

XI Congreso Iberoamericano de Extensión Universitaria

Integración, extensión, docencia e investigación para la inclusión y cohesión social.

Santa Fe, 22 al 25 de Noviembre de 2011

Eje 1: La investigación orientada a problemas socialmente relevantes.

Título: "Infancias en lugares andinos del noroeste argentino"

Autoras: Cruz, Silvia Beatriz (beasalta@yahoo.com), Jerez, Adelaida (adejc14@hotmail.com), Ana de Anquin (adeanqui@yahoo.com.ar) y Tilián, Claudia (flay78@hotmail.com).

Institución que representan: CISEN: Centro de Investigaciones Sociales y Educativas del Norte Argentino-Universidad Nacional de Salta.

RESUMEN

Participar en proyectos de extensión y de voluntariado universitario en escuelas y localidades andinas, en un trabajo continuado por más de cinco años, movilizó problematizar la concepción de infancia que subyace a la pedagogía y a la didáctica, la cual puede tener efectos subjetivos sobre la autoimagen de niños/as y jóvenes.

Consideramos que las infancias en contextos rurales e interculturales tendrían que ser comprendidas en sus lógicas particulares, para que los dispositivos de transmisión cultural no las conviertan en "problemas del Sistema Educativo", como son la "sobre-edad" y el "fracaso escolar" en todas sus formas: deserción, repitencia, escasa relevancia, pertinencia o calidad de los logros en el aprendizaje. Además, al extenderse los años de escolaridad, se dificulta la posibilidad de alcanzar esta obligación, a muchos de los y las pobladores de estas zonas rurales.

En esta ponencia nos referimos a las condiciones de vida y modos de crianza que configuran una forma de ser infantes en hogares campesinos aislados, condiciones que no cambian cuando los/as niños/as concurren a la escuela, pero que tanto la organización, como el qué y cómo se enseña en las instituciones educativas, desconocen.

En el marco del proyecto "Promoción de saberes, prácticas y derechos humanos de los pueblos originarios de la Quebrada del Toro", re-significamos teorías científicas que "fabrican un modelo de infancia universal". En la reflexión participativa y deliberativa sobre las experiencias e historias de vida de los niños y niñas con los que trabajamos, proponemos otra mirada sobre las infancias en el noroeste argentino. En este sentido consideramos relevante el aporte de la investigación surgida en nuestra intervención en terreno, y que puede orientar principios de procedimiento para "las escuelas andinas".

XI Congreso Iberoamericano de Extensión Universitaria

Integración, extensión, docencia e investigación para la inclusión y cohesión social.

Santa Fe, 22 al 25 de Noviembre de 2011

Eje 1: La investigación orientada a problemas socialmente relevantes.

Título: “Infancias en lugares andinos del noroeste argentino”

Autoras: Cruz, Silvia Beatriz (beasalta@yahoo.com), Jerez, Adelaida (adejc14@hotmail.com), Ana de Anquin (adeanqui@yahoo.com.ar) y Tilián, Claudia (flay78@hotmail.com).

Institución que representan: CISEN: Centro de Investigaciones Sociales y Educativas del Norte Argentino-Universidad Nacional de Salta.

“Infancias en lugares andinos del noroeste argentino”

1.- ¿QUÉ NOS SIGNIFICA LA EXTENSIÓN?

Uno de los retos ineludibles de la extensión universitaria es la responsabilidad por intensificar los canales de comunicación entre universidad y sociedad, articulando experiencias de diálogo, participación y desarrollo con el mundo no académico.

Como lo afirmamos en otros congresos, en los cuales también fuimos partícipes, seguimos sosteniendo que “Desde el CISEN-UNSa, la extensión se plantea como una instancia de práctica pre-profesional en ámbitos socio educativos reales, en que se toma “contacto” con situaciones particulares, que impregnan nuestras experiencias, las perfilan, potenciándolas e imprimiéndoles una mirada socio-crítica” (Cruz, Jerez, Ríos, 2010).

Nuestras prácticas de extensión estrechamente ligadas a la formación, se interesan por un graduado universitario comprometido con una sociedad más justa y más democrática. Nuestra comprensión y práctica de extensión universitaria no se concilia con la compra-venta de servicios o con cooperación técnica; sin desmerecer ninguna de estas prácticas, tampoco las confundimos con extensión. Por lo contrario, entendemos que un programa extensionista trabaja por la justicia social y distributiva. Desde este posicionamiento, la extensión universitaria está comprometida con el intercambio libre y abierto del conocimiento, la comunicación y el desarrollo sustentable.

Nuestro campo de estudio, trabajo y formación es la educación, la cual, en tanto práctica social, sufrió los embates de las políticas neoliberales que aumentaron las desigualdades en toda Latinoamérica. Una prueba de lo dicho lo ofrece el crecimiento de la oferta privada, la cual aumentó sus estándares de excelencia en franca competencia con la educación pública. Pero es justamente la educación pública gratuita, la única que se brinda a

la población de magros recursos, dispersa y habitando zonas inhóspitas, de frontera o inaccesibles.

Precisando los significados de nuestras prácticas extensionistas, diremos que se refieren a la educación pública de sectores rurales de pobreza estructural, descendientes de los pueblos que habitaban este territorio antes de la conquista europea. El espacio geográfico y cultural corresponde a la puna y quebradas de la zona andina de Salta, con rasgos comunes a otras provincias y países de la región. Así es como la economía del área se basó históricamente en el trabajo de producción primaria campesina, en el trueque o intercambio de productos tales como carne, cuero, queso, lana, tejidos, verduras, frutas, la confección de artesanías y la enajenación de la fuerza de trabajo, como trabajo obligado en las fincas o en los arriendos, o migraciones para cosechas y otras tareas agropecuarias.

Con la globalización económica y los adelantos tecnológicos, nuevos desafíos interpelan a la educación pública, si pretende sostener los derechos de estos ciudadanos en un pie de igualdad. Hasta la actualidad, la región no dispone de los servicios básicos e imprescindibles para igualar, en este sentido consideramos un problema social relevante a la educación de la infancia andina en el noroeste argentino.

Las prácticas de extensión universitaria se presentan como una posibilidad de ayuda que requiere ser respaldada por las políticas de Estado. Desde este abordaje, presentamos algunos avances de la investigación que acompaña nuestro accionar, la cual tiene que desembocar en la difusión y sensibilización por las necesidades de estas infancias argentinas, que no están en la mira de los grandes cambios educativos.

Desde esta perspectiva, la participación en actividades de extensión en educación rural e intercultural, representa un espacio de formación abierto, un desafío a asumir responsablemente un lugar en la defensa de los derechos a la educación de las comunidades andinas.

2.- RESIGNIFICANDO LA NOCIÓN DE NIÑEZ ANDINA

Con el objetivo de problematizar el conocimiento naturalizado, contrastarlo con la realidad y cuestionarlo para su estudio y transformación, partimos de un retorno crítico sobre los marcos teóricos internalizados, el funcionamiento del Sistema Educativo y nuestro accionar como extensionistas.

Consideramos un problema social relevante, la desigualdad en el acceso y en los logros educativos de la niñez andina, por factores complejos pero susceptibles de mejora desde las políticas públicas y estrategias educativas.

Un punto de partida, para analizar este problema, es el cuestionamiento de lo que **significa ser niño/a en el contexto rural andino**, evitando caer en reduccionismos o en

generalizaciones como la que establece la ONU, cuando establece que el término niñez comprende a todos los individuos menores de 16 años de edad.

Por otra parte, la legislación internacional establece que los niños son sujetos que deben contar con la protección y el cuidado de los adultos en todos los aspectos que hacen a su vida cotidiana; además, señala que deben contar con derechos esenciales tales como el derecho a la familia, a la educación, a la vivienda, a la alimentación y a la salud, siendo responsabilidad de los adultos velar para que estos derechos sean cumplidos.

Desde una visión biológica, la niñez comprende entre los 5 y 10 años de edad, momento en que el ser humano desarrolla la mayoría de sus habilidades cognitivas, funcionales, psicomotoras y físicas.

Desde una perspectiva social y antropológica, esta etapa se considera como un resultado relativamente reciente en la historia de la humanidad. En la antigüedad no existía como concepto o definición de una etapa de vida, sino como un "hombre en miniatura", incapaz con respecto al hombre adulto, pero a medida que crecía y desarrollaba fuerza física, posible de ser incorporado a la lucha por la supervivencia.

Desde una mirada psicológica, los primeros años de vida del ser humano son sumamente importantes para su proyecto vital futuro, porque en ellos se constituyen los fundamentos de su identidad; se adquiere la base afectiva segura o no, la cual incidirá posteriormente en el carácter que desarrollará el niño/a, en sus afectos y actitudes (altruismo, agresión, temor y diversión). El niño es un sujeto de derecho, activo, una persona en proceso de desarrollo cuyas capacidades evolutivas deben ser respetadas y protegidas.

La concepción del niño como un ser heterónomo, que necesita protección, es una construcción social, que se da paralelamente al *proceso de pedagogización* que surge con el nacimiento de la escuela moderna.

Naradosky sostiene que en la actualidad este concepto está en crisis, por un lado se produce una infancia "**hiperrealizada**", la de niños/as que ya no forman un "mundo aparte" al de los adultos, porque merced a la influencia de los Medios de Comunicación acceden a un volumen de información que antes les era vedada; por otro lado está la infancia "**desrealizada**" o marginal, la de los niños que ingresan en un mundo de autonomía que los obliga a generar su propia subsistencia.

En el caso de la zona andina, los niños viven una infancia "**realizada**", porque su participación en las actividades productivas, indispensables para la supervivencia familiar, a la par de sus padres y hermanos; se corresponde con su contexto sociocultural y cobra gran significatividad en sus vidas y en la de su núcleo familiar, ya que es una instancia de transmisión de prácticas y saberes ancestrales que los habilita para erigirse como adultos "artesanos de su cultura".

Dice Regifo Vazquez que en quechua y aimara a los recién nacidos se les dice "wawas" y "denota una vinculación. La comunidad vivencia a la wawa, no como un individuo, sino como un miembro más del tejido familiar que es el ayllu, un ayllu que no se agota en el seno de lo humano, sino que abarca lo natural y sagrado" (2006:176).

Aunque las comunidades de la zona andina considerada, no se identifican con el Inca suyo, a quienes sus antepasados resistieron, no podemos dejar de considerar su influencia de casi 200 años.

3.- EL DESENCUENTRO ENTRE EL HOGAR Y LA ESCUELA

Es necesario hacer explícitas las diferencias que en el discurso, en los modos de intervención y en los distintos tipos de intercambio tienen los niños/as que viven en la zona andina considerada. La comparación entre la escuela y el hogar muestra importantes diferencias en todas las formas de interacción, particularmente en la lingüística, que los niños mantienen en cada uno de estos ámbitos. Estas diferencias se evidencian, tanto en lo que se refiere a los derechos y responsabilidades de los participantes en la conversación, como en los procesos de colaboración mediante los cuales se construye el conocimiento.

En los eventos comunicativos que tienen lugar en el hogar y en la comunidad los niños/as adquieren al mismo tiempo competencia lingüística y conocimiento socio-culturalmente significativo. Esta adquisición se logra a través de la participación del niño en actividades mediadas por adultos y niños más hábiles de su grupo social, actividades en las que la interacción que se establece da lugar a un proceso colaborativo de construcción del discurso, esto sucede aun cuando la expresión verbal en medio de las familias de la comunidad sea pobre.

A diferencia de lo que sucede en el hogar, en el intercambio escolar típico, el maestro, a través de preguntas cerradas controla por completo el desarrollo del contenido, produciendo todos los desplazamientos de tópicos. En el medio escolar la producción discursiva del niño se ve limitada, hay una total falta de integración de la experiencia que permitiría un soporte comunicativo. El silencio suele ser la respuesta acostumbrada al requerimiento docente, hecho desde el marco referencial de un adulto con autoridad y extraño a la cultura local.

Los niños/as solo cuentan con la experiencia escolar para familiarizarse con la lengua considerada correcta, pero ésta se da desde el comienzo como lengua escrita. Lo cual los coloca en una situación de desventaja, por su no dominio del idioma corriente y se complica con el retardo producido en la adquisición de conocimientos nuevos, distintos de los que recibe en sus intercambios con el medio.

La falta de entrenamientos en las operaciones de abstracción y juicio, acrecientan desde el comienzo las dificultades de aprendizaje de la lectura y escritura. Y si la exigencia escolar sobrepasa ampliamente la capacidad de aprendizaje inmediato del niño/a, ejerciendo una presión tendiente a la adquisición uniforme de conocimientos, suele aparecer un sentimiento de fracaso y auto marginación.

En efecto, desde la lógica de la cultura dominante que trasmite la escuela, se descalificó el capital cultural de las comunidades campesinas, favoreciendo el fracaso escolar. La escuela, por lo general, aporta herramientas básicas de lectura, escritura y cálculo, para desenvolverse en la comunidad contextual, pero insuficientes para proseguir estudiando exitosamente. En la actualidad asistimos al desafío de la crear un servicio educativo obligatorio para los jóvenes, esta escuela secundaria aparece con pocas probabilidades de brindar una prestación de calidad. Por lo común, los egresados de la escuela rural andina, poco provistos de conocimientos, disponen apenas del mínimo capital educativo como para ser incorporados como mano de obra no calificada, en la sociedad urbana alfabetizada o en las grandes explotaciones agrícolas.

Varela (1992), sostiene que la escuela moderna muestra *“desinterés por las formas que adoptan el funcionamiento del poder y el saber de cada sociedad”*. La incompatibilidad de las concepciones espacio-temporal de la escuela y las comunidades andinas, tiene serias repercusiones en el proceso de enseñanza y de aprendizaje.

Numerosos ejemplos permiten visualizar en las prácticas lo dicho por Varela, así desde el Ministerio de Educación está pautado el inicio de clase a fines del mes de febrero o principios de marzo, pero ésta época coincide con las actividades de cosecha y comercialización de las producciones (quesos, choclos, habas, etc.), actividades que concluyen en el tiempo de Pascua, tras la realización de la “señalada”. En consecuencia, los niños deben colaborar con estas actividades o cuidar a sus hermanos o animales mientras los padres se ausentan.

En cuanto al horario escolar, se establece arbitrariamente desde la capital, pese a que las condiciones climáticas son extremas en los Andes y la puna. Cuando el horario del colectivo interurbano que traslada a los niños que viven lejos no coincide, los niños se incorporan tarde a las tareas y tienen problemas con la asistencia.

Otra cuestión controversial es la realización de las tareas escolares, porque los tiempos familiares no contemplan la realización de las mismas o no disponen de espacio ni materiales para realizarlas. Por lo cual la lectura de libros, las actividades de investigación y/o de reforzamiento de los nuevos contenidos, deben desarrollarse necesariamente en el horario escolar de clases.

Las cuestiones planteadas ponen en evidencia que el sistema educativo necesita regular flexible e inteligentemente sus normas, brindando a los docentes una formación

específica para trabajar estratégicamente en contextos rurales, partiendo de los conocimientos previos de los niños, motivando su interés por los estudios y el completamiento de los mismos, valorando su contexto pertenencia, sus raíces y riquezas culturales.

En este sentido, es importante tomar conciencia del riesgo político que se juega en las prácticas educativas, porque las mismas puede transformar a los niños/as que sufren una desigualdad objetiva en la prestación del servicio educativo, en responsables de “su” fracaso escolar y hasta de ser incompetentes para las actividades intelectuales (Bourdieu). Este autor advierte contra el “efecto de destino” mediante el cual la institución escolar transforma las desigualdades sociales previas en desigualdades naturales (efecto también llamado “biografías anticipadas”) (Bourdieu, 1997).

4.- CONDICIONES DEL TRABAJO DOCENTE Y FALTA DE PREPARACION

La mayoría de los docentes que trabajan en áreas rurales:

- Proceden de la ciudad, por lo cual desconocen el contexto familiar y comunitario del niño, por lo que en sus intervenciones pedagógicas procura “civilizar” al niño, modelar su subjetividad para la misma tenga correspondencia con la los niños que viven en contextos urbanos.
- Tienen una formación profesional que no contempla el contexto rural y la diversidad, por lo que al ser nombrados en estas escuela portan ciertas expectativas, esperan ciertas conducta del niño, al que tratan como “alumno”, como carente de iluminación y se abocan a la tarea de “domesticar los cuerpos” de los pequeños que cuando llegan a la institución escolar son espontáneamente inquietos.

5.- PROBLEMATICAS QUE SE ENUNCIAN DESDE EL DISCURSO DE LOS DOCENTES

Las expectativas de logro de éxito no solo son sostenidas por algunos padres, en ocasiones este discurso es compartido también por los maestros, quienes tienen un curriculum académico que cumplir. Los docentes mismos, están sometidos a un imperativo de éxito, la clases de la que son responsables debe ser lo suficientemente eficiente como para que la mayoría de los alumnos pase al grado superior, porque los especialistas asocian repetición con baja calidad educativa.

Los buenos resultados de los alumnos son los que hacen que los buenos maestros sean reconocidos por la superioridad jerárquica: dirección, inspección académica, padres etc. En cambio, se considera al fracaso escolar como patológico y a veces, por necesidades políticas, todos los escolares son promovidos.

Por lo general los padres consideran que si el niño logra transitar exitosamente la escolaridad, podrá lograr más adelante una buena situación, acceder al consumo de bienes, “llegar a ser alguien”, ser respetado.

Pero la rapidez de la transformación social, perturba los viejos esquemas de transmisión de la herencia cultural, produciendo discordancias entre tradiciones familiares y las nuevas formas de vida. Estas rupturas, los conflictos inter-generacionales, pueden contribuir a los fracasos escolares, a veces operan en una situación límite para los niños, entre el rechazo de los padres ante las formas modernas de vida que enseña la escuela y el de la escuela que cuestiona las formas de vida campesinas.

El **Ausentismo**: la inasistencia del estudiante a su clase sin un justificativo válido (desde la mirada del sistema educativo) de forma periódica, cíclica o definitiva, provoca una interrupción parcial o total del ritmo normal de estudio. Esto acrecienta la tasa de abandono de la escuela y por lo general se vincula a problemas sociales de diversa índole, tales como rotación de los animales en busca de pasturas, problemas de familiares, maternidad adolescente, migración en busca de trabajo asalariado de los padres, etc.

El sistema educativo señala al ausentismo como una conducta nociva del alumno, resultante de la desidia colectiva de su grupo familiar; y no toma el recaudo de investigar sus causas, a fin de proponer alternativas o formas de prevención ante situaciones inminentes de fracaso u abandono escolar.

La Repitencia y Sobre-edad: En América Latina, son un tópico corriente dentro del debate educativo, que se desprende de las evaluaciones y diagnósticos. Se considera repetidor a “un alumno que vuelve al mismo grado el año siguiente, por cualquier razón”.

En las instituciones escolares en las que intervenimos la repitencia, desde una dimensión política, tiene una doble lectura por un lado es percibida como un problema, pero también como una situación favorable para mantener el número de matrícula, para no correr el riesgo de cierre de las instituciones. En algunas escuelas se oyen decir a algún docente “...y no alcanza (refiriéndose al rendimiento escolar) y ...lo voy a tener que hacer quedar, sino (el próximo año) nos quedaremos sin alumnos...” . Desde la óptica del Ministerio de Educación la repetición es un indicador claro de la disfuncionalidad y la ineficiencia interna del sistema escolar. La sociedad en general y la comunidad educativa en particular (docentes, padres, estudiantes, directores) tienden a aceptar la repetición como "natural", como un componente inherente y hasta inevitable de la vida escolar.

Los agentes escolares tienden a ver la repetición como un problema externo a la escuela, que se genera y que es provocado por el desinterés de la familia y del propio estudiante, y -como tal- necesita de soluciones externas.

Algunos padres de familia, por su parte, tienden a internalizar el punto de vista escolar y a aceptar los diagnósticos y fundamentos de los docentes respecto de las capacidades de

aprendizaje de sus hijos, considerando la repetición como una bendición de “segunda oportunidad” que se ofrece a aquellos chicos caratulados como “inaptos” o “no están maduros” para aprender; otros padres no se encuentran muy contentos pero aceptan que el niño repita, aceptan que “No le da la cabeza”.

La separación semanal del niño/a, de su hogar: en el caso de los niños que viven muy distantes de las instituciones escolares, implica un trabajo de duelo, un doloroso trabajo psíquico. Desde el ingreso a la escuela primaria el entorno, los padres, maestros se comportan como si el problema estuviese resuelto y le dicen al niño/a “ahora ya eres grande”, como si el problema se resolviese mágicamente cuando atraviesa la puerta de la escuela.

Los sentimientos de fracaso que el niño repitente o con sobre-edad experimentan, son producto de un proceso de exclusión, de rechazo; el “que no sigue” con frecuencia es abandonado a su suerte, se lo relega al fondo de la clase, sus propios compañeros se le burlan, reciben sobrenombres y las más severas críticas de los educadores.

De este modo el fracaso escolar, se traduce en un doble fracaso, por un lado la interacción de todos los factores considerados, que se sintetiza en la imagen de fractura entre el hogar y la escuela, proporcionan una explicación a las dificultades que tienen los niños/as en sus aprendizajes escolares, por otro lado aún si el niño lograra superar las dificultades iniciales y completar la escolaridad primaria, el bajo nivel de alfabetización que ha adquirido, implica también un fracaso para el niño, no dentro del sistema escolar primario, sino en el entorno social más amplio.

Esto requiere de un exhaustivo análisis y un replanteo de la actual forma de distribución del conocimiento y un reconocimiento de aquellos que, como sostiene Flecha (1994) impiden “superar las actuales desigualdades educativas y culturales que, en la sociedad de la información, desempeñan un papel cada vez más importante en la reproducción y mantenimiento del conjunto de desigualdades sociales”.

Pedagógicamente, la repetición se basa en una serie de premisas equivocadas, tales como:

- -Que el estudiante que no aprendió o no aprendió suficiente, aprenderá si toma exactamente el mismo camino por segunda vez, el camino que le hizo fracasar la primera vez.
- Que nada se aprendió a lo largo del proceso y que, por tanto, es necesario empezar todo de nuevo, desde el inicio;
- Que el conocimiento y el aprendizaje operan en una dimensión lineal, siguen rutas fijas y son el resultado de la ejercitación repetitiva.

Socialmente, la repetición refuerza el círculo vicioso de las bajas expectativas, el bajo rendimiento, la baja autoestima, y el fracaso escolar. Algunos padres de familia interpretan

las bajas calificaciones de sus hijos como una señal de su “incapacidad para aprender o continuar con estudios secundarios”. La repetición, en ocasiones, refuerza las peores expectativas de los padres respecto de sus hijos, de su futuro y de su propia condición familiar. La repetición, en definitiva, sólo atrae más repetición.

Otros padres piensan que el “continuar estudios genera pobreza en el sustento de la familia”, pobreza económica, que se ve acrecentada por el desarraigo y la pérdida del vínculo afectivo familiar y comunitario hacia las tradiciones ancestrales.

Los juicios de valor que se hacen sobre el niño/a tienen profundas consecuencias porque pueden modificar e incluso deteriorar en alto grado sus relaciones con el entorno. Muchas veces los niños/as no pueden diferenciar entre un juicio de valor y el amor que se tiene por él, a veces ser un mal alumno es sinónimo de ser un mal hijo.

El espacio físico y mobiliarios destinado al desarrollo de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, al ser administrado dependiendo de la concepción del docente, generara prácticas democráticas y constructivas, o jerárquicas o tradicionales, que hasta pueden incluir castigos.

El Plurigrado, es la estrategia diseñada para escuelas con bajo número de matrícula, en las que regidas por una lógica economicista, se limita la cobertura pedagógica, designándose uno o a lo sumo dos docentes a cargo de grados y algunos maestros especiales itinerantes. Los docentes deben trabajar con niño/as de diversas edades, a los que separan por año escolar, pero que comparten simultáneamente el mismo espacio áulico. Esto requiere una adecuación curricular inteligente y creativa, para atender al mismo tiempo a niños y niñas de diversos grados y edades en un mismo espacio, en un mismo horario escolar; para lo cual él o la docente necesitan contar con herramientas didácticas y una caja curricular que contemple esta realidad.

En estos contextos la atención a la diversidad es crucial, ya que los grupos de alumnos son heterogéneos y suelen manifestar necesidades especiales.

6.- OTROS FACTORES QUE ACRECIANTAN LAS PROBLEMÁTICAS EDUCATIVAS

Al Hablar de **ausentismo** no solo debe considerarse la inasistencia del alumno a clase, sino que también ocurre, a menudo, la ausencia del maestro, quien por ser en muchos casos personal único, genera una problemática significativa. En ocasiones los docentes no siempre cumplen con su horario de trabajo, otras la falta de nombramientos, de designaciones, provoca los vacíos. Sobre todo en las áreas especiales, como por ejemplo. Inglés.

El ausentismo puede ser un hecho físico, pero también mental, cuando el docente en soledad, obligado a vivir en la escuela o en la pequeña localidad, no trabaja a gusto porque

no logra adaptarse al contexto o porque no cuenta con el apoyo pedagógico y psicológico necesario para posicionarse, asumir su rol y responder a las demandas y expectativas de padres y alumnos.

7.- COMO CIERRE

En esta ponencia nos referimos a las condiciones de vida y a los modos de crianza que configuran una forma de ser infantes en hogares campesinos aislados, condiciones que no cambian cuando los/as niños/as concurren a la escuela, pero que tanto la organización, como el qué y cómo se enseña en las instituciones educativas, parecen desconocer. En efecto, hasta la actualidad, el sistema educativo no contempla en su administración y estructura de funcionamiento, la necesidad de implementar ciertas adaptaciones en contextos rurales e interculturales, como por ejemplo la adaptación de los horarios, contenidos, instalaciones para participar, fortalecer, posibilitar la mejor organización de las instituciones educativas.

Consideramos que las infancias en contextos rurales e interculturales tendrían que ser comprendidas en sus lógicas particulares, para que los dispositivos de transmisión cultural no las conviertan en “problemas del Sistema Educativo”, como son la “sobre-edad” y el “fracaso escolar” en todas sus formas: deserción, repitencia, escasa relevancia, pertinencia o calidad de los logros en el aprendizaje. Además, al extenderse los años de escolaridad, se dificulta la posibilidad de alcanzar esta obligación, a muchos de los y las pobladores de estas zonas rurales.

En el marco del proyecto “Promoción de saberes, prácticas y derechos humanos de los pueblos originarios de la Quebrada del Toro”, re-significamos teorías científicas que “fabrican un modelo de infancia universal”. En la reflexión participativa y deliberativa sobre las experiencias e historias de vida de los niños y niñas con los que trabajamos, proponemos otra mirada sobre las infancias en el noroeste argentino. En este sentido consideramos relevante el aporte de la investigación surgida en nuestra intervención en terreno, y que puede orientar principios de procedimiento para “las escuelas andinas”.

Bibliografía

- de Anquín, Ana. (2007) *Zona inhóspita. De maestros y pobladores, de lugares y tiempos*. EUNSa. Salta. Argentina.
- Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Ed. Taurus. Madrid.
(1995) *Informe sobre la educación*, Paris. Ministerio de Educación

(1999), *La miseria del mundo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

- Cruz, Jerez, Ríos. (2010) "De la curiosidad ingenua a la reflexión crítica sobre prácticas de extensión", IV congreso Nacional de Extensión Universitaria IX Jornadas Nacionales de Extensión Universitaria Compromiso social y calidad educativa: desafíos de la extensión, Mendoza.
- Mendoza, M. (2000). "La escuela y la subjetividad de los collas". En: Anuario N°5 de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de La Pampa.
- Rengifo Vazquez, G., (2006), "Concepción andina de la niñez. Ser wawa en los Andes: aproximaciones", en Revista Quinasay. Bolivia
- -Sagastizabal. Pivetta (2006). Aprender y enseñar en contextos complejos: multiculturalidad, diversidad, fragmentación. Ed. Novedades Educativas. Bs. As.
- -Varela, J. (1992). Categorías espacio temporales y socialización escolar. Del individuo al narcisismo. En Revista de Educación N° 298. España.