula reducida. Su organización está dada por la conformación de grados únicos y por plurigrados tanto en el nivel inicial como en el nivel primario. Esta conformación cada año lectivo se va reorganizando según la matrícula.

Del análisis de documentación de actas e informes de supervisión, hasta 2003, la escuela tenía una matrícula de 73 alumnos, en 2004 era de 63 alumnos, en 2005 de 66 alumnos a partir de 2007 se produce una baja llegando a 2013, una matrícula de 48 niños entre nivel inicial y primario.

Esta baja en la matrícula, llamó la atención al Ministerio de Educación de la provincia en 2007. Por este motivo, la supervisión le solicitó a la directora realizar una proyección de matrícula para los siguientes años. Ante esta solicitud, la dirección mantuvo reuniones con el equipo del puesto de salud con el fin de conocer el porcentaje de población para el nivel inicial durante los años venideros. Del trabajo realizado, se concluyó que la proyección para dichos años es de un número superior a 10 niños en condiciones de ingresar al sistema educativo. También, se realizaron reuniones con el comisionado y padres de la comunidad con el fin analizar la situación, indagar las causas de la baja de

matrícula e idear acciones alternativas de resolución (Informe supervisión 2000-2014).

La cuestión de la disminución en la matrícula no es algo menor, y tiene que ver con procesos más amplios que se han producido en la comunidad, como es el despoblamiento debido a la falta de oportunidades laborales y cambio en la valoración de la tierra. Esta situación tiene que ser tenida en cuenta, ya que afecta a la existencia y permanencia misma de la escuela en la comunidad.

7.1.1.4 En relación al rol del directivo

Una de los factores determinante en las escuelas rurales es el rol del directivo. Como se planteó anteriormente, la escuela al ser de tercera categoría tiene el directivo con grado a cargo por lo que tiene que cumplir tareas administrativas y pedagógicas. Debido a esta doble función, se presentan tensiones entre el directivo y las familias de la institución.

De las observaciones, entrevistas y análisis de documentación relevados, se evidencia, que en varias ocasiones, el directivo tiene que volver a media mañana a la ciudad para cumplir con algún trámite requerido por la supervisión. Esta situación no es bien vista por el resto de la comunidad, y genera cierto malestar entre los padres *“la directora es la maestra y siempre falta, debe ser por reuniones, no sé; pero no digo que esté mal porque trae beneficios para la escuela; pero lo malo es que, cuando ella falta, no tienen un maestro que se dedique a ellos; se van con cualquier otro maestro, y no tiene un carpetín que le deje la directora; les hace una suma, una resta y eso”* (E. 24).

“Tengo mi hija que va a tercer grado, y la maestra, que a su vez es la directora, hay semana entera que no viene por x motivos, por tramites, enfermó algún familiar. ¿Y qué hacen los chicos?, tienen que ir si o si a la escuela, y los mandan con una secretaria, hasta quizás con el portero” (E. 21).

Este malestar también es sentido por el propio directivo, quien considera esta situación como poco favorable para el logro de los objetivos propuestos en la institución. En las entrevistas, la directora expresaba lo siguiente *“muchas veces nos sentimos cansados, sobre todo en las escuelas rurales porque tenemos*

muchas cosas a cargo, porque no solo está mirar la parte pedagógica de cada uno de los docentes sino está la cuestión del comedor, la cuestión de las licencias, la parte administrativa porque no tengo secretaria —tengo una auxiliar administrativa que es una chica de reordenamiento que ahora está contratada; pero que no es docente, no es lo mismo tener una secretaria docente que una auxiliar administrativa—, y el grado a cargo o sea preparar la clase, todo lo que hace un maestro” (E. 7, E.G. 31).

Haciendo una comparación desde su experiencia de trabajo en una escuela urbana reflexiona en su rol al decir *“yo he trabajado en otras escuelas de ciudades con cargo directivo también, y ahí te dedicas a lo pedagógico y listo. Es distinto, no ves la parte administrativa; tenés las secretarias que te hacen todo. En cambio, acá es todo, es lo mismo que una escuela grande pero con menos cantidad de alumnos nada más”*.

7.1.1.5 En relación a la identidad del docente

De lo analizado hasta aquí, surge la cuestión de la identidad del docente en contexto rural, la cual debe ser objeto de posteriores trabajos de investigación debido a la complejidad de la misma. El trabajo que el docente realiza en la ruralidad es todo proceso en construcción, y no es ajeno al contexto socio-histórico-político, y por lo tanto conlleva una construcción y reconstrucción social y cultural de su actividad magisterial.

Para problematizar esta idea, se toman los aportes de Villacorta (2002), planteando que el hombre en su constitución natural inespecífica encuentra en su contexto social particular la posibilidad de la definición de su *identidad*. Hay una suerte de complementariedad entre el *Homo Sapiens* y *Homo Socius*. Las expresiones materiales, intelectuales y simbólicas, constituyen y establecen vínculos entre el ser humano con los otros, consigo mismo y con el marco contextual con el que interactúa. La relación del hombre con el mundo da cuenta de su carácter de apertura. De este modo, el hombre no se reduce solo a una producción biológica, sino que, al abrirse al mundo como parte de su desarrollo, también en ese acto inscribe su existencia en el mundo socio-cultural, otorgándole sentido e historicidad.

Entonces, problematizar la cuestión de la identidad desde el trabajo pedagógico que llevan a cabo los docentes de esta escuela rural es interpelar a la propia formación, a la idea de que la escuela es una de las agencias que ejercen control simbólico sobre estos sujetos, configurando ciertos sentidos que se instituyen como prácticas universalizantes legitimadas por la lógica sectorial estatal que los deja en la periferias de las posibilidades en cuanto a su formación, en palabras de una docente del área de expresión artística:

“Tenemos que reflexionar de nuestra formación, dentro de un marco normativo donde se nos enseñó a memorizar y a responder a las preguntas que nos hacían en la escuela, siempre teníamos que responder, tener altas calificaciones, respondíamos a una determinada forma de ver el mundo, y somos nosotros los que tenemos que modificar esa matriz en los chicos. ¿Cómo hacemos para que los chicos transformen una realidad que ni siquiera nosotros fuimos capaces de hacerlo? Es todo un desafío, y no solo implica colocarse frente a un pizarrón y dar contenido sino que implica seguir leyendo, formándose porque en la medida que yo voy avanzando en lo que quiera, todo sirve, entonces que es lo que pasa, si yo me quedo estancado en que ya me recibí y ya está, listo; no me sirve porque me estoy perdiendo de ver los procesos actuales que se está atravesando; es como que doy un paso afuera entonces me va costar mucho más pararme frente a un pizarrón, decirle a los chicos que reflexionen porque yo no voy a ser capaz de dar el ejemplo. Como dice Pablo Freire, uno debe pregonar con el ejemplo yo no puedo pedir a mis alumnos que den algo que yo no soy capaz de hacer. Yo veo esa perspectiva, seguir formándose” (Docente del área musical).

En las escuelas rurales, por la experiencia de estos docentes, todo se hace más complejo por las características sociales, culturales, económicas de donde provienen los niños que concurren a ella. De los relatos, se percibe que estas características son asumidas como potencialidades o déficit que terminan incidiendo en las posibilidades que tienen los niños para acceder al conocimiento. Por su parte, el papel que desempeña el docente también adquiere rasgos particulares que ponen en juego su propia concepción sobre la enseñanza, su propio rol, su percepción sobre la escuela y el entorno, su identidad.

7.1.1.6 En relación a la participación

Del análisis efectuado teniendo en cuenta estas dimensiones, es evidente que mientras algunos sectores consideran a la ruralidad como un concepto geográfico que está determinada por la distancia al centro urbano, la cantidad de habitantes, las dificultades de comunicación, de condiciones socioeconómicas limitadas, etc., la ruralidad se constituye en un concepto aceptado, incorporado, naturalizado, que no permite mayores posibilidades de reflexión, y no considera que lo rural además está fuertemente vinculado a la “*identidad*”, donde las costumbres y las tradiciones influyen en las relaciones entre docente-alumno y comunidad. Por este motivo, la escuela se erige como la *contracara* de algunas políticas sectoriales de gobierno impregnadas por la manipulación partidaria. Así, la escuela rural *integra* el contexto de esta comunidad, valorando a los sujetos y presentándose como la única institución que puede abrir posibilidades para una real participación tendiente a la transformación educativa.

En términos generales, como se evidenció en el análisis, hay una demanda de la escuela por ser parte de ciertas líneas de acción que se implementan desde el Ministerio. La escuela considera que participar de las mismas es beneficioso para realizar el trabajo pedagógico. Las prácticas docentes atravesadas por estas dimensiones, también están atravesadas por la presencia del comedor escolar y la forma de funcionamiento que éste posee, como se analizó en el apartado anterior.

La dinámica presente en las prácticas llevadas a cabo por los docentes, hace que el nivel de participación identificado sea el de la “*responsabilidad compartida y determinación*” (Díaz, 1987, en Gómez Bailón, 2011), ya que la intervención en la toma de decisiones incluye todo un proceso que va desde la identificación de los problemas, la articulación de los objetivos, la formación y negociación de propuestas para la solución, ejecución y evaluación de las acciones. Este nivel de participación parte de la acción conjunta de los docentes que comienzan juntos un proceso de planificación donde la información fluye libremente y las decisiones se toman en el grupo. Se asume que cada docente tiene algo que aportar al proceso, ya sea el dominio técnico o el conocimiento que tiene de la comunidad.

La estrategia de participación utilizada entonces por los docentes es “la *concertación*”, la cual coloca el acento en la construcción colectiva de acuerdos en torno a objetivos comunes y a los medios para alcanzarlos. Dos ideas son centrales en esta noción: el pluralismo y la intervención directa de los docentes en el análisis de su entorno y en la toma de decisiones acerca de cómo actuar para conseguir objetivos compartidos.

Si se tiene en cuenta el rol que “*las condiciones objetivas y subjetivas*” tienen en la escuela, se puede inferir que los docentes han tomado aquellos elementos que el Ministerio objetivamente les ofrece favoreciendo su propio entorno, además del clima social favorable creado en el interior de la escuela, y lo han articulado con sus propias motivaciones para mejorar, a través de estas instancias participativas, su propia formación docente.

7.1.2 Proyecto socioeducativo como política educativa de inclusión local: Orquesta Escolar de Instrumentos Autóctonos

La orquesta es una iniciativa que surgió por medio del docente de expresión musical en el año 2004 como un proyecto áulico. Desde su creación hasta el año 2013, el docente trabajó ad honorem en el proyecto (Figura 7-5).



Figura 7-5: Taller de orquesta de instrumentos autóctonos.

En una entrevista grupal con madres de los niños se recuerda el surgimiento de la misma “*ha nacido con chicos de la escuela, cuando ellos empezaron a salir a actuar, iban a participar del Tantanaku porque se hacía en el norte, en las iglesias*”

dieron pequeños recitales. La gente de otras localidades empezó a interesarse por ver de incorporar a sus hijos a la orquesta, y como la orquesta era abierta a la comunidad empezó a recibirlos, y se formó una orquesta muy grande de 60 aproximadamente. Los chicos que empezaron con la orquesta continúan hasta ahora, están en los profesorados, otros ya terminaron de estudiar y se van incorporando los chiquitos de la escuela” (E.G. 18).

Esta orquesta con el paso de los años fue incorporando niños de otros lugares de la zona como Volcán, León, Yala, inclusive chicos de la propia ciudad de San Salvador de Jujuy. Gracias a esta constancia y el trabajo de los docentes, se realizaron varias presentaciones en provincias como Buenos Aires, Córdoba, logrando un reconocimiento en toda la provincia de Jujuy; la directora expresa lo siguiente:

“Salen de la provincia a hacer actuaciones, han ido a Buenos Aires el año pasado, y el ante año fueron a Córdoba a participar de encuentros de orquestas y coros. También, juntan dinero para viajar, haciendo rifas, poniendo cuotas, gracias a Dios” (E. 7).

En cuanto a la modalidad de funcionamiento, la orquesta ensaya dos veces por semanas, los días jueves y sábados en dos horarios: de 16:00 a 18:00 vienen los niños más pequeños, y de 18:00 a 20:00 es el horario de los adolescentes *“los jueves a la tarde, cuatro y media vienen los más chiquititos que se están incorporando a la orquesta. Después, a las seis, vienen los grandes, y hacen ensayo general. Después, a las ocho, vienen los chicos de la ciudad, y están estudiando y se quedan hasta la noche, tipo diez” (E.G. 18).*

Como se expresó anteriormente, esta iniciativa es una política educativa generada desde adentro de la institución y que a pesar de que, en el año 2012, se creó el Programa de Orquesta en el marco del Bicentenario de la Patria. La misma no recibió ni recibe apoyo estatal; y a lo largo de los años, se mantuvo gracias a la colaboración de los padres de los niños y de la comunidad en general, como queda evidenciado en el relato anterior y en el relato de la directora *“tienen un amor por lo que hacen porque en realidad nadie les paga por ese tiempo, nadie les reconoce. A todo esto, nosotros presentamos notas para*

ser incorporados a algunos programas porque estaban los programas de orquesta del bicentenario, otros programas nacionales que sabemos que existen, y pedimos que nos incorporaran al menos para tener más profesores, que estén pagados, que sean reconocidos por lo que hacen; pero no hemos conseguido que ingresaran a ningún programa nacional” (E. 7).

Esta iniciativa, que se ha instalado en el transcurso de los años, forma ya parte de la identidad cultural de la comunidad. Un grupo de madres expresaba “como papás nos parece muy bien que esté esta orquesta. Siguen viniendo chicos que antes venían a la escuela. Como nos decía el profesor, es algo que los incentiva a ellos a hacer algo lindo, a integrarse a la música. Por ejemplo, yo que empecé a traer a mi hijito, le gusta, se entusiasma, el solo empezó. Yo lo veía chiquito pero el profe me dice que no, que iban a integrar a los más pequeños. Él toca zampoña”.

“Y bueno, él es quien más entusiasmado está, le gusta, y aparte es para que se integren más, salir y tocar en otros lugares, los viajes como hicieron los otros años. Es muy lindo cómo representan a la escuela”.

“La orquesta, a lo que era antes, creció mucho porque sus integrantes empezaron a traer a sus hermanos, y la orquesta fue creciendo, y como acá tenían música los chicos, el profe Maximiliano les enseñaba un poco los instrumentos, y los chicos ya aprendían más rápido; y así vinieron más chicos, y nos fuimos integrando. Y bueno, los más grandes están trabajando en otros lados, y ellos de vez en cuando vienen una semanita y tocan, y se ponen feliz” (E.G. 18).

“Mi hija va a la orquesta, me parece bueno porque le incentiva a los chicos a algo bueno. A mis chicos le encanta, yo les digo si quieren ir que hagan las cosas antes, y ellos lo hacen. Yo le compré los instrumentos. Fuimos a Buenos Aires, dos años, ayudamos al maestro porque esa orquesta es a pulmón, nadie los ayuda, nosotros hacemos comida, rifa, vendemos empanadas en las canchas para tener plata. Una sola vez, por medio de un diputado, conseguimos el primer viaje, después el gobierno no ayudó en nada. En el segundo viaje, pasó lo

mismo, hacíamos nota y presentábamos en cultura siempre; pero no pasaba nada” (E. 25).

De los datos analizados, se puede afirmar que la participación comunitaria adquiere rasgos particulares, y es que, a diferencia de las experiencias analizadas en apartados anteriores, la misma surge desde el interior de la escuela. Esta iniciativa surge a partir de un conjunto de “*condiciones objetivas y subjetivas*” (Cunill, 1991), como ser tiempo, recursos, creencias, experiencias, poder, motivaciones que llevan luego a la comunidad a sumarse a este proceso colectivo porque creen que es conveniente hacerlo, independientemente de que obtengan algún beneficio.

Si se analiza el nivel de participación se puede afirmar que la misma está dada desde “*la responsabilidad compartida y determinación*”, donde el gestor y los integrantes de la comunidad comienzan juntos un proceso de planificación donde la información fluye libremente y las decisiones se toman en el grupo en forma conjunta. Se asume que cada actor tiene algo que aportar al proceso, ya sea el dominio técnico, en este caso dado por el docente de música o el conocimiento profundo de la comunidad, dado por los padres (Díaz, 1987 en Gómez Bailón, 2011). Es decir que el gestor, en este caso el maestro, y los integrantes de la comunidad comienzan juntos un proceso de planificación donde la información fluye libremente y las decisiones se toman en el grupo en forma conjunta. Se asume que cada actor tiene algo que aportar al proceso, ya sea el dominio técnico, en este caso dado por el docente de música, o el conocimiento de la comunidad dado por los padres.

A nivel local, el docente de música como parte integrante de la institución educativa y poseedor de autoridad pedagógica, utiliza como estrategia de participación “*la concertación*” colocando el acento en la construcción colectiva de acuerdos en torno a objetivos comunes y a los medios para alcanzarlos. Dos ideas son centrales en esta acción: el pluralismo y la intervención directa de la ciudadanía en el análisis de su entorno y en la toma de decisiones acerca de cómo actuar para conseguir objetivos compartidos en este sentido a través de todas las actividades como ventas de rifas, elaboración de productos para vender

con el fin de comprar instrumentos, realizar los viajes, etc. debido a la poca visibilidad del Gobierno Provincial, salvo la presencia de un diputado que colaboró en una ocasión.

Al hablar de la participación de los padres y otros actores institucionales, el docente responsable del proyecto expresa lo siguiente *“los padres les compran generalmente a los chicos; pero también organizan rifas. Hay donaciones de los padrinos de la escuela porque no solo es cuestión de comprar los instrumentos sino mantenerlos. Los que ha ido comprando la orquesta han pasado a ser patrimonio de la escuela, son esos instrumentos que están allá ¿ves?, y los que compran los papás, esos son de los chicos”* (E.G. 18).

Del análisis de esta experiencia, se puede ver que aparece para su organización y funcionamiento una forma de participación denominada *“autogestión”*; se define a la misma como *“una forma de organización en la cual sus miembros rechazan cualquier manifestación de autoridad exterior y se hacen cargo de sus propias condiciones de vida y de trabajo”* (Guimaraes, 2003:25). En el caso analizado, la autogestión se despoja de un carácter revolucionario, como generalmente se la asocia, sino que surge por necesidad ante la ausencia del Estado.

Como consecuencia de su surgimiento y el nivel de participación del resto de la comunidad educativa, esta iniciativa mantiene su continuidad en el tiempo, aunque, para que optimice su funcionamiento, se considera necesario la intervención del Gobierno teniendo en cuenta que desde el 2011, se puso en marcha un programa específico para este tipo de iniciativas.

Para la institución educativa, esta iniciativa adquiere un valor importante ya que a través de la orquesta los niños se integran y aprenden a trabajar en equipo, además de poder aprender el manejo de un instrumento que quizás, en un futuro cercano, forme parte de sus perspectivas laborales.

A continuación, se comparten algunas apreciaciones y experiencias contadas por integrantes de la orquesta y que tienen entre 8 y 9 años de permanencia (Figura 7-6):

“La orquesta para mi es la felicidad”.

“Significa mucho porque hay mucho compañerismo, y también podemos salir a lugares. Crecemos mucho con la música acá. Sacamos temas nuevos con el instrumento. Aparte del charango, toco la guitarra porque a mí me gusta tocar la guitarra, y bueno se aprende a tocar de todo acá, por eso me gusta venir”.

“Para mí sería como algo que te alegra, porque vos podés estar mal y la música te alegra. A muchos les gusta lo que hacemos”.

“Terminé la escuela y después me consiguieron un charango, y de ahí vine a la orquesta y aquí me enseñaron”.

“Significa mucho, es como mi segunda familia, aparte de que me gusta mucho la música igual que mis abuelos y familiares. Mis primos vinieron a esta orquesta y estoy siguiendo los pasos de ellos”.

“Cuando tocaba en el Luna Park estaba muy nervioso por la cantidad de gente que había, y por la cantidad de orquestas. Y cuando dijeron que íbamos a tocar solos, más nervioso nos pusimos todos; pero fue un orgullo, fue una experiencia muy linda. Lo de Córdoba estuvo buenísimo también, fue muy lindo” (E.G. 16).



Figura 7-6: Niños esperando al docente del taller de orquesta de instrumentos autóctonos.

7.1.3 Proyecto educativo de revalorización del yacón tendiente a un desarrollo local

Como se afirmó en el capítulo 4, en las primeras décadas del siglo XX, la comunidad de Chorrillos-Bárcena fue un lugar con una importante Estación de Ferrocarril de la línea General Belgrano que unía la ciudad de Buenos Aires con gran parte del Noroeste Argentino permitiendo la interconexión ferroviaria con la república de Bolivia por la Quiaca.

En esta época, la principal base económica del lugar estaba dada por el cultivo del yacón y otros cultivos como el maíz, nueces, etc. Por medio de estos cultivos, pero principalmente el yacón, las familias elaboraban productos destinados a la venta en la estación del tren como empanadillas, dulces, etc. El yacón es un tubérculo de apariencia similar a la batata y de sabor dulce (Figura 7-7). El yacón es originario de los Andes, y se extiende desde América Central hasta el noroeste argentino (Pardo, 2006: 17).



Figura 7-7: Yacón cosechado.

La venta del yacón se hacía en base al “*almudo*” que era la medida de la época: “el ‘*almudo*’ era la mitad de un costal, una bolsa de lona grande, y tenía su valor monetario. Después, se lo reemplazó por el kilo” (E. 13; E.G. 22). Se recuerda en una de las entrevistas que “antes el yacón era importante para este pueblo porque salían a vender al tren pasajero, y de esa plata, de esos centavos, como decían mis abuelos, se compraban los terrenos. Entonces, para mis abuelos era

muy importante el yacón. No solo eso, sino porque era una fuente importante de trabajo, porque hacían sus cosas, vendían, empanadas, empanadillas, cayote el yacón, varias cosas que en este pueblo había y salían a vender al tren” (E. 13; E.G 22).

Los primeros productores del yacón fueron doña Timotea y don Crescencio Velázquez *“eran gentes mayores, la mayoría ya se fueron, o sea fallecieron, y quedaron los hijos, los nietos, y ellos están sembrando” (E. 13).*

El levantamiento del servicio de trenes detuvo el progreso de la comunidad y dio lugar al tránsito por la Ruta Nacional N° 9 que atraviesa la localidad. Esta ruta está asfaltada y es transitable durante todo el año en toda su extensión. A pesar de ello, la nueva traza del denominado Corredor Bioceánico del Paso de Jama, dejó a Chorrillos-Bárcena fuera del circuito turístico-comercial *“es como que murió todas estas cosas, y se dejó de hacer y de sembrar, porque en la ruta pasan a cien los vehículos, no se detienen” (E. 5),* llegando a considerarse un pueblo *“fantasma”*.

En el año 2000, por iniciativa de la escuela de la comunidad, se realizó un trabajo referido a la revalorización de los cultivos del lugar. Se comenzó a investigar acerca de cuál eran los productos que se cultivaban en el lugar. De esta investigación surgió que el yacón, era uno de esos productos. La causa principal era porque ya no tenía el mismo nivel de venta que en la época del ferrocarril perdiendo en décadas pasadas su aceptación.

En este proyecto participaron los padres de los estudiantes quienes ayudaron en la investigación; una docente recuerda el surgimiento de este proyecto *“por iniciativa de una docente, que lamentablemente no la tenemos porque ya falleció, ella empezó con esto de revalorizar lo nuestro a través del cultivo; y entonces, investigaron cuáles eran los productos que se cultivaron acá, y salió que el yacón era un arcaico, y que se había dejado de cultivar precisamente por esto: porque no tenía mucha venta, no era un producto que estaba muy aceptado en el mercado. Entonces, ella empezó a averiguar las propiedades que tenía el yacón, por qué lo cultivaban antes nuestros antepasados. Esto se fue conociendo en la escuela, y después los padres se hicieron cargo. Se empezó a cultivar en las*

casas, y después con el tiempo ya se formó una cooperativa y a dar a conocer las propiedades” (E. 7).

De las entrevistas realizadas, se recuerda que en ese mismo año, llegaron al lugar unos turistas Italianos quienes entablaron un diálogo con una miembro de la cooperativa de la escuela. Estos turistas italianos pertenecían a la fundación “*Slow Food*”. Esta fundación de origen italiano tiene entre sus objetivos el rescate de semillas autóctonas de un territorio con el fin de revalorizar sus cultivos para fomentar el desarrollo de emprendimientos en los lugares donde estos cultivos se encontrasen. En base al diálogo entablado, se interiorizaron sobre la situación del yacón, y quedaron en que esa fundación les iba a ayudar a revalorizar el cultivo con una serie de acciones.

A partir de ese momento, comenzó una serie de reuniones con la comunidad, especialmente con los productores que sembraban el yacón, quienes en número eran muy pocos (alrededor de cinco), y con aquellos productores que sembraban otras semillas, con el fin de involucrarlos para que incorporaran el cultivo de yacón en sus tareas de labranza, llegando a formar parte del proyecto 38 pequeños productores. Sobre estas reuniones, se recuerda que *“en ese entonces eran cinco familias que tenían la plantita. Ellos lo guardaban como herencia de sus abuelos. Eran cinco familias que pasaron la semilla a los vecinos para que siembren. Así llegamos a ser 38 pequeños productores” (E.5).*

En un segundo momento con el fin de optimizar las tareas de revalorización, se contactó a través de una ingeniera agrónoma de la Universidad Nacional de Jujuy a la Universidad Nacional de Tucumán y al Dr. Alfredo Gra, quien va a ser el encargado de realizar los primeros estudios del yacón. También a través de ella, se hizo contacto con el proyecto “*Cultivos Andinos*”, quienes realizaron junto con la comunidad una serie de trabajos acerca de la formas de sembrar y cosechar el yacón. A través de este proyecto, a los productores se les brindaba las herramientas para realizar el trabajo; además de realizar actividades de concientización acerca de la importancia de revalorización de este cultivo para la comunidad.

Como resultado de este trabajo de revalorización, se logró formar una cooperativa junto con la escuela que tuvo y tiene por objetivo producir productos derivados del yacón (Figura 7-8) “como jalea, mermelada, el té de la hoja, yacón deshidratado —que le llamamos caramelo—, escabeche de yacón, yacón en almíbar, licor de yacón. Después, en el tiempo que no hay yacón, hacemos licores de las yerbas aromáticas de la zona: rica, rica, yerba buena, anís, cedrón; y de las frutas de la zona, se hacen jaleas de la ciruela, de manzana, mermelada, licores de las frutas. Después, cuando hay frutillas, hacemos licores de frutilla. Ahora ya sale la naranja y la mandarina” (E. 5).



Figura 7-8: Algunos productos producidos por la cooperativa.

En los inicios de la cooperativa, no contaban con un edificio propio por lo que la elaboración de estos productos se hacía en casas particulares sin la ayuda de profesionales en la materia contando con los saberes propios de los actores involucrados para la elaboración de los mismos. Fue un proceso de ensayo y error en la elaboración de los productos; de las entrevistas se recuerda las primeras experiencias en la elaboración de estos productos “*empezamos a hacer investigaciones, esto que aquello, por medio de una ingeniera agrónoma. Supongamos que llevamos 100 kilos de yacón, y quizás un kilo nos servía; porque mientras íbamos preparando, se echaban a perder porque no nos salía lo que nos tenía que salir; y así empezamos, haciendo la preparación de los productos. Antes eran en unas ollas chiquititas porque tiene que ser de acero*

inoxidable. Hacíamos en el braceró, y teníamos que tirar mucho producto. Una vez hicimos escabeche, jalea; pero lo tuvimos que tirar porque se echó a perder por el gas del carbón”.

“Perdimos mucho porque se tiraba el yacón, porque picábamos, queríamos cocinar, no se cocinaba, no se ablandaba. Metíamos al horno, y tampoco se cocinaba; y así bolsas y bolsas de yacones tirados porque investigábamos así hasta que, bueno, se hizo realidad todas las cosas que se hace, son varios productos.

Como no teníamos el espacio, hacíamos en la escuela, hacíamos en el salón, no teníamos dónde cocinar. Íbamos a una casa de familia. Si teníamos que preparar en cantidad, nos íbamos a Tilcara, a la casa de la ingeniera, de los padres, tenían horno cocina; o sea, era más adecuado para la preparación de las cosas” (E. 5).

Luego recibieron capacitaciones para optimizar el trabajo con el yacón interviniendo por un lado profesionales de la Universidad Nacional de Tucumán y por otro lado, profesionales del proyecto “Cultivos Andinos” según lo relatado en las entrevistas *“el doctor vino para acá con diez profesionales que trabajan junto con él para hacer los estudios, y fuimos al campo a ver a los productores. Nosotros a la hoja la tirábamos primero, bueno, y nos dijeron esto es para esto, esto para esto, y así son varios productos.*

Tuvimos capacitaciones, a los capacitadores le pagaba Cultivos Andinos, que estuvo cuatro años. Era una bioquímica, una biotecnóloga y un chef, y en la actualidad están viniendo dos profesionales: la señora que enseña repostería y el esposo de ella que es cocinero. Y este chico que es de Tilcara nos enseña cosas que salen de la casa, de la vaca, de las cabras y en eso nos estamos capacitando” (E. 5).

La cooperativa realizó su primera Feria del yacón en la comunidad en el año 2002 y en ese mismo año fueron invitados a la Feria Internacional en Italia donde los países llevan sus productos para exhibición *“En el año 2002, fuimos a Italia a la inauguración de esta feria, que era inmensa, de todo el mundo, llevando los*

productos que se estaban extinguiendo. Esa gente trabaja para rescatar, rescatar lo sano, porque 'Slow Food' dicen, yo nunca averigüe, dicen es comida sana, pero creo que es así. Quedó bien, quedaron satisfecho la gente de allá; y ya entonces, teníamos que preparar más cosas. Vendimos todo lo que habíamos llevado, todo bien preparado con ollitas de barro. Costó mucha plata pero nos ayuda Cultivos Andinos que estaba en ese entonces” (E. 5).

En el año 2005, se inauguró el edificio propio de la cooperativa con donaciones del proyecto Cultivos Andinos y con la venta de los productos y dos años más tarde se obtuvo la personería jurídica. También se rescata que la cooperativa no recibe ayuda por parte del gobierno provincial aunque se reconoce la ayuda de algunos comisionados que pasaron por la comunidad *“compramos la cocina industrial, ollas de acero inoxidable. Sí, tenemos algo, sillas, mesas, la computadora. No hay Internet, pero era importante para hacer las planillas, y era una ayuda importante. Del gobierno propio, nada. Del municipio, no me quejo. Comisionados que sí ayudaron mucho; otros, no, nos tendrían que haber ayudado más” (E. 5).*

Actualmente la cooperativa es monitoreada por la fundación “Slow Food” en forma anual llevando un control estricto sobre su funcionamiento *“Slow Food” viene a controlar la cooperadora, si existe o no. Yo creo que está bien para que vean que estamos trabajando. Vienen a visitarnos, van a hablar con los productores, nosotros le mostramos las entradas y salidas de la venta de los productos; ellos ven que no alcanza, entonces van a comprar o a ayudar en tales cosas. En ese sentido, nosotros somos muy cuidadosos en eso” (E. 5).*

Con el transcurso de los años, esta cooperativa, se ha transformado en un lugar de encuentro para la comunidad ya que no solo se utiliza para la producción de derivados del yacón sino también para otras actividades *“la cooperativa no solamente es de los productores del yacón. En invierno hace mucho frío, no quieren hacer reuniones en el salón. Este salón es salón para el club, para el centro vecinal, para junta de regantes, cuando las madres se juntan de la cooperadora para hacer sus papeles, capacitaciones” (E. 5).*

Desde el año 2002 hasta la actualidad se realizaron las ferias del yacón, instalándose en la comunidad y en el imaginario de la provincia una nueva festividad en el calendario agro festivo *“la cooperativa del yacón representa el municipio porque ‘¿dónde va?, ¿de dónde es usted?’ de Bárcena, municipio de Volcán. Siempre el municipio, ‘¿de qué provincia?, ¿quién es su gobernador?’. Voy a Italia, está la bandera argentina, la cual la llevo con mucho orgullo, y me presento con la bandera, y le digo es Bárcena, Jujuy con el yacón”* (E. 5).

Cuando se analiza esta iniciativa comunitaria, un elemento que surge es el papel del municipio. La participación del mismo en esta iniciativa ha variado según el comisionado que este ejerciendo la función. En este sentido, se considera necesario el apoyo de la comuna y del gobierno municipal para optimizar el trabajo ya que la cooperativa en estos años se ha ido instalando y aporta a la economía local del lugar con colaboración y financiamientos de proyectos internacionales y colaboración de expertos de dos Universidades Nacionales, Por lo que siempre se está intentando abrir canales de diálogo con el gobierno provincial *“del gobierno nunca recibimos nada, no nos da una bolilla, nada, nada. Dejamos de viajar a ferias muy importantes porque no teníamos para el boleto; y si alguna vez fuimos para el boleto, nos dieron otros proyectos, o pagamos la mitad y la mitad la cooperativa, e íbamos a lo de mi hermana, y nos daba la comida a las tres, y gracias que uno puede seguir con esto porque yo amo lo que yo hago.*

Yo fui a varias partes a golpear las puertas para que me ayuden para viajar, y no. Hay ferias muy importantes, invitación. Allá te pagan la comida, hotel y el traslado del hotel a la feria; pero el boleto de acá a Buenos Aires es caro, y me dicen vuelva la semana que viene, la otra semana y nunca nada. Cuando me dicen que ya me van a recibir para una reunión y explicarle de la cooperativa, y nada” (E. 5).

Como todo cultivo, los miembros de la cooperativa afirman que tienen un secreto en la elaboración de los productos y que el mismo queda reservado solo para ellos *“tenemos un secreto de la fruta, hay toques que son propios de la*

cooperativa; por ahí, yo digo que hemos sido tontos y decimos todo; pero hay gente mala también, por eso lo guardamos solo para nosotros” (E. 5).

7.2 Implicancias del uso del conocimiento escolar por sobre el conocimiento local

Del análisis realizado, emerge el lugar que en los diseños curriculares oficiales están ocupando los conocimientos locales e indígenas en relación al conocimiento escolar. Del trabajo de campo, se puede afirmar que la comunidad de Chorillos-Bárcena es portadora de un cúmulo de conocimientos locales e indígenas que no han sido incorporados a la propuesta formativa de la escuela cuando se implementaron las políticas educativas por parte de la Modalidad Intercultural.

Es por ello que la cuestión de la interculturalidad en la escuela también amerita un análisis como política educativa, teniendo en cuenta los saberes que se han podido rescatar del trabajo de campo realizado.

La UNESCO (2002) define el concepto de conocimientos locales e indígenas como el *“cuerpo acumulativo y complejo de saberes, prácticas y representaciones que son mantenidas y desarrolladas por pueblos que habitan determinados lugares y que han interactuado con los ambientes naturales”*. Estos cuerpos de saberes constituyen “sistemas cognitivos” que funcionan dentro de interrelaciones más complejas que incluyen la cosmovisión, la espiritualidad y la lengua, entre otros elementos; es decir que, para los pueblos locales e indígenas, el conocimiento local establece la base para la toma de decisiones en aspectos fundamentales de la vida cotidiana.

Los conocimientos locales e indígenas sobre el medio ambiente (conocimientos sobre suelos, climas y gestión de los cultivos y otros aspectos de la actividad productiva desarrollados a lo largo del tiempo) es acumulativo y dinámico, basándose en la experiencia de generaciones pasadas, los mismos, son transmitidos de generación en generación por medio de la tradición oral (Gómez Espinoza y Gómez González, 2006) adaptándose a los nuevos cambios tecnológicos y socioeconómicos del presente.

Desde el punto de vista de la construcción del conocimiento, si bien el fundamento del saber local es la observación y la prueba de la práctica, el ámbito de validación definitivo es el espacio de diálogo entre pares donde se comparten los modos de comprender las experiencias. En definitiva, algo será saber socialmente legitimado no por ser objetivo o verdadero sino por brindar modos de comprensión compartidos que al ser expuestos frente a situaciones concretas de la práctica, generen interpretaciones que corroboren tales supuestos (Landini, 2011: 269).

La cantidad y la calidad del conocimiento local sobre el medio ambiente varían entre los miembros de una comunidad, dependiendo de diferentes factores socioeconómicos como género, edad, posición social, capacidad intelectual y profesión (Sinclair, 1999; Stokes, 2001 en Mora Delgado, 2008: 126). Esto hace que la información obtenida a través del conocimiento local sea difícil de cuantificar, presente diversos grados de complejidad en una población determinada y varíe su nivel de consistencia entre sus poseedores. Este conocimiento tampoco es mágico, por lo cual no hay que idealizarlo, como todo saber, es falible (Mora Delgado, 2008: 126).

En síntesis, las comunidades locales e indígenas entrañan estilos de vida tradicional relevantes para la conservación y el uso sostenible de la diversidad biológica (Oviedo et al., 2007:2). Lo “tradicional” no se refiere al hecho que el conocimiento sea “viejo” sino que sea producido en cierto modo, es un conocimiento que ha sido desarrollado sobre base de las tradiciones de una cierta comunidad o nación. Por lo tanto, es un conocimiento basado en la cultura local. Es un conocimiento que continúa y seguirá siendo producido cada día por las comunidades, como respuesta a sus mismas exigencias ambientales y a sus necesidades (OMPI, 2001, en Acampora, 2007: 211).

Como se puede apreciar, el conocimiento local e indígena está en íntima relación con los ecosistemas de cada lugar; en cómo se fueron configurando históricamente y la relación que se establece entre ellos a partir de los usos de los recursos para el mejoramiento de la calidad de vida en base al aprendizaje y transmisión de los mismos en cada comunidad.

Del relevamiento y análisis de datos con respecto al conocimiento local e indígena en la comunidad, se han identificado ciertos conocimientos considerados como “vigentes” y otros como “perdidos” que a continuación se analizan.

7.2.1.1 Conocimientos vigentes

7.2.1.1.1 Festividades

- Festividad en honor al Santo Patrono del lugar. Tal como se analizó en el capítulo 4, esta fiesta se realiza el 13 de junio de cada año en honor al patrono del Pueblo “Sagrado corazón de Jesús” (Figura 7-9).



Figura 7-9: Imagen del santo patrono de Chorrillos-Bárcena.

- Festival de la copla: Este evento se realiza en el mes de enero donde se congregan copleros y copleras de distintos puntos de la provincia en homenaje a la cultura de la copla. En este encuentro, afloran permanentemente los versos, la rima y esa copla picarezca llamando al carnaval (Figura 7-10).



Figura 7-10: Festival de la copla.

- Festival del yacón: Como se analizó en el capítulo 7, la revalorización del cultivo del yacón llevó a que se realizarán las llamadas Ferias del yacón (Figura 7-11). La realización de estas ferias se presentó como una oportunidad de reconocimiento para la comunidad en el marco de la declaración de la Quebrada como Patrimonio de la Humanidad. Como se analizó en el capítulo 4, esta declaración ha sido uno de los factores recientes de mayor incidencia económica en la región y ha promovido que las comunidades diseñen estrategias de atracción turística basadas en la realización de ferias y fiestas (Bergesio y Montial, 2010).



Figura 7-11: Festival del yacón.

7.2.1.1.2 Agricultura y ritualidad

Como se analizó en el capítulo 7, una de las actividades primarias en la comunidad es la agricultura y de las 91 familias de la comunidad, 61 familias poseen una huerta, es decir el 73,43% tal como se analizó en el capítulo 4. En estas familias, las tareas de labranza y abonado que prepara la tierra para la siembra, el 53% la realiza en forma manual valiéndose de tracción a sangre, la mayoría, la hace a pico, a pulso (Figura 7-12). Algunas veces cuando se siembran a grandes cantidades (son pocas las familias que siembran mucho) viene un tractor que depende del municipio de Volcán y realizan el pago del gasoil al tractorista, este pago es por horas. La mayoría siembra 50 metros por 80 pero no hay grandes hectáreas.



Figura 7-12: Pobladores preparando la tierra.

“Tenemos que traer el tractor para el arado nomás, el resto lo hacemos a pico y a asada; las otras verduras también a mano y pico, el cayote a pico nomás. La siembra del yacón es anual, y el riego es a manguera” (E. G. 10).

“Con la pala, con el pico y tiene su preparado la tierra, de abonos. Hay que preparar, regarlas, dejarla un tiempo. El tema del maíz, cuando ya va creciendo, se le echa más tierra para que se fortalezca, tiene su etapa” (E. 3).

“La siembra es casi todo el año, lo hacemos a pico y pala. Como en este tiempo terminamos de cosechar choclo, y ya empieza a sembrarse el ajo, y después se siembra verdura todo el año. Hacemos una huerta grande y sembramos poco porque pa lleva a la ciudad queda lejo. Lo que dé en el tiempo que da. Sembramos poco porque es para consumo” (E. 9).

Los productores para realizar las tareas de labranza, ponen en práctica ciertos saberes locales que se han transmitido de generación en generación y que -en palabras de los productores del lugar- les han ayudado a obtener buenas cosechas durante todo el año.

“Mi vieja, y su mamá, todo viene de generación en generación, ellos van dejando lo que han aprendido, y nosotros dejaremos a los que se quedan, y así” (E. 21).

“Acá algunos conocimientos se utilizan. En la época de la siembra, los padres saben más; cuando, por ejemplo, nos decían que tenemos que preparar la tierra

en invierno, el frío mata los bichos de la tierra, hacíamos lo que ellos nos decían. Yo aprendí a hacer chicha de maní con ellos, uno aprende muchas cosas” (E. 27).

Esta cuestión, lleva a plantear algunos conceptos en torno a los ritos en las prácticas agrícolas. Se define el término ritual como *“la ejecución de actos convencionales explícitamente destinados a obtener la intervención de agentes sobrenaturales en los asuntos de los cultivos, con el fin de propiciar cambios en las relaciones de los participantes con los diversos elementos. Estos rituales forman una serie articulada de acciones que se producen de acuerdo con una secuencia denominada ciclo ritual”* aplicada a los diferentes cultivos de la zona (Rappaport, 1999).

En la comunidad de Chorrillos-Bárcena, los rituales practicados tienen una gran carga empírica de actividades materiales agrícolas para cuidar los cultivos. Estos rituales y prácticas materiales que se ejercen durante todo el ciclo entre la siembra y la cosecha, posibilitan a los productores el logro de los plantíos; ambas actividades son indivisibles en su mundo tradicional, donde no se puede hacer una sin la otra. Es decir, en el mundo tradicional de los productores, las prácticas y la cosmovisión no están separadas, ambas conviven en el plano cotidiano, donde ambas influyen una a la otra. Las conexiones entre las deidades y los vivos son y han sido mantenidas por los rituales para el éxito de las actividades materiales diarias de las familias productoras (Romero Contreras, 2003: 25).

A continuación, se relatan en palabras de los propios productores algunos rituales llevados a cabo en las tareas de agricultura:

7.2.1.1.2.1 Rituales para sembrar la tierra

“Ustedes siempre tienen que sembrar el primero de agosto, y empezar a sembrar todo tipo de verdura porque en agosto es el mes de todas las verduras que hay que sembrar, porque en ese tiempo la tierra está abonada y todos los gusanos ya han hecho su abonito y el abono está fresco, y ahí hay que sembrar, y dan buenos productos” (E.G. 10).

“Hay que respetar los tiempos, cuándo sembrar y hasta cuándo regar. Es todo un sistema, no es un calendario pero uno sabe. Uno te dice ‘uh mira eso está lindo’, y si te pasó dos semanas ‘no, eso ya es postrero porque ya no sirve’ o si sirve, tenés que ver que no caiga la última helada y te queme todo. Con los animales también cómo lo vas a tratar” (E. 21).

“Por ejemplo, para cortar el pasto en los terrenos, hay que cortar ahora porque las semillas están verdes porque si les cortas seco cae la semilla, y para el año vuelve a brotar y más, ese pasto es malo para las plantas” (E. 5).

7.2.1.1.2.2 La siembra según los ciclos de la luna: Luna llena

“Por ejemplo, el tema del maíz, no hay que sembrar cuando la luna está creciente, porque crece rápido y el fruto es más chico, igual que la papa” (E. 3).

“Cuando uno es joven, no lleva tanto la atención a los padres o a los abuelos; pero por ejemplo, tal luna, miran la luna y dicen ‘ahí está el cambio de luna, y hay que sembrar tal cosa para que crezcan mejor, den más abundante” (E. 5).

“En la luna llena, hay que sembrar para que dé grande la papa, maíz, cayote, verduras” (E. 6).

“Cuando vos sembrás en luna llena es porque te va a salir un buen producto. Capaz que si vos sembrás una planta, te de unos cinco, seis kilos, una planta nomás. Ahora, si vos sembrás en otra luna, suponete en el cabo de luna, es porque ya fracasó esa cosecha.

Sí o sí tiene que ser la luna llena. El año pasado hicimos eso, de todo sembramos en luna llena. Ahora, la papa está trayendo de un pedacito así como este” —señala la porción de tierra cultivada con la papa— “un poquito más trajimos tres bolsas, y vendimos todo. No quedo nada.

Más que nada en la siembra, por la luna, tenemos que sembrar en la luna llena, no menguante, mirando al sol de mañana” (E.G. 10).

7.2.1.1.2.3 Rituales para el riego de la tierra

“El riego por ejemplo se va a hacer en el lugar de la sombra, o sea cuando no está el sol; por ejemplo, son las diez y media, no voy a regar porque el sol calentó

la tierra y voy a quemar mi verdura. Calentó y viene el agua fría, hay un choque. Ellos dicen que se quema la verdura o sea... levántate temprano o regá a la tarde, una hora después que pase el sol ya se enfría la tierra, podés regar. Eso me enseñó mi papi, y a ellos sus abuelos” (E. 5).

7.2.1.1.2.4 Ritual de agradecimiento: cosecha y Pachamama

“Por ejemplo mi abuelo, sabía ir muy temprano, el llevaba su coca, y antes de empezar a trabajar, decía mi mamá, que se persignaba, agradecía el día que iba a tener, tenía su coquita y, al empezar, la metía adentro de la tierra, y empezaba a trabajar, agradeciendo el nuevo día para trabajar. La gente mayor queda muy poca ya” (E. 5).

“La hojita de coca también, agradecer, en la Pachamama creo más yo. Hay que pedirle de todo porque de la tierra se hemo crio, agradécele” (E. 6).

“Todo hacemos pa agosto, damos de comer a la tierra, pedimos perdón también, pedí que dé lindo, que no granice, que sea una buena cosecha” (E. 21).

“Lo primero que hacemos cuando vamos al campo, al sembrado, tenemos que pedir permiso a la tierra. Le damos de comer, como siempre, le damos coca, cavamos un pozo, pedimos permiso a la tierra para sembrar, y después se echa coca, cigarro, lo que uno lleva ese día. Después, se ponen a trabajar tranquilo, es en el inicio de la siembra” (E. 9).

“Antes la gente no sembraba en cualquier época del año, por ejemplo el yacón se siembra ahora en junio y se cosecha en el otro año. Ellos respetan la tradición, la Pachamana, lo antepasado. Todos los cultivos son autóctonos” (E. 3).

Como se puede apreciar en estos discursos, para algunas etapas del ciclo agrícola, se ejercen más actividades materiales que oraciones, sobre todo en las partes críticas de crecimiento del cultivo (siembra). En otras fases, principalmente al final, en las cosechas, las oraciones y las formas del ritual se hacen más sociales que de trabajo sobre el cultivo, se centran en las formas de agradecimiento a las deidades, en este caso a la Pachamama “Madre Tierra”. Esta parte del ritual funciona socialmente para ampliar las posibilidades de sobrevivencia de la comunidad valorando a las generaciones pasadas

“valorando a mis abuelos, que conservaban y respetaban sus tradiciones, costumbres, creencias, sus culturas, la relación con la Madre Naturaleza ‘Pachamama’, como sus formas de vida, pensamientos, prácticas de la tecnología ancestral (charquis, chalonas, mote pela, calapi, piri, quesos, etc.), en las comidas, vestimentas, en la interpretación del lenguaje. Parte de estos valores, supieron aplicar mis padres, lo que quedó grabado en mi mente con mucho sentimiento” (E. 22).

Del trabajo de campo se deduce que existe un ciclo agrario-ritual, durante el cual se cumple el ceremonial religioso ordinario, que acompaña y apoya a cada una de las actividades económicas propiciándose en cada caso, la protección, reproducción y abundancia (Merlino y Rabey, 1978: 50).

Los saberes compartidos por la comunidad constituyen fuente de conocimientos rescatables para una agricultura en armonía con el medio ambiente de la comunidad y como parte del acervo cultural de la misma.

7.2.1.1.3 Artesanías de la zona

En el contexto andino, los artesanos ocupaban un lugar significativo en la estructura de la sociedad, no solo aportaban con su trabajo bienes de uso al conjunto comunitario, sino que se consideraban creadores de cultura, intérpretes y narradores de las tradiciones religiosas y morales de su pueblo. Con respecto al tejido, en el mundo andino nace de la necesidad de transportar alimentos y cubrirse de las temperaturas extremas. Pero estos tejidos sirvieron no solo como vestimenta, sino como elemento de identidad, comunicación e intercambio (Puló, 2005).

En la actualidad, perdieron su organización comunitaria original y fueron expulsados de la memoria colectiva por la incorporación de la tecnología y la globalización generando esto el desapego de muchas familias de la comunidad. Sin embargo, a pesar de los procesos de globalización ocurridos, en la Quebrada de Humahuaca las expresiones de la artesanía tradicional siguen vigentes en la actualidad y son la base de una riqueza cultural exquisita a través de sus diferentes manifestaciones como las prendas de vestir, indumentaria y accesorios como la “yisca” (bolso pequeño) a través del tejido de telar,

expresados en los ponchos de vicuña y tejidos elaborados de lana de los camélidos, como llamas y guanacos, y herramientas empleadas para el almacenamiento de cultivos e instrumentos musicales.

Muchos de estos objetos, son de uso efímero como en las festividades, mientras que otros pueden llegar a constituir un legado que se transmite de generación en generación. Las técnicas necesarias para la creación de objetos de artesanía son tan variadas como los propios objetos y pueden ir desde trabajos delicados y minuciosos hasta faenas rudas como la fabricación de una manta gruesa hecha con lana de oveja. En las últimas décadas las presiones ambientales y climáticas han influido en la artesanía tradicional disminuyendo la abundancia de los principales recursos naturales. A pesar de esto, en lo que se refiere a la comunidad de Chorrillos-Bárcena, se han identificado trabajos artesanales con diferentes elementos de su naturaleza que tienen un potencial que todavía no ha sido explotado por la comunidad:

7.2.1.1.4 Tejido en Telar

En este marco, en la comunidad, el uso de telares y de material de la zona es una técnica que trata de ser revalorizada a través de la enseñanza de actividades prácticas que se imparte en la institución escolar (Figura 7-13). Si bien, como se planteó en el párrafo anterior, el tejido se debería hacer con lana de llama o alpaca, por el costo que tiene, la docente a cargo de la asignatura trabaja con el hilo industrial como lo hace la docente que imparte los talleres a través de la modalidad de educación artística, en el capítulo 5. Esta actividad es considerada como parte del rescate de los saberes de la zona por parte de la escuela.



Figura 7-13: Niño aprendiendo a usar el telar en la escuela.

En una observación de clase, los niños y niñas de 6 y 7mo grado trabajan con el telar, mientras la docente comenta acerca del trabajo con esta técnica. Para la supervisión *“se considera altamente satisfactorio el trabajo que lleva a cabo la docente de actividades prácticas por la creatividad en la aplicación de técnicas tradicionales propias de la cultura del lugar, que resultan innovadoras en el proceso de aprendizaje de los alumnos”* (Informes de supervisión escolar 2000-2014).

7.2.1.1.5 Trabajos artesanales con lana de oveja

De las observaciones realizadas, el trabajo con la lana de oveja es habitual en la zona (Figura 7-14), y sirve para algunas familias como base de su economía, ya que el producto cuando se da la oportunidad es vendido a terceros. Una de las entrevistadas, perteneciente a la comunidad de Aguas Blancas, explica esta práctica *“carnean, hacen secar el cuero, algunas veces lo lavamos y después lo tendemos en la cama”* —me muestra lana colgada—. *“Hay veces que vienen a comprar y nosotros lo vendemos. Allá, tenemos colgados unos cuantos. Ese falta lavar porque hay que lavarlo con jabón en pan y en polvo, y sale blanquito, blanquito. Tiene que estar como nuevo. Lo dejamos para que se escurra, y después de nuevo tenemos que lavarlo para que le salga la carnasa, y después le pasamos el alumbre para que éste no le coma la polilla, un bichito que se come todo esto y deja la lana nomás, y así ya está listo para tenderlo. Cuando está*

curtido, es blandito, es como ropa (Figura 7-15). Si lo dejás muchos días, al segundo día ya le sale la lana, se madura” (E.G. 10).



Figura 7-14: Preparación de la lana.



Figura 7-15: Uno de los usos del vellón de oveja curtido como manta.

7.2.1.2 Conocimientos perdidos

Como se pudo analizar en el apartado anterior, las comunidades locales e indígenas tienen modos propios de entender la ecología, las prácticas de conservación y formas de manejo de recursos. Las comunidades locales e indígenas hasta hace poco eran percibidas como simples utilizadoras de recursos, ahora con las políticas interculturales son reconocidas, en el discurso,

como socios esenciales en la gestión del medio ambiente (UNESCO, 2002); pero en la práctica, no son tratadas como socios, sino como meros destinatarios. En efecto, en el informe del año 2007, titulado “Desafíos Para el Mantenimiento de los Conocimientos Tradicionales en América Latina” (Oviedo *et al.*, 2007) uno de los hallazgos es el hecho que el conocimiento tradicional relacionado a la biodiversidad de las comunidades indígenas y locales de América Latina y el Caribe está desapareciendo rápidamente y es necesario que la sociedad en su conjunto, en cada uno de los países, dedique mayores esfuerzos para detener la pérdida de los conocimientos y fomentar su retención y uso.

La comunidad de Chorrillos-Bárcena, desde hace algunas décadas está sufriendo esta pérdida de conocimiento que tienen que ver con prácticas locales que alguna vez aportaron a la identidad del lugar y que fueron reemplazadas por otras en sus distintos aspectos.

7.2.1.2.1 Fiestas patronales: De la fiesta patronal en honor a San Santiago a la fiesta patronal en Honor al Sagrado Corazón de Jesús

Algunos habitantes del sector norte de la comunidad recuerdan que el Santo Patrono del lugar era San Santiago y con el paso del tiempo por iniciativas de los habitantes del sector centro, la imagen del Sagrado Corazón de Jesús paso ser el Santo Patrono de la comunidad. Una de las residentes del sector norte recuerda que *“antes se hacía una fiesta patronal en honor a San Santiago. Y sabíamos hacer picante de pollo. Don Teodoro organizaba todo con Arjona. Yo iba de acá. No había ni iglesia, nada, teníamos la capillita acá arriba. Cuando se hacía la fiesta, venía el gobernador. Venía mucha gente a la fiesta patronal. Se jugaba a la taba después de la fiesta. Y bueno, pasaron los años, otras personas se han opuesto que sea San Santiago el patrono, y dijeron que iban a luchar para que sea El Sagrado Corazón. Igual fuimo al Obispado, y nosotros no hemos opuesto, y nos dijo que sí; pero después igual fue el Sagrado Corazón”* (E. 23).

Una residente de Bárcena norte y miembro de la comunidad indígena “Aguas Blancas” (Figura 7-16) comenta que a pesar de que en el pueblo se celebra al Sagrado Corazón, ella todavía es una de las personas en el lugar que veneran a San Santiago *“a San Santiago, hay que pedir por la electricidad, es el patrono de los rayos; si no, muchas veces se incendian las casas. Todo lo año les pido*

a San Santiago. También, no hay que quebrar la leña, por eso se viene lo malo. En ese día de San Santiago, no hay que cortar con cuchillo ni frito, comer todo hervidito” (E. 6).

Una de las prácticas derivadas de la celebración de San Santiago en aquellas épocas era la “*tistincha*”, una práctica que se hacía con los niños para asegurarle buen futuro “*hacemo herví una olla grande de tistincha, y llenamos de maíz, oca, papa, carne y el choclo cuando esta medio cocer. A las cinco de la mañana, hay que levantar al chiquito y decir ‘San Santiago, San Santiago, San Santiago’, y entonces el chico es guapo igual que un caballo” (E. 6).*



Figura 7-16: Miembro de la comunidad indígena de Aguas Blancas, devota de San Santiago.

7.2.1.2.2 Uso de plantas medicinales de la zona

En décadas pasadas, los pobladores hacían uso frecuente de las plantas medicinales que crecen en el lugar como salvia, anís, arca, cedrón, entre otras especies. Actualmente ese uso se ha perdido llegando a ser desconocido por las nuevas generaciones. Un residente histórico del lugar recuerda esas épocas “*a veces, la medicación con yuyos son buenos, conociendo cómo utilizarlos. Lo que hay que saber es la cantidad a usar, porque los yuyos contienen droga. Nosotros, la gente de antes, teníamos algo de conocimiento, ahora se perdieron esos conocimientos sobre los medicamentos naturales, andan en otra cosa” (E. 1).*

7.2.1.2.3 El mismo y el tenido de lana con plantas tintóreas naturales del lugar
También es una práctica de hilar la lana que en su momento los habitantes del lugar la realizaban. Una vez realizado el proceso se teñía el hilo con las plantas naturales del lugar que servían para tal fin (Figura 7-17). Si bien, se transmitió la forma de realizar estas prácticas, actualmente no se las realiza. En una de las entrevistas, una miembro de la comunidad indígena de Aguas Blancas, se recuerda como es este proceso *“tenés que tiziar primero, tenés que sacarle todo lo duro de encima para que la lana quede todo suavcita, cosa que el hilo de lana cuando lo pones en el mismoadero tiene que irse sola, nada de poner la mano. Después, es el teñido, y la tejeada puede ser a telar o aguja. Tiene que ser en madeja. El teñido no permite que la lana se vaya del mismoadero. Después, cuando está en la madeja, lo pintan, y está listo para tejer. La mayoría lo pintan con el yuyo que ha crecido aquí, ese morado que se cría alto, ¿ves? Bueno, ese es para teñir, de ahí sacan el rojo, el morado. Eso me dijo mi abuela. Mi abuela hacía; pero ya no hace porque le duele mucho la espalda de tanto mismoear. Se está perdiendo esa costumbre, nadie lo hace aquí”* (E.G. 10).



Figura 7-17: Amarantho, planta tintórea utilizada para teñir la lana.

7.2.1.2.4 La troja y la tolva

La troja (Figura 7-18) y la tolva son dos herramientas que ayudan a mantener al maíz en buen estado todo el año y por otro lado, ayudan a producir harina de maíz. En la práctica agrícola, todavía se sigue utilizando en las comunidades

indígenas de Los Ocloyas que se encuentra en Tiraxi, no así en la comunidad indígena que está en Chorrillos-Bárcena.



Figura 7-18: Traja para almacenar maíz.

Un residente de Bárcena centro y referente de la comunidad Indígena El Queñual afirma que a pesar de que en la comunidad estas herramientas ya no son usadas, él enseña a sus hijos sobre su utilidad cuando realizan actividades agrícolas con la comunidad indígena de Tiraxi *“sí, ellos van al campo y ven. Cuando vamos al campo ellos ven. Uno va sembrando; el otro, preparando el maíz, separando lo bueno y lo malo. Mi mamá les enseña a clasificar. Sacan las mazorcas y las pone en la troja —es como una casita que está hecha de palo tejido—, y nosotros llevamos el maíz y lo guardamos ahí. Eso nos dura todo el año, ponele que no tenemos frangoyo, y ellos sacan de ahí. Tenemos molino para el agua también, que nosotros, cuando no hay harina, al maíz lo pelan, llevan al molino y ahí lo muelen, hacen frangoyado.*

Tenemos dos piedras. Después, tenemos una ‘tolvita’ también, que es un cajón, y le echamos el maíz, y va vuelteando, y tiene un perno al medio, y cada vez que choca ahí va caendo el maíz como harina” (E. 9).

Las nuevas generaciones desconocen estas costumbres argumentando que *“mayormente eso lo conoce la gente mayor, a nosotros no nos llegó”* (E. 18).

7.2.1.2.5 Calendario agro-festivo de la comunidad:

Es un instrumento de registro que se trabaja como un binomio tiempo-espacio; tiempo en referencia a los periodos cíclicos de las épocas productivas (meses del año, época de lluvia y épocas secas) de las comunidades andinas y espacio como el lugar donde acontece la actividad agrícola (PRATEC 2006: 73 en Rubinelli, 2012).

La Tabla 7-1 presenta el calendario agrofestivo que posee la comunidad indígena de Aguas Blancas y que de una forma u otra refleja el tiempo y espacio de la actividad agrícola y festiva de la comunidad de Chorrillos-Bárcena (Puca, 2012).

Tabla 7-1: Calendario agrofestivo.

Enero	Las marcadas, señaladas, desyuyar y aporcar, las chacras, sacar leche de las vacas y cabras.
Febrero	Cosecha de duraznos, manzanas choclos, desentierro del carnaval con la ceremonia de la Madre Tierra
Marzo	Cosecha de choclos, zapallos, cayotes, despedida del carnaval, con ceremonias y costumbres ancestrales, comidas como la chanfaina, picantes.
Abril	La semana santa, preparación de humitas, en la mayoría de las familias de la comunidad, recolección de hierbas medicinales (arcas, salvia, cedrón, anís, etc.)
Mayo	Se levanta toda la cosecha, de maíz, cayotes, yacones etc.
Junio	Arreglos de techos de las casas, construcción de casas, algunas familias preparan los charquis (secado de carne) las fogatas de San Juan. Fiesta Patronal "Sagrado Corazón de Jesús.
Julio	Podas de plantas, preparación de la tierra abono. El 25 se honra a San Santiago con tira de cuartos. Trasplante de diferentes plantas (sauces, serenos etc. Plantas de flores (gladiolos, dalias margaritas etc.)
Agosto	El 1° se realiza la ceremonia a la Madre Tierra comienza la siembra de papas, búsqueda de agua para riego.
Setiembre	Se siembra el yacón, dedicación al cuidado de los animales vacunos ya que no tienen pasturas.
Octubre	Salen las flores de las clavelinas, se continúa con la siembra del yacón.
Noviembre	1° Recordación a los difuntos, se espera las almas con ofrendas y se comparte todos los gustos siendo una tradición ancestral
Diciembre	Se espera la Navidad y el Año nuevo preparando corderitos y papas nuevas cosechadas en el lugar.

7.3 Implicancias en la identidad de la escuela atravesada por otras identidades

Del análisis de las políticas presentadas en los capítulos anteriores, se pueden identificar y analizar tres procesos que en el transcurso de los años han ido construyendo perfiles identitarios en la comunidad y que se han manifestado en la escuela como espacio integrador de la vida comunitaria. Se considera que estos procesos son productos de una dinámica social en constante cambio debido a las políticas que se han implementado y el lugar de la participación en cada una de ellas.

7.3.1 Construcción de identidad a partir de solapamiento del nombre de la comunidad:

Como se mencionó en el capítulo 1 y 7, en Chorrillo-Bárcena resultan muy importante como fuente de provisión de agua los denominados “chorros” o vertientes que se desprenden tanto de las faldas orientales como occidentales a todo lo largo de la localidad. Su presencia dio lugar a la denominación original de Chorrillos; pero como se evidencia en los relatos, estas tierras pertenecían a José Benito Bárcena, ex gobernador de Jujuy, cuyos descendientes aún conservan parcelas en la zona. La estación de ferrocarriles tenía el nombre de Parada de Bárcena por lo que con el tiempo esta denominación se fue instalando en el lugar, solapando el nombre puesto legalmente. En la actualidad el lugar es conocido en toda la provincia como Bárcena y pocos recuerdan al lugar con el nombre de Chorrillos, a pesar de que es el nombre legal.

7.3.2 Procesos de conformación de identidades a partir de una división territorial de la comunidad:

En el discurso de los pobladores de la comunidad (reconozcan o no algún origen étnico), en términos generales, se encuentra una recurrencia como son las denominaciones “*Los del Norte, Los del Centro, Los del Sur, los de abajo, los de arriba*”. Esta recurrencia llevó a que se profundizara el estudio, identificando que en el interior de la comunidad hay una división territorial que fue producto de una construcción social del lugar consolidada con el paso de los años e instalada en el cotidiano de la comunidad.

De las entrevistas realizadas y de las observaciones, se deduce que esta división en Bárcena Norte, Centro y Sur, se originó en la década del 80 en una reunión de vecinos para ver la problemática del agua y como mecanismo de identificación del lugar para la llegada de los servicios públicos como el correo *“una vez, no sé por qué, habíamos hecho una reunión y después quedó así. Bueno, y yo decía ‘ustedes son del centro, nosotros somos del norte’; y una viejita, doña Pastora, me dice ‘Doña Florencia usted está dividiendo’. No, pero nosotros somos del norte, así hablando, así nomás. Después, viste para las correspondencia ‘a dónde está ubicada usted’, para el partido de futbol, porque nosotros habíamos armado un equipo con mi marido y cuñado, y pusimos club Atlético sector Bárcena Norte, y bueno hemos empezado a hacer así desde esa vez, y ya te identifican así”* (E. 13).

En la actualidad, la comunidad y el gobierno asumen esta división que es utilizada para implementar cualquier actividad *“vivimos en el norte, lo de la escuela sería el centro, y los de allá, el sur. El sur es más chico, en el centro y el norte están dispersas las casas pero es más grande que el sur”* (E.G. 22, 20).

“Sí, una vez en la radio, yo mandaba mensajito por el agua, y el ministro que estaba en ese momento decía sí, los de Bárcena Norte ya van a tener agua” (E. 13).

Del trabajo de campo se deduce que en la misma comunidad producto de esta división, se pueden identificar tres subcomunidades con características distintivas cuyo accionar influye en otras instituciones del lugar y es fuente de conflicto interno *“nosotros, los del norte somos más humildes, somos más callado. Los del sur siempre se unían para que nosotros no seamos del centro vecinal, entonces nos terminaban ganando. El centro se unía con el sur, y nosotros quedábamos afuera. Cualquier cosa que trataban nos dejaban afuera”* (E. 23).

“Hay mucha rivalidad porque Bárcena está dividida en tres partes: Bárcena norte, centro y sur. Cuando hacemos reuniones eso es notorio, el norte está por acá, el centro por allá, el sur es como que se integra pero siempre hay rivalidades

entre un lugar y otro, y entre familias también. Hay familias que son rivales, y que son muchas, y por ahí hacen llegar el conflicto dentro de la escuela” (E. 7).

Esta diferenciación en los perfiles también repercute e incide en la institución escolar, la cual queda evidenciada en el siguiente relato *“son de tener mucha iniciativa para hacer cosas, en eso sentido es bueno, y también son de oponerse. Hay mucha rivalidad porque Bárcena está dividida en tres partes, Bárcena norte, centro y sur. Cuando hacemos reuniones eso es notorio: el norte esta por acá, el centro por allá, el sur está allá” (E. 7).*

Del análisis también se deduce que esta división también está presente con respecto a la ubicación geográfica de las tres comunidades indígenas, la comunidad de “Aguas Blancas”, está ubicada al norte; la comunidad de “El Queñual” está ubicada en el centro y la comunidad de “Los chorrillos” está ubicada al sur.

Estos procesos identitarios podrían ser agrupados en lo que se denomina *“identidades legitimadoras”* (Castells, 1998). Estas identidades son introducidas por algunos grupos dominantes de la comunidad para extender y racionalizar su dominación frente a los actores sociales.

7.3.3 Identificación comunitaria a partir de la revalorización del cultivo del yacón:

La revalorización del yacón, el resurgimiento de su producción y posterior conformación de la cooperativa como se analizó en el capítulo 5 le dio a la comunidad un anclaje identitario que hasta ese momento no lo tenía como tal. Un anclaje territorial e identitario que ayudó a la comunidad a ser reconocida dentro de la provincia y a reconocerse a ellos mismo como parte de una sola comunidad (a pesar de la división territorial vigente). En una de las entrevistas realizadas, se recuerda que antes de la formación de la cooperativa este pueblo era como *“pueblo fantasma, y entonces, en otros pueblos, usted vio que hay festival del quesillo, del choclo, y así se los conoce, y con nosotros, nada” (E. 5).*

Con el resurgimiento del cultivo, la conformación de la cooperativa y la influencia de los medios de comunicación que daban cuenta de este proceso de revalorización, las nuevas generaciones fueron cambiando de perspectiva con

respecto a esta raíz, ya que antes el término “yaconero” tenía una carga simbólica negativa para los pobladores del lugar *“antes acá, mayormente los jóvenes decían yaconero, era como decir una mala palabra, lo tomaban mal”*. Este cambio de perspectiva se fue dando porque *“la gente decía que si el yacón viajó a tal lugar, entonces es bueno, fueron aceptando. Después vinieron canales de Buenos Aires a hacer entrevistas, a las ferias. Los nietos decían ‘mi abuelo salió en la tele’, y eso le cambiaba la mentalidad de aquellos que no le gustaba que le digan yaconero.*

Hicimos la primera, la segunda, la tercera feria, la cuarta feria. Nos volvieron a invitar a Italia. La gente entonces se iba diciendo que no era una mala palabra, sino más bien con respeto, de defenderse y decir ‘sí, soy yaconero, ¿y qué?’, porque el yacón estuvo en Italia... cosas así... sacar el pecho y defenderse” (E. 5).

“Antes era feo decir yaconero, era mala palabra, era como que nos discriminamos. Tenés esa papa que no vale nada, así nos decían los del centro. Le decías a ellos yaconero, y ellos decían que no eran yaconeros, ahora sí” (E. 13, 22).

Con el transcurso de los años esta identificación negativa con el cultivo pasó a ser la principal fuente de identificación para la comunidad, convirtiéndose en *“la capital del yacón”*. Esta construcción identitaria forma parte de lo que se denomina *“identidad-proyecto”*, en donde *“los actores sociales, basándose en los materiales culturales de que disponen, construyen una nueva identidad que redefine su posición en la sociedad y, al hacerlo, buscan la transformación de toda la estructura social”* (Castells, 1998).

Teniendo en cuenta este análisis, un aspecto importante que señala Castells (1998) es que las identidades se convierten en tales sólo si los actores sociales las interiorizan y construyen su sentido en torno a esta interiorización.

Como queda evidenciado en las experiencias analizadas, la mayoría de los pobladores de la comunidad tienen identidades que se solapan, cada una de las cuales es parcial y ninguna de ellas puede reclamar una lealtad absoluta.

Además, dado que las identidades sociales no son ni estáticas ni permanentes, cambian a veces por decisiones nuevas que se toman o por dificultades nuevas que surgen.

La escuela no es ajena a estos procesos identitarios, ya que, como quedó evidenciado en los capítulos anteriores, ella es el espacio social donde la vida comunitaria se manifiesta a través de la participación de los padres, y de otras instituciones con las cuales articula las acciones.

La cultura, en relación con la identidad, engloba valores, percepciones, imágenes, formas de expresión y de comunicación, y muchísimos otros aspectos que definen la identidad de las personas del lugar. La mayoría de los miembros de la comunidad son conscientes de pertenecer a una comunidad cultural identificable, y se ven a sí mismos como portadores de valores esenciales para la identidad de esa comunidad. Del análisis realizado, se puede ver cómo estas identidades son dinámicas, y están en constante transformación según los tiempos históricos. Este proceso de reconocimientos de los procesos identitarios, dentro y fuera de la escuela, es necesario tenerlo en cuenta para futuras acciones de políticas educativas pensadas para el lugar.

7.4 Implicancias en la formación de los docentes : Entre la generalidad y la especificidad

Históricamente, los maestros en la escuela primaria han sido formados para trabajar pensando la enseñanza desde la gradualidad. Al llegar a la escuela rural y tener que enfrentar la realidad del plurigrado, la tarea se complica y aparecen las dificultades (R.C.R –CIPPEC; 2009).

Plantear la formación docente en términos de generalidad educativa, como se vio en los apartados anteriores, tiene consecuencias en la tarea docente en contextos rurales. Los docentes de la escuela son conscientes de la particular situación con la que se deben enfrentar a la tarea diaria y es por ello que la formación recibida está en constante debate al interior de la escuela. En una jornada de trabajo institucional, el equipo docente reflexionaba su formación de la siguiente manera (Figura 7-19):



Figura 7-19: Docentes en una jornada institucional.

La docente de segundo y tercer grado reflexionaba sobre las políticas educativas al decir que *“las políticas educativas también están arraigadas en esas matrices, que nos han condicionado y que nos han cargado mucho y es muy complicado hacer todo esto”*.

La maestra de primer grado concordaba con este pensamiento al decir *“es como decía Mirian, ‘fuimos formados en esa manera tradicional; de reproducción, de sentarse y te venía todo de allá, y vos escuchas nada más’ o lo que decíamos con las chicas, esto de que, es lo que apuntamos que el chico desarrolle sus capacidades y a lo mejor no le brindamos las herramientas suficientes para que así sea”*.

“Las nuevas políticas educativas piden que formemos chicos que reflexionen, que critiquen, pensantes, que argumenten, que se conflictúen ante determinadas situaciones; pero por ahí hasta al docente le cuesta... entonces... ¿qué podemos esperar de los chicos? No es tan fácil eso, de desarrollar eso en el niño. ¡Qué difícil la situación!, tenemos que abrir mentes pero primero me la tienen que abrir a mí”.

“Los chicos en segundo grado dibujan cómo está vestida la persona, y cuando llegan a 7mo grado dibujan el palito ¿por qué matamos esa creatividad de los chicos?, ¿cómo transformar eso?” (Maestro de dibujo).

Las sucesivas políticas estatales sostienen y delimitan la institución escolar. Su intencionalidad se traduce en normas para regir y unificar su organización y actividades. El estado define contenidos de la tarea central, asigna funciones; ordena, separa y jerarquiza el espacio para diferenciar labores, y de este modo define en forma ideal relaciones sociales. Filtrándose en todo ello, implícitamente, dispone sistemas de control. Pese a esta intencionalidad estatal, son imposibles dos escuelas iguales (R.C.R–CIPPEC, 2009).

De las entrevistas con las supervisoras de nivel inicial y primario, afirman que todas las líneas de políticas educativas que están plasmadas en la Ley Nacional de Educación N° 26.206 para estos niveles y contextos *“es una utopía su implementación plena”* (E.G. 19).

Sin embargo, como quedó registrado en los apartados anteriores, los docentes van construyendo saberes en torno al trabajo pedagógico en contexto de ruralidad, y muchas veces no son reconocidos ni legitimados como tales. Es por ello necesario reconocer estos saberes para que puedan ingresar en la formación docente inicial, y los docentes en formación reconozcan las características y especificidades que asume la enseñanza en contextos rurales y en otros ámbitos (R.C.R-CIPPEC, 2009).

Como queda evidenciado en las experiencias de trabajo pedagógico expuestas, se dan en la institución una diversidad de situaciones en donde los docentes proponen actividades en paralelo a los diversos alumnos, y en algunos casos plantean ejes integradores de contenido para compartir el trabajo de los diferentes grados, diseñan proyectos para el grupo total, etc.; en palabras de los docentes:

“No se trata de cantidad de contenidos, sino más de estrategias, de metodologías, buscar todas las variantes que se pueda”. “Es verdad” —dice Silvia— “nos llenamos de libros y no sabemos de dónde vamos a tomar, porque dicen que de quinto grado tiene que saber esto así, es entonces buscar la estrategia, lo que es significativo y continuar de esa forma para que el chico no pierda las ganas porque podemos cambiar de tema, metodología y tenemos que volver a empezar” (Jornada de trabajo N° 25, E.G. 25).

Con el análisis efectuado hasta ahora, lo que se pretende es construir una perspectiva que intenta mostrar la complejidad que tienen las políticas educativas, la distancia que hay entre lo que se diseña, lo que se implementa y los sentidos que éstas adquieren cuando se analizan los procesos formativos y el lugar que tiene la escuela en una comunidad rural. Esto lleva a plantear a la escuela no solo desde su función pedagógica sino también desde su función social en estos espacios. Esto lleva a poder reflexionar sobre la formación docente para contextos rurales, ya que, en los relatos de los docentes mencionados anteriormente, se evidencia la necesidad de propuestas de formación docente coherentes con la ruralidad.

Del trabajo de campo, se deduce que, si bien la escuela fue parte de una propuesta de trabajo intercultural, no tuvo una real participación en los diseños de las propuestas analizadas en los apartados anteriores. La estrategia de participación implementada por el Ministerio estuvo dada desde la *“formalidad”* (Velázquez y Gonzáles, 2003:21), sin tener en cuenta la gran diversidad cultural que poseen las familias del lugar, por lo que los niveles de participación están dados desde la *“delegación y control”* (Díaz, 1987 en Gómez Bailón, 2011). Esto crea una distancia entre los conocimientos que se brindan en la escuela a través de estas propuestas macro educativas y el conocimiento local e indígena.

La gran diversidad cultural que posee la comunidad como recurso educativo es desaprovechada por la escuela. La enseñanza está orientada por los lineamientos curriculares provinciales y nacionales con una inadecuación de los planes y programas de estudio con escasa utilidad para los niños de esta zona rural. La docente de actividades prácticas decía lo siguiente en cuanto al diseño curricular *“el diseño habla poco de escuelas rurales, está hecho para la ciudad, no hay algo específico para acá. Yo trabajé en Valle Grande, y era también una escuela rural. Teníamos que caminar 15 horas para llegar a la escuela, las cosas llevábamos a caballo. Esa era una escuela rancho totalmente olvidada”* (E. 27).

Un padre comentaba su perceptiva en cuanto a la enseñanza que se imparte en la escuela *“la verdad es que de servirle, sirve; pero lo que yo veo, no tengo tanto estudio, pero creo que van un poco retrasado con el tema del aprendizaje. Ojo*

que a los chicos, para estos lugares, les puede servir; pero ojo que mañana, pasado mañana, salen a otros lugares, y ahí les cuesta. Yo tengo a mi hija que fue a primer año, y en matemática empezó con 1, y después con 5 y 7. Gracias a Dios, a fin de año terminó bien; pero le costó bastante el cambio de ritmo. O es eso o que los maestros no llegan a cumplir con los programas, no sé... algo no funciona muy bien” (E. 21).

Con respecto a la enseñanza de lengua, para el directivo de la escuela es importante que la enseñanza de otras lenguas como “el inglés”, ya que es una desventaja que tienen los chicos cuando inician la secundaria en otros lugares *“no tenemos inglés, las escuelas rurales generalmente no tienen inglés. Estamos pidiendo, todos los años reiteramos el pedido porque al ingresar nuestros alumnos a bachilleratos —donde los chicos son de zonas urbanas—, nuestros chicos tienen desventaja en este sentido. Todos los años reiteramos el pedido; pero hasta el momento, no tenemos respuesta. Lo que sí hacemos, no sé si este año el municipio colaborará, es pedirle al municipio que nos designe un profesor, y ellos nos mandan un profesor pagado por el municipio desde agosto hasta diciembre, así los chicos se vayan con algo” (E. 7).*

En cambio, para el referente de la comunidad indígena El Queñual y para el referente de la comunidad indígena Los Chorrillos, la enseñanza de la lengua nativa “Quichua” es necesaria como una forma de revalorizar y posicionarse como grupo étnico ante la propia comunidad y el resto de la provincia *“el comunero de abajo presentó un escrito a la escuela. No sé cómo viene la mano, pero la escuela no quiso. Él me dijo, una vuelta, porque venían sus hijos y ellos tenían que enseñar eso. Yo sabía que tenían que enseñar en todos los colegios. Para mí sería importante porque así los chicos, no solo los de la comunidad, sino también le hace falta a los chicos de la ciudad para ver qué es la cultura; porque si no vas a la ciudad, y ven que vos sos aborígen, y te discriminan, y nosotros somos todos iguales, de la misma raza” (E. 9).*

La mejora de la calidad de la enseñanza y el cambio en la orientación de los procesos pedagógicos de las escuelas rurales supone reconocer cuál es la realidad concreta y cotidiana de sus estudiantes y de la institución. Del trabajo

de campo, se deduce que es aquí donde la escuela rural enfrenta uno de sus mayores problemas. De la entrevista con la directora de la escuela (E. 7), al hablar sobre esta situación, reconoce que años anteriores se pudo realizar un proyecto que tenía que ver con el rescate de ciertos cultivos como lo fue la experiencia de la “revalorización del yacón” (analizada en capítulo 5).

Aumentar los niveles de participación en este aspecto, desde la perspectiva de la comunidad ayudaría a potenciar las condiciones de posibilidad entre ambos conocimientos *“se debería convocar a la gente grande, saber dónde viven, quiénes son, qué le podemos contar a los chicos, cómo vivimos. Los motivaría a que sepan trabajar el campo, valorar el lugar y trabajar la tierra, no solamente el celular, celular, porque muchos chicos ya no quieren cuidar ovejas, nadie quiere trabajar la tierra. La tecnología los lleva a todos por delante, se va perdiendo todo, los viejos se mueren. Trabajan en la municipalidad y no es así”* (E. 13).

“En actividades prácticas deberían enseñar a tejer, el hilado, lo que se hacía en el campo. Aquí, eso ya se perdió. En artesanías, hacer ollas, lo que hacían antes los abuelos” (E. 9).

Para el comisionado del lugar es importante *“tratar de que dejen a los docentes innovar en esto, en el tema de la enseñanza, es muy estructurado. Hay maestros que tienen otras maneras de enseñar, que llama la atención a los jóvenes, porque muchas veces el chico no le llama la atención y lo va aprender por repetición nada más. Capacitar a los docentes en esto, creo que hay que hacer un cambio y dejar que los profes innoven.*

La escuela rural tiene que hacer eso. De acuerdo al contexto, tiene que adaptarse a eso, y acá vienen con otros conocimientos los maestros” (E. 3).

Una madre de acuerdo a su experiencia afirma que la escuela no tiene en cuenta todos los conocimientos de la comunidad *“los maestros se avocan a enseñar lo que tienen que enseñar. Con el maestro de cuarto estábamos organizando un viaje de estudio a Humahuaca para que los chicos conozcan”* aunque también considera que la escuela tiene todos los recursos para optimizar el aprendizaje de los estudiantes teniendo en cuenta la poca matrícula que posee *“yo creo que*

la escuela tiene todo. Antes los maestros eran exigentes; ahora, por ejemplo, mis hijos tenían reincompleta la carpeta, y ya se fue bajando, desnivelando. Yo creo que los chicos deberían salir con una buena base porque son muy pocos” (E. 25).

Una miembro de la comunidad indígena de “Aguas Blancas” cuenta cómo era el trabajo que realizaban con la escuela décadas pasadas y recuerda una anécdota en la realización del acto del 23 de agosto, día del Éxodo Jujeño³, *“era distinto cuando yo iba. Mi marido era de la cooperadora, yo también. Mi marido hizo un horno porque era de la cooperadora. Cuando había que llevar cosas, poníamos plata y llevábamos cosas para la escuela porque éramos integrantes de la cooperadora. Hacíamos pan para los chicos. Éramos todo junto, no había norte, ni sur, nada, todos éramos juntos.*

Una vez, para las fiestas del 23 de agosto, el director de la escuela, Cruz, se comunicó con todos, y resulta que había un señor abajo que era guitarrero, y don Zambrano que decía poesías. Mi marido me decía que haga 200 empanadas, y yo solita con mi hijito a la espalda meta picar carne, papas para el otro día. Y mi marido tenía un pantalón blanco, que le prestó al primo para que haga de Belgrano. Buscamos caballo, la bandera. El maestro hacía una fogata, y después los del centro hacíamos que venga de allá, y nosotros desde acá. Y nosotros íbamos con Belgrano, y nos encontrábamos, y quemábamos las chozas. El guitarrero cantaba hermoso ahí, y don Zambrano decía las poesías. Participábamos todos juntos. Ahora no sé, están todos separados” (E. 13).

En una jornada de trabajo, los docentes reflexionaban sobre esta brecha con el objetivo de idear proyectos educativos coherentes con la realidad de sus estudiantes *“lo que decíamos con las chicas, lo que apuntamos es que el chico desarrolle sus capacidades, y a lo mejor no le brindamos las herramientas suficientes para que así sea. La escuela no le brinda otros textos a los chicos,*

³ El Éxodo Jujeño fue un hecho histórico ocurrido el 23 de agosto de 1812 durante la Guerra de la Independencia Argentina. Ante la imposibilidad de enfrentar una nueva invasión del ejército realista, el Gral. Manuel Belgrano ordena emplear la táctica de tierra arrasada: todo se lleva o se quema. El pueblo jujeño cumple con la orden de Belgrano, y marcha hacia el sur junto al ejército. Esta retirada brinda el tiempo necesario para reorganizar el ejército patriota, y así obtener tres triunfos determinantes para la causa independentista: el combate de Río de la Piedras, la batalla de Tucumán y la batalla de Salta.

por ejemplo mandar a los chicos a averiguar la vida de un cantante de la región, de ponerle situaciones propias de los chicos” (Jornada escolar-E.G. 25).

En términos generales de participación, se afirma que el enfoque empleado por el Estado es la participación entendida como *“fuente de consultas y recursos. El eje principal es obtener el apoyo de la comunidad en la ejecución de programas gubernamentales y sólo circunstancialmente abrir canales de comunicación para comprender sus demandas y opiniones de cómo resolverlas”* (Pagani, 2001).

Este tipo de participación produce un tipo de tensión entre lo que se plantea desde las políticas sectoriales para la educación rural y las prácticas pedagógicas que se llevan a cabo en el interior de la escuela y la comunidad con sus intervenciones. Freire (2013) ha sido crítico respecto a estos procesos pedagógicos que han perdido su organicidad al asumir un carácter mecánico, lo que resulta en la falta de promoción de diálogos que conducen a la conciencia crítica. El apoyo a la dinámica de aprendizaje local, la experimentación, la comprensión de los antecedentes del conocimiento local, la creación de redes locales son habilidades que no se enseñan en las escuelas.

Rubinelli *et al.* (2012) afirman que las identidades culturales populares andinas han sufrido la exclusión de la escuela durante muchos años, aun siendo manifestaciones relevantes del conocimiento popular con el que los niños y niñas realizan su socialización primaria en la familia, desarrollando grandes saberes vinculados a las prácticas productivas y rituales (como se vio en los apartados anteriores). Más aún, la educación convencional introduce el conocimiento externo a la comunidad. El resultado es la dependencia muchas veces de recursos externos. En algunos casos, la comunidad hace uso del conocimiento escolar como una posibilidad sobre todo para la continuación de la escuela secundaria de sus hijos.

De lo analizado en este capítulo, se concluye que en la manera en que las políticas educativas de los últimos años han impactado en la tarea docente de la escuela, se encuentran ciertos indicios que tienen que ver con un discurso sobre la constante transformación de la práctica docente y la calidad de enseñanza que brindan a los estudiantes. Estas transformaciones en la práctica están

visibilizadas en las estrategias didácticas, en el rol del directivo, en el espacio físico como un limitante en el proceso de enseñanza-aprendizaje, la transformaciones en su identidad docente, en la participación como herramienta de reivindicación docente frente a las políticas educativas centralizadas que se implementan en la escuela, y también sobresale el discurso por una vocación docente que se intensifica cuando se trabaja en contextos rurales. En este sentido, se constata que estas transformaciones impactan fuertemente en el diseño de propuestas curriculares áulicas, planteando una brecha con los conocimientos locales e indígenas que tiene la comunidad. Estas implicancias llevan a cuestionar la formación docente en la escuela y la brecha que todavía sigue existiendo entre lo urbano y lo rural en la escuela.

La situación analizada en todo el presente capítulo está originada por la participación formal que ofrece el Estado en las políticas educativas. Como consecuencia de esta participación formal, existen demandas de la escuela y la comunidad que no son satisfechas por esta participación formal, lo que lleva a la escuela y a la comunidad a hacer *intervenciones* las políticas sectoriales para adecuarlas o ampliarlas de acuerdo a sus necesidades o en algunos casos *formular* acciones educativas coherentes con la realidad en la que esta inserta.

8 Conclusiones

8.1 Aportes de la tesis

Durante el desarrollo de esta tesis, se pudo analizar cómo, en la escuela se han llevado a cabo políticas educativas donde la participación comunitaria fue un recurso político que tuvo la institución educativa y la comunidad para sostener y reforzar las iniciativas estatales para la satisfacción de sus necesidades comunitarias y educativas. De este análisis, también emergen nuevas cuestiones que se ponen a discusión para seguir pensando el tipo de políticas que se deben implementar en comunidades rurales, donde la educación tiene un rol fundamental.

Una de esos temas es el denominado “*Ciclo de las políticas*”. Si bien ese ciclo es propio de las políticas generadas por el Estado, también se presenta a nivel de la escuela cuando ella interviene las políticas del Estado o cuando formula sus propias políticas escolares creando sus propias políticas.

En este contexto, toman relevancia “*los grados de centralización*” en las políticas analizadas en los capítulos anteriores. En términos generales, se evidencia un alto grado de centralismo por parte del gobierno, sobre todo en las acciones educativas vinculadas a las políticas nutricionales y sanitarias implementadas en la escuela. Este grado de centralización se mantiene cuando se implementan programas ya formulados en sus postulados esenciales como el caso de los comedores escolares, las políticas interculturales, las políticas educativas en términos de modalidad de jóvenes y adultos, y la educación artística. Sin embargo, esta centralización va decayendo en las acciones generadas en el interior de la escuela; por ejemplo, con la cuestión del espacio físico y propuestas pedagógicas. Esta heterogeneidad en el grado de centralismo estatal va generando desigualdades en la eficacia de las distintas políticas. En este sentido, se evidencia el relevante papel que juega la “*articulación entre políticas*” para alcanzar una mayor eficacia. Ello se debe a que, cuando las políticas están articuladas, la presencia del Estado es mayor y la participación de la comunidad también. Además, se considera necesaria la articulación para que las políticas

tengan una continuidad en el tiempo, a pesar de los cambios de gestión que se den a nivel gubernamental.

Del análisis de los capítulos anteriores, se rescatan los “*niveles de seguimiento*” que pueden tener las políticas implementadas en el lugar, evidenciándose la ausencia de monitoreos sólidos sobre las políticas educativas que se han implementado en la escuela. Esto es evidente sobre todo en las políticas educativas en términos de programas educativos, los cuales no consideraron la diversidad cultural y hasta, en algunos casos, excluyeron a la escuela. El Ministerio de Educación, a través de la Secretaria de Planeamiento Educativo (como se analizó en el capítulo 5), realizó acciones de monitoreo en base a los informes generados por los distintos programas. En dichos informes no se constata información sobre visitas a la escuela. En consecuencia, estuvo ausente la evaluación y la continua retroalimentación a través del seguimiento periódico de logros. La situación es distinta para aquellas políticas educativas como la del programa de Educación Sexual Integral, donde periódicamente, el equipo responsable del programa realizó el seguimiento del mismo, ya que esta tarea es específica del puesto de salud por más que en su implementación se articulen acciones con la escuela. Este tipo de seguimiento hizo que los programas tuvieran una continuidad en el tiempo y no dependieran de cambios de gestión.

El planteamiento realizado, lleva a proponer una dimensión denominada “*alcance de la sectorialidad*”, que está esencialmente condicionada por los siguientes factores:

- La generalización de las políticas públicas sin tener en cuenta los contextos diversos ni las demandas socioculturales que tiene la comunidad, demandas que son reflejadas en las diversas acciones que llevan a cabo para satisfacer sus necesidades.
- Falencias en la etapa de monitoreo, al no realizarse un seguimiento apropiado en el lugar.

En el presente trabajo, se concluye que, en la implementación de las políticas, sobre todo las de la sectorialidad en las áreas educativas, ha imperado el

“cortoplacismo en la toma de decisiones”, y eso ha imposibilitado forjar el carácter que precisa pensar en acciones a medio y largo plazo. No es de extrañar que esto haya limitado el alcance de la sectorialidad desde la perspectiva de la escuela y la comunidad al no ver resueltas sus necesidades, ha llevado a tomar decisiones comunitarias para la resolución de las problemáticas presentes.

Este alcance sectorial limitado, ha causado que las políticas implementadas en el lugar adquieran características particulares, que llevan a plantear la discusión de que si estas políticas responden a lógicas sectoriales o solamente territoriales; o hay en ellas, por las formas de intervención que realiza la escuela junto con la comunidad en las mismas, una dosis de emancipación, convirtiendo a las políticas en *“políticas intervenidas”*, regidas por una lógica de tipo comunal. Este proceso de intervención de las políticas es producto de la situación en la que se encuentra la escuela y la comunidad en relación con el Estado.

El planteo de la existencia de *“políticas intervenidas”* está sustentado en los resultados presentados en los capítulos anteriores; por ejemplo, se está en condiciones de afirmar que la escuela, en contexto de ruralidad y teniendo en cuenta la modalidad de plurigrado que posee, no funciona dentro de los términos que la política del Ministerio de Educación provincial plantea. Esto se debe a que los docentes, a partir de las carencias en acciones de formación y en cuestiones operativas y financieras que implementa el Estado, generan intervenciones en el interior de la institución educativa, convirtiéndose en un docente *“transformador de políticas”*.

En estas *“políticas intervenidas”*, una de las cuestiones que se tiene que seguir pensando es el rol del director en una comunidad rural. Del análisis realizado, se está en condiciones de afirmar que el rol del director en contextos de ruralidad, además de desarrollar las actividades propias de la gestión escolar, tiene que ejercer su rol como docente y capacitador de los maestros, a diferencia de lo que ocurre con un director de una escuela urbana. Las situaciones planteadas inciden de alguna manera en la calidad de la educación que se imparte, en el progreso de los alumnos, en los resultados de sus aprendizajes y en los vínculos

con la comunidad. Esta “*multifuncionalidad*” en las tareas del director es una debilidad porque no puede dedicarse tiempo completo a su rol de gestor.

En términos de participación, el Estado ha hecho uso de la misma con el fin de dar solamente legalidad a las acciones implementadas, de esto se deriva que la escuela no cuente con capacidad organizacional de gestión para el correcto desarrollo de sus funciones. Estas formas de desenvolverse de la educación en contextos de ruralidad interfieren en los resultados de aprendizaje de la población escolar, en la propia comunidad y en sus proyecciones futuras; de allí la pertinencia y necesidad de exigir soluciones a quienes tienen en sus manos la creación de normas y la promoción de procesos de mejoramiento educativo. Si la situación es compleja al nivel de educación primaria, la situación es más problemática en el nivel secundario y superior, afectando seriamente a los adolescentes y a los jóvenes de la comunidad.

Una dimensión importante del análisis de los capítulos anteriores es el “*lugar de la participación*” en el diseño e implementación de las políticas. Es importante seguir profundizando estudios sobre políticas públicas educativas teniendo en cuenta la participación comunitaria, ya que el estudio de las políticas educativas no puede reducirse a analizar las acciones gubernamentales solamente. Se considera importante esta cuestión porque, del trabajo realizado, se está en condiciones de afirmar que, aun en los sistemas sociales o educativos más centralizados, se evidencia que las políticas públicas constituyen sólo el marco de referencia para cumplir los objetivos de las instituciones educativas.

En la escuela, la participación fue considerada desde diferentes lugares; por lo tanto, los niveles, las estrategias y las formas también tuvieron esa lógica. En cuanto a las formas de participación, si bien la escuela y la comunidad organizan cooperativas como requisito formal, también se evidencian formas de autoayuda no a nivel gubernamental sino a nivel micro en la escuela y en la comunidad.

En las políticas educativas implementadas en el interior de la escuela, en las políticas destinadas a los jóvenes y adultos y a la comunidad en general desde el área de artística, la participación fue resultado de la articulación entre la

voluntad política de los gobernantes y la tradición de organización y lucha de la comunidad de Chorrillos.

En el caso de las iniciativas en relación a las prácticas docentes y las iniciativas de la escuela con la comunidad —al llevar a cabo iniciativas locales como las analizadas en el capítulo 7—, la participación fue concebida como como una reivindicación social no atendida por las autoridades locales. En esos casos, la iniciativa social chocó contra las barreras políticas impuestas a la participación, lo que generó desengaños que impulsaron a los actores sociales a buscar otras formas de relación con el Estado. De esta manera, la participación se convirtió en utopía de unos pocos, y no logró romper el cerco que impusieron las prácticas clientelistas. Incluso, se aceptó por parte de los gobernantes la creación de espacios formales, pero más para dar cumplimiento a un requisito de ley.

En la escuela y la comunidad, la participación forma parte de valores y conductas cotidianas, y no requiere de motores externos para su existencia. La participación tiene una alta cobertura y compromiso a la mayoría de los actores sociales de la comunidad, convirtiéndose en muchas ocasiones como “*motor de desarrollo en contextos vulnerables*”. Sin embargo, la participación no es condición suficiente para el desarrollo en este contexto.

8.2 La cuestión de lo urbano y lo rural en las políticas educativas en relación con otras políticas

Uno de los interrogantes que se instalan del análisis realizado es la brecha que existe entre lo urbano y lo rural en el diseño de las políticas. Esta brecha surge debido a que la integración de una escuela rural con el resto de las escuelas, rurales y urbanas, es relativa en términos de gestión. A esta brecha educativa, se suma la brecha en la relación que tiene la comunidad con el Gobierno provincial.

El Ministerio de Educación Provincial, como se vio en los capítulos 5 y 6, traza su horizonte pedagógico definiendo planes, enfoques, recursos y estrategias para llevar a cabo la labor educativa en términos generales. Del análisis realizado, se concluye que los diseños generalizados frecuentemente se establecen para desarrollar y aplicar tanto en la zona rural (escuelas plurigrado)

como en la zona urbana (un docente por cada grado), no contemplando las condiciones particulares de la escuela rural ni de su entorno sociocultural.

Tener en cuenta las demandas socioculturales que tiene la escuela de la comunidad es una forma de apoyar el trabajo educativo en esa zona rural. Esto requiere la formulación de procesos específicos de gestión. Sólo de esta forma se logrará hacer de esta escuela una organización escolar visible, y del docente rural un profesional de la educación bien capacitado para contribuir a la construcción de experiencias educativas más coherentes con la realidad de la comunidad.

8.3 La diversidad cultural en la definición de políticas educativas interculturales

La cuestión de la relación de la escuela y la comunidad local e indígena en la definición de las políticas interculturales merece ser profundizada. Si bien, como se analizó en los capítulos 5 y 7, las comunidades indígenas se organizaron haciendo uso de estrategias de participación habilitadas por el Gobierno; en la práctica, como se vio en los capítulos 5 y 7, no se llevaron a cabo acciones que puedan articular lo educativo con lo intercultural que tiene la comunidad. Esta articulación es demandada social y culturalmente en la definición de políticas educativas para la comunidad, con el fin de potenciar las trayectorias escolares de los niños, adolescentes, la cuestión de la identidad y la cultura del lugar. En este marco, es importante considerar los resultados presentados en los capítulos 5 y 7, como recursos relevantes para la escuela en la definición de proyectos destinados a potenciar el trabajo intercultural y crear así su propio proyecto educativo institucional (inexistente en la escuela), el cual es un instrumento valioso en el quehacer de cualquier institución educativa porque ayuda a definir los objetivos y metas a las que quiere llegar la escuela en relación al contexto en la que está inserta.

En términos generales, haciendo una comparación entre el conjunto de acciones llevadas ya sea desde el Gobierno o desde la propia comunidad, la institución escolar es vista como la única institución formal, legitimadora del saber donde la participación comunitaria es reclamada por ser considerada como una

oportunidad que tiene la institución para poder pensar en otras estrategias de intervención. Por ello, es necesario y de suma utilidad que la escuela siga pensando en acciones que tiendan a la unión de la comunidad, ya que esa unión, a pesar de las diferencias, es la que posibilitó la gestión de una escuela más inclusiva en términos de propuestas escolares.

El Gobierno, si pretende crear reales instancias de participación, tiene que poner en consideración una multiplicidad de canales institucionales que puedan ser utilizados alternativamente por la comunidad, permitiendo atender de manera más adecuada a los grupos sociales más vulnerados, como es la situación de los jóvenes y su relación con el mundo del trabajo. Esto supone un cierto grado de flexibilidad de la estructura institucional, puesto que uno de los mayores enemigos de la participación en la comunidad es el apego a normas burocráticas rígidas que, muchas veces, tienen sentido desde la perspectiva de los planificadores, o del gobierno, pero que no se aplican a las condiciones locales.

8.4 Las políticas, la participación y la cuestión del desarrollo en la comunidad

Del análisis realizado en esta tesis surge que en Chorrillos-Bárcena, entre el discurso político y la propuesta real, existe una brecha que no es satisfactoria frente a la necesidad de eficiencia que hoy se espera del gobierno local. Es por ello que es necesario que el Gobierno promueva la participación de la escuela y la comunidad en la etapa de decisión, y que facilite canales de comunicación entre el gobierno y sus ciudadanos; pero a la vez, que esto no signifique un traspaso de las responsabilidades del Gobierno a la escuela y a la comunidad, para que ellas se hagan cargo de sus problemas, con lo que se perjudicaría a los sectores con menos recursos.

Sin caer en el idealismo de que la participación comunitaria es garantía de gestiones exitosas, de la presente tesis se desprende que es un recurso que ha demostrado producir mayor impacto a largo plazo, lo que es importante teniendo en cuenta que uno de los principales obstáculos que tiene la comunidad es el

enfoque de corto plazo que ha caracterizado a los comisionados municipales que priorizaron la búsqueda de efectos políticos inmediatos.

En la comunidad de Chorrillos-Bárcena, la participación forma parte de su matriz cultural, que tiene que ser vista como un recurso que potencia y optimiza el trabajo en el territorio, pero teniendo en cuenta que en los procesos políticos en que se estimula la participación siempre existirá una tensión permanente entre los principales protagonistas. Es necesario, además, que exista la disponibilidad de recursos financieros, y que su uso sea acordado por el gobierno y la comunidad para que se puedan concretar los proyectos que todavía siguen pendientes de resolución.

Uno de los emergentes es la cuestión del desarrollo en la comunidad. En el capítulo 3, se evidencia que en el pasado todas las expectativas de desarrollo se cifraron en el Gobierno como gran proveedor de recursos, como el motor del proceso de acumulación y, al mismo tiempo, responsable por la satisfacción de las necesidades básicas de la población. Ante la generalizada frustración de esas expectativas, se pasó al otro extremo, proponiéndose la comunidad como centro de cualquier esfuerzo de desarrollo auto sustentado.

Este tema del desarrollo merece una reflexión en la comunidad: ¿desarrollo en qué?, ¿para qué? El estudio realizado da cuenta de la existencia de una gran cantidad de recursos no aprovechados actualmente: conocimientos locales e indígenas, tierra de cultivo, especies vegetales medicinales autóctonas. Para favorecer el desarrollo en base a esos recursos, como se evidencia a lo largo de esta tesis, las articulaciones de las acciones es la mejor alternativa que tiene la comunidad, y esto le posibilitará consolidarse como un actor con capacidad de negociación con el gobierno provincial.

Hoy es fundamental determinar lo que la escuela y la comunidad deben hacer y lo que no tienen condiciones para hacer. De la misma forma, es más importante determinar lo que no se puede esperar del Gobierno, y concentrar los esfuerzos en reivindicar lo posible. Sin embargo, la comuna municipal no puede seguir acotada a las tareas del alumbrado y la recolección de basura.

La comunidad de Chorrillos-Bárcena, como se evidenció en el capítulo 7, es portadora de conocimientos locales e indígenas, es productora de saberes, y tiene una gran capacidad de organización participativa. Estas características se han transmitido de generación en generación, sobre todo en lo referente a su principal actividad como es la agricultura.

Debido a la escasa presencia del Gobierno y las condiciones geológicas del lugar, la tierra ya no es considerada como un recurso económico, como pasaba en épocas anteriores. El contexto histórico ha cambiado, por lo que se deben pensar alternativas viables de desarrollo en el lugar, consolidando los mecanismos de participación que tiene la comunidad en las decisiones que la afectan en materia de gobierno local.

La relación observada entre el Gobierno. La escuela y la comunidad introduce necesariamente elementos participativos para definir prioridades de políticas públicas, y asegurar que los proyectos definidos guarden una relación coherente con las necesidades de la población.

La participación de la mayor cantidad de actores fortalece un ámbito democrático en la toma de decisiones. La participación implica un fuerte compromiso para llevar adelante políticas públicas con un alto nivel de apoyo institucional y social que disminuye los conflictos y permite alcanzar metas en plazos establecidos.

En la comunidad de Chorrillos-Bárcena, la articulación entre participación y representación demanda imperiosamente un cambio cualitativo en las conductas partidistas actuales, en el sentido de superar las prácticas clientelistas y operar bajo una perspectiva de interés colectivo. Muchas veces, los “políticos” no exponen claramente las reglas de juego, o plantean unas y aplican otras. Además de reglas claras y transparentes, la posibilidad de que los habitantes de la comunidad incidan en el diseño de las políticas públicas depende también de la creación y el fortalecimiento de escenarios de encuentro.

Retomando las palabras de Flores Crespo (2008), la educación es una de las políticas sociales por excelencia. Existe un amplio consenso en que la educación es la clave del desarrollo; ocupa un lugar prominente entre las diversas políticas

públicas destinadas a superar la pobreza y ofrecer igualdad de oportunidades a todos los ciudadanos, ya que la educación tiene una capacidad intrínseca y real de cambio y transformación, siempre y cuando se asiente en formas y reglas institucionales, legales, racionales, culturales, políticas, financieras y democráticas que contribuyan a potenciar su efectividad. Esto es de suma importancia para adecuar las políticas públicas a las necesidades del lugar, ya que *“mejorar las chances de vida futura de los niños de la región requerirá una estrategia diferenciada que tenga en cuenta la especificidad de sus problemas locales y por lo tanto de sus necesidades educativas”* (Tenti Fanfani, 2007: 27-28). En este contexto, para la comunidad de Chorrillos-Bárcena, la estrategia diferenciada más adecuada debe considerar los postulados enunciados en este capítulo: articulación entre políticas, particularidades que asumen las políticas en contextos rurales, y el aprovechamiento del alto grado de participación de la escuela y la comunidad.

8.5 Reflexión final

En primer lugar, se considera muy significativa la experiencia de investigación llevada a cabo en la escuela y en la comunidad, ya que, desde que inicié el trabajo de campo, tanto la Dirección como el grupo de docentes fueron receptivos a la propuesta de trabajo. Lo mismo ocurrió con los padres de los niños de la institución y la comunidad en general. El establecimiento de estos vínculos posibilitó el trabajo conjunto que me permitió conocer la escuela, las familias, sus problemáticas, sus historias, las cuales fueron de gran impacto en lo personal y en mi formación académica.

Los referentes teóricos utilizados me permitieron iluminar y enfocar la problemática a investigar. Así, el marco teórico y los antecedentes operaron como guías y perspectivas desde las cuales observé y analicé el fenómeno de las políticas educativas y la participación comunitaria, para luego plantear nuevas miradas a partir del trabajo de campo realizado.

Cuando se habla de ruralidad, se sabe que no existe una única ruralidad ni una única escuela rural, es por ello que la ruralidad que se planteó para esta tesis

responde a las características propias de la comunidad de Chorrillos-Bárcena. En base a esto es que en esta tesis se plantearon nuevas miradas que permiten pensar el campo de las políticas públicas educativas y la participación comunitaria como intervenciones, y cómo estas intervenciones se hacen propias de cada escuela y comunidad en relación a otras políticas atravesadas por las transformaciones económicas y sociales del país.

Realizar el trabajo de campo no fue una dificultad, ya que al tener las puertas abiertas de la escuela y buenas relaciones vinculares con los docentes y la comunidad, el plan de trabajo propuesto se pudo concretar sin dificultad, sólo se tuvo que readecuar a cuestiones de tiempo institucionales, de las otras instituciones del lugar y de las familias.

Contar con una beca de investigación por parte de CONICET para realizar esta investigación fue de gran ayuda y de gran responsabilidad ya que la misma plantea tiempos de ejecución y de finalización.

Las preguntas que se plantearon en el capítulo 1, fueron contestadas durante el desarrollo de la tesis, lo que permitió cumplir todos los objetivos planteados para la misma. Las respuestas a estas preguntas permitieron contar con un análisis detallado acerca de las políticas públicas educativas en relación con otras políticas, y la intervención y la formulación de las mismas que la comunidad realizó durante el periodo estudiado. Dicho análisis sirve también para pensar las demandas que en términos de políticas plantean la escuela y la comunidad.

En síntesis, en esta tesis se pretendió generar un cúmulo de conocimientos a través de un análisis integral de políticas públicas y educativas en contextos rurales teniendo en cuenta la visión de los actores involucrados, mostrando las diferentes opiniones de unos y otros, sus encuentros y desencuentros, sus intereses no siempre compartidos. Esto se logró analizando de una forma rigurosa la cultura e identidad de la comunidad y otros aspectos que han sido emergentes en el proceso, los cuales abren nuevos caminos de investigación: la relación entre el saber científico, el saber local y la política en la definición de políticas educativas en relación con otras políticas; la cuestión de las prácticas docentes en contexto de ruralidad; la cuestión de la formación docente para la

enseñanza en plurigrados; la cuestión de la capacitación docente desde la perspectiva de los docentes en contextos rurales; la cuestión de las causas y consecuencias de políticas intervenidas o formuladas por la escuela y la comunidad.

A manera de cierre, el trabajo que finaliza pretendió contribuir al análisis de las políticas públicas y educativas en contextos de ruralidad. Al lograr todos los objetivos planteados en el capítulo 1, se considera que los resultados obtenidos son valiosos para la comunidad de Chorrillos-Bárcena en particular; pero a la vez, se considera que la metodología que se aplicó en este trabajo puede ser extendida para estudiar la misma temática en el resto de la provincia de Jujuy, ya que existe una escasa, por no decir nula, producción sobre esta línea de investigación en la provincia. El desarrollo de nuevas líneas de investigación destinadas a cubrir esa carencia de conocimiento no sólo producirá resultados científicos relevantes, sino que brindará a la comunidad el conocimiento que mejorará su vínculo con el Gobierno para potenciar su desarrollo.

9 Bibliografía

- Acampora, T., & Fonte, M. (2007). Productos típicos, estrategias de desarrollo rural y conocimiento local. *Revista Opera N° 7*, 191-212.
- Acchili, E. (2003). *Investigaciones sobre la problemática Toba en el Conurbano rosarino*. Argentina.
- Achilli, E. (1998). Vivir en la pobreza urbana. El derecho a una interculturalidad no excluyente. *Revista Lote*, 18.
- Achilli, E. (2001). Antropología y políticas educativas interculturales (notas sobre nuestro quehacer en contextos de desigualdad social). *Claroscuro N° 1*, 57-74.
- Achilli, E. (2004). *Módulo III: Metodologías y técnicas de investigación. Programa de formación docente e investigación*. Córdoba. Argentina: Centro de estudios avanzados. UNC.
- Achilli, E. (2005). *Investigar en Antropología Social: los desafíos de transmitir un oficio*. Rosario Laborde Editor.
- Aguerrondo, I. (2015). *Las escuelas del medio rural. Cuatro décadas de trabajo*. Buenos Aires.
- Aguilar Villanueva, L. (1992). *Estudio introductorio en problemas públicos y agenda de gobierno*. México.
- Aguilar Villanueva, L. (2009). *Marco para el análisis de las políticas públicas. En política pública y democracia en América Latina. Primera edición*. México: Instituto de Estudios Superiores de Monterrey.
- Aguirre Guardia, M., & Toro Quinto, O. (2011). *Educación rural andina. Capacidades tecnológicas y desafíos territoriales*. Arequipa: Educación sin fronteras.
- Althusser, L. (1969). *Ideologías y aparatos ideológicos del Estado*.
- Argañaraz, J., Tarifa, E., Franco Domínguez, S., Arce, N., & Garzón, S. (2008). El juego de los bienes públicos como herramienta para diseñar políticas adecuadas de gestión en ciudades. *IX Jornadas regionales de investigación en Humanidades y Ciencias Sociales-Jujuy*.
- Arocena, J. (1995). Desarrollo local, un desafío contemporáneo. *Nueva Sociedad-Caracas*, 19-55.

- Arroyo, D. (2003). *Los ejes centrales del desarrollo local en Argentina*. Argentina: Portal del desarrollo humano local.
- Aulicino, C. (2012). *Una aproximación a las políticas de Educación Nutricional en las provincias Argentinas*. Argentina: Programa de Protección social. Área de Desarrollo Social.
- Aylwin, J. (2005). Pueblos indígenas de Chile: Antecedentes históricos y situación actual. *Serie Documentos N° 1. Instituto de estudios Indígenas. Universidad de la Frontera*, 25 p.
- Barreyro, G. B. (Marzo de 2001). Políticas educativas en la Argentina a fines del siglo XX: Un estudio del plan social educativo. *Paper*. Buenos Aires-Argentina: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- Batallan, G., & Campanini, S. (2012). El presente del futuro ciudadano. Contribución al debate sobre las prácticas políticas de niños y jóvenes escolarizados. En A. Graciano, & S. Laborde, *Políticas de infancia*. Buenos Aires: Miño y Davila.
- Batallan, G., & Campini, S. (2006). Interculturalidad y democracia. Problemas en torno al concepto de diversidad en narrativas curriculares. En *Diversidad cultural e interculturalidad* (págs. 109-121). Buenos Aires- Argentina: Prometeos.
- Bengoa, J. (2000). Emergencia indígena en América Latina. *FCE. Santiago*.
- Bengoa, J. (2009). ¿Una segunda etapa de la emergencia indígena en América Latina? *Cuadernos de Antropología Social. N° 29. UBA*, 29 p.
- Bergesio, L., & Montial, J. (2010). Declaraciones patrimoniales, turismo y conocimientos locales. *Trabajo y sociedad N° 15*, 19-35.
- BID (2006), Informe
- Bigot, M. (1997). Programa de Educación bilingüe e intercultural de orientación pluralista para niños Tobas de los asentamientos de Rosario. *Papeles de trabajo. N° 4.*, Argentina.
- Boisier, S. (2004). *Desarrollo endógeno: ¿Para qué? ¿Para quién?* Paper, Chile.
- Bonfil Batalla, G. (1972). El concepto de indio en América Latina. Una categoría de la situación colonial. *Anales de Antropología*.
- Bonfil Batalla, G. (1995). *Etnodesarrollo: sus premisas jurídicas, políticas y de organización*. México.

- Brumat, M. R. (2011). Formación docente y escuela rural. Maestros rurales: condiciones de trabajo. *Revista Iberoamericana de educación*, N° 5.
- Bruniard, R., Kessler, G., Jabif, L., & Palamidessi, M. (2005). *Educación, desarrollo rural y juventud. La educación de los jóvenes de provincias del NEA y NOA en la Argentina*. Argentina: Unesco.
- Brunner, J. J. (1996). Investigación social y decisiones políticas: El mercado del conocimiento. *Nueva Sociedad* N° 146, 108-121.
- Calderón García, A. (2008). Ese huracán que nosotros llamamos progreso. Percepción de la modernización capitalista en ciertas comunidades rurales. *Facultad de psicología. UNAM*.
- Camarero, H. (2015). *Reflexiones históricas sobre el peronismo, 1945-1955*.
- Campanera, A. (2013). *Seguimiento y tratamiento de mujeres con lesiones precancerosas en el PPPCCU-Jujuy*.
- Carbonari, A. (2008). *Aproximación a la problemática patrimonio- educación*. Argentina: Universidad Nacional de la Plata.
- Cardozo Brum, M. I. (2006). La evaluación de políticas y programas públicos: El caso de los programas de desarrollo social en México. En M. A. Porrúa, *Conocer para decidir, en apoyo de la investigación académica*. México.
- Carrera Doallo, X. (2008). La cuestión regional en el discurso del peronismo histórico. *Primer Congreso de estudios sobre el peronismo: La primera década*.
- Carrillo, I., Colque, F., & Lóndero, M. (2011). Generación de riqueza en la Quebrada de Humahuaca- Jujuy-Argentina: Un análisis de los problemas fundamentales de la economía. *SIMEL NOA. N° 8. Facultad de Ciencias económicas. UNJu*.
- Castells, M. (1998). *La era de la información, economía, sociedad y cultura. Vol. 2: El poder de la identidad*. Madrid: Alianza.
- Castro, M. (2013). *Trasmisión de conocimiento local y cultura material: Estudio de producción textil comunitaria a través de redes sociales*. Tesis doctoral.
- CEPAL (1994). *Políticas públicas*.
- CEPAL (2015). *Análisis, prevención y resolución de conflictos por el agua en América Latina y el Caribe*.
- Convenio sobre la diversidad biológica (2011). *Conocimiento tradicional*. Canadá.

- Coraggio, J. L. (2006). Sobre la sostenibilidad de los emprendimientos. *Cuaderno del Cendes. N° 31. Tercera época*, 39-67.
- Corte de Justicia de Jujuy. (2010). *Fallo de juzgado contencioso administrativo-minería*.
- Corvalán Boldt, J. (2012). *Desarrollo de turismo científico en Cerro Galera, transformación territorial a través del conocimiento local y científico*. Chile.
- Cragolino, E. (2007). Consideraciones acerca de la educación rural. (M. C.-R. Educativa, Entrevistador)
- Cragolino, E. (2015). Políticas públicas de educación en el campo: Análisis de procesos, de construcción y disputa de espacios educativo en Córdoba (Argentina). *Educação em Perspectiva, Viçosa, v. 6, n. 2*, p. 199-226.
- Cragolino, E., & Lorenzatti, M. (2002). Formación Docente y escuela rural. *Revista Páginas de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 63-76.
- Cragolino, E., & Lorenzatti, M. (2002). Multidimensionalidad de la escuela rural. Notas para pensar la formación docente inicial. En M. Lorenzatti, & V. Ligorria, *Educación de jóvenes y adultos y educación rural: aportes para la formación de futuros maestros: cuaderno* (págs. 98-). Río Cuarto. Córdoba: UniRío Editora.
- Croce, A. C. (1999). Políticas públicas de educación: Estado y ONGs. *Fundación SES-SIEMPRO*.
- Cruces, G. (2008). *Los programas sociales en Argentina hacia el Bicentenario. Visiones y perspectivas*. Buenos Aires- Argentina: 1a ed. Banco Mundial.
- Cunill, N. (1991). *Participación ciudadana, dilemas y perspectivas para la democratización de los estados latinoamericanos de la administración de desarrollo*.
- De Luna Fialo, J. (2012). *Turismo rural en el municipio de tefactor de desarrollo local*. Tesis, México.
- Díaz, R. (2006). La interculturalidad en debate. Aproximaciones teóricas y políticas para una educación desafiante. *Revista Virtual del Centro de Estudios Avanzados de la Universidad Nacional de Córdoba*.
- DINIECE (2010). *Serie de investigaciones N° 1*. Ministerio de educación de la nación.
- DINIECE (2010). *Trayectorias socio-educativas de jóvenes y adultos y sus experiencias con la escuela media*. Argentina: Ministerio de Educación.

- DINIECE (2013). Estudiantes del nivel secundario de la educación permanente de jóvenes y adultos (EPJA). *Serie de investigaciones N° 8*, ISSN: 2313-9471.
- DINIECE (2013). *La educación Permanente de Jóvenes y adultos*. Argentina: Ministerio de Educación.
- Dirección de Educación Superior (2013). *Relevamiento de capacitaciones-modalidades durante el periodo 2012-2013*. Jujuy.
- Dirección Nacional del Registro Oficial. (2013). *10 años de políticas públicas para la inclusión y la igualdad: 2003-2013*. Buenos Aires- Argentina: DNRO.
- El Libertario (2013). *Jujuy; comunidades aborígenes se oponen a la instalación de fibra óptica y piden reunión con autoridades*. www.ellibertario.com
- El Libertario (2013). *originarios: Entregarán escrituras a comunidades de Tilcara y Humahuaca*. www.ellibertario.com
- Escárzaga , F. (2012). El indianismo en la correspondencia de Fausto Reynaga con Guillermo Carnero y Guillermo Bonfil. *Revista de cultura andina*. N° 6.
- Escárzaga, F. (2004). La emergencia indígena contra el neoliberalismo, política y cultura. *Red de revistas científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal*. N° 22.
- Escárzaga, F. (2008). *Agotamiento multicultural: Procesos de democratización en México: balance y desafíos más allá de la alternancia*. México: 1a edición.
- Escárzaga, F. (2011). *El gobierno de Evo y los movimientos sociales*. México: 1a edición.
- Escuela Primaria N°276 "Provincia de Río Negro" (2009). *Informe escuela*. Bárcena-Jujuy.
- Ezpeleta, J., & Rockwell, E. (1983). Escuela y Clases subalternas. *Cuadernos Políticos, Número 37*. México, D.F., 70-80.
- Fernández Prieto, A. (2013). *Evaluación y monitoreo 2013. Acceso a medicamentos. Diversas miradas, un mismo derecho*. Argentina: Ministerio de Salud de la Nación.
- Fernández, N. (2012). *Planificación de políticas, programas y proyectos sociales*. Buenos Aires: Fundación CIPPEC.
- Fernando, F., Molina, C., Papadópulos, J., & Tobar, F. (2006). *Universalismo básico: Una alternativa posible y necesaria para mejorar las condiciones de vida en América Latina*. Washington-DC-: BID.

- Flores Crespo, P. (2008). *Análisis de política pública en educación: línea de investigación*. México: Universidad Iberoamericana.
- Flores Crespo, P. (2008). *Análisis de política pública en educación: Línea de investigación*. México: 1a edición. Universidad Iberoamericana.
- Flores Crespo, P. (2012). *Análisis de políticas públicas en educación básica de personas jóvenes y adultas. Un caso comparativo entre México y Brasil*. Tesis doctoral, México.
- Fornet-Betancourt, R. (2004). Reflexiones de Raúl Fornet-betancourt sobre el concepto de interculturalidad. *Coordinación general de educación intercultural bilingüe. México*.
- Freire, P. (1996). *Política y Educación*. Siglo XXI, editores.
- García Canclini, N. (1990). *Culturas Híbridas, estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Argentina: Paidós.
- García Moritán, M., & Cruz, M. (2011). *Comunidades originarias y grupos étnicos en la provincia de Jujuy*. Jujuy- Argentina: Ediciones del Subtrópico.
- Geertz, C. (1994). *Ensayos sobre la interpretación de las culturas*. Paidós.
- Geertz, C. (1994). Sentido común en conocimiento local. En *Ensayos sobre la interpretación de las culturas*. Paidós.
- Goetz, J., & Le comte, M. (1998). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. España: Morata.
- Golovanesky, L., & Schorr, M. (2012). *Estructura productiva, distribución del ingreso y subdesarrollo. El círculo vicioso de la pobreza en Jujuy en la primera década del siglo XXI*. Santa Fe. Argentina: II Jornadas Nacionales sobre estudios regionales y mercados de trabajo.
- Golovanesvky, L., & Schorr, M. (2012). *Estructura productiva, distribución del ingreso y subdesarrollo. El círculo vicioso de la pobreza en Jujuy en la 1era década del siglo XXI*. II Jornadas Nacionales sobre estudios regionales y mercados de trabajo., Santa Fe.
- Golovanevsky, L. (2006). *Economía Andina: revisión histórica para la Quebrada de Humahuaca: proyecto cultivos andinos*. Colección documentos comerciales, Argentina.

- Golovanevsky, L. (2010). *Breve Historia de la economía andina. Principales temas y debates teóricos. Documento de trabajo N° 4*. Argentina: SIMEL NOA-Facultad de Ciencias Económicas. Universidad Nacional de Jujuy.
- Gómez Bailón, P. (2011). Percepciones sobre la participación ciudadana en los medios de comunicación radial. *Revista de investigación en Comunicación y Desarrollo*.
- Gomez, C. (1995). Diversidad biológica, conocimiento local y desarrollo. *Agricultura y Sociedad N° 77*, 127-146.
- González Tachiquín, M. (2005). El estudio de las políticas públicas: Un acercamiento a la disciplina. *Quid Iuris-Biblioteca Jurídica Virtual*, Volumen 2.
- Gorosito Krammer, A. M. (2010). *Pueblos originarios: Pueblo Ocloya*. Obtenido de <http://pueblosoriginarios.encuentro.gov.ar>.
- Graciano, A., & Laborde, S. (2012). *Políticas de infancia: Contribuciones docentes a los debates actuales sobre niños y jóvenes*. Argentina: Miño y Dávila.
- Graglia, E. (2012). *En la búsqueda del bien común. Manual de políticas públicas*. Argentina: Konrad Adenauer Stiftung.
- Graglia, E., & Specchia, N. G. (2009). *Camino al bicentenario. Los programas presidenciales en 25 años de democracia argentina*. Argentina: EDUCC.
- Grupo de Análisis para el Desarrollo (2007). *Investigación, políticas y desarrollo en el Perú*. Lima-Perú.
- Guber, R. (1991). *El salvaje metropolitano*. Buenos Aires. Argentina: Legasa.
- Guimaraes, R. (1985). *Participación comunitaria, Estado y Desarrollo. Hacia la incorporación de la dimensión participativa en la formulación e implementación de programas de desarrollo*. Paraguay: Instituto de planificación económica y social. CEPAL.
- Haverkort, B., Delgado Burgoa, F., Shankar, D., & Millar, D. (Enero 2013). *Hacia un dialogo intercientífico: Construyendo desde la pluralidad de visiones de mundo, valores y métodos en diferentes comunidades de conocimiento*. Bolivia.
- Imen, P. (2012). ¿A qué educación tiene derecho nuestra infancia? En A. Graciano, & S. Laborde, *Políticas de infancia*. Buenos Aires. Argentina: Miño y Dávila.
- INADI. (2010). *Pueblos indígenas originarios*. Informe, Argentina.
- INDEC (2005) Encuesta complementaria 2004-2005. Argentina.

- Inst. Inter. de Planeam. de la Educación, & W. Kellogg Fundación (2006). *Educación en la diversidad: Experiencias y desafíos en la Educación Intercultural Bilingüe*. Buenos Aires-Argentina: UNESCO.
- IPROGA (1996). *Metodología para la elaboración de planes maestros de cuencas*. Lima.
- Jefatura de Gabinete de Ministros de la Nación (2011). *Proyecto de Modernización del Estado*. Proyecto, Buenos Aires Argentina.
- Jerez, M. (2008). La política social del primer peronismo en Jujuy: 1945-1955: La edificación de viviendas populares.
- Jerez, O., & Cadena, E. (2012). Reflexiones sobre la diversidad cultural y la educación de niños provenientes de pueblos originarios. En O. Jerez, E. Cruz, & L. Hormaeche, *Identidades, representaciones y educación Intercultural en América Latina*. Jujuy: EdiUNJu-Editorial Universidad Nacional de Jujuy.
- Jiménez Naranjo, Y. (2005). *El proceso cultural en educación escolarizada: educación bilingüe intercultural en los zapatecos de Oaxaca, México*. Tesis doctoral, México.
- Jolly, J.-F. (2005). Gobierno y gobernanza de los territorios. Sectorialidad y territorialidad. *Desafíos -Vol. 12*, 52-85.
- Jolly, J.-F. (2008). "descentralización, políticas públicas, gobernanza y territorio: La política pública educativa o la descentralización educativa penetrada por la otra territorialidad".
- Kliksberg, B. (1998). Seis tesis no convencionales sobre participación. *Instituciones y desarrollo*.
- Lal, R. (2000). *Integrated watershed management in the global ecosystem*. USA: CRC Press.
- Landini, F. (2010). La dinámica de los saberes locales y el proceso de localización del saber científico. Algunos aportes desde un estudio de caso. *Cuadernos de desarrollo rural* 65, 21-43.
- Landini, S., & Murtaghra, X. (2011). Prácticas de extensión rural y vínculos conflictivos entre saberes locales y conocimientos técnicos desde estudio de caso en la provincia de Formosa- Argentina. *Universidad Autónoma Indígena de México Mochicahui, El Fuerte, Sinaloa; México N°2 Vol 7*, 263-279.
- Lasswell, H. (2009). *La concepción emergente de las ciencias de política*. En: Luis Fernando Aguilar Villanueva. *El estudio de las políticas públicas*. México.

- Ley Nacional de Educación N° 26.206. (2006).
- Lindenboim, J., Serino, L., & Gonzáles, M. (2000). *La precariedad como forma de exclusión. Proyecto Integrado IE-01 de UBACyT (1998-2000): "Mercados de trabajo urbanos en la Argentina de los noventa. Crisis y metamorfosis.* Argentina.
- López, L. (2000). *La educación de jóvenes y adultos indígenas en Bolivia.* Programa de formación en educación intercultural bilingüe para países andinos.
- Maceira, D., & Stechina, M. (2008). *Salud y Nutrición. Problemática alimentaria e intervenciones de política en 25 años de democracia. Programa de Salud.* Argentina: CIPPEC.
- Manzanal, M. (2001). Políticas, instituciones y gestión del desarrollo rural en Argentina a fin de ciclo. *CONICET-UBA- Buenos Aires.*
- Manzanal, M. (2006). Regiones, territorios e institucionalidad del desarrollo local. En M. Manzanal, G. Neiman, & M. Lattuada, *Desarrollo rural, Organizaciones, instituciones y territorio.* Buenos Aires: Ediciones CICCUS.
- Martínez, J., Argañaraz, J., & Tarifa, E. (2010). Propuesta educativa para emprendimiento de pequeños productores de Bárcena. *1eras Jornadas en Educación y diversidad sociocultural en contextos regionales-Jujuy.*
- Mato, D. (2009). Contextos, conceptualizaciones y usos de la idea de interculturalidad. En *Pensar lo contemporáneo: de la cultura situada a la convergencia tecnológica* (págs. 28-48). México: Anthropos.
- Mendoza, M. Á. (2000). *Análisis de contenido cualitativo y cuantitativo: Definición, clasificación y metodología.* . Colombia: Revista de Ciencias Humanas.
- Meny, Y., & Thoenig, J. C. (1992). *Las políticas públicas.* España: Talleres Gráficos HUROPÉ, S.A.
- Merlino, R., & Rabey, M. (1978). El ciclo agrario-ritual en la puna argentina. *Relaciones de la sociedad argentina de antropología Vol.VII, 47-70.*
- Ministerio de Educación (2006). *Ley Nacional de Educación N° 26.296.* Argentina.
- Ministerio de Educación (2007). *Ejemplos para pensar la enseñanza en plurigrado en las escuelas rurales.* Argentina.
- Ministerio de Educación (2009). *Educación y Desarrollo Rural.* Informe de investigación. Buenos Aires. Argentina.

- Ministerio de Educación (2009). *Lineamientos curriculares para la Educación de Jóvenes y Adultos*. Resolución 87/09- Anexo II.
- Ministerio de Educación (2009). *Resolución N° 87- Anexo II: Lineamientos curriculares para la Educación de jóvenes y adultos*. Argentina.
- Ministerio de Educación (2009). *Resolución N° 87/09 con sus anexos I y II: Documento base y Lineamientos curriculares para la educación permanente de jóvenes y adultos*. Argentina.
- Ministerio de Educación (2010). *Módulo: La educación en contextos rurales*. Buenos Aires. Argentina.
- Ministerio de Educación (2010). *Resolución N° 111/10: La educación artística en el sistema educativo nacional*. Argentina.
- Ministerio de Educación (2010). *Resolución N° 118/10*. Argentina: Consejo Federal de Educación.
- Ministerio de Educación (2010). *Resolución N° 45/08-Lineamientos Curriculares de Educación Sexual Integral*. Argentina.
- Ministerio de Educación (2015). *Cuadernos de trabajo. Serie política educativa. Módulo 3. Los desafíos de los niveles del sistema educativo*. Argentina.
- Ministerio de Educación (2015). *Panorama de la Educación Rural en Argentina*. Buenos Aires. Argentina.
- Ministerio de Educación de la Nación (2008). *Resolución N° 701: Línea de acción "Aporte para la movilidad escolar"*. Argentina.
- Ministerio de Educación. (2006). *Ley 26.150 de Educación Sexual Integral*. Argentina.
- Ministerio de Salud (2002). *Ley N° 25.673 Programa Nacional de Salud sexual y procreación responsable*. Argentina.
- Ministerio de Salud (2004). *Guías para la calidad del agua potable. Volumen 1. Recomendaciones*.
- Ministerio de Salud (2004). *Resolución N° 915: Programa Médicos Comunitarios*. Argentina.
- Ministerio de Salud (2008). *Resolución N° 439 Programa Nacional de Salud Escolar*. Argentina.

- Montesinos, M. P. (1999). La diversidad cultural en la mira. Un análisis desde la antropología y la educación. *Publicar en Antropología. Año VII. N° VIII.*, 149-169.
- Mora Delgado, J. (2008). Persistencia, conocimiento local y estrategias de vida en sociedades campesinas. *Revista de Estudios Sociales*, 122-133.
- Mora, S. (2009). *Educación para la primera infancia: Aportes para la elaboración de propuestas de políticas educativas*. UNESCO.
- Moreno Díaz, A., & Renner, I. (2007). *Gestión integral de Cuencas: La experiencia del proyecto regional cuencas andinas*.
- Moreno-Torres Gálvez, A. (2013). Un marco conceptual para el análisis de políticas públicas. (390).
- Muller, P. (1998). Génesis y fundamentos del análisis de políticas. *Innovar. Revista de ciencias administrativas y sociales*, 11., 99-109.
- Muller, P. (2002). Las políticas públicas. Administración y desarrollo. *Santa Fe de Bogotá*, 38.
- Murcia Quevedo, M. J. (2005). *El conocimiento local y el contexto escolar: La cotidianidad de los habitantes rurales de la vereda de Placitas; Fosca*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Murmis, M., & Portantiero, J. C. (2011). *Estudios sobre los orígenes del peronismo*. Buenos Aires: Veintiuno Editores.
- Narodowsky, M. (1999). *Después de clase. Desencantos y desafíos de la escuela actual*. Buenos Aires. Argentina: Novedades educativas. 1a edición.
- Navarro, C. (Agosto 2006). Dos clases de políticas educativas. La política de la política. N° 36.
- Navarro, M. (2013). Las luchas indígenas y campesinas contra el despojo capitalista en México: Subjetividades políticas en la defensa y gestión de los bienes comunes naturales. *Boletín Onteaiken. N° 15*.
- Neufeld, M., Ghiglino, J., Holstein, A., Lorenzo, M., Montesinos, M., & Novaro, G. (1999). *De eso no se habla: los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. Buenos Aires-Argentina: EUDEBA.
- Novaro, G. (2003). *Indios, aborígenes y pueblos originarios, sobre el cambio de conceptos y la continuidad*. Argentina: Instituto de antropología. Facultad de Filosofía y letras. Universidad de Buenos Aires.

- Oviedo, G., & Noejovich, F. (2007). *Desafíos para el mantenimiento de los conocimientos tradicionales en América Latina*. Resumen ejecutivo.
- Oxam, C. (1998). *La entrevista de investigación en ciencias sociales*. Buenos Aires. Argentina: EUDEBA.
- Pacheco, M., & Jerez, O. (2012- Misiones- Argentina). Consulta, participación y desarrollo. *Antropología y derecho. CEDEAD. Año 6. N° 9. Centros de estudios en Antropología y derecho*.
- Pagani, M. L. (2001). *Participación Comunitaria y Políticas públicas*. Buenos Aires: Universidad Nacional de la Plata.
- Pardo, L. (2006). *El yacón: Análisis para su producción y mercadeo para su desarrollo en Salta y Jujuy*. Salta: Universidad Nacional de Salta.
- Picotti, D. (2006). Diversidad e interculturalidad. En *Diversidad e interculturalidad* (págs. 19-25). Buenos Aires-Argentina: Prometeos.
- Porta, L. (2003). "La investigación cualitativa: El Análisis de Contenido en la investigación educativa". Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Portal, A. (2009). Ciudadanía, alteridad e interculturalidad. En *Pensar lo contemporáneo: de la cultura situada a la convergencia tecnológica* (págs. 16-27). México: Anthropos.
- Portal, M. (2013). El desarrollo urbano y su impacto en los pueblos originarios en la ciudad de México. *Alteridades, vol.23, N° 46. México, 53-64*.
- Proyecto Cultivos Andinos (2006). Conservación Insitu de los cultivos andinos y especies silvestres emparentadas en la Quebrada de Humahuaca en el extremo austral de los Andes Centrales. *Provincia de Jujuy*.
- Proyecto de ordenamiento territorial (2006-2008). Plan de gestión integrado de desarrollo regional y local pre inversión, provincia de Jujuy.
- Puca, F. (2012). *Aguas Blancas-Pueblo Ocloyas- sede capital*. Bárcena-Jujuy.
- Puesto de salud de Bárcena (2015). *Ronda Sanitaria-2015*. Informe, Jujuy.
- Puiggrós, A. (2003). *Qué paso en la educación argentina. Breve historia desde la conquista hasta el presente*. Buenos Aires. Argentina: Galerna.
- Puló, M. (2005). *Manos de Molinos entre urdimbres y tramas*. Ed. CEP. IHA, 13-15. Salta: Universidad Nacional de Salta.

- Quinteros Hernández, L. (2011). *Análisis y evaluación de las políticas públicas para combatir el déficit en la educación superior indígena en San Potosí*. Informe de investigación, Bolivia.
- Rabey, M. (1990). Conocimiento popular y desarrollo. *Medio ambiente y urbanización*. N° 31, 46-55.
- Rabey, M. (2004). *El uso de los recursos naturales en las montañas: tradición y transformación*. Montevideo: UNESCO.
- Rappaport, R. A. (1987. España). *Cerdos para los antepasados*. . España: Siglo XXI.
- Rappaport, R. A. (1999). *Ritual and Religion in the Making of Humanity*. . Cambridge University Press-Reino Unido.
- Reboratti, C. (2003). *La Quebarda: geografía, historia y ecología de la Quebrada de Humahuaca*. Buenos Aires. Argentina: La colmena.
- Reboratti, C., & Castro, H. (2008). Revisión del concepto de ruralidad en Argentina y alternativas posibles para su redefinición. *Serie de estudios e investigaciones N° 15-PROINDER*.
- Rein, R. (2009). De los grandes relatos a los estudios de pequeña escala: Algunas notas acerca de la histografía del primer peronismo. *Biblioteca digital. UCA*.
- Rocha, D., & Deusdará, B. (2005). Análise de Conteúdo e Análise do Discurso: Aproximacoes e afastamentos na (re) construação de uma trajetoria. *ALEA - VOLUME 7-NUMERO 2-JULHO-DEZEMBRO*, 305-322.
- Rockwell, E. (1987). Reflexiones sobre el proceso etnográfico. En E. Rockwell, & J. Ezpeleta, *“Para observar la escuela, caminos y nociones”*. México.
- Rodriguez, J. (2009). *Evolución de los sistemas productivos de la Quebrada*. Jujuy: Cauqueva.
- Rodriguez, J. (2012). *Desarrollo y poder: Un documento para generar debate*. Jujuy: Cauqueva.
- Rojas Soriano, R. (2011). *Guía para realizar investigaciones sociales*. México: Plaza y Valdez.
- Romero Contreras, T. (2004). Rituales y actividades materiales en la antigua agricultura indígena. *Ciencia Ergo Sum*, vol. 11, núm. 1., 25-35.

- Rouquaud, I. M., & Páez, M. A. (2013). *Políticas Públicas: Algunas experiencias en Iberoamérica*. San Luis -Argentina: CLACSO- Universidad Nacional de San Luis.
- Rubinelli, Luisa, M., & Tapia, D. (2012). *Voces entre los cerros: Reflexiones y experiencias para la educación intercultural*. Jujuy: EdiUnju- Editorial de la Universidad Nacional de Jujuy.
- Rubinelli, M. L. (2005). *Interculturalidad y vida cotidiana en el noroeste argentino*. Jujuy-Argentina.
- Salazar Vargas, C. (1999). *Las políticas públicas*. Bogotá, Colombia: Pontificia Universidad Javeriana.
- Salleras, L. (2013). *Patrimonio cultural, territorio y turismo en la Quebrada de Humahuaca*. XXIX Congreso a las crisis y emergencias sociales en América Latina, Chile.
- Satriano, C. (2006). Pobreza, políticas públicas y políticas sociales. Rosario: Facultad de Psicología. Universidad Nacional de Rosario.
- Secretaría de Planeamiento Educativo (2010). *Monitoreo provincial de programas y proyectos educativos 2008-2010*. Jujuy.
- Sidekum, A. (2006). Alteridad e interculturalidad. En *Diversidad cultural e interculturalidad* (págs. 27-38). Buenos Aires- Argentina: Prometeos.
- Slavutsky, R. (2007). *De indios, campesinos, trabajadores y desocupados. Regulación de la mano de obra y formación de identidades en territorios de la frontera norte de Salta y Jujuy*. Argentina: Universidad de Buenos Aires. Facultad de filosofía y letras.
- Slow Food Internacional (2015). www.slowfood.com. Italia.
- Stein, E., Tommasi Koldo, M., Lora, E., & Payne, M. (2006). *La política de las políticas públicas: Progreso económico y social en América Latina*. EE-UU: Banco Interamericano de Desarrollo.
- Sverdlick, I., & Atral, R. (2013). Derecho a la educación y situación educativa de la población en Argentina. Una mirada panorámica en base a los censos 2001 y 2010. *Revista latinoamericana de Educación comparada. RELEC*. N° 4, 83-102.
- Tamayo Sáez, M. (1997). Cap. 11: El análisis de las políticas públicas . En R. Bañon, & E. C. Carrillo, *La nueva administración pública*. Madrid: Alianza Universidad.

- Tapia, L. (2002). *La producción de conocimiento local: Historia y política en la obra de René Zavaleta*. Bolivia: primera Edición. D:L:4-1-903-02.
- Tapia, M. (2014). *Informe socio sanitario y educativo para la salud*. Jujuy: Centro Sanitario. Área programática N° 3. Subarea N° 3: Bárcena.
- Tarifa, E., Argañaraz, J., Astorga, F., Martínez, J., & Erdmann, E. (2009). Generación y comunicación de políticas adecuadas de gestión utilizando Teoría de Juegos. *Simposio Iberoamericano en generación, comunicación y gerencia del conocimiento (GCGC 2009)*. Orlando-Florida, EE.UU, 220-225.
- Tarifa, E., Argañaraz, J., Astorga, F., Martínez, J., & Erdmann, E. (2011). Teoría de juegos aplicada a políticas públicas. Caso de estudio: Bienes públicos. *Strategy and management Bussiness Review*, 25-37.
- Tarifa, E., Argañaraz, J., Martínez, J., & Erdmann, E. (2011). Identification og suitable management policies for public good by using game Theory. *8th worl congress og chemical engineering incorporating*. Quebec, Canadá.
- Tarifa, E., Argañaraz, Jorgelina, Astorga, F., Martínez, J., & Eleonora, E. (2011). Teoría de juegos aplicada a políticas públicas. Caso de estudio: Bienes públicos. *Stratey and Management Businees Review*. Chile.
- Tarifa, E., Chalabe, S., Martínez, S., Martínez, J., Franco Domínguez, S., & Núñez, A. (2008-2012). *Proyecto: Implementación de una unidad de estudio, monitorización y control de cuencas hidrográficas con la finalidad de apoyar la toma de decisiones en la gestión a medio y largo plazo en la provincia de Jujuy (Argentina 2008-2012)*. Proyecto, Jujuy- Argentina.
- Taylor, J., & Bodgan, R. (1984). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires. Argentina: Paidos.
- Tenti Fanfani, E. (2007). *La escuela y la cuestión social*. Argentina: Siglo XXI. Tercera edición.
- Toro, B., & Tallone, A. (2008). *Educación valores y ciudadanía: La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios*. Metas educativas 2021. España: OEI (organización de Estados Iberoamericanos para la educación, la ciencia y la cultura).
- Torres Guevara, J. (2015). *Los conocimientos ancestrales y los conocimientos contemporáneos en la Región andina*. www.aguasustentable.org.

- Treviños, G. E. (2006). *Un análisis de la política pública de educación superior y posgrado*. Tesis, Mexico.
- UNESCO. (2002). www.unesco.org: *Sistemas de conocimiento locales e indígenas*. Recuperado el 15 de Agosto de 2015
- UNESCO. (2009). *Invertir en la diversidad cultural y el diálogo intercultural*.
- UNICEF, UNESCO, & Fundación FORD. (13-15 de Octubre de 2004). Seminario Internacional sobre Políticas Educativas y Equidad. *Políticas educativas y equidad*. Chile: Dpto. de Educación de la Universidad Alberto Hurtado.
- Valdéz Cotera, R. (2012). *Análisis de políticas públicas en educación básica de personas jóvenes y adultas. Un caso comparativo entre México y Brasil*. Tesis doctoral, México.
- Valencia Agudelo, G. D., & Álvarez, Y. A. (2008). La ciencia política y las políticas públicas: Notas para una reconstrucción histórica de su relación. *Estudios políticos* (33).
- Velásquez, F. (2011). *Participación y ordenamiento territorial en Colombia*. Colombia.
- Vélazquez, F., & Gonzáles, E. (2003). *¿Qué ha pasado con la participación ciudadana en Colombia?* Colombia.
- Viñas, V. E. (1995). *Cambio político y políticas públicas: Argentina 1976-1989*. España: Universidad Complutense de Madrid.
- Von Sandy El berr, B. (2009). ¿Quiénes son los expertos? conocimiento local y comunicación intercultural en proyectos de desarrollo con pueblos indígenas de Ecuador. *Ideele*.
- Weber, M. (2003). *El político y el científico*. Buenos Aires. Argentina: Prometeo.
- Yuni, J., & Urbano, C. (2006). *Técnicas para investigar 1*. Argentina: Brujas.
- Yuni, J., & Urbano, C. (2006). *Técnicas para investigar 2*. Argentina: Brujas.