



Andes

ISSN: 0327-1676

saramata@unsa.edu.ar

Universidad Nacional de Salta
Argentina

Anquín, Ana de
Doceencia, institución y cultura ambiental. Investigación y desarrollo participativo en escuelas de los
valles andinos de Salta.
Andes, núm. 11, 2000
Universidad Nacional de Salta
Salta, Argentina

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=12701113>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

DOCENCIA, INSTITUCION Y CULTURA AMBIENTAL. INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO PARTICIPATIVO EN ESCUELAS DE LOS VALLES ANDINOS DE SALTA

Lic. Ana de Anquín¹

1.- Introducción

Condensar el qué y el cómo de un proyecto intenso², que nos comprometió más allá de los objetivos explícitos, no resulta fácil por la complejidad de la trama donde se inscribió y las particularidades de un encuadre participativo, por lo que nos limitamos a resumir en esta presentación, una primera aproximación dejando abiertas las líneas de análisis e interpretación.

Como respuesta al pedido de ayuda que los docentes de Iruya formularon a la Facultad de Humanidades de la UNSa, a fines de 1992, un grupo de docentes, graduados y estudiantes formulamos este proyecto. La iniciativa tuvo el apoyo del entonces Rector Dr. Marcelo Rivero, de la Secretaría de Extensión Universitaria y del Consejo de Investigación; también recibió el auspicio y/o apoyo del entonces Consejo General de Educación y luego Ministerio de Educación, de la Comisión de Educación de la Cámara de Senadores de la Provincia de Salta, del Programa Yachay de la Organización Claretiana para el Desarrollo (OCLADE) de la Prelatura de Humahuaca, y del Plan Social Educativo del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (1996).

El Proyecto CIUNSa. 361/93 asumió objetivos de investigación y de extensión universitaria, dada las características de la demanda y de los problemas que requerían conocimiento y solución. Estimamos que, a través de su participación en este Proyecto, la

¹ Facultad de Humanidades-CIUNSa.

² Proyecto CIUNSa. 361/93: "Docencia, Institución y Cultura Ambiental", Universidad Nacional de Salta (1993-1996). Argentina

docencia de zona inhóspita del noreste de Salta, recuperó gran parte del sentido y de la importancia de sus prácticas, superando muchos de los problemas que la afectaban, en particular los que tenían relación con la cultura y el ambiente locales.

El ámbito donde se desarrolló la investigación fueron los valles andinos de altura, pequeños bolsones fértiles, aislados en medio de la Sierra de Santa Victoria y otras serranías. Su organización política corresponde a los municipios de Iruya, Santa Victoria Oeste y Nazareno, de la provincia de Salta, al noroeste de Argentina.

Se logró la participación de casi todos los/as docentes que trabajaban en la zona, promoviendo hacia 1995 una organización autogestionada, la DUDIS: Docentes Unidos de Iruya y Santa Victoria. La DUDIS capitalizó las actividades que ya se habían iniciado y reagrupó a los docentes, impulsando su representatividad en la Comisión Coordinadora que integraban miembros del Proyecto. Desde este núcleo representativo se implementaron y/o difundieron: la Revista ABRA, las Bibliotecas Itinerantes, Proyectos de Innovación Institucional (PSE), de Proyectos de Desarrollo Docente y de Educación a Distancia, la Agenda del Docente Rural, Videos, Cartillas, Diagnósticos y Documentos para analizar la Transformación Educativa.

Desde fines de 1995 se sucedieron una serie de hechos externos que repercutieron en la cohesión interna de la DUDIS. Los cambios políticos y económicos, la finalización del Proyecto CIUNSa. 361/93 que jugó como su columna vertebral, afectaron la continuidad de esta organización que después de 1997 no continuó desarrollando su accionar.

2.- Problemas y formas de abordaje

En un contexto intercultural y de pobreza extrema, denominado desde la administración educativa: zona inhóspita, estudiamos las **prácticas de los docentes y la educación como institución, en relación a la cultura y al ambiente**. Los problemas abordados fueron identificados con los docentes en reuniones y talleres, ahondando en su

conocimiento antes de elaborar estrategias de intervención pedagógico-didácticas a nuestro alcance.

Uno de los problemas que suscitaron la investigación refiere a la inadecuada preparación de los docentes para insertarse en estas escuelitas y desarrollar una tarea articulada con la comunidad, que asuma su diferencia cultural y su desigualdad económica, así como las características de la subsistencia en un ambiente agreste, de escasos y frágiles recursos naturales. De allí que nuestro trabajo estuvo urgido por la necesidad de formar a los docentes desde los hallazgos de la investigación, en momentos sucesivos y uniendo a los contenidos de la formación, los aspectos procedimentales para que los docentes se apropien de la investigación como una herramienta apropiada para superar los problemas de una práctica caracterizada por la incertidumbre y el desconocimiento.

Otra de las cuestiones ha indagar fue cómo los maestros/as se perciben a sí mismos y a los otros, y a sus prácticas educativas, y en relación a esta comprensión como invierten o juegan diversas estrategias en sus prácticas.

El encuadre metodológico adquirió la forma de la investigación-acción y comprometió a los sujetos investigados en la reflexión de sus prácticas para su transformación. Las prácticas docentes fueron abordadas tanto en su situación y contexto particular, a través de la observación etnográfica, como desde el análisis y la interpretación con los maestros, en los talleres.

Los más grandes obstáculos a la implementación del plan de trabajo se refirieron a la distancia y al aislamiento geográfico donde se desarrollan las prácticas que investigamos, una forma de sortear esta dificultad fue el **registro de observación áulico y/o el diario del maestro**. El nexo entre las prácticas cotidianas de los/as docentes y su reflexión, asistida por el equipo de investigación, fueron esos registros que, en algunos casos, permitieron confrontar la indagación de los investigadores y la efectuada por los maestros, acercando puntos de vista. En los últimos años se diseñó e implementó la Agenda Docente Rural y la Agenda de la Escuela Andina, como otro recurso para alentar a los maestros a escribir y a sistematizar su experiencia.

Tratando de organizar los abordajes y actividades distinguimos momentos interrelacionados y sucesivos:

1) PREVIO, RENOVADO Y FINAL

Análisis crítico de los problemas en las prácticas escolares y de las instituciones que las atraviesan: cultura, pobreza, género, dominaciones normativas y teóricas (psicológicas no contextualizadas, etc). Relación con el contexto ambiental. Nuevos aportes teóricos y bibliográficos.

2) MOMENTO DESCRIPTIVO

Identificación de los problemas en base a la descripción de los maestros, rescatando el punto de vista de alumnos y padres y con el aporte de los investigadores. Lecturas teóricas y re-lecturas de las relaciones escuela-comunidad-ambiente. Detección de prácticas obturadoras en la construcción del conocimiento y la afirmación de sí mismo.

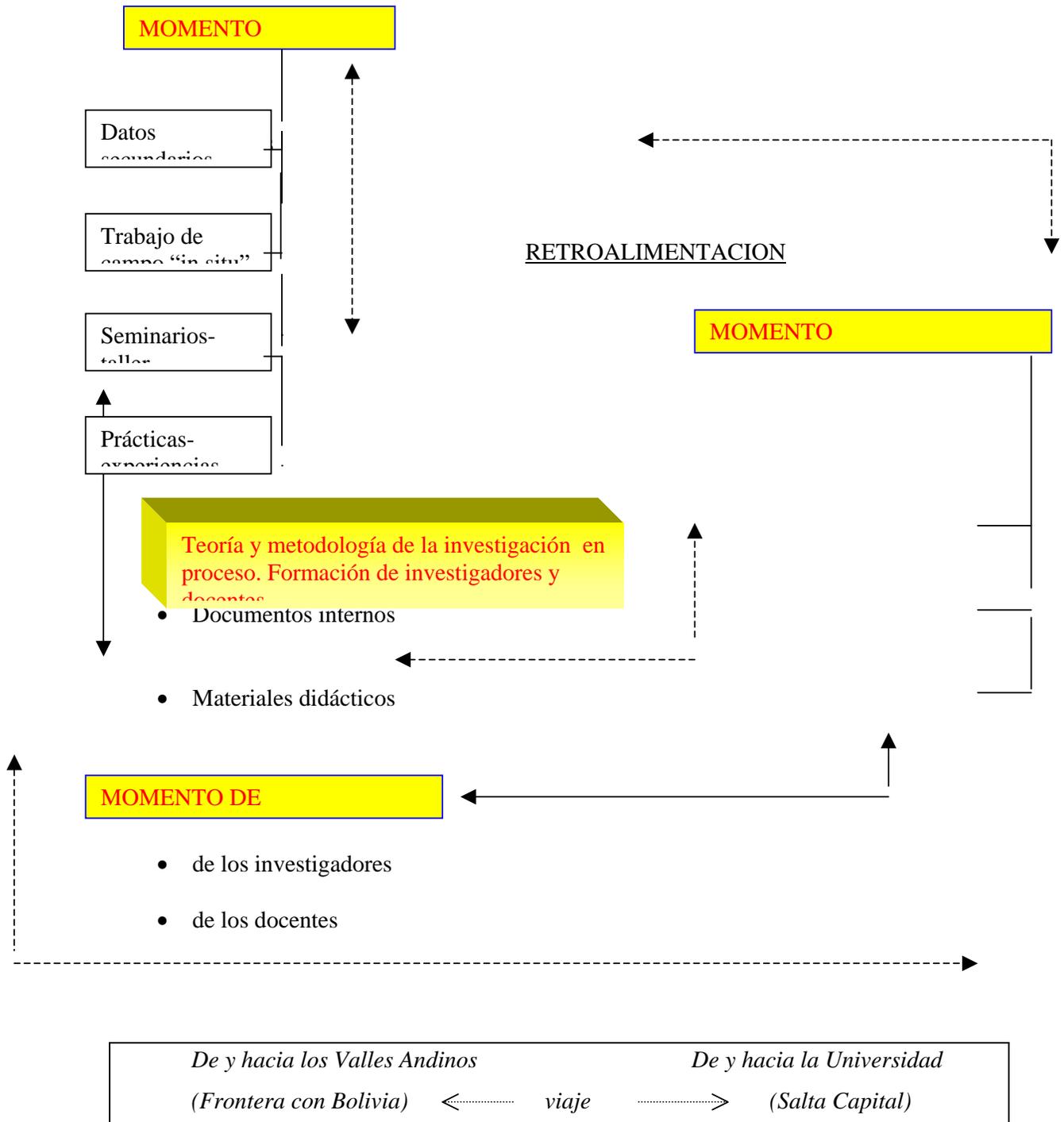
3) MOMENTO INTERPRETATIVO

Reconstrucción de las situaciones e interpretación de los problemas, explicitando sus condiciones subjetivas y objetivas. Reflexión y elaboración de documentos y comunicaciones. Elaboración de recomendaciones didácticas para los docentes y recursos para el aprendizaje de los alumnos.

4) MOMENTO DE INTERVENCIÓN

Propuestas alternativas a los problemas redefinidos después del análisis. Puesta en práctica con seguimiento y evaluación. Para los investigadores se expresó en los TALLERES Y SEMINARIOS en zona y en la universidad, así como el asesoramiento pedagógico situado y contextualizado. Las nuevas formas de intervención de los docentes, se expresaron tanto en el aula como en las relaciones entre ellos, con la comunidad y con las autoridades. También en la sistematización y comunicación de las experiencias y en la propuesta de talleres para los colegas.

El esquema siguiente trata de dar cuenta de este intenso y complejo movimiento en el que participamos docentes e investigadores, sobre un fondo y una estrategia de análisis crítico constante de todas las relaciones.



En el movimiento de la investigación-acción-reflexión participaron los investigadores y algunos maestros, no todos los docentes llevaron el diario de campo y no pudimos acompañar a todos en la observación “in situ”. En cambio, en los Seminarios-taller en la UNSa participaron a lo largo de cuatro años un promedio de 95 docentes y prácticamente todos los docentes de cada municipio en cada taller zonal (promedio 38). La dinámica interna de estos encuentros combinó el gran grupo con el pequeño grupo de reflexión, alentando el protagonismo de los participantes; desde 1994 se fueron agregando paulatinamente a las tareas de observación y coordinación los maestros.

La colaboración de los estudiantes posibilitó la dinámica de pequeños grupos que personalizó los vínculos con la tarea y entre los participantes, pero significó también desplegar una intensa actividad de formación del equipo. Se trabajaron con profundidad aspectos relacionados a la comunicación y a los vínculos en la formación, al proceso en grupos operativos (en realidad, grupos de aprendizaje según el planteo de Souto), a la coordinación y al análisis de la implicación. También se profundizó la preparación en observación etnográfica, registro y análisis, componentes de la propuesta del taller IV del Profesorado en Ciencias de la Educación, cuyos alumnos son los que se incorporaron al proyecto o a determinadas actividades dentro del mismo. Los estudiantes, en su mayoría jóvenes mujeres, contagiaron su entusiasmo y/o fueron implicadas en el entusiasmo de los/as maestros/as, lo que retroalimentó el vínculo y permitió llevar la propuesta hasta el límite de nuestras fuerzas (análisis de la implicación).

En el trabajo de campo en las escuelas y comunidades se desarrolló un encuadre más etnográfico, basado en observación y entrevistas. El caso seleccionado en 1992 para ahondar la etnografía fue San Isidro, y se agregaron luego Abra del Sauce, Las Higueras, Colanzuli y Campo Carreras, en Iruya; Punco Vizcana en Santa Victoria Oeste, Kelloticar y Cuesta Azul en Nazareno. Para acceder a cualquiera de estas escuelas hay que recorrer caminos de herradura de 2 a 5 horas, algunos muy accidentados y peligrosos a más de 3.000 mts. de altura, cuando las condiciones climáticas lo permiten. Lo inaccesible de las escuelas y nuestras limitaciones justifican que las visitas se restringieran a dos veces en el

año, conviviendo de tres a cinco días en las condiciones de vida de docentes, alumnos y comunidad.

Hemos documentado por escrito, a través de fotografías, en grabaciones audio y audiovisuales las observaciones y entrevistas, completando un importante archivo documental que aún no ha sido totalmente sistematizado. Algunos de los informes grabados en audio o audiovisual fueron elaborados y editados como documentos de trabajo para próximos encuentros con los docentes; en la producción del último documento audiovisual adquirió protagonismo un grupo de docentes.

Desde el comienzo del proyecto se implementó un seguimiento estadístico³, primero de los docentes, luego de las escuelas y finalmente de los alumnos. Paulatinamente los maestros se fueron interesando por este trabajo y, en algunos casos, construyeron sus propias bases estadísticas gracias a la compra de una computadora (también a través de la DUDI), para cuyo manejo fueron capacitados.

En relación a las dificultades internas del equipo tienen que ver con su reducción y el cambio de algunas personas. La mayoría de los miembros eran graduadas/os y estudiantes ad-honorem, los que en la medida que conseguían trabajo o se recibían, restaban su colaboración hasta que abandonaban, sin que la incorporación de algunos nuevos miembros reemplace enteramente a los más formados.

El proyecto también tenía un límite temporal, los tres años fijados por el CIUNSa., con una prórroga de un año más. En este sentido, para que los cambios continúen más allá de nuestra intervención, se delinearon dos estrategias: las relaciones interinstitucionales, en especial con las supervisoras del entonces Consejo General de Educación, y la organización de los/as maestros/as, a través de la DUDIS: Docentes Unidos de Iruya y Santa Victoria. Pero ambas estrategias no resistieron el paso del tiempo, abrumadas por los cambios políticos y económicos y la presión centralizadora de la “transformación educativa” (aplicación de la Ley Federal).

³ Este relevamiento estadístico de los Departamentos de Iruya y Santa Victoria se encuentra a disposición de los interesados como “ESCUELAS Y MAESTROS. Anexo estadístico del Informe del Proyecto CIUNSa. 361/93: Docencia, Institución y Cultura Ambiental” (141 páginas). Incluye el seguimiento de trayectorias escolares (cohortes reales de alumnos).

3.- Zona inhospita

La administración educativa distinguía, en la provincia de Salta, dentro de las escuelas ubicadas en lugares desfavorables, la zona inhóspita, en las cuales, por las adversas condiciones de trabajo, los docentes recibían bonificaciones especiales. En los departamentos de Iruya y de Santa Victoria la mayoría de las escuelas estaban clasificadas como inhóspitas A o B, según sea la dureza de la supervivencia y lo inaccesible de su acceso.

La población de los Departamentos de Iruya y de Santa Victoria, tiene una alta tasa de crecimiento (29,2/91) pero también de mortalidad de menores de 5 años (12,4/80 de 16.367). Estimamos que en la actualidad la cantidad de habitantes es de 19.565, lo que representa aproximadamente el 2% del total provincial . Otros rasgos notables son las emigraciones (3.048/80, Reboratti, 1996) y la baja densidad, menos de 1,2 habitantes por km².

Sometidas históricamente, estas aisladas y pequeñas poblaciones descienden de grupos atacamas y omahuacas (Bianchetti, 1980), y conservan, en algunos aspectos, las pautas culturales originarias, han perdurado gracias al aislamiento geográfico y a través de diferentes estrategias de subsistencia, con una precaria vinculación a la economía capitalista de regiones cercanas.

Algunas de las familias han conquistado recientemente la tenencia de la tierra pero un importante grupo continúan como arrendatarios, en ambas situaciones viven en condiciones de extrema pobreza, dedicados a tareas agrícolas y pastoriles. Como estas actividades no alcanzan para satisfacer las necesidades básicas, los hombres jóvenes o las familias enteras emigran definitiva o temporariamente, en este último caso para trabajar en la zafra y otros empleos estacionales. Pero como se ha reducido el trabajo en los ingenios, plantaciones de tabaco y la actividad agrícola en general y manual en particular, los destinos de las emigraciones son cada vez más lejanos e inseguros.

En estas localidades no hay caminos, el transporte se hace a lomo de mula o a pie por peligrosos caminos de herradura. En verano, los ríos aumentan su caudal dificultando el

tránsito de los pobladores, que quedan durante semanas totalmente aislados. También son escasas las formas de comunicación: radio en la salita o en la escuela, y escucha de emisoras radiales de onda media.

Tomando como indicadores el hacinamiento, la vivienda, las condiciones sanitarias y la asistencia escolar, el censo 1991 señala la existencia de 57.509 hogares con necesidades básicas insatisfechas (NBI) en la provincia de Salta, lo que corresponde al 32% de su población. En Iruya y Santa Victoria la proporción de hogares con necesidades básicas insatisfechas (NBI) aumenta a 69% (819 hogares) y 49%(1.045 hogares) respectivamente.

La matrícula de nivel inicial y primario en los Municipios de Iruya, Los Toldos, Nazareno y Santa Victoria Oeste es de 3.926 alumnos/as y los docentes que trabajan efectivamente 187. La tasa de escolaridad ha aumentado en el periodo 1980-1991, en la franja de edad obligatoria: 6-12 años, en Iruya pasó del 78,9 al 92,6; en Santa Victoria aumentó del 83,6 al 88. Sin embargo, el ingreso tardío y el desgranamiento afectan el progreso regular de los niños/as a través de los grados, lo que implica que como al cumplir los 12 años están recién en 4to. o 5to. grado, muchos abandonan.

Si bien el censo 91 señala una alta tasa de escolaridad en la población de 6 a 12 años, el 93% en Iruya y el 88% en Santa Victoria, lo cierto es que a los 12 años muchos niños/as abandonan la escuela por exigencias de trabajo, sin haber finalizado sus estudios. Los valores de sobreedad por departamento son altos: Iruya, 685 niños/as (46%) y Santa Victoria 1397 (60%) niñas/os, la sobreedad se produce tanto por ingreso tardío como por la repitencia.

En una encuesta realizada a mayores de 14 años en julio-agosto de 1995, el 23% de los pobladores nunca fue a la escuela y el 44% tiene primaria incompleta en Santa Victoria, y el 11% y el 47% respectivamente en Iruya. Esta información permite estimar que más del 50% de la población mayor de 14 años es analfabeta o semianalfabeta, en Santa Victoria e Iruya (Fuente: Encuesta de OCLADE (Organización Claretiana para el Desarrollo) Prelatura de Humanhuaca).

En este nuevo siglo, casi todos los rodeos disponen de una escuela, pero tanto lo que ella significa como su manifestación externa ha variado mucho desde las primeras, edificadas o cedidas por la comunidad, a principios de siglo, hasta las últimas, construidas recientemente por el plan de “erradicación de escuelas ranchos” del Plan Social Educativo.

La campana, aún con su silencio, regula gran parte de las actividades de los/as niños/as y de los/as pobladores. La comida que distribuye, es muchas veces, la única que recibirán los/as pequeños, y su elaboración es una de las actividades que ingresa dinero para los habitantes, por el salario de los ordenanzas y/o cocinera, y por el consumo de productos locales, al menos en una parte de la dieta, carne y verduras.

El traslado al ingenio también afecto al funcionamiento escolar, se cerraron grados y/o escuelas en los cerros, al mismo tiempo que se abrieron grados y/o escuelas en los ingenios. Si bien los niños/as salían con pases, pocos concurren o poco pueden aprovechar de las enseñanzas en un ambiente diferente y con otros códigos. Así, al volver a los cerros, los maestros tienden a hacerlos cursar el grado que abandonaron, o bien son potenciales repitentes del grado al que pasan.

A más del 80% de las escuelas (49) no se puede llegar en vehículo porque no disponen de caminos carreteros, el acceso a estos establecimientos es por peligrosos caminos de herradura, transitables a pie o montados. En el caso de las otras 10 escuelas, el disponer de un camino de tierra no les asegura el acceso durante todo el año, ya que en la época de lluvias (noviembre a abril) se tornan intransitables por desmoronamientos y por el crecimiento de los ríos.

Atendiendo a la estructura edilicia, hasta 1995 muchas de estas escuelas tenían paredes de adobe, piso de tierra y estrechas ventanas sin vidrios. Actualmente se han introducido mejoras erradicando las escuelas ranchos, pero todavía siguen sin mejorarse los servicios.

Agrupando a las escuelas según las condiciones sanitarias, la forma de cocción de los alimentos y la disponibilidad de luz artificial, establecimos las siguientes categorías:

A: inodoro, cocción a gas y luz artificial

B: inodoro, cocción a gas y sin disponibilidad de luz artificial

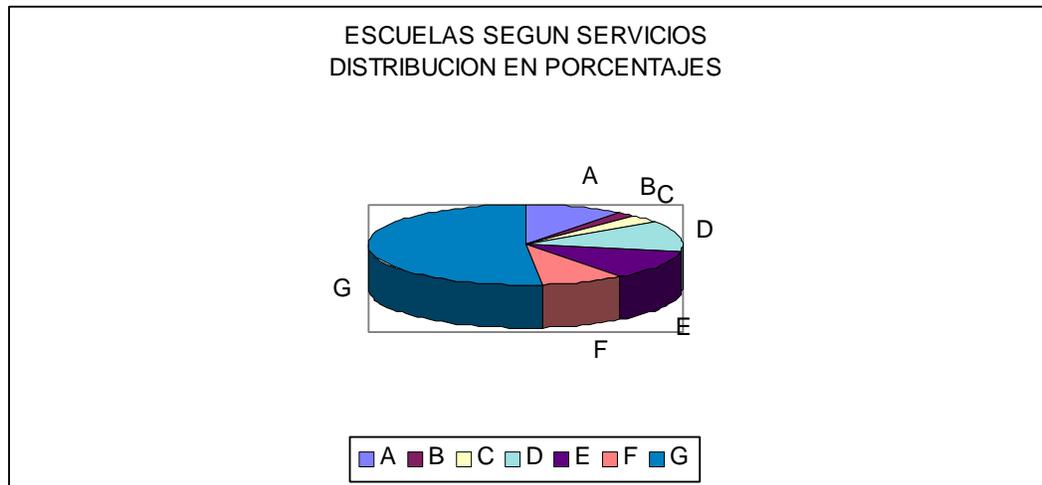
C: letrina, cocción a gas y sin disponibilidad de luz artificial

D: INODORO, COCCIÓN A LEÑA Y LUZ ARTIFICIAL

E: inodoro, cocción a leña y sin disponibilidad de luz artificial

F: letrina, cocción a leña y luz artificial

G: letrina, cocción a leña y sin disponibilidad de luz artificial



Pertenecían al grupo G el 51% de las escuelas (30), al F y al C, 7 establecimientos más que todavía no disponen de instalaciones con agua corriente. En el 85% de los establecimientos, es decir en 49 escuelas, se cocinan los alimentos para los niños con leña, en fogones. Solamente 10 disponen de cocinas a gas. El 70% de las escuelas (41) no tienen luz artificial, del resto 6 se iluminan con energía solar y 7 disponen de generadores a nafta o gasoil. Cinco escuelas tienen energía eléctrica en horario restringido dependiendo de la usina municipal. Si consideramos que los establecimientos no disponen de luz artificial, se comprenderá la oscuridad que invade el aula, y más en invierno, cuando el frío obliga a cerrar la puerta y las ventanas sin vidrios.

Casi el 70 % (40) de las escuelas cuenta con una o dos aulas, lo que en muchos casos obliga a funcionar en doble turno. La casi totalidad de las escuelas funciona con el régimen de jornada simple, existen 7 escuelas albergues reconocidas y varias que alojan a los niños que viven lejos, sin contar con las condiciones de un albergue. Por las distancias que deben recorrer, suele suceder que los del turno matinal deban salir muy temprano de sus hogares y los que concurren en horario vespertino regresan muy tarde. En invierno es probable que esos traslados se hagan casi en la oscuridad, peligrando aún más el traslado de los/as niños/as por los senderos de herradura.

Al visitar las escuelas y observar las condiciones de vida y trabajo quisimos conocer los motivos que empujaban a los/as docentes a zona inhóspita y los interrogamos

de muchas y diferentes maneras. Sus respuestas también fueron variadas, pero en la mayoría se repitió como argumentos la falta de alternativas y el mayor salario que se percibe por zona desfavorable. Otras ideas vertidas por los maestros/as indicaban que era un lugar de prueba o de paso, donde solamente algunos se encariñan y aprenden a disfrutar de la tranquilidad e independencia del estar lejos y de la cordialidad de los habitantes, si no, no volverían, dicen. Pero la mayoría de los/as maestros/as están dispuestos a “aguantar un tiempo”, y tarde o temprano se van o piden traslado. Tampoco permanecen demasiado en la escuela: se escapan, se van, salen al pueblo, buscan excusas para ausentarse a la ciudad.

Curiosamente muchos de los argumentos de los/as docentes son esgrimidos por los/as egresados del primario cuando se les pregunta qué harán después: “salir, irse a trabajar, estudiar para conseguir un mejor trabajo, ganar dinero, ayudar a los padres, repiten... parecidas motivaciones justifican la permanencia de sus docentes en zona inhóspita.

Maestros y maestras son extraños en idioma, conocimientos, vestimenta y costumbres para los pobladores de esta zona inhóspita. Para los/as docentes, los habitantes de los cerros aparecían - al inicio de la investigación - como ignorantes y descuidados, desinteresados de sus hijos/as. Sin embargo, entre los/as educadores y los/as alumnos/as-padres se establecen relaciones contradictorias y provisionarias. Los unos son diferentes de los otros, pero se parecen en la trashumancia y, quizás, en la precariedad de las condiciones de trabajo que obligan a unos y a otros al desarraigo, buscando mejoras económicas, a veces, simplemente para asegurar la subsistencia de sus respectivas familias.

4.- Sobre el proceso, el contenido y la dinámica interna de la formación

¿Qué expectativas se abrieron cuando en febrero de 1993, en el anfiteatro “B” del Complejo Universitario, el Rector de la Universidad Nacional de Salta y el Secretario de Educación de la Provincia inauguraron el Seminario-taller para docentes de Iruya y Santa Victoria? La presencia de 100 docentes rurales de los más alejados confines de Salta, poblando las instalaciones del complejo universitario fue un hecho inédito, pero que de ahí en más se repitió periódicamente por cuatro años.

Los encuentros docentes en Salta capital contrastaron con la soledad y la incomunicación de las escuelas, muchas de ellas precarios ranchos. De modo opuesto, la presencia de los/as universitarios/as, en los lugares de trabajo de los/as docentes, llamó la atención y despertó la curiosidad de los/as alumnos/as y de sus padres.

Para los/as maestros/as el apoyo de la UNSa. fue una fuente de reconocimiento, por ejemplo, el prestigio implicado en el trabajo con la Universidad fue captado por las supervisoras que se agregaron a la tarea, convocados tras un valor solidario: el mejoramiento de la educación y de las condiciones de vida en los valles andinos....

El número de docentes que participó del programa fue aumentando hasta llegar a todos los/as maestros/as que trabajaban en los municipios de Iruya, Nazareno y Santa Victoria, y algunos de otras zonas. Aunque los/las maestros/as interinos/as fueron cambiando de destino, volvían a participar, al menos, de los talleres generales en la ciudad, durante las vacaciones.

Los contenidos tratados en las reuniones generales estuvieron, en un comienzo, a cargo de especialistas y no se refirieron a cuestiones pedagógico - didácticas sino a la “situación y contexto” del docente de Iruya y de Santa Victoria. Con el apoyo de distintas cátedras y de los institutos de investigación de la UNSa. se informó a los/as docentes sobre aspectos ambientales, culturales, históricos, productivos y socioeconómicos de los valles de altura de la Cordillera Oriental. Posteriormente la problemática tratada fue ingresando a las escuelas y a las aulas, siendo mayor también la participación de los/las maestros/as en el intercambio de experiencias y en la decisión sobre los temas que serían tratados en los talleres.

Tanto en los encuentros en la UNSa. como en los zonales, en cada uno de los tres municipios a que atendía el proyecto de capacitación, la cuestión principal fue la comunicación, la relación entre las personas, como contenido y forma de la investigación-acción y de la enseñanza de los/as maestros/as con sus alumnos/as. Además, en los talleres zonales se prestaba mayor atención a las problemáticas locales y se profundizaba en la identificación y análisis de los problemas en las prácticas escolares, con la instrumentación de variadas técnicas y recursos didácticos y de investigación (registros de observación, diarios, grabaciones). Esta tarea se complementaba con la lectura de bibliografía específica para los problemas que abordábamos en el taller.

A medida que avanzaba la investigación fuimos recortando las categorías espacio-temporales que impregnaban el pensamiento y las prácticas de los docentes y las de la comunidad, informando su sentido práctico. Trasladadas al aula, fueron objeto de transformaciones donde los docentes pudieron trascender su propia lógica en el encuentro con el otro.

En sus diarios e informes, los/as maestros dan cuenta de movilizaciones, dentro del proyecto, desde una sensación inicial de incompletud y soledad, por una formación inconclusa y una práctica aislada, a otra de mayor satisfacción, sostenida por el mutuo reconocimiento del grupo (de pares y del equipo de la UNSa.) como fuente de experiencias y de conocimientos.

Los encuentros le permitieron a los docentes reflexionar sobre su contexto de actuación, actualizarse disciplinariamente, ampliar sus categorías de análisis para comprender la complejidad de las prácticas escolares a través del contacto con el equipo coordinador. Al mismo tiempo tuvieron oportunidad de, producir conocimiento en forma colectiva, por medio de la discusión de ideas y experiencias con sus pares y con el equipo de la UNSa., así se generaron proyectos, propuestas didácticas y se reformularon programaciones...

En el contenido y en la forma de los diálogos orales y escritos, materializados por medio de entrevistas, diarios e informes, es posible percibir cambios en la expresión y en el reconocimiento de la posición, docencia rural, en relación al contexto social y educativo de actuación.

En relación al proceso del grupo, se pueden percibir momentos en la dinámica, en base a los relatos y a las autoevaluaciones, así como desde el análisis efectuado por la observación externa al proceso (los evaluadores no formaban parte del equipo) se identifican momentos claves en los cambios personales y en la historia del grupo:

- a) De crisis personal-profesional.
- b) De reconceptualización de sí y de las prácticas escolares.
- c) De consolidación del “yo” y de las prácticas profesionales en el grupo de colegas y en las comunidades.
- d) Momento de nueva crisis a partir de conflictos generados por el crecimiento personal y profesional, y sus diferencias

e) De despedida, duelo y nuevos proyectos.

Se transcriben algunos fragmentos de la evaluación de los/las maestros, en tanto aparecen con mayor frecuencia y mejor representan la expresión del grupo total. La base de datos es muy grande y puede consultarse mejor sistematizada en el trabajo de Guantay y Arocena, “Triangulando la evaluación: una reflexión sobre las reflexiones de los docentes en el proceso formativo” (1997).

“... antes, todos los docentes trabajamos en forma individual, sin integrarnos, con miedo a preguntar o equivocarnos...”.

“... con la lectura crítica, con el intercambio de experiencias, con los espacios que nos proporcionaron durante estos Seminarios puedo decir que aclararon el camino que debo seguir para que tanto mis alumnos como el docente que acompaña la tarea aulica y por ende la comunidad en la cual estoy inserto podamos crecer, fortaleciendo nuestra propia capacidad de decisión, trazando desde nuestra realidad rumbos que nos permitan lograr objetivos comunes...”.

“... mi mente se fue abriendo y me fui planteando cosas que antes no se me habían ocurrido tales como: que era imprescindible conectarse con otros colegas de las zonas y los profesores de la UNSa., darnos cuenta que no eramos los únicos que teníamos esas sensaciones de abandono, frustración, soledad, y en algunos casos hasta soberbia de sentirnos muy capacitados para desenvolvernos en nuestras escuelas...”.

“...sí, se ha producido un cambio en mi forma de ver las cosas, es decir, he aprendido cosas que me hicieron mejorar mi forma de enseñar...”

“...los cambios ayudaron a hacer más placentero el aprendizaje de mis alumnos, también a crecer como maestra y como ser humano...”.

“...los talleres propuestos en diferentes lugares, permitieron realizar intercambios de experiencias que favorecieron el crecimiento no solo pedagógica sino más bien como persona...”.

“... los logros obtenidos fueron muchos, desde la integración y el trabajo en conjunto de los docentes de los Dptos. de Iruya y Santa Victoria hasta el conocimiento de la cultura de las comunidades en la que nos desempeñamos, identificación de problemáticas particulares de cada paraje y comunes con los otros...”.

“... en cierta forma creo que Uds. nos dieron las herramientas para trabajar, nos enseñaron a usarlas...”.

“... la conformación de la DUDIS (Docentes Unidos de Iruya y Santa Victoria) al cual se fueron incluyendo diversos establecimientos del Departamento de Santa Victoria Oeste, sirvió para conformarnos en grupos, comisiones internas y trabajar de acuerdo a la zona en la cual estamos insertos los docentes...”.

“... el accionar de los profesionales de la UNSa. puede calificarse de excelente por la disposición puesta al servicio de una idea... favorecieron el contacto con autoridades, que nuestras autoridades sepan que en medio de cerros - cerros, hay docentes que están trabajando y que necesitan apoyo...”.

“... este acompañamiento y asesoramiento que brindaron a la DUDIS fue muy bueno. Logramos que el Plan Social nos reconociera no solo como docentes en búsqueda de capacitación sino que se insertara a los Departamentos de Iruya y Santa Victoria al resto del país, que nuestros niños y sus comunidades fueran reconocidos a Nivel Nacional...”.

“... el habernos proyectado como un ente organizado para trabajar y seguir trabajando, nos hizo ver el alto compromiso que debemos asumir...”.

En síntesis, los miembros del grupo manifiestan en sus informes estar formando parte de un proceso de construcción de nuevos meta-puntos de vista (Morin, 1995) . La observación de lo objetivo (devenir de los hechos) se dialectiza continuamente con lo subjetivo (autoobservación y autocrítica), potenciando la posibilidad personal de comprender las prácticas escolares en las pequeñas comunidades del noroeste. En este sentido, el proyecto de formación docente en servicio, sirvió como *“un espacio de intercambio social y cultural entre los docentes de una determinada zona de trabajo”* (maestra de Iruya, Julio/96).

Abrumados por los viajes en y hacia la zona inhóspita y el empeoramiento de sus condiciones de trabajo por los cambios políticos y económicos, presionados por la Transformación Educativa, el grupo de docentes comenzó a desmembrarse sin que se consolidaran liderazgos capaces de asumir el desafío de la cohesión y de la continuidad,

también es posible advertir que el lazo de dependencia con el Proyecto era muy fuerte cuando este terminó, y que todavía no se había alcanzado capacidad autogestiva.

Revisemos a continuación cuales eran las presiones externas al grupo desde la gestión y la normativa en la implementación de la Ley Federal de Educación, en la nación y en la jurisdicción.

5.- Los discursos y las prácticas

Los/as docentes son uno de los componentes sobre los cuales más se ha hablado, criticado, propuesto, expuesto y supuesto en esta transformación. En relación a los mismos se ha montado una de las estructuras más costosas quizás, sostenida por el crédito externo, destinada a su actualización, evaluación y al cambio de ciertos aspectos de su carrera, como ser la antigüedad, la cual no se traduce ya en una diferencia salarial.

Mientras el discurso oficial ensalza la vocación y la profesionalización de los/as maestros, sus condiciones laborales no mejoran y, al contrario, el “achicamiento del estado” condiciona los nombramientos y se ha generado un clima de incertidumbre e inestabilidad. Por ejemplo, se renueva el Estatuto del Docente, desdibujando el recorrido académico para llegar a la supervisión y eliminando la categoría de zona inhóspita.

Los aspectos fundamentales del nuevo ordenamiento responden, al igual que los de otros países latinoamericanos, al documento CEPAL-OEA-BID,1990. El Pacto Federal Educativo, firmado en septiembre de 1994, consolida la aplicación de la Ley Federal de Educación en todo el país. Este pacto obliga financieramente a las provincias, siendo la Nación la principal administradora de la gestión y la que realiza el mayor aporte económico.

Las decisiones fundamentales de la transformación educativa se toman en el marco del Consejo Federal de Cultura y Educación y del Ministerio de Cultura y Educación de la nación. Desde allí se condujo al Plan Social Educativo, estrategia política destinada a financiar acciones tendientes a cumplir con el derecho a la igualdad de oportunidades y posibilidades en la educación, compensando desigualdades regionales e individuales.

El Pacto Federal obliga a las jurisdicciones a una serie de compromisos financieros, a cambio de los cuales el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación redistribuye fondos y administra los beneficios de créditos y subsidios externos. Como contrapartida de la adjudicación de las obligaciones financieras a las provincias, la nación centraliza las innovaciones y la capacitación de los docentes a través de la Red de Formación Docente Continua (hasta el cambio de gobierno 2000).

La enorme distancia entre las prácticas escolares reales y las supuestas por los políticos produjeron una transformación virtual: existió en las mentes de quienes pretendieron modificar la realidad sin conocerla y gestionar su mejoramiento en forma centralizada, sin adecuar sus innovaciones a la complejidad de las prácticas escolares en la extensa y diversa geografía nacional.

Los discursos de la transformación educativa, enmarcados en la Ley Federal de Educación, apenas se entienden en esta zona inhóspita. Sin embargo, después de años de no recibir nada, las escuelas se vieron inundadas de bibliografía, de aparatos tecnológicos y de materiales didácticos, de dudosa adecuación a la pobreza de los habitantes y a las precarias condiciones del funcionamiento escolar. Por ejemplo, en 1994, el lanzamiento de la política educativa utilizó cassette-videos, enviando uno a cada establecimiento educativo del interior del país. En esta zona, como en muchas otras del interior del país, el video se acomodó en un estante, al lado del florero, porque las escuelas no disponían de TV, ni de video-reproductor, ni de energía eléctrica.

La capacitación que se distribuyó desde el Consejo Federal de Educación homogeneizó circuitos, temas y formas de funcionamiento. Fue un proceso compulsivo y masivo que se atribuyó la acreditación legítima, desplazando otras formas de actualización y desarrollo de los docentes como la que habíamos iniciado. Queda para la historia una exhaustiva evaluación de todo el proceso de capacitación instrumentado en sí mismo y en relación a su potencialidad transformadora de prácticas como las que investigamos.

6.- A modo de conclusión

En su planteo original el proyecto se proponía investigar las prácticas docentes en sus articulaciones con la cultura ambiental, pero conforme fue avanzando el proceso se ocupó más de cómo los sujetos de las prácticas interpretaban a las mismas y cuáles eran sus estrategias. Es decir, en vez de focalizar la mirada en la tarea, el interés se dirigió a cómo este accionar, en su situación y contexto particular, se volvía parte de la co-construcción de subjetividad de sus hacedores. Este vínculo de conocimiento y de acción provocó procesos de reflexión intra e interpersonales, a partir de los cuales se obtuvieron tanto productos deseados como inesperados y se desencadenaron impactos no previstos, más allá del tiempo de la investigación.

La movilización que la experiencia de esta relación investigadora (e investigada) implicó, recuerda palabras de Geertz: “... el desarrollo que una sensibilidad poderosa adquiere en su encuentro con otra, tan poderosa o más que la anterior, se produce sólo a expensas de su tranquilidad interna.” (1994: 61). En este sentido, recién emerge la comprensión de un fenómeno complejo, cual es la trama social implicada en las prácticas educativas y que devienen construcción social de la subjetividad.

Esclarecer los motivos que dieron origen y justificaron la elaboración de este proyecto no resultó tarea fácil, es más, no costó tanto la investigación en horas desveladas ni los cansados caminos, las crecidas o los precipicios, como la descomposición de aquellos intereses que lo impulsaron y transcurrido el tiempo estipulado, lo dieron por terminado.

La investigación involucró a muchas personas, docentes y alumnos/as rurales, profesores/as y estudiantes universitarios, pobladores de las comunidades, todos, de una u otra manera, la hicieron posible. El proyecto dió a conocer las duras condiciones de vida y de trabajo de los maestros/as, de los niños/as y de las comunidades, contexto de pobreza extrema, donde desandábamos nuestra propia falta de recursos para investigar. Investigados e investigadores abrigamos sentimientos heroicos, la implicación fue casi total y su análisis una ardua tarea aún inconclusa.

Bajo un mismo objetivo aparente, como puede ser la mejora de las prácticas educativas y la participación de la comunidad, convergieron intereses diferentes desde la posición de docentes e investigadores. Para los investigadores, el proyecto adquirió el

crédito de una investigación social comprometida y en medio de la lucha por las clasificaciones en el campo académico, obtuvo buenas evaluaciones (curiosos mecanismos compensadores).

Desde los intereses de la investigación educativa, los/as docentes rurales de los aislados departamentos de Iruya y Santa Victoria adquirieron el status de “sujetos exóticos”. Observar las prácticas docentes de otros fue una forma de contrastar intereses académicos y solidarios. Desde una ventajosa posición relativa en el campo educativo, observamos a docentes rurales en los márgenes, los que se prestaron al juego pero sin abandonar sus intereses en juego.

Los docentes encontraron en la investigación una fuente de satisfacción para muchas de sus necesidades y un progreso en relación al ascenso o a la titularización que los acerque a la ciudad, ya que se certificaba con puntaje la participación en los talleres. Pero también, para los que se fueron tanto como para los que optaron por continuar trabajando en zonas desfavorables, el proyecto les brindó un aporte en conocimientos y procedimientos para enseñar e involucrar a la comunidad y al contexto en su tarea.

En el noroeste argentino, la acción, y otras veces la ausencia, de las políticas públicas así como los cambios económicos repercuten en los movimientos demográficos y en las estrategias de sobrevivencia. En esta línea es posible identificar las huellas de la intervención discontinua de varias instituciones oficiales de salud y agropecuarias, fundaciones, iglesias y gendarmería. Entre todas estas instituciones, la escuela es la que tiene mayor presencia y continuidad, aunque sus prácticas han experimentado modificaciones en relación a los cambios económicos y a las políticas de turno.

En los contextos estudiados la economía de subsistencia fue interrumpida por la demanda de los ingenios azucareros, lo cual produjo modificaciones en la organización escolar. La migración a la zafra llevó a la creación de nuevas secciones y/o establecimientos escolares en los ingenios, y a la clausura de grados y/o escuelas en los cerros. Es decir, la escuela se adaptó al vuelo de los/as “niños golondinas” que seguían a sus familias a la zafra, al igual que asumió la tarea de darles de comer, como si fuera propia.

Pensada desde el actual proceso creciente de exclusión social y económica, la subsistencia no es una etapa histórica sino que existe y promete aumentar su presencia, ante

la imposibilidad de integración al mercado. La abrupta disminución del empleo afecta tanto el modo de participación de los/as docentes en las comunidades, como al número de habitantes y su composición cualitativa. La permanencia de jóvenes y adultos económicamente activos, que ya no encuentran trabajo afuera y la introducción de tecnologías (luz eléctrica, radio, radio transmisores, TV y videos), transforma la dinámica social al interior de las comunidades, lo que tendrá sin duda un efecto sobre los procesos de identificación locales y sobre las prácticas escolares.

La escuela, siempre atravesada por relaciones económicas, sociales y políticas, se ve más dramáticamente comprometida en su función educativa al revelarse como punto de inflexión del poder partidario y como una fuente de recursos adicional que dinamiza las deprimidas economías familiares. Esto ocurre porque introduce dinero a través de las compras de sus asalariados (docentes y ordenanzas), porque alquila transportes (burros, mulas), compra mercaderías (carne, verduras, otros) y contrata pobladores para trabajos de construcción, plomería, carpintería, invernadero, granja, etc. Por otra parte, en el establecimiento educativo los niños reciben una o dos comidas y, en algunas escuelas, también se los ayuda con ropa, calzado y remedios.

Es interesante advertir que si bien suele decirse que los padres mandan a los niños a la escuela porque reciben alimentos, es decir que se señala al comedor como un factor de retención, en esta investigación no resultó evidente tal relación. Por lo contrario, observamos que los padres que mandan de buena gana a sus hijos a la escuela tienen que darles de comer, y los que no lo hacen, y son obligados por los docentes o por la policía, son los de menores recursos. En ambos casos median distintas lógicas de comprensión en relación a lo que la escuela representa, pero también es posible advertir diferentes valoraciones sociales de los niños, de las niñas y de las perspectivas de vida, así como el necesario aporte de cada miembro de la familia campesina para sostener la economía de la cual viven.

La escuela, precaria en la inmensidad de los cerros, influye en la provisionalidad del tiempo y del espacio, dramatiza una escena foránea: desea estar en otro lugar, y desde los/as docentes se verbaliza este argumento: “hay que salir, irse para mejorar, quedarse en el pueblo no sirve”. Curiosamente los mensajes coinciden y se repiten: el cura, la

enfermera, los padres, la ordenanza, ... todos están de acuerdo en alentar este deseo de emigrar que “naturalmente” se despierta en los/as jóvenes al llegar a los 13 o 14 años.

Uno de los hallazgos de la investigación fue la comprensión de las profundas diferencias en la trama temporal donde los sujetos y sus prácticas van hilvanando sentidos. Porque la duración variable de las prácticas en relación a los diferentes escenarios que las contextúan colabora en la atribución de significados diversos a las mismas, al igual que la reflexión que sobre ellas hagan los individuos, según su modo y grado de implicación y sus posibilidades de decisión. Lo provisorio, lo pasajero confunden su carga semántica de categorías temporales con nociones espaciales, ligadas a sentimientos de pertenencia o de desarraigo.

Al mismo tiempo, la experiencia permitió observar el lugar de lo educativo, que se suponía era un hecho central, como uno más entre muchos otros significados, tanto para los maestros como para la comunidad, quizás también para el equipo de investigación. Es decir, las cuestiones pedagógico-didácticas no capitalizan los sentidos que la escuela y la comunidad recrean en la lucha por la sobrevivencia. Por lo tanto, abordar los problemas de las escuelas de zona inhóspita solamente desde una estrategia estrictamente educativa, supondría dejar fuera muchas de las cuestiones principales y que encierran capacidad generativa de otras soluciones, apenas insinuadas en el curso de esta investigación.

Al contrario de lo previsto, fue la intervención del Proyecto, en forma y contenido, sumada a la presión de la llamada “Transformación Educativa”, lo que contribuyó a la significación pedagógica de las prácticas de los/as maestros/as de zona inhóspita.

Participamos y pudimos objetivar en la investigación, aspectos del complejo fenómeno del instituir (Bourdieu, 1985) que en determinado momento transformó individuos dispersos en un grupo homogéneo desde la categoría en cuestión, es decir la docencia en zona inhóspita, en los valles andinos del noroeste argentino. En este sentido los/as maestros/as de los Departamentos salteños de Iruya y Santa Victoria se sintieron un grupo, a partir de la convocatoria de la Universidad, pero al finalizar el Proyecto “Docencia, Institución y Cultura Ambiental” también la agrupación docente, la DUDIS, no pudo contener las presiones externas y se diluyó.

Reconstruir las prácticas escolares en zona inhóspita nos encuentra con la complejidad, no reductible a lo pedagógico. Lo que está en juego en las escuelas de las

comunidades estudiadas es complejo, es una parte importante de la vida y por lo tanto contradictorio: el tránsito hacia algo diferente y la búsqueda de arraigo son dos problemáticas articuladas y recurrentes en las prácticas y en las identidades de docentes y pobladores, ambos igualmente pasajeros.

Esta investigación fue viajera, al igual que son viajeros los/as maestros de los que se ocupa, y muchos de los habitantes de las comunidades de los valles andinos de altura, en Salta. Pero como la modificación de las coordenadas de tiempo y espacio son tan fuertes en cada punto de este itinerario, diremos que cada uno de los participantes de este Proyecto, sus participantes experimentamos el vértigo de vivir entre mundos diferentes...

Bibliografía

Achilli, E., *Práctica docente y diversidad sociocultural*. Homo Sapiens. Rosario.
1.996

Adorno, T., “*Sobre sujeto y objeto*”, en *Consignas*, Amorrortu. Buenos Aires.
1973

Augé, M., *El sentido de los otros. Actualidad de la antropología*. Paidós.
1996 Buenos Aires.

Augé, M., “Una antropología de los sueños y de los no lugares” en Halperín, J.,
1997 *Pensar el mundo*. Planeta. Buenos Aires

Bisco, R. y Forni, F., Economía de enclave y satelización del mercado de
1976 trabajo rural. El caso de los trabajadores con empleo precario en un
ingenio azucarero del noroeste argentino, en *Revista Desarrollo
Económico*. Abril - Junio. Vol. 16. Bs. As.

Bourdieu, P., “*La ilusión biográfica*”, en *Actes de recherche en sciences social*
1986 Número 62/63. Paris.

, *El sentido práctico*. Madrid. Taurus.
1991

y Wacquant, *Respuestas. Por una antropología reflexiva*. México.
1995 Grijalbo

- Bourdieu, P., *¿Qué significa hablar?*. Akal.
1985
- Berger, P. y Luckmann, T., *La construcción social de la realidad*. Amorrortu.
1972 Buenos Aires.
- Carrithers M., *¿ Por qué los humanos tenemos cultura ?* Alianza. Madrid
1.995
- Chercasky, N., “ Rurales: en los confines de un rol “, en Revista Aprendizaje
1.991 Hoy. Buenos Aires.
- Castel, R., *Les métamorphoses de la question sociale*. Fayard. París
1996
- Castoriadis, C., “*El estado del sujeto hoy*”, en *El psicoanálisis, proyecto y
1992 elucidación*. Nueva Visión. Buenos Aires
- Castoriadis, C., “Psicoanálisis y política” en *El mundo fragmentado*. Altamira.
1990 Nordan. Madrid
- Connelly, F. M. y Clandinin, D. J., “Relatos de experiencia e investigación
1995 narrativa” en Larrosa, J., y otros, *Déjame
que te cuente*. Barcelona. Laertes.
- Derrida, J., *La diseminación*. Fundamentos. Madrid
1975
- Dubet, F., “*De la sociología de la identidad a la sociología del sujeto*”, en
1989 Estudios Sociológicos de El Colegio de México. Vol.VII.- Nº 21
- Elias, N., *Sobre el tiempo*. Fondo de cultura económica. Madrid
1989
- Elliot, John, *Autoevaluación, Desarrollo Profesional y Responsabilidad*. Paidós
1.996
- Elliot, John, *La investigación - acción en educación*. Morata. Madrid
1.992
- Friedrich, Paul., *Los principes de naranja*. Enlace - Grijalbo. Mexico
1.986
- Galton y Moon . *Cambiar la escuela, cambiar el currículo*. De. Martínez Roca
Madrid.1.986

- García Canclini, N., *Culturas Híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Grijalbo. México.
1990
- Geertz, C., *La interpretación de las culturas*. Barcelona. Gedisa
1996
- Geertz, C., *Conocimiento local.*, Paidós. Barcelona
1.983
- Goffman, E., *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Amorrortu
1981 Bs. As.
- Goffman, E., *Los momentos y sus hombres*. Paidós. Barcelona.
1.991
- Goffman, E., *Estigma. La identidad deteriorada*. Amorrortu editores. Bs. As.
1.995
- Guantay, R. y Arocena, M., “Triangulando la evaluación: una reflexión sobre las reflexiones de los docentes en el proceso formativo”, en *Investigaciones educativas*, Actas de las Primeras Jornadas Universitarias de Investigaciones Educativas del NOA. Salta, mayo de 1997.
- Kristeva, Julia, *Extranjeros para nosotros mismos*. Plaza & Janés. Barcelona.
1991
- Larrosa J., Arnaus R. et al. *Déjame que te cuente*. Laertes. Barcelona.
1.995
- Larrosa J. (edit) *Escuela, Poder y Subjetivación*. La piqueta.
1.995
- Mélich, J., *Antropología simbólica y acción educativa*. Paidós. Barcelona.
1.996
- Morin, E., “Epistemología de la complejidad”, en Fried Schnitman,
1995 Nuevos Paradigmas, Cultura y Subjetividad. México, Paidós.
- Morin E., *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona, Gedisa.
1995
- Olmedo Rivero, Jesus, *Puna, zafra y zocabón*. Editorial Popular. Madrid.
1.990
- Quiroga M., “Ovejas Cabras y Pastos en San Isidro, Iruya” en Revista

- 1996 Desarrollo Agroforestal y Comunidad Campesina. Año 5. N° 23
- Reboratti, C., “ Santa Victoria. Estudio de un caso de aislamiento geográfico”,
1974 en Desarrollo Económico. Revista de Ciencias Sociales. Vol. 14.
 Buenos Aires.
- Rengifo Vásquez, G., “ Desaprender la modernidad para aprender lo andino “,
1990 en Rev. UNITAS N° 4, Perú.
- Sahlins, *Islas de historia*. Paidós. Bs.As.
1994
- Saltalamacchia, H., *La historia de vida*. CIJUP. Caguas. Puerto Rico.
1992
- Sarup, Madan, “Hogar, identidad y educación”, en Varios, *Volver a pensar la*
1995 *educación*, Vol. I, Congreso Internacional de Didáctica. Paideia - Morata.
 Madrid. La Coruña. 1.995
- Stenhouse L., *La investigación como base de la enseñanza*. Morata.
1.987
- Taylor S. J. y Bogdan R. , *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*.
1.986. Paidós. Bs. As,
- Todorov, T., *La vida en común. Ensayo de una Antropología General*. Madrid.
1.995 Taurus
- Touraine, Alain, *Crítica de la modernidad*, Fondo de Cultura Económica. México.
1995
- Villar Angulo, L.M. (comp) *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*. 1.988
Marfil. Alcoy - España