

UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN ANDRES

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES

CARRERA DE ANTROPOLOGÍA



**CONFLICTOS CULTURALES EN EL ESPACIO
EDUCATIVO: CORPORALIDAD, ESPACIO, TIEMPO Y
COMUNICACIÓN EN EL NIVEL INICIAL DE LA UNIDAD
EDUCATIVA DE LA COMUNIDAD DE HUACUYO,
MUNICIPIO DE COPACABANA**

Tesis de grado presentada para la obtención del Grado de Licenciatura

POR: RUBEN PABLO GUTIERREZ CARRILLO

TUTOR: ALEJANDRO BARRIENTOS SALINAS

LA PAZ – BOLIVIA

Mayo, 2017

Contenidos

Introducción.....	1
1. Capítulo I: Antecedentes de la investigación	3
1.1. Problemática.	3
1.2. Objetivos	7
1.2.1. Objetivo general	7
1.2.2. Objetivos específicos.....	7
1.3. Justificación.	8
1.4. Marco metodológico.....	19
1.4.1. Método etnográfico en la educación	19
1.4.2. Contexto y delimitación de la investigación	20
1.4.3. Fases del trabajo de campo	21
1.4.4. Procesamiento de la información	22
1.4.5. Reflexiones metodológicas sobre el trabajo con dinámicas y dibujos con las niñas y niños.....	24
2. Capítulo II Estado de la cuestión.....	23
2.1. Normativa vigente.....	23
2.2. Visión institucional.....	25
2.3. La escuela como institución.....	27
2.4. Pedagogías decoloniales.....	32
2.5. Inter e intraculturalidad en la educación	34
2.6. Propuestas para la educación desde la mirada de los pueblos indígenas y sus organizaciones.	38
2.7. Investigaciones en infancia, cuidado y género.....	39
3. Capítulo III: Marco teórico.	46
3.1. El concepto de infancia.....	46

3.2. Relación entre el concepto de infancia y ética del cuidado.....	48
3.3. Transmisión – adquisición de cultura	49
3.4. La educación como proceso simbólico.	51
3.5. Escuela y <i>habitus</i>	55
3.6. Los tres estados del capital cultural y el proceso educativo.	54
Capítulo IV.....	61
4.1. Etnografía en la educación.	61
4.2. Antecedentes de la comunidad.....	62
4.2.1. Ubicación geográfica.	62
4.2.2. Aspectos económicos.....	63
4.2.3. Aspectos socioculturales.....	65
4.2. Documentación etnográfica – analítica del proceso educativo.....	68
4.2.1. Unidad educativa desde una historización de lo normativo	69
4.2.2. Educación Inicial en Familia Comunitaria.	74
4.2.3. Gestión escolar.....	75
4.3. Etnografía analítica de aula	76
4.3.1. El aula como espacio ritualizado	77
4.3.2. Una ruptura espacial inconclusa.....	81
4.3.3. Tiempo escolar	87
4.3.4. Interculturalidad educativa y tiempo invertido	95
Capítulo V	111
5.1. Lógicas de crianza y cuidado de las niñas y niños	111
5.1.1. El cuerpo y el medio ambiente; frazadas y zapatos.....	108
5.1.2. Del “Yo piel” al “Yo textil”, un acercamiento al potencial simbólico estructurador del awayu	119

5.1.3. Aprendizaje por repetición y mimesis	124
5.1.4. Lo 'ñojo' y lo limpio. Construcción sociocultural de la higiene	131
5.2. Lenguaje y comunicación.	132
Conclusiones.....	134

Introducción.

El ámbito de la educación en el contexto nacional ha sufrido diversas transformaciones históricas que han marcado momentos diferentes con resultados igualmente diversos. En los últimos años, el Estado Plurinacional ha comenzado a implementar políticas educativas acordes a la Nueva Ley de la Educación Avelino Siñani – Elizardo Pérez (Ley No. 070) para promover una educación contextualizada que “responda a las necesidades y a la realidad sociocultural de la población en Bolivia (Minedu, 2012). Para la antropología, la educación se constituye en un elemento particularmente importante para entender los procesos de socialización humana en contextos culturales diversos. En el presente trabajo, desde el punto de vista antropológico, se plantea identificar los conflictos y puntos de confluencias culturales en la incorporación de niñas y niños de un contexto rural aymara al proceso de escolarización; que permita comprender a mayor profundidad las continuidades y rupturas en el desarrollo de niñas y niños al ingresar a la estructura institucional escolar.

La presente investigación es una aproximación analítica al proceso de incorporación de niñas y niños al Nivel Inicial de la Unidad Educativa en la comunidad Huacuyo del Municipio de Copacabana del departamento de La Paz. Este trabajo surge del interés en aportar una mirada antropológica al ámbito educativo.

La construcción etnográfica tiene el objetivo de analizar elementos teóricos importantes para el análisis antropológico. Entre estos elementos se señalarán primordialmente los siguientes: Las diferencias entre la norma y la práctica escolar, el factor histórico en la etnografía de aula, los procedimientos del cuidado de la niñez, los procesos de construcción del conocimiento, el desarrollo corporal de los niñas y niños en cuanto a sus pautas de crianza y su posterior incorporación a la educación formal; el manejo de tiempos y espacios de la cotidianeidad y los cambios generados al ingresar a la escuela; finalmente se analiza los encuentros y desencuentros en el ámbito del lenguaje y la comunicación.

El presente documento está estructurado de la siguiente manera: el primer capítulo trata sobre los antecedentes preliminares de la investigación como ser: planteamiento del problema, justificación y marco metodológico. El segundo capítulo está destinado a delinear el marco teórico conceptual a partir del cual se realiza el análisis. El tercer capítulo tiene el fin de crear un marco descriptivo etnográfico que detalle todos los aspectos generales y específicos de la comunidad, la unidad educativa y el nivel inicial. El cuarto capítulo comprende un análisis de los parámetros analíticos mencionados anteriormente. Finalmente el quinto capítulo establece las conclusiones y recomendaciones a las cuales se han llegado después del trabajo de campo y del respectivo análisis antropológico.

1. Capítulo I: Antecedentes de la investigación

En este primer capítulo se va a desarrollar el planteamiento del problema, que dirigirá el resto del trabajo y que ha sido construido a partir de la detección de un vacío en la antropología local para el conocimiento de los procesos educativos en contextos de la educación inicial. A continuación, los objetivos son planteados para dar una respuesta constructiva a la pregunta de investigación. Como parte del hilo conductor se presenta una justificación y un estado del arte que permita el reconocimiento de los trabajos realizados anteriormente y que tienen relación con la investigación. Finalmente, se presenta un diseño del marco metodológico que tiene el objetivo de construir una etnografía analítica y teóricamente constructiva, a partir de la caracterización de los actores sociales que intervienen en el fenómeno sociocultural estudiado.

1.1. Problemática.

La incorporación de niñas y niños al espacio escolar institucionalizado, que se desarrolla desde el ingreso al nivel inicial de educación, se convierte en un espacio de modificaciones de hábitos, modos de comportamiento, generación de nuevas prácticas culturales, aprendizaje de conocimientos que legitiman o no los conocimientos aprendidos en los espacios familiares y del entorno. En el caso de los procesos de incorporación de niños y niñas del área rural, de origen cultural aymara, esta etapa se desarrolla como un espacio de continuidades, tensiones y contradicciones entre el espacio familiar y el entorno inmediato de las niñas y niños; esta etapa se la vive como un espacio de transición y cambios que niñas y niños asumen modificando sus hábitos y formas de comprensión de su realidad, ya que confronta un conocimiento y formas de comportamiento oficial que muchas veces no corresponde a la realidad concreta donde reproducen su vida social y cultural, ¿cuáles son los cambios que viven los niños y niñas de origen aymara en su comprensión de su mundo y que nuevos hábitos se configura en su dinámica personal y en su entorno?, asimismo, ¿cuáles son las exigencias pedagógicas, de comportamiento y relacionamiento que plantea el espacio escolar a las niñas y niños?

La historia de la educación institucionalizada en Bolivia se ha caracterizado por no tomar en cuenta a la participación de la población indígena. En ese sentido, las

demandas por educación, como un derecho de los pueblos indígenas, se ha plasmado como una exigencia de un reconocimiento, no sólo como sujetos pasivos de adquisición de conocimientos; sino como sujetos articuladores en la construcción de una educación acorde a las necesidades culturales de sus pueblos.

El contenido curricular como la metodología de enseñanza de la educación formal estuvo históricamente ligada a intereses de las clases dominantes, no solamente a nivel nacional sino también mundial. Desde una perspectiva crítica, los mecanismos de educación externos, históricamente han servido al sistema de dominación económico mediante la difusión de los valores, símbolos y conocimiento de la sociedad moderna. En América Latina este fenómeno presenta intenciones de homogenización cultural.

Un rasgo distintivo de la educación boliviana desde la época republicana, tiene que ver con las contradicciones o choques que dan entre la realidad sociocultural de los pueblos indígenas y los contenidos curriculares y metodológicos de la educación formal; así pues una mayor coherencia cultural también fue una demanda histórica para que la educación formal responda a las necesidades de los pueblos indígenas.

En este sentido, se trata de analizar la realidad educativa desde el ángulo de la antropología para identificar cómo se desarrollan las continuidades y rupturas o los elementos de confluencia y desencuentros entre la vida de las niñas y niños (de una comunidad rural aymara como Huacuyo) que reproducen en su espacio familiar y las nuevas exigencias de comportamiento que los mismos asumen al ingresar al espacio escolar institucionalizado.

Huacuyo es una comunidad aymara de aproximadamente 600 habitantes, esta comunidad se encuentra dentro del municipio de Copacabana del departamento de La Paz que cuenta con una Unidad Educativa que llega hasta el grado de bachillerato, es en el nivel inicial de la misma donde fue realizada la presente investigación. En este caso específico se trata de identificar algunos datos importantes para considerar que, a pesar de los cambios generados en el sistema educativo con las reformas recientes (Ley de la Reforma Educativa N°1565 y la Ley de la Educación N° 070 Avelino Siñani - Elizardo Pérez que han desarrollado políticas de transformación institucional desde una

perspectiva de inclusión de los pueblos indígenas con sus propias perspectivas), en la actualidad una gran cantidad de niñas y niños aymaras de los contextos rurales son “incorporados” a un sistema educativo institucional, estatal y dominante que no necesariamente está articulado a las necesidades de la reproducción social y cultural.

Para la comprensión de los elementos de desencuentro y confluencia en el nivel inicial se requiere el conocimiento de los elementos que conforman la realidad de niñas y niños en su espacio sociocultural, donde intervienen las pautas de cuidado en la familia aymara, las formas de relacionamiento que se vive en escuela, las formas de relacionamiento del niño con padres, madres, hermanos, abuelos, profesores, compañeros, etc., a su vez, identificar a los actores sociales involucrados de forma directa e indirecta en los procesos de constitución de niñas niños en Huacuyo, como ser las voces de las madres, los padres y maestros.

Asimismo se debe considerar también las dinámicas culturales y sociales en las que se desarrolla la incorporación de niñas y niños en el espacio escolar, para identificar las relaciones de confluencia y desencuentros; pues se necesita entender a la Unidad Educativa y al aula como un espacio de negociación no explícita donde se representan intereses de diferentes grupos sociales. Profesores que realizan su trabajo como resultado de formación y que poseen una expectativa en relación a sus resultados. Padres que dan su *autorización* para legitimar las funciones de la escuela de acuerdo a sus expectativas sociales, en muchos casos de movilidad social. Y finalmente, niñas y niños que poseen un cierto cúmulo de conocimientos y una propia lectura de la realidad, que se negocia con las otras perspectivas en el momento de la educación en aula

En ese sentido, se considera necesario complejizar el escenario de incorporación de la educación externa a comunidades aymaras; reconociendo que no sólo se han dado fricciones entre los contenidos y herramientas de la institución educativa y la realidad del sistema sociocultural. Sino también se han generado espacios de continuidad y de confluencia que son indispensables en los encuentros culturales; estos momentos se han dado gracias a que la escuela en el ámbito real rebasa los parámetros normativos; los

docentes son sujetos con una historia, una pertenencia identitaria y los niños, lejos de ser agentes pasivos de adquisición de conocimientos, son un grupo social con pensamientos y sistemas cognitivos específicos que expresan en la cotidianidad escolar

En un primer momento, interesa identificar el escenario escolar en una delimitación analítica. El nivel inicial asociado con la primera infancia, es fundamental porque es el medio de ingreso del niño a la escuela institucionalizada. Es en este momento, donde docentes, contenidos curriculares, conocimientos construidos, padres y momentos; servirán del filtro o de *rito de paso* entre el niño aymara y la educación formal.

Es así como se ha considerado fundamental entender cuáles son estos encuentros y desencuentros desde el punto de vista de la antropología. En este proceso, la antropología plantea ciertas situaciones de encuentro entre dos realidades culturales diferentes: la realidad de los pueblos aymaras y la realidad de la institución educativa formal organizada a partir de referentes de la cultura dominante de tradición europea occidental. Esto al mismo tiempo, implica cierto tipo de desencuentros al contrastar dos contextos socioculturales que se contraponen.

Para la antropología este tipo de relación intercultural compleja es fundamental para entender diferentes tipos de comportamiento humano en los procesos de enseñanza – aprendizaje, como espacios de conflicto, confluencia y negociación. De igual modo, se considera importante comprender cómo es que estos conflictos y negociaciones culturales afectan el aprendizaje de niñas y niños y, transforman sus percepciones en este su primer contacto con la institución educativa (nivel inicial).

Se trata de lograr una mayor comprensión de la realidad educativa para generar conocimiento sobre el paso de la vida en familia, hacia la vida como parte del espacio escolar que viven niñas y niños de origen aymara, en un contexto complejo como las comunidades rurales de Bolivia, en este caso la comunidad de Huacuyo. Esto involucra un abordaje de lo que conforma a la realidad institucional del sistema educativo, que norma el desarrollo de los procesos educativos y toda su forma de funcionamiento, y asimismo, identificar la realidad sociocultural desde donde se desarrollan las niñas y niños antes y durante su primer encuentro con la institución escolar.

En ese sentido, la pregunta principal que se tratará de responder es la siguiente:

¿De qué forma se dan conflictos y puntos de confluencia culturales en el proceso de incorporación de niñas y niños menores de seis años a la educación inicial del Sistema Educativo Plurinacional en la comunidad de Huacuyo, Municipio de Copacabana, tomando en cuenta a la escuela como un espacio de negociación entre actores (padres, maestros, niños)?

Para dar respuesta a esta problemática se han planteado preguntas secundarias, cuyo desarrollo complementará la información necesaria para abordar la temática planteada. Estas interrogantes son las siguientes:

¿Cómo se refleja el momento de transición del niño aymara en la incorporación al sistema escolar respecto al desarrollo corporal, el manejo del tiempo y el cambio de status sociocultural?

¿Cuál es la relación entre la percepción del cuidado de los niños desde la familia cómo se transforman estas prácticas con la escuela institucionalizada?

¿De qué modo se da la relación entre la lengua materna y el manejo del bilingüismo en el aula y cómo afecta al desempeño escolar de los niños?

1.2. Objetivos

1.2.1. Objetivo general

- Identificar **los puntos conflictivos y puntos de confluencia culturales** en el proceso de adaptación de los niños menores de seis años a la educación inicial del Sistema Educativo Plurinacional en la comunidad de Huacuyo, Municipio de Copacabana.

1.2.2. Objetivos específicos

- Analizar las continuidades, transformaciones y rupturas culturales que se desarrollan en el momento de transición en la incorporación al sistema

escolar del niño/niña aymara respecto al desarrollo corporal, el manejo del tiempo y el cambio de status sociocultural

- Comparar la relación entre la percepción del cuidado de los niños desde la familia y desde la escuela, determinando cómo influye en el desempeño escolar este fenómeno.
- Encontrar la relación entre el manejo del idioma materno y el manejo del bilingüismo en el aula para el desempeño escolar de los niños.

1.3. Justificación.

A lo largo de la historia de la educación en Bolivia, uno de los problemas más acuciantes en la definición de su orientación ha tenido que ver con “el problema del indio” (Tamayo 1910, Perez 1960, Mostajo 1980, Ticona 2012). Los procesos de incorporación de la educación institucionalizada y su expansión universalizadora ha estado signada por la impronta de la “modernización”, que tiene que ver con la idea de “superar las prácticas culturales que representan el pasado”. Sentido de imposición civilizatoria desde la cual se ha conformado la institucionalidad educativa; esta perspectiva ha sido la que le ha dado el sentido fundante al Sistema Educativo Nacional (alimentado por corrientes del racismo científico de finales del siglo XIX que han reproducido las elites gobernantes), que tendrá recién su etapa clásica con el código del 55, donde esta postura se convertirá en la que va a configurar el contenido de la educación universal en Bolivia, a pesar de las varias reformas que se han realizado, hasta finales del siglo XX.

Estamos hablando entonces de una institucionalidad educativa configurada en el supuesto de la superioridad del conocimiento científico universal y con carácter monocultural que tiene la tarea de “civilizar” y modernizar a las poblaciones rezagadas en el horizonte del desarrollo y el progreso, lo que en el código de la educación de 1955, se lo ha traducido con la idea de conformar una identidad nacional mestiza, donde se incorpora a la masa indígena a la vida nacional pero bajo la categoría de campesino.

Estas posturas homogeneizadoras del Estado, serán cuestionadas por la irrupción del sujeto “indígena” que desde inicios del siglo XX aprovechará las fisuras abiertas por los gobiernos liberales que plantean políticas de incorporación del “indio” a la sociedad nacional, en este contexto se articula la necesidad de defensa de derechos de los sectores

indígenas con la posibilidad de asumir la educación como herramienta de liberación. En este contexto aparecen líderes “indígenas” visibles como Santos Marka Tula, Eduardo Leandro Nina Quispe, que desde el movimiento de los “apoderados” comienzan a mostrar la exigencia de saber leer y escribir para luchar para subvertir la realidad colonial (Ticona 2012). Warisata expresa la continuidad de este proceso, desarrollando una experiencia institucional inédita y que marcará también un nuevo referente de lo que podría llamarse educación indígena, que sería la primera propuesta concreta del desarrollo de una forma institucional desde fuentes e intencionalidades que plantean y emergen desde la realidad indígena. Estos procesos históricos impulsados desde los propios sujetos indígenas, decantan en la ampliación de derechos después de la revolución del 52, ampliando las condiciones y las posibilidades de articularse al sistema educativo formal, en un contexto de asimilación del “indio” a la sociedad nacional.

Desde fines del siglo XX aparece, desde el Estado y organismos internacionales, el debate de la idea del “multiculturalismo” o la idea de una mayor apertura a la diversidad cultural y de tolerancia para la convivencia, posturas que en el caso de Bolivia cobran interés ya que brindan elementos para canalizar las demandas de inclusión de los sectores indígenas del país. Una primera traducción de estas líneas de debate serán incorporadas en la Reforma Educativa de 1994 - Ley N°1565, que comienza a desarrollar políticas multiculturales en la educación con la promoción del bilingüismo, la incorporación de políticas interculturales, el reconocimiento de la diversidad cultural, etc.

En este contexto se comienza a posicionar un marcado interés por el “otro” como cultura, en este caso, por las formas de educación indígena (Arnold - Yapita, Ticona, Choque, CEPOS y otros). Se comienza a visibilizar las diferencias y contradicciones entre las formas de educación establecidas en la institución escolar y las formas de educación indígena, o en su caso, se comienza a visibilizar a las propias instituciones y prácticas indígena originarias como alternativa a la institucionalidad educativa civilizatoria configurada históricamente.

Esta línea de debate e incorporación de nuevos criterios a las políticas educativas no homogeneizantes y de respeto a la diversidad cultural, tendrá su continuidad con la Ley de la Educación N° 070 Avelino Siñani – Elizardo Perez, que se articula a los procesos histórico políticos desarrollados por el sujeto indígena originario, que va a dar continuidad con la configuración de una institucionalidad educativa que permita el desarrollo de los pueblos y naciones indígena originarios, intentando profundizar el reconocimiento y la revalorización de la cultura “propia” a partir de la idea de intraculturalidad que complementa la idea de interculturalidad; elementos que se amplían en sus alcances a partir del criterio de la educación descolonizadora, la educación productiva y plurilingüe.

Es en este contexto que se visibiliza la necesidad de reflexionar sobre la forma institucional concreta que se ha configurado en el Sistema Educativo a partir de la trayectoria de transformaciones que ha sufrido ¿Cuánto se han transformado las instituciones educativas desde su núcleo fundante monocultural hacia una institución más plural?

La institución educativa entendida como un espacio de ruptura con la vida familiar o en comunidad, donde se desarrollan ciertos “valores”, sentidos y se configura el horizonte de los conocimientos válidos, pone de manifiesto su orientación implícita en la forma en la que asume y se relaciona con la comunidad educativa y las y los niños que educa. Una institución monocultural y excluyente, como lo ha demostrado históricamente, se orientará por la negación e la cultura diferente y la negación de su realidad. Por otro lado una institución conformada por el respeto a las culturas y la diversidad, tenderá a adaptarse a las formas de la comunidad, incorporando el conocimiento local como forma de legitimar su validez, es decir, la ruptura es aminorada y la institución se configura por mayores espacios de continuidad que de separación.

El lugar concreto donde se visibiliza la relación directa entre la realidad sociocultural de los pueblos indígena originarios con la institución escolar se desarrolla con mayor énfasis en el proceso de incorporación de las niñas y niños en el sistema escolar institucionalizado; en el primer encuentro entre la conformación de la realidad y las

formas de vida de las niñas y niños aprendidos en sus espacios de reproducción cotidiana y las exigencias que plantea la institución escolar.

Desde esta perspectiva, será de suma importancia estudiar, desde el punto de vista antropológico, las continuidades, confluencias, rupturas y contradicciones que se visibilizan en la incorporación de niños y niñas en su primer encuentro con el sistema educativo institucionalizado para identificar las relaciones entre niñas y niños que ingresan al sistema educativo desde una etapa de fuerte presencia cultural transmitida por las y los padres y madres de familia y la comunidad, hacia la conformación de la vida escolar. La identificación de las confluencias y rupturas que viven niñas y niños de origen aymara nos permitirá visibilizar la forma institucional que actualmente reproduce el sistema educativo, asimismo elementos que permitan desarrollar políticas para fortalecer su carácter plural.

Por otro lado, la antropología – como disciplina – tiene ya una larga trayectoria de investigación en la educación. A pesar de que la antropología de la educación no nació como subdisciplina hasta hace pocas décadas es importante reconocer que la antropología, desde sus orígenes, se ha ocupado de temas referentes a la educación.

La antropología de la educación tiene sus orígenes en los aportes de Franz Boas, quien enfatizó en la importancia que la educación debe prestar a los factores ambientales en el desarrollo de las niñas y niños. Herskovits, alumno de Boas, aportó el concepto de enculturación entendido como un proceso de “acondicionamiento cultural” (Herskovits, 1948 en García Castaño & Pulido Moyano, 1994). Desde estos aportes muchos antropólogos se han dedicado al estudio de la educación poniendo interés en la diversidad cultural y la atención de la educación formal a los pueblos no occidentales.

Una de las corrientes antropológicas que ha abordado el ámbito de la educación es la denominada Cultura y Personalidad, esta escuela sostenía que los padres y la escuela son los primeros agentes de configuración de la personalidad de las niñas y niños. Ruth Benedict y Margaret Mead plantean que es la cultura la que moldea la personalidad de los individuos y ese es el aporte a la antropología de la educación (Ibidem). Esta corriente tenía sus limitaciones etnocéntricas y limitaba la cultura a un contexto estático.

El año 1954 podría ser considerado como el año del surgimiento de la antropología de la educación, en este año sucedió un Congreso de Antropología y Educación en EEUU, cuyo anfitrión fue Spindler. En este Congreso se trataron temáticas relacionadas a los problemas de interculturalidad y segregación racial existente en el tema de acceso a la educación formal norteamericana y, principalmente sobre el aporte de la antropología a este tipo de problemáticas.

Uno de los resultados teóricos de este Congreso fue la complejidad para definir la relación teórica entre Antropología y Educación. Ianny y Story, trataron de sistematizar esta relación en cuatro formas: Antropología en la Educación, Antropología de la Educación, Antropología y Educación y, finalmente, Antropología de las cuestiones sociales que son educativas(Ianny & Story 1976 en García Castaño & Pulido Moyano, 1994, pág. 38).

A pesar de los avances y diversos aportes de la antropología en el campo de la educación, aún existen vacíos importantes en el campo de la Antropología de la Educación en el contexto nacional y local. Es por eso que se ha considerado la importancia de una investigación etnográfica que emplee métodos y teorías propias de la antropología para analizar los procesos educativos como elementos integrales que explora diferentes facetas culturales.

Ahora bien, para caracterizar la situación de la antropología de la educación en Bolivia se debe considerar dos aspectos: En primer lugar que la educación externa institucionalizada ha atravesado diferentes contradicciones interculturales, y en segundo lugar, en el ámbito académico no son suficientes los aportes en el análisis de la educación, desde un punto de vista antropológico. A continuación se presentarán los principales aportes de diferentes disciplinas del área social que se han ocupado del estudio de la educación para identificar los avances en esta corriente y cómo pueden ser enriquecidos:

Una de las investigaciones que ha tocado la problemática educativa en la aplicación de las políticas educativas fue Guido Machaca, este autor por ejemplo, señala que el problema con la educación intercultural e intracultural reside en que el discurso no

puede traducirse en estrategias, ni metodologías, ni didácticas (Machaca, 2010). Siguiendo la misma línea teórica de este autor, Magdalena Cajías aclara:

Así como no se puede señalar que hoy las bases ideológicas del cambio educativo hayan sido asimiladas por el conjunto de la sociedad, tampoco se pueden notar cambios sustantivos en el conjunto del sistema educativo. Esto se evidencia sobre todo si se trata de la mejora de calidad de la educación a partir de parámetros propios e implementación de políticas a largo plazo, sin desconocer los avances (Cajías, 2011, pág. 88).

Por otro lado Mario Galindo, visibiliza otra problemática, al comparar las tasas de reprobación del año 2010, concluyendo que el constructivismo no ha tenido el efecto deseado en la educación inicial. Según este autor este fenómeno se debe a la incapacidad de superar las formas mecánicas de enseñanza, las antiguas didácticas y su aprendizaje memorístico (Galindo, 2011).

Otros trabajos han enfocado la problemática educativa desde una mirada histórica, para explicar y entender las consecuencias socio-culturales actuales. En este sentido Mario Yapu considera que la escuela actual no es resultado del presente sino de todos los procesos políticos, sociales y económicos del pasado (Yapu, 2009). Sobre el tema Magdalena Cajías retoma el tema de la alfabetización en la historia para explicar el resultado de las políticas actuales (Cajías, 2011) argumentando que el origen de la brecha actual campo-ciudad se crea a partir de las políticas educacionales de alfabetización en zonas rurales que construye un imaginario sobre la población indígena en el área rural que debe ser alfabetizada en miras del desarrollo nacional.

Todos estos trabajos, más allá de superar la problemática educativa aportan a un mejor entendimiento de la escuela como unidad de análisis. Así retomando a Yapu (2009) es importante considerar que la calidad de las políticas educativas está en función a las valoraciones de los actores sociales (maestros, padres, estudiantes), y dadas las relaciones sociales, la educación es un producto de encuentros, actuaciones y tensiones entre los actores involucrados. Este autor entiende el concepto de escuela desde el rol que cumple en la educación formal como parte de la sociedad nacional:

La escuela es un espacio social que –si bien está orientado y normado idealmente para favorecer la formación integral de los niños, adolescentes y jóvenes - esta así mismo atravesando por percepciones sociales , culturales y raciales que se desarrollan de manera explícita o encubierta en la sociedad de la que es parte. Por eso, a menudo los diferentes actores del escenario escolar – maestros, autoridades y alumnos- reproducen actitudes y estereotipos de discriminación, los que a su vez tiñen las relaciones interpersonales(Yapu, 2009, pág. 141).

La escuela se presenta así como un escenario conflictivo y permeado de negociaciones donde intervienen diferentes actores que reproducen comportamientos que reflejan el relacionamiento étnico, social y de género de una sociedad.

Por otra parte, Feliz Patzi, ve a la escuela como una amenaza, desde el momento en el que el niño se identifica con los contenidos de la cultura dominante y abandona su cultura originaria, lo que genera que el conocimiento de la comunidad se tome como ‘costumbre’ y no como un saber educacional. A este proceso le ha denominado, etnofagia estatal(Patzi, 2000).

La situación de la escuela en Bolivia, pone en evidencia su principal característica: los conflictos interculturales y las negociaciones implícitas. Demostrando, de este modo, la pertinencia de las investigaciones antropológicas en el área de la educación. El valor de la etnografía en contextos educativos aporta elementos nuevos al enfoque del proceso de enseñanza-aprendizaje; el trabajo de Irpa Chico muestra esta potencialidad. En este compilado, la etnografía de William Carter y Mauricio Mamani realizada en Irpa Chico el año 1989 refleja esta situación:

Lo más común era que el instructor copiara una lección del Prontuario Escolar, ya sea en gramática, aritmética o estudios sociales, para luego abandonar el aula dejando a los alumnos escribir la lección en su cuaderno de copias y empezar a memorizarla. La ayuda del maestro generalmente se limitaba a dirigir algún ejercicio: pronunciar una oración para que los alumnos la repitan todos juntos. Los exámenes finales que determinan el avance del

alumno al siguiente curso, con demasiada generalidad requerían una simple regurgitación de algunos párrafos del Prontuario(Carter & Mamani en Yapu, 2010, pag. 68).

Este trabajo identifica puntos de análisis en la relación de estudiantes y maestros en el área rural; la presente investigación pretende actualizar estos conocimientos para identificar en qué medida se han transformado o, han permanecido.

La poca visibilidad que contienen las investigaciones antropológicas en educación inicial, involucra un problema académico, pues siendo la educación inicial una etapa crucial en la inserción de las niñas y niños al sistema educativo – en el cual interviene la responsabilidad familiar - debe priorizarse en los temas de investigación que aborden los conflictos interculturales en la educación. En este sentido, la presente investigación tiene la intención de aproximarse al entendimiento de algunos vacíos existentes en las investigaciones de las ciencias sociales sobre educación inicial.

1.4. Marco metodológico.

1.4.1. Método etnográfico en la educación

La pertinencia del método etnográfico en el estudio y análisis de los procesos educativos, se refiere a la reflexión misma del método etnográfico; no como una descripción plana y empírica, sino como el proceso de generación de teoría antropológica en el ámbito de la educación. En ese sentido, el método empleado en esta investigación pretende ser una combinación entre el trabajo de campo y trabajo teórico (Rockwell, 1987). Bajo este enfoque teórico-metodológico es que se ha procedido a realizar el análisis antropológico de los procesos educativos en el Nivel Inicial de la comunidad de Huacuyo.

El proceso educativo formal es una parte importante y substancial de los sistemas socioculturales, por lo tanto el método de aproximación es por excelencia la etnografía, pues sólo con la convivencia constante, observación analítica y recolección de datos de forma sistemática y rigurosa se logra conocer determinado fenómeno cultural, para poder analizarlo apropiadamente. Una de las características importantes del método etnográfico es que sus técnicas tienen el propósito de investigar un pequeño número de

casos pero a gran profundidad, profundidad que logró arrojar información substancialmente relevante para el caso del proceso educativo dentro del encuadre de esta investigación. Por lo tanto, la presente investigación es un estudio de caso enfocado en la Unidad Educativa de Huacuyo y con relación a la problemática de los conflictos culturales en la incorporación de las niñas y niños al nivel inicial.

El trabajo de campo se ha realizado con un grupo de quince niñas y niños que – durante el año 2015 – cursaban el nivel inicial del centro educativo de la comunidad Huacuyo, del municipio Copacabana. La interacción con las niñas y niños fue realizada en su respectiva aula con el permiso respectivo de autoridades de la comunidad y directores de la unidad educativa. De este modo se logró el acceso al fenómeno educativo estudiado.

1.4.2. Contexto y delimitación de la investigación

El periodo de investigación en aula tomó en cuenta el segundo semestre del año 2014 como fase exploratoria, en la que se tomó un primer contacto con las autoridades de la comunidad y la administración de la Unidad Educativa. En el primer semestre del año 2015 con el grupo del nivel inicial correspondiente; se realizó el trabajo de campo propiamente dicho, en términos del calendario escolar, se tomó dos bimestres académicos.

La investigación fue realizada en la comunidad de Huacuyo, ubicada en el municipio de Copacabana del departamento de La Paz. En esencia el trabajo de campo se centró en la unidad educativa de esta comunidad; la mayor parte de las observaciones y dinámicas con las niñas y niños se realizó en el aula del nivel inicial del mencionado centro educativo. Por otra parte, se realizaron observaciones en actividades fuera del aula, pero dentro del espacio educativo; dentro del establecimiento educativo se realizaron reuniones con los directores y profesores de la Unidad Educativa. Finalmente, se realizaron algunas reuniones y entrevistas fuera del establecimiento educativo pero dentro de la comunidad; con las madres y padres de las niñas y niños; en un par de casos se realizaron visitas a las casas de las familias con la aceptación de las madres.

1.4.3. Fases del trabajo de campo

- **Primer contacto**

- Como se había adelantado, el primer contacto que se tuvo con el fenómeno estudiado, fue a través de la solicitud de ingreso a la comunidad. Para este objetivo se participó en un cabildo donde las autoridades originarias, discutieron en asamblea general, sobre la pertinencia de aceptar la solicitud para realizar la investigación en la comunidad y en el establecimiento educativo. Este primer contacto sirvió para anticipar la importancia de la comunidad en el proceso educativo a través de sus organizaciones locales.

- Una vez autorizado el ingreso a la comunidad, se procedió a solicitar el ingreso a la escuela y la posibilidad de realizar observaciones participantes en aula, a los directores de la unidad educativa. Este primer acercamiento a la escuela permitió un enfoque más profundo a las ideas, percepciones y perspectivas de los directores. Lo cual también es un resultado del trabajo etnográfico analítico.

- Una vez autorizada la participación en clases, se procedió a una reunión con la profesora del Nivel Inicial, en esta reunión también se pudo tener un acercamiento a su postura frente a la participación en el proceso educativo.

Toda esta primera fase del trabajo de campo arrojó los primeros datos a manera de análisis exploratorio. Es en esta fase que se decidió la pertinencia de realizar un estudio que cruce las percepciones de los actores involucrados en el proceso educativo; al considerarlos indispensables para la comprensión. Así pues, madres, padres, directores y maestros se convierten en niveles de análisis independientes y correlacionados.

- **Etnografía en aula**

- La primera parte del trabajo en aula fue realizado a partir de una observación a distancia, distribuida en tres semanas. Asistiendo diariamente a las clases de lunes a viernes sirvió de puente para conocer las dinámicas, recurrencias y cambios que se daban en aula. Asimismo, teniendo en cuenta que se iba a trabajar con niñas y niños; este tiempo de acercamiento sirvió para generar confianza entre ellos.

- La última semana del mes fue empleada en un vaciado de toda la información recolectada según una clasificación de informaciones.

- Una vez que se había realizado una sistematización del material con el que se contaba, se procedió a retornar a la comunidad en el segundo mes de trabajo de campo; en este tiempo la técnica empleada fue la observación participante. En la participación constante de las actividades con las niñas y niños del Nivel Inicial; se pudieron identificar cambios en la conducta, tanto de la maestra, como de los niños. En esta fase la participación se dio con cierto aire de familiaridad y las actividades cotidianas; es decir el relacionamiento entre maestra y niños, permitió arrojar datos más profundos; se pudo identificar episodios que no se notaron en la primera fase.

- Durante el tercer mes se solicitó un tiempo específico para trabajar con las niñas y niños en ausencia de la profesora. Este tiempo asignado fue de dos días a la semana, lo que da un total de ocho sesiones en los que se desarrollaron diferentes dinámicas, que se detallan más adelante.

- El cuarto mes de trabajo fue utilizado para sistematizar la información y complementar algunos datos en entrevistas con las madres y pocos padres de la comunidad; algunos de ellos (dos) permitieron el ingreso a sus casas para hacer una observación de los espacios de la familia.

1.4.4. Procesamiento de la información

De todo el trabajo de campo, se obtuvieron demasiados datos; que fueron repartidos de acuerdo a los niveles de análisis que se fueron configurando en la medida que avanzaba el conocimiento del fenómeno analizado. La forma de registro del material recolectado fue diverso; la mayoría de los datos relevantes fueron parte del registro del cuaderno de campo, otra pequeña de las entrevistas y reuniones parte se registró en audio y, finalmente el material de registro más singular fueron los dibujos realizados por las niñas y niños. A continuación se presenta una tabla que resume el proceso de registro y cantidad del material relevado (detallado en anexos).

Fase de trabajo de campo	Participantes	Formas de registro y Cantidad	Técnica empleada
Toma de contacto con directores	Directores de la Unidad Educativa Huacuyo	3 entrevistas grabadas en audio 2 reuniones con registro en cuaderno de campo	Entrevistas semi estructuradas Grupos de discusión
Toma de contacto con madres y padres	Madres y padres de las niñas y niños de Nivel Inicial	5 entrevistas grabadas 5 entrevistas registradas en cuaderno de campo	Entrevistas semi estructuradas Entrevistas informales
Toma de contacto con profesores	Profesora del Nivel Inicial Profesor 1ro primaria Profesora del curso de segundo de primaria	3 entrevistas grabadas 5 reuniones y entrevistas informales con registro en cuaderno de campo	Entrevistas semi estructuradas Entrevistas informales
Etnografía en aula	Niñas y niños del Nivel Inicial	Grabaciones y registro en cuaderno de campo	Observaciones a distancia Observaciones participantes Dinámicas con niños Dibujos aplicados a niños

Fuente: Elaboración propia

Cuadro de Entrevistas realizadas.

No. de entrevista	Nombre del entrevistado (a)	Cargo	Observaciones
1	Filomena Mamani Condori	Profesora del nivel inicial	
2	Juana Choque	Profesora del nivel primario (segundo grado)	
3	María Apaza	Madre de familia	Integrante de la Junta Escolar

4	Celia Choque	Madre de familia	Integrante de la Junta Escolar
5	Juana Cocarico	Madre de familia	Facilitó las dinámicas, traduciendo las indicaciones al idioma aymara
6	Juan Yujra	Profesor del nivel primario (tercer grado)	
7	Victor Mamani	Director UE Huacuyo	

Fuente: Elaboración propia

1.4.5. Reflexiones metodológicas sobre el trabajo con dinámicas y dibujos con las niñas y niños

En este apartado parece importante explicar la razón por la que se ha trabajado específicamente con la técnica de dibujos con las niñas y niños. Para justificar el uso de esta técnica es necesario narrar el proceso de acercamiento con los niños, en el cual algunos episodios anecdóticos condujeron las condiciones del trabajo de campo.

En un primer momento del trabajo directo con las niñas y niños se decidió entablar conversaciones colectivas a manera de conducir la dinámica denominada: “el extranjero”. En ésta, las niñas y niños debían enumerar los elementos imprescindibles para que una persona extraña a la comunidad, pueda llegar y quedarse en la comunidad. En esta dinámica sobresalió la importancia del textil que, posteriormente se convirtió en el hilo conductor del trabajo de la etnografía en aula.

El segundo paso fue un primer acercamiento con solicitudes de dibujos. La razón de esta metodología, se debe a que durante todo el tiempo de observación a distancia y participante; no se había podido identificar dibujos realizados por las y los estudiantes; solamente bocetos a colorear o delinear. Debido a que el trazo del dibujo es parte del currículo de este Nivel Inicial, interesaba indagar la expresión de las niñas y niños en los dibujos. En este punto es necesario aclarar; que al no ser este un trabajo de psicología, ni de psicopedagogía, el interés analítico no se enfoca tanto en el dibujo como tal, más que en lo que las niñas y niños pueden contar y expresar de los dibujos. En este sentido el

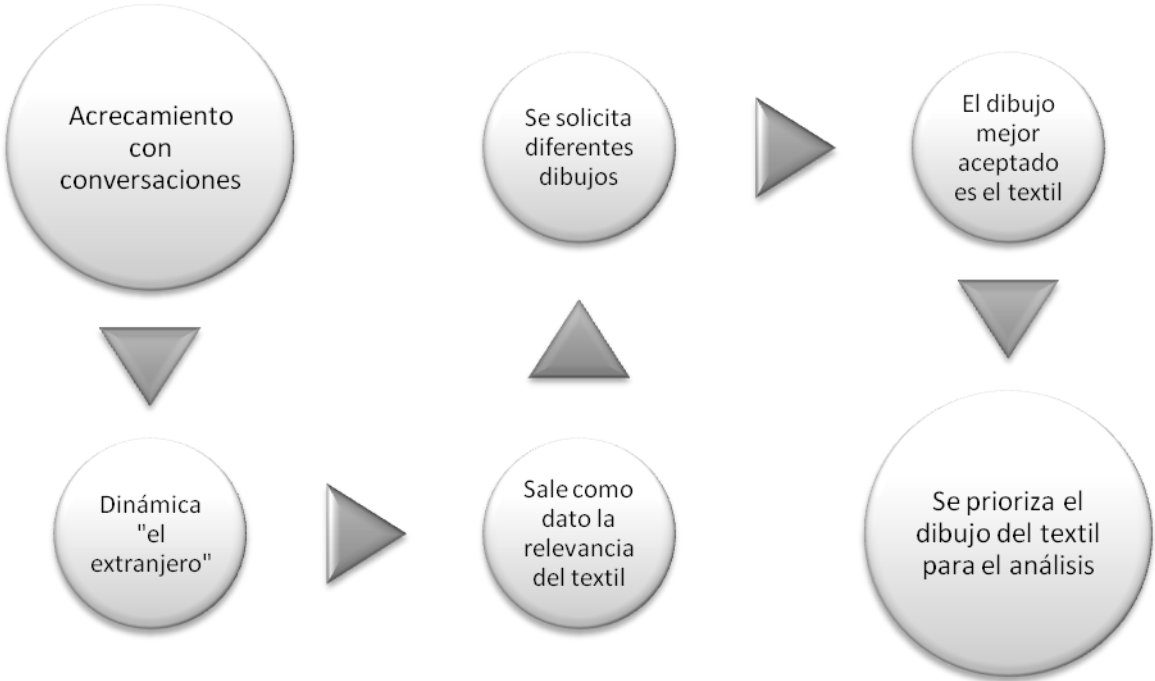
análisis que se realiza de esta dinámica está relacionado a la forma y significados que adquiere esta práctica en el contexto del espacio institucional escolar.

En un tercer momento, surgió un episodio inesperado en la dinámica de los dibujos. Cuando se solicitaba un dibujo de sí mismos; queriendo indagar sobre lo que puedan contar sobre percepciones acerca de su corporalidad, ellos al parecer se sintieron limitados porque la dinámica no dio resultados durante días. La misma situación se dio con los dibujos en los que se solicitó, dibujos de la familia, del espacio del hogar o del espacio escolar. Lo que permitió visibilizar los “desfases” en el lenguaje en el proceso de comunicación con las y los niños/as, ya que la dificultad en la captación del sentido de las actividades propuestas está relacionado con el uso de categorías “nuevas” para niñas y niños.

Finalmente, se recurrió a solicitar un dibujo sobre el awayu, recordando su importancia en la dinámica de ingreso. Es en esta fase donde, tanto niñas como niños, se sintieron con mayor confianza y libertad; en algunos casos, los colores fueron insuficientes para que ellos puedan dibujar la complejidad de coloración del awayu. Así mismo, las explicaciones empezaron a surgir y las niñas y niños intercambiaban ideas, exponían sus trabajos, los comparaban, etc.

El continuar con esta técnica del dibujo del textil en el trabajo etnográfico y no haber elegido otra técnica fue una circunstancia suscitada por las necesidades de la investigación. En un primer momento se había pensado en la utilización de otros materiales como cerámica, lienzos o hilos; sin embargo, la limitación analítica del estudio, que desde inicio no pretendió ser un trabajo iconográfico, permitió encontrar en la técnica del dibujo explicado; la mejor y más sencilla forma metodológica de acercarse a las niñas y niños. Se requiere también una última aclaración que pueda surgir como interrogante, si de haberse identificado el textil como elemento fundamental del análisis; porque no se procedió a trabajar en hilados o, por lo menos trenzado. Nuevamente, el factor de delimitación analítica, reflejaba la dificultad de analizar a profundidad el proceso textil como tal. Asimismo, en este trabajo interesa resaltar el valor del textil para las niñas y niños en el proceso del conocimiento a nivel general. Se entiende que existen limitaciones por ejemplo como la ausencia de madres tejedoras o niñas que estén

llevando a cabo esta actividad como parte de una transmisión de prácticas transmitidas de generación en generación. No es el objetivo del trabajo llegar a ese nivel de análisis; pues se entiende que la presencia del textil: el awayu y el fajado; así sean estos de material sintético o adquirido por medios comerciales, es una constante en la vida de las niñas y niños. Teniendo además un valor epistemológico importante en la aprehensión del mundo que les rodea.



2. Capítulo II. Estado de la cuestión

En este capítulo se presenta la recopilación exhaustiva de toda la producción intelectual que se ha realizado hasta el momento, sobre la temática estudiada. Esta información servirá para conocer el estado en el que se encuentran las investigaciones que han abordado el tema de educación y la situación de la educación inicial en el estado boliviano.

2.1. Normativa vigente.

Aunque la normativa sobre la educación boliviana servirá como punto de partida de análisis; principalmente brindará elementos para establecer la distancia entre norma y práctica educativa, exponiendo lo que Rockwell define como *cotidianidad en la escuela*; que la etnografía es capaz de analizar. La norma educativa, se encuentra en un nivel de difícil apreciación sobre estos elementos cotidianos que finalmente definen el proceso de enseñanza - aprendizaje.

"(...) al indagar con mayores elementos sobre la vida escolar, es evidente que existen fuertes tensiones entre norma y práctica. Aunque solemos equiparar la norma con el discurso y el documento escrito y la práctica con la acción y la oralidad, la relación entre ambas no es sencilla"(Rockwell, 1995, pág. 160).

Sobre el tema normativo es importante destacar – como se adelantó – que la Ley Avelino Siñani – Elizardo Pérez fue aprobada en diciembre de 2010 por la Asamblea Plurinacional de Bolivia como un cambio discursivo ideológico y político en el planteamiento del modelo educativo, donde la descolonización como nueva forma de integración tiene la labor de reafirmar los saberes culturales de las naciones y pueblos indígena originario campesinos.

A nivel ideológico y político puede recapitularse en tres ámbitos:

El primero reconoce el derecho a la educación como un derecho universal, ya reconocido anteriormente por la Ley 1565 de la Reforma Educativa.

Artículo 1. (Mandatos Constitucionales de la educación).

1. Toda persona tiene derecho a recibir educación en todos los niveles de manera universal, productiva, gratuita, integral e intercultural, sin discriminación.
2. La educación constituye una función suprema y primera responsabilidad financiera del Estado, que tiene la obligación indeclinable de sostenerla, garantizarla y gestionarla.

En relación con las normativas anteriores; puede detectarse cierta continuidad en el reconocimiento de la participación de la comunidad. Sin embargo, aparece un elemento nuevo relacionado a la educación productiva, asociando la educación institucional a los contextos productivos de las comunidades, regiones y contextos.

Artículo 78.

1. La educación es unitaria, pública, universal, democrática, participativa, comunitaria, descolonizadora y de calidad;
2. La educación es intracultural, intercultural y plurilingüe en todo el sistema educativo;
3. El sistema educativo se fundamenta en una educación abierta, humanista, científica, técnica y tecnológica, productiva, territorial, teórica y práctica, liberadora y revolucionaria, crítica y solidaria;
4. El Estado garantiza la educación vocacional y la enseñanza técnica humanística, para hombres y mujeres, relacionada con la vida, el trabajo y el desarrollo productivo.

La vigencia de esta normativa provoca principalmente que se determine un cambio en la modalidad educativa, es decir, pasar de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) como política pública a la Educación Intercultural Intracultural Plurilingüe (EIIP) como política constitucional. Este fenómeno no es más que una continuidad a la reforma

educativa que ya contemplaba estos elementos, y que finalmente no llegó a ser implementada en su totalidad.

La modalidad EIB forma parte de la Ley 1565 de la Reforma Educativa, pero es complementaria a la EIIP en función a que es un precedente de las propuestas que movimientos sociales como la COB CONMERB, y la CSUTCB buscaban implementar en la década de 1994 por medio de una enseñanza bilingüe pensada en base a que la mayoría de los estudiantes de escuelas públicas tenían dificultades de aprendizaje por tener una lengua materna indígena -aymara, quechua o guaraní- diferente a la que se impartía en el aula.

Diez años más tarde, los movimientos sociales insatisfechos con la Ley 1565 exigieron su evaluación para recuperar el componente político de la modalidad EIB, con la finalidad de aprobar el hasta entonces Anteproyecto Avelino Siñani - Elizardo Pérez y con él, la educación intracultural, intercultural y plurilingüe, participativa, comunitaria y descolonizadora.

Es así que la perspectiva intercultural incluye a la perspectiva intracultural, y de la misma manera la noción de educación bilingüe a la educación plurilingüe.

La EIIP refuerza el reconocimiento a la diversidad cultural otorgada en 1994 por la EIB al comprometerla con la finalidad educativa del Estado Plurinacional: la descolonización y la revalorización de conocimientos indígenas para formar con ellos un sistema epistemológico, convirtiéndose así en un desafío para la educación, sobre todo para la educación rural.

2.2. Visión institucional

Según datos del Currículo Base del Sistema Educativo Plurinacional, el Estado Plurinacional aborda el Vivir Bien como un criterio de armonía con la Madre Tierra que en el ámbito de la educación se traduce en la adquisición de una conciencia holística, dinámica e integral que le permite integrar saberes propios y universales.

El enfoque holístico apunta a una convivencia armónica de la comunidad y el ambiente que le rodea, promoviendo una retroalimentación continua de conocimiento. La educación en este sentido debe ser *en la vida, de la vida y para la vida*. Dentro de los parámetros de este enfoque la educación debe cumplir ciertos requisitos:

La educación debe ser descolonizadora, liberadora y revolucionaria. Para que permita validar los conocimientos y saberes de los pueblos indígenas como una expresión de identidad y no de discriminación.

La educación debe ser comunitaria y generar prácticas participativas en beneficio comunitario, donde la comunidad sea entendida como un proceso de pertenencia a un contexto histórico y sociocultural que no depende del origen sino de la convivencia.

La educación debe ser intercultural, intracultural y plurilingüe en pro de la recuperación, potenciamiento y desarrollo de los saberes de las naciones indígenas originarias a partir de la convivencia con otras culturas. En este sentido las lenguas de naciones indígenas originarias involucran disponen un ingreso cultural para la sociabilización de conocimientos abordados entre relaciones interculturales.

La educación debe ser productiva, científica, técnica, tecnológica y artística. Conducida a potenciar la producción y creatividad. Para esto es necesario seguir los siguientes principios que van de acuerdo al desarrollo integral y holístico en la primera infancia: a) Ser, involucra fortalecer valores tradicionales y culturales para formar sentimientos y actitudes adecuadas; b) Saber, involucra todas las habilidades y destrezas a través de los contenidos propios y universales; c) Hacer, involucra el proceso mismo de la práctica manifestada a nivel técnico o tecnológico tomando en cuenta la pertinencia socio-cultural; d) Decidir, involucra la educación de la voluntad con sentido comunitario y pensamiento crítico.

Los principios deben ser asistidos por la participación docente crítica y emancipadora. En pro de esta determinación y siguiendo la Ley Avelino Siñani – Elizardo Pérez se ha

visto pertinente capacitar y dotar de material informativo a docentes para formar profesionales críticos, autocríticos, reflexivos y comprometidos con las transformaciones sociales.

2.3. La escuela como institución

De acuerdo al abordaje teórico del concepto “escuela”, se ha estudiado principalmente a la misma como una institución en la que se fundan estructuras. Yapu entiende el concepto de escuela desde el rol que cumple en la educación formal como parte de la sociedad nacional (Yapu, 2009).

Esta situación en la que se encuentra la escuela en Bolivia, pone en evidencia su principal característica: los conflictos culturales. De los cuales se ha hablado a partir de temas como la discriminación y la interculturalidad. Entre los trabajos de este tipo se encuentran:

El estudio de Mario Yapu: *Políticas educativas, interculturalidad y discriminación* que se realizó a partir de percepciones sobre racismo y discriminación en tres estudios de caso en Potosí, La Paz y El Alto. Reiterando la presencia del antiguo diagnóstico: la oposición campo-ciudad, sobre todo en el uso de la lengua, la vestimenta y los factores fenotípicos.

El estudio de Juan Mollericona: *Paradorcito eres ¿no?* Abordando a la escuela –en dos unidades educativas de La Paz y el Alto- como un entorno violento, describiendo conflictos de violencia simbólica que van desde intimidaciones, aislamiento, amenazas e insultos. Dejando ver la realidad de la escuela como una institución pensada en plano horizontal pero de naturaleza asimétrica:

La escuela en sí misma es un sitio violento por esa relación verticalizada existente entre profesor y alumno [...] se ejerce violencia cuando se subestima o sobre estima la capacidad de los educandos, ya sea exigiéndoles más de lo que son capaces de responder en ese momento o bien cuando se los trata de tontos e inútiles para ridiculizarlos frente a los demás. Se es violento cuando en ocasiones se acude al miedo como medio para imponer la disciplina [...] se practica la

violencia en la escuela porque toda acción pedagógica es objetivamente una violencia simbólica en tanto una imposición (Mollericona, 2011, pág. 41).

Las investigaciones de la escuela en área rural comparten una problemática bastante común en los procesos educativos. La educación en área rural ha sido un problema latente de la realidad social, ya sea por la falta de calidad educativa o estructuras dominantes que se instauran en el espacio educativo.

Con todo, las investigaciones sociales sobre la educación abordan escasamente la educación inicial. La escuela involucra una forma de integración estatal y como tal es un lugar en el que se fundan estructuras y propuestas. La inserción de niñas y niños de hasta 6 años en el nivel inicial consta del primer paso en el ingreso al sistema estatal como ciudadanos. Por lo tanto, estudiar la inserción en el nivel inicial es crucial para entender la instauración de la escuela como parte de la formación estatal de los ciudadanos. Esta noción del concepto de ciudadanía asociado al proceso de enseñanza-aprendizaje en la escuela es un elemento que se presenta como continuidad en la normativa como presente; con algunas variables como la incorporación de la productividad en el currículo escolar o el paradigma descolonizador que se aborda en diferentes momentos. Sin embargo, el lineamiento sigue siendo estatal y por lo tanto, se distancia de la realidad particular de los contextos socioculturales.

2.4. Pedagogías decoloniales.

Una de las autoras más importantes en cuanto se ha escrito sobre educación crítica y decolonial es la ecuatoriana Catherine Walsh; para ella es imprescindible hablar de pedagogías decoloniales como un instrumento de lucha contra el régimen educativo imperante, en su obra rescata como bases de sus trabajos las obras de Freire, Fanon y Zapata.

Para Walsh la crisis mundial no sólo a nivel económico sino también en el plano ideológico en cuanto una crisis de sentido del sistema hegemónico occidental y el surgimiento de nuevas posiciones desde una mirada de los pueblos de América, que ella denomina decoloniales, están generando discusiones en torno al sistema pedagógico

imperante. En uno de sus principales obras, Walsh junto a otros autores delinea lo que se define como pedagogías decoloniales:

Obviamente, la pedagogía y lo pedagógico aquí no están pensados en el sentido instrumentalista de la enseñanza y transmisión del saber, tampoco están limitadas al campo de la educación o los espacios escolarizados. Más bien, y como dijo una vez Paulo Freire, la pedagogía se entiende como metodología imprescindible dentro de y para las luchas sociales, políticas, ontológicas y epistémicas de liberación. Las luchas sociales también son escenarios pedagógicos donde los participantes ejercen sus pedagogías de aprendizaje, desaprendizaje, reaprendizaje, reflexión y acción (Walsh, 2013, pág. 29).

Ella rescata la obra de Paulo Freire como el principal aporte para enlazar el plano pedagógico con lo político en cuanto hacer una teoría pedagógica de la intervención; *“Soy sustantivamente político, y sólo adjetivamente pedagógico”* (Freire 2003 en Walsh 2013). De esta manera Walsh siguiendo a Freire entiende el acto de educar y educarse como actos políticos. Paulo Freire traza lineamientos teóricos y metodológicos para que a partir de una pedagogía propia y crítica, y a partir de la toma de conciencia de su posición “el oprimido” logre su liberación en todos los aspectos de su vida a través de la humanización. Freire propuso la creación de pedagogías críticas desde la mirada de los subalternos, Walsh – en este texto – propone ir más allá y construir no sólo pedagogías críticas al sistema económico dominante sino también pedagogías decoloniales que hagan frente al poder étnico racial en el currículo escolar.

Otro autor importante que toma Walsh para construir su punto de vista en defensa de la educación decolonial es Fanon (2011), luchador afrodescendiente, quien propone la humanización y la sociogenia¹ como proyecto del pensamiento pedagógico decolonial.

Fanon da bases vertebrales para pensar pedagógicamente tanto en la humanización, como en la descolonización como postas de existencia-vida. Para

¹Fanon ofrece la “sociogénesis” como forma de pensamiento riguroso sobre la humanidad y como pedagogía que fomenta la liberación. “No buscamos otra cosa, nada menos, que liberar al hombre de color de sí mismo”. (Walsh 2013: 47)

Fanon, la humanización es el eje central del proceso de descolonización, de descolonizarse y, por ende, de liberación... La descolonización, según Fanon, es una forma de (des)aprendizaje: desaprender todo impuesto y asumido por la colonización y deshumanización para reaprender a ser hombres y mujeres (Walsh, 2013 , pág. 42).

Finalmente otra influencia para Walsh es el aporte de Zapata de quien ella misma dice: *“Para Zapata, la escritura era un arma y herramienta de desalienación y transformación”*(Walsh, 2013 , pág. 57).

Esta autora es una de las principales referencias en torno al aporte pedagógico desde una mirada decolonial que se sustenta en construir sistemas de aprendizaje muy involucrados con las luchas por cambios sociopolíticos estructurales; este trabajo realizado por Walsh que pretende actualizar y profundizar los estudios de Freire es fundamental para comprender la implementación de nociones de interculturalidad en la educación que ahora están tratando de ser parte del sistema educativo boliviano.

Zapata, junto con Freire y Fanon y cada uno de su manera, nos dan pautas para ir tejiendo pedagogías como prácticas accionales y metodologías imprescindibles para el aprendizaje, desaprendizaje y reaprendizaje necesarios en encaminar el de(s)colonizar. De esta manera, hacen desplazar lo pedagógico de los discursos tradicionales de la educación y los procesos escolarizados, mostrando en su pensamiento y su propio quehacer cómo las luchas sociales también son escenarios pedagógicos (Walsh, 2013 , pág. 62).

2.5. Inter e intraculturalidad en la educación

A partir de los aportes iniciadores, de lo que es llamada una teoría crítica de la pedagogía, se han desarrollado nuevos conceptos fundamentales para la comprensión del estado del arte de los trabajos teóricos en cuanto educación se refiere.

El pensador colombiano Luis Enrique López, que además participó en la implementación de la NCP en Bolivia, ha desarrollado el concepto de interculturalidad en la educación desde una óptica del diálogo entre dos sistemas pedagógicos, el

dominante occidental y el que viene de los pueblos indígenas, rescatando el valor histórico de la incorporación de la lengua materna en los currículos escolares:

La dimensión intercultural de la educación se refiere también tanto a la relación curricular que se establece entre los saberes, conocimientos y valores propios o apropiados de las sociedades indígenas y aquellos desconocidos y ajenos, cuanto a la búsqueda de un diálogo y de una complementariedad permanente entre la cultura tradicional y aquella de corte occidental, en aras de la satisfacción de las necesidades de la población indígena y de contribuir a la búsqueda de mejores condiciones de vida(López & Küper, 1999, pág. 2)

A partir de los trabajos realizados por Paulo Freire, Walsh y otros autores, se desarrollan los conceptos de interculturalidad e intraculturalidad como partes fundamentales del sistema educativo, desde una posición mucho más crítica tomando en cuenta las relaciones asimétricas establecidas en el sistema educativo imperante. Estos elementos son importantes para tener un enfoque crítico en la implementación de la normativa en el Nivel Inicial de la comunidad de Huacuyo; teniendo en cuenta la importancia de la interculturalidad en aula más allá del reconocimiento formal de la diversidad cultural.

De este modo la interculturalidad en la educación, tanto para Walsh como para los autores de esta corriente a favor de las pedagogías decoloniales, como Pilar Cuevas, debe ser crítica y no funcional; debe ser una construcción del sentido pedagógico desde el cuestionamiento al orden hegemónico en todos sus ámbitos de poder; proponiendo un nuevo modo de pensar no sólo educativo sino epistemológico desde los saberes de los pueblos indígenas:

Desde la interculturalidad crítica se pone fin a la idea creciente que asoció la modernización de la región a un proceso sistemático de progreso, desarrollo y ciudadanización global. Al igual, se interroga la fragmentación, instrumentalización y enajenación de la vida y la naturaleza impuesta por la lógica del capitalismo. De ahí que desde esta perspectiva de interculturalidad, y

en relación con filosofías como el *sumak kawsay* o *buen vivir*, se planteen alternativas que proponen el reconocimiento de pensamientos ancestrales que han coexistido con el pensamiento hegemónico occidental. En otras palabras, se busca visibilizar procesos políticos y epistémicos que al poner en cuestión (...) el *pensamiento abismal* —fruto del predominio de la monocultura impuesta por occidente—, reivindican la legitimidad de diversos pensamientos originarios en sus vertientes andinas, afrodescendientes y culturas urbanas. Expresiones de nuevo tipo que suponen desenzimar lo ancestral, lo indígena y afro, observando su presencia dentro de nuevas relaciones, incluidas las dinámicas actuales de las grandes urbes (Cuevas, 2005, pág. 94)

Por otra parte y en la misma línea crítica de Catherine Walsh, Jorge Viaña aporta al concepto de interculturalidad desde la comprensión de cultura, ya no como un ente ontológico y residual; sino toma a la cultura en una continua relación con la economía y la política. Él rescata la intensidad de las relaciones recíprocas y de complementariedad entre pueblos aymaras y quechuas antes de la Colonia; por lo tanto él propone la construcción de una nueva cultura común desde la mirada de los subalternos, sólo así se podrá construir un verdadero enfoque de interculturalidad:

En ese sentido, una visión y uso críticos de la interculturalidad requieren de un doble esfuerzo. Por un lado, la de-construcción, cuestionamiento y erosión de la matriz de cultura única y forma civilizatoria capitalista, que articula y usa el orden colonial como una de sus formas más efectivas de dominación en la región. Por otra, de forma simultánea, la fundamentación de los elementos estructurales más básicos, desde los económicos, políticos y sociales, hasta los culturales y simbólicos, de una nueva matriz cultural y civilizatoria que será la cultura común, la cultura compartida, o el núcleo común “inventado” como elemento de transformación desde los subalternos. Sólo así se puede hablar de abordar, en las sociedades actuales, un proceso de construcción de diálogo en armonía y respeto de lo diverso y lo múltiple, en un

horizonte que va más allá de la visión moderna y modernizadora (Viaña, 2009, pág. 50).

Para este autor la educación ha sido una de las herramientas más eficaces en la manutención de las estructuras verticales de organización social, en la explotación y en la legitimación de poderes en manos de pocos; al igual que ha sido también un mecanismo eficaz en el ejercicio de la “violencia simbólica”; así la educación, es para Viaña una forma de “domesticación” del cuerpo y de la mente. De esta forma Viaña propone la conformación de una “nueva cultura” en el ámbito de la educación que esté a favor de la lucha emancipadora de los pueblos indígenas; una nueva cultura que confronte la idea de “macrocultura” industrial y moderna que él critica en una obra posterior:

La construcción de una cultura común, que no puede ser la incapaz y deshumanizadora matriz de cultura única capitalista, salpicada por todos lados del orden colonial-señorial que le es absolutamente funcional, es el norte de esta construcción de métodos y tácticas que deben avanzar para que la educación esté al servicio de la emancipación social y no de la dominación. En este camino, es fundamental plantearse que la educación -en el corto plazo- tome como elemento fundamental las transformaciones políticas, sociales, culturales y simbólicas que vivimos hacia la construcción de estados plurinacionales, la construcción de otra democracia con amplios márgenes de tipos de democracia directa, autonomías indígenas y, por lo tanto, la transformación profunda, abandonando el constitucionalismo liberal y neoliberal para dar paso a un nuevo paradigma de comprensión de lo que hasta hoy se llamó “desarrollo”. Sólo así se puede pensar en un uso crítico y emancipativo de la tan mentada interculturalidad, y en este proceso, la educación puede jugar un papel fundamental (Ibid., pág. 57).

Esta perspectiva crítica de la educación como un proceso de incorporación de los sujetos sociales a un sistema de dominación, tanto ideológico como económico, será empleado

como un punto de partida para el abordaje analítico de la educación inicial en Huacuyo; tomando en cuenta las variables y la pertinencia de este enfoque en la educación en aula, que es donde efectivamente se activan estos códigos y se establecen los tipos de relacionamiento social entre educación institucional e individuo.

2.6. Propuestas para la educación desde la mirada de los pueblos indígenas y sus organizaciones.

En el ámbito de la educación los pueblos indígenas han desarrollado, en colaboración con otros organismos, propuestas propias para generar una discusión en torno al derecho a la educación con un enfoque intercultural y desde la diversidad cultural de Bolivia. En ese sentido se han desarrollado algunos documentos que toman en cuenta la necesidad de replantear el currículo escolar con la incorporación de aportes desde los propios pueblos indígenas.

Uno de estos documentos se denomina “Por una educación indígena originaria” publicado el año 2004 en el cual se plantean algunos lineamientos acerca de cómo ven los pueblos indígenas la problemática de la educación boliviana a partir de discusiones realizadas por sus organizaciones matrices. En un primer acercamiento hacia el sistema educativo boliviano, en este documento, los pueblos afirman que el derecho por la educación es una demanda histórica de la población indígena. “(...) *fueron los indígenas quienes por iniciativa y esfuerzo propio buscaron nuestro acceso a la educación fiscal*”(UNNIOs, 2004, pág. 12).

En este documento se hace una caracterización de la situación de la educación en el nivel inicial de las comunidades, enfatizando en las dificultades que se están generando por la incompatibilidad con las necesidades de la población, de este modo se afirma que:

La forma cómo se aplica los programas de este nivel se enmarcan más desde una visión urbana y escolarizada. El hecho de que se haya organizado centros de educación inicial presencial desestructura la dinámica de trabajo de los padres y madres de familia, cuando tienen que dedicar un tiempo adicional al margen de sus actividades propias para llevar y recoger a sus hijos de estos cen-

tros. Esta situación se complejiza aún más cuando se constituye en un requisito para el ingreso al nivel primario (Ibid., pág. 27)

Esta caracterización es importante para analizar – en la actualidad – el significado y la presencia del Nivel Inicial para los padres; si es efectivamente percibido como un perjuicio en las actividades o también se ven depositadas expectativas sociales en la participación de las niñas y los niños.

Dentro de este nuevo sistema educativo propuesto deben considerarse órganos de intervención y gestión indígena; estos serían: los consejos educativos comunitarios como mecanismos de control y gestión a nivel comunal; Consejos Educativos de las Naciones Indígenas Originarias que incidirían en el proceso de planificación, implementación, seguimiento y evaluación; como instancia máxima de fiscalización, control, seguimiento y evaluación estará el Consejo Plurinacional de Educación que trabajaría junto al Ministerio de Educación; finalmente como instancia máxima de decisión estará el Consejo Plurinacional de educación.

Todos estos mecanismos tienen el fin de crear órganos indígena originarios de intervención en el diseño, aplicación y evaluación de los procesos educativos desde el nivel comunal, pues al mismo tiempo se sugiere un monitoreo constante por parte de los pueblos en la formación de los docentes:

Crear un sistema de seguimiento y monitoreo para la formación y capacitación permanente de los docentes en coordinación con los órganos de participación social de las naciones indígenas originarias. Con base en este proceso implementar un sistema de incentivos para contribuir a la cualificación permanente de los docentes (Ibid., pág. 61).

El enfoque de esta propuesta está directamente relacionado a la realidad educativa en Huacuyo. La incorporación de instancias específicas de control y fiscalización mediante mecanismos tradicionales, marca una nueva perspectiva para la participación de la comunidad en el proceso educativo. Por lo tanto, es importante para el análisis del papel que juega la organización comunal en el Nivel Inicial de Huacuyo.

Del mismo modo se propone que la elaboración de currículos escolares se lo realice a nivel de las comunidades con plena participación y poder de decisión de los pueblos indígenas. Otro punto importante es que se plantea un calendario escolar regionalizado que respete y se adapte a los ciclos agrícolas y ganaderos de cada región, reivindicando de igual modo una educación transversalmente bilingüe. Se propone también la creación de equipos interdisciplinarios que implementen saberes tradicionales con especialistas aymaras como ser sabios, ancianos, mallkus, etc.

Otro aporte importante desde la discusión interna de los pueblos indígenas es el documento elaborado también por distintas organizaciones indígenas en el año 2007 como resultado de los encuentros entre los Consejos Educativos de Pueblos Originarios (CEPO's) y representantes de las Normales Superiores. Para desarrollar los parámetros de lo que significaría este aprendizaje cultural, los CEPO's a partir de sus propias investigaciones han desarrollado los siguientes conceptos que según ellos comparten los pueblos indígenas de Bolivia en una perspectiva común acerca de la educación formal:

a) El aprendizaje ligado al campo práctico entendido como los conocimientos que deben ser adquiridos para desarrollar sus actividades cotidianas, generalmente ligado a trabajos agrícolas – ganaderos.

En la cosecha de papa el aprendizaje de las niñas y niños es enteramente práctico, allí aprenden todas las acciones realizadas por los padres, ellos en una primera instancia solo observan, luego imitan y estos en muchas ocasiones se convierten en juego de roles, de las niñas y niños para recién convertirse en una verdadera experiencia de actividad, sea cual fuere la tarea cumplida por instrucción de los padres o por decisión propia (CNC - CEPOS, 2012, pág. 61).

Por lo cual se propone un aprendizaje ligado al “hacer”; que tenga mucha relación con la actividad productiva concreta de acuerdo a las edades. Un elemento que también es pertinente al momento de entender el proceso de adaptación de los niñas y niños al Nivel Inicial de la escuela; si existe una relación entre las formas de aprendizaje relacionados con la práctica o se contraponen a esta lógica de enseñanza-aprendizaje.

En el último documento elaborado por los CEPOs el año 2013, se toma en cuenta investigaciones realizadas en distintos pueblos indígenas tanto de tierras altas como bajas en procedimientos de aprendizaje tradicional. Un aporte importante de este trabajo es la distinción de tres niveles en el proceso de enseñanza: el comunal, en el cual la participación colectiva es pilar fundamental para la transmisión de conocimientos. *“Se tratan de actividades que se desarrollan en tiempos y circunstancias específicas, generalmente ámbitos rituales, fiestas comunitarias, o bien acontecimientos claramente marcados en el calendario local de cada nación indígena originaria”* (Ibid., pág. 12). Se toma como ejemplo, en el caso de los aymaras, la distribución de trabajo entre mujeres y niños en el proceso agrícola productivo:

(...) los niños y las niñas son los que pasan la semilla a las mujeres que van sembrando la papa, al mismo tiempo ellos se ocupan de echar el abono a los surcos ya sembrados de papa. Por su lado las ancianas y ancianos siempre están presentes en el trabajo, aunque ayudan muy poco pero van orientando e indicándoles que se deposite la semilla en los surcos de manera equidistante, es decir, depositar la semilla a la misma distancia y al centro del surco. Las mujeres adultas y jóvenes van sembrando la papa, aunque en algunos casos también los varones incluso los niños cumplen esta tarea a falta de personal (Ibid., pág. 24).

El nivel familiar se plantea también una propuesta:

(E)s la familia el espacio primario de las relaciones intergeneracionales. Es en este ámbito -el familiar- donde se produce la transmisión de una serie de conocimientos de una generación a otra, pero es también el lugar de las tensiones, las brechas y conflictos de una generación con relación a la otra (Ibid., pág. 25)

Uno de los aportes más importantes de este trabajo subraya la importancia de enfocar los mecanismos de aprendizaje indígena como una propuesta curricular, donde se tome en cuenta que es la escuela la que debe integrarse a la comunidad y no a la inversa.

Desde el punto de vista de la valoración, pensar las prácticas culturales como “currículo”, implica que la transmisión de conocimientos supone que el sujeto de la valoración ya no es simplemente el individuo, sino también lo es la familia y la comunidad en su conjunto. Esta parecería ser una de las principales características de la valoración en la educación comunitaria, donde los conocimientos y saberes colectivos, necesariamente pasan por un proceso de revisión y reafirmación social. De ahí que no sea extraño que las personas mayores (ancianos y ancianas) sean quienes tiene mayor autoridad para sentar juicios de valor en la comunidad, pues son ellas quienes han reproducido una y otra vez estas prácticas culturales, pero, al mismo tiempo, esta función no se restringe a ellas, precisamente porque todos los actores sociales tienen un rol y pueden generar valoraciones de su propio desempeño y el de la colectividad (Ibid., pág. 41)

Este punto de análisis lleva a pensar el espacio educativo institucional dentro de la comunidad como un escenario de relacionamiento en el cual existe una relación de transformación y apropiación entre comunidad-educación institucional y viceversa.

En otro trabajo llevado adelante por Tiina Saarestranta se ha rescatado lo que significa educación desde la mirada de los pueblos indígenas. En aymara y quechua por ejemplo educación se define de la siguiente manera: *“Akinchaña, por ejemplo (...) es hacerle el camino a la persona, mostrarle el camino o enseñarle el camino (...) Entonces es sinónimo de educación porque esa palabra no se puede traducir al idioma originario”* (Entrevista a Gustavo Huanca en Saarestranta, 2011, pág. 40).

Este texto rescata las propuestas de los CEPO's y propone darle un enfoque intracultural crítico como un cambio estructural descolonizador y no solamente como un cambio curricular. *“Es evidente que mediante la educación intracultural se comenzarán a bordar nuevos temas y formas de trabajo escolar que antes pertenecieron al ámbito de educación comunitaria no formal”* (Ibid., pág. 109).

2.7. Investigaciones en infancia, cuidado y género

Un último punto del estado de la cuestión sobre la temática que aquí se trata tiene que ver con los trabajos que se han realizado en torno a la infancia como un concepto de las ciencias sociales. A nivel local, el CIDES ha producido una interesante publicación sobre la infancia que resume lo que se viene trabajando en este tema desde la sociología boliviana. Según esta investigación, la sociología positivista, fue una de las primeras propuestas teóricas en tocar el tema del establecimiento de límites a la sociedad, pero principalmente a los niños y adolescentes en una concepción de esta población como una fase de la humanidad incompleta, en proceso de formación al estadio soñado: la adultez madura y racional. Así surge en la lógica moderna la necesidad de objetivar a las niñas y los niños como objetos de disciplinamiento. La educación escolarizada se erige sobre esta idea y con esta misión.

Asociado a la idea de disciplinamiento, está la idea del cuidado, como dos actitudes que deben establecer las relaciones con las niñas y niños.

En otras palabras, reconoce que el cuidado no está limitado a un problema exclusivamente reproductivo sino que está atravesado por relaciones de poder que deben ser resueltas para lograr que el cuidado se entienda de una manera integral y no simplemente asistencial (Soares Guimarães, 2012, pág. 8).

Piaget se interesó por las construcciones cognitivas que se originan en la etapa de la niñez, así éste autor pudo comprobar que, tanto niñas como niños tienen sus propios pensamientos para interpretar la realidad que los rodea. Que cada infante pasa por cuatro etapas del desarrollo de forma evolutiva y sin distinción cultural. Dentro de esta perspectiva evolucionista de la infancia como etapas que todos los niños deben atravesar, Piaget sostenía que la presencia de los padres, podría significar un perjuicio en el desarrollo “normal” hacia la adultez. Bajo esta concepción se esconde la percepción de los niños como una etapa no concluida del ser humano, que sigue siendo sujeto de la disciplina administrada y del cuidado por carecer de capacidades que le permitan cuidarse a sí mismo de forma autónoma. Marcel Mauss critica a Piaget en el sentido de

la invisibilización del sustrato social en su teoría, demostrando cómo este esquema no puede ser aplicado a todos los contextos y menos a todas las etapas. Este autor proponía un análisis sociológico para la comprensión de la infancia en cada contexto.

Todas estas construcciones teóricas relegan a los niños a una condición pre social y justifica la existencia de la escuela como agente adoctrinador. Esto condena a los niños a una no existencia social enfatiza en el derecho al *cuidado* de los niños por ser seres irresponsables y con una interdependencia del adulto pero no derecho a la autonomía, paradójicamente se educa seres egoístas pero sin autonomía

El niño es concebido como pre-social, pero potencialmente social, o más bien, en el proceso de convertirse en social: básicamente, los niños son permanentemente sometidos a un proceso de socialización. Como resultado, el concepto de socialización se vuelve la categoría central para abordar las cuestiones relacionadas a la Infancia (Ibid., pág. 25)

Este análisis tiene sus limitaciones porque invisibiliza a las niñas y niños como actores sociales, así los niños serían sólo recipientes pasivos del proceso de socialización e internalizarían toda la norma, la moral y la tradición. La dicotomía niños adultos tiene una connotación política porque se atribuye un carácter de retraso, en una situación pasiva.

A partir de 1960 surgen teorías sobre la historia de la infancia para reflejar el surgimiento de la infancia moderna a partir de las instituciones productoras. La infancia como constructo socio histórico:

La infancia, tal como la comprendemos hoy, era inexistente hasta el siglo XVI. La vida era relativamente indiferenciada para todas las edades, no existiendo muchos estadios y, los que existían, no eran claramente demarcados. Esto no significa negar la existencia biológica de estos individuos, sino reconocer que, hasta el siglo XVI, la conciencia social no admitía la existencia autónoma de la

infancia como categoría diferenciada. Concluido el período de dependencia física del niño a la madre, él se incorporaba plenamente al mundo de los adultos (Ibid., pág. 27)

Las preocupaciones por la niñez desde una mirada protectora surgen con el florecimiento de los Estados Nación, el cuya época, el Estado se preocupa por la atención a todos los miembros de la sociedad. Ahí nacen las instituciones del cuidado del menor y se profundiza la percepción de la niñez como objeto de protección, tanto por parte de la familia, como por parte de la sociedad en general.

El rol de la familia como institución encargada del *cuidado* de las niñas y niños, empieza a ser notoria a raíz de la aprobación mundial de los derechos de la infancia. En los cuales se establecía el cuidado como derecho fundamental. Desde una mirada de las teorías feministas, se cuestionaron este tipo de construcciones por su carácter androcéntrico.

La ética del cuidado sería basada en la conexión humana y los relacionamientos comunitarios relegada al ámbito privado y está en el plano de las emociones (lo femenino), mientras que la ética de la justicia se sujeta a la razón, la separación humana y se limita al ámbito público y los derechos individuales (Ibid., pág. 52)

3. Capítulo III: Marco teórico.

En este capítulo se van a exponer los elementos teóricos más importantes a través de los cuales se ha analizado la temática de esta investigación con respecto al enfoque teórico y los conceptos que serán desarrollados en la parte analítica; tanto respecto al marco categorial referente a la infancia, como a lo trabajado en torno al campo de la antropología de la educación.

3.1. El concepto de infancia

Partiendo de los estudios que se han realizado y que se han detallado en apartado anterior con relación al concepto de infancia en las ciencias sociales; se va a proponer una definición de infancia que guiará el abordaje contenido en esta investigación.

De inicio, es necesario reconocer que la niñez es un *grupo social*, en toda la extensión del concepto. Esto implica la necesidad de que las investigaciones tomen en cuenta este supuesto, con el fin de comprender que, las niñas y niños como un grupo social determinado poseen códigos de comportamiento propios y, por lo tanto corresponde que el nivel de análisis antropológico los asuma como poseedores de una identidad determinada. Este punto de partida permitirá comprender las relaciones que se dan entre maestros y niños; entre padres y niños y, para conocer cómo se caracterizan entre grupos.

El concepto mismo de infancia ha sido transformado según los diferentes momentos históricos, y depende mucho de las características que cada sociedad y cada periodo histórico han construido sobre este grupo social. Entonces es necesaria una perspectiva diacrónica del concepto desde la comprensión histórica de su ubicación.

Uno de los primeros en prestarle atención a la infancia fue Sigmund Freud. Él sostenía que este periodo es sumamente importante para la formación de la vida adulta porque las experiencias de estos primeros años repercutirán a lo largo de la vida del sujeto. Es a partir de estos primeros estudios q se empieza a visualizar al niño como sujeto poseedor de un determinado status.

El estudio de la niñez pasó a integrar las preocupaciones académicas como un medio, una forma de lograr un mejor conocimiento acerca de los individuos adultos, y no como un fin en sí mismo, o sea, como un objeto de estudio válido por sí sólo (Ibid., pág. 14).

El concepto de infancia tiene que ver con lo que se ha concebido como socialización, si se le otorga a esta idea una noción de internalización, como si el niño fuera un objeto sobre el cual se puede escribir como en una hoja en blanco, entonces se naturaliza también su papel como agente pasivo.

Integrar estos elementos en una nueva comprensión de la socialización implica redefinirla como construcción en lugar de internalización, como proceso y no solamente como resultado. A la vez, considerar la socialización como un proceso social permitiría corregirlas distorsiones y simplificaciones que caracterizan las perspectivas dominantes acerca de la niñez, atribuyendo a los niños el status de actores sociales, aunque participando en relaciones sociales jerárquicas y desiguales (Ibid., pág.35)

La infancia como construcción social que abarca la delimitación etaria de un grupo social determinado (los niños y las niñas) se constituye de una dualidad en la que se combinan elementos controlados y controladores.

Los niños serían, simultáneamente, agentes subjetivos y receptores de la socialización ejercida por las instituciones de la familia, la escuela y el Estado. Así, existirían diferentes formas de involucramiento de los niños en las estructuras sociales, así como hay diversas estrategias desarrolladas por ellos en el ámbito de estas estructuras. Los niños serían, a veces, controlados, pero en otros momentos, controladores. Están bajo el efecto de las estructuras, pero también son productores de las mismas. Consecuentemente, se problematiza las

visiones tradicionales y unilaterales de la relación entre estructura social y agencia humana (Ibid).

Pero el grupo social infantil no sólo tiene esta capacidad activa, sino también posee una *cultura propia*, pautas compartidas, identidades y perspectivas culturales de su rol dentro del grupo social mayor.

Resumiendo, la nueva sociología da la infancia posibilitó otra comprensión de los niños y niñas, contribuyendo a repensar sus lugares y roles en las sociedades contemporáneas. Contra la visión clásica de la socialización, presentó a la infancia como un grupo de edad que posee cultura propia. Frente a la perspectiva determinista de la infancia, planteó un enfoque alternativo, que enfatiza la doble experiencia del niño, que es al mismo tiempo producto y productor de las estructuras sociales. En oposición a las perspectivas que resaltan los aspectos pretendidamente naturales y atemporales de la niñez, indica la existencia de una pluralidad de infancias. Cuestionando la concepción del niño como un ser naturalmente e inherentemente vulnerable e inocente, argumenta que esta vulnerabilidad es estructural y socialmente construida (Ibid., pág. 39)

3.2. Relación entre el concepto de infancia y ética del cuidado

La noción de cuidado tiene una connotación filosófica (Kierkegaard/Heidegger) el cuidado sería un elemento importante para el conocimiento porque demuestra el interés por el otro y además lo dota de una moral en la que se expresa la subjetividad del "cómo vivir"/ el ser humano se constituye en el cuidado. El Mito de la Creación de Heidegger que hace que el hombre viva para el cuidado/ es obra del cuidado/ el hombre es cuidado.

El cuidado implica también el reconocimiento del otro, por eso va más allá de un sentimiento subjetivo. Sería el principio de la ética intersubjetiva porque no sólo se cuida de personas, sino también de ideas y de productos, el cuidar es un proceso. La conclusión es que no hay una definición universalizable del "cuidado" implica: angustia,

el interés por algo, atención de las tareas, preocuparse por una persona. Por lo cual, la autora sostiene la necesidad de hablar de una ética del cuidado.

Dentro de este enfoque, se torna necesario tomar en cuenta el género en la toma de responsabilidades con respecto al cuidado. Histórica y socialmente se ha relegado ese rol a las mujeres y, el ámbito educativo ha reforzado estas construcciones socioculturales. Por lo tanto, se hace imprescindible tomar en cuentas el rol del cuidado como una actividad diferenciada por roles de género.

(...) una de las formas de afirmación y atribución de la feminidad hegemónica a las niñas se da, justamente, a través de la narrativa vinculada a la ética del cuidado. Para muchas niñas, la experiencia más significativa que tienen antes de ingresar a la escuela se da en la esfera doméstica, donde las personas que se ocupan de su cuidado son, en general, mujeres. Consecuentemente, su concepción de lo que supone ser una persona de género femenino es construida, inicialmente, en esta relación de cuidado. Dicha concepción es reforzada cuando ingresan a la escuela, pues las maestras de educación infantil, las cuales son en su gran mayoría mujeres, ejercen una ética del cuidado muy semejante al papel desempeñado por las mujeres de su hogar (Ibid., pág. 58)

3.3. Transmisión – adquisición de cultura

Para comprender la educación desde un punto de vista teórico - conceptual se ha considerado pertinente tomar los aportes de investigación realizados desde la antropología de la educación. Para muchos antropólogos que trabajan en el ámbito de la educación, el objeto de estudio de la antropología de la educación es la “transmisión de la cultura”, a decir la transmisión de saberes.

Utilizamos el concepto de transmisión de cultura porque juzgamos necesario y ventajoso, teórica y analíticamente hablando, utilizar un mismo concepto que sirva para referirnos a fenómenos que suceden alrededor de un ritual o una ceremonia, o a ciertas cosas que pasan entre las cuatro paredes de un aula (García Castaño & Pulido Moyano, 1994, pág. 8).

Según estos autores, la educación formal debe ser vista desde la antropología, dentro del campo de la transmisión de cultura como una institución formativa, parte de un sistema social. Así pues, tanto el campo de la socialización interna como la educación formal externa son dos fenómenos que se pueden entender mejor dentro de un concepto más global como el de transmisión de cultura. Dentro de esta perspectiva analítica la escuela, al igual que la familia y otras instituciones de cada grupo cultural tiene la función de preparar a los individuos para adaptarse a la vida social.

La educación, tanto si se caracteriza por agudas discontinuidades y periodos de presión cultural, como si lo hace por progresiones relativamente suaves de experiencia acumulada y cambios de status, funciona, en los sistemas culturales establecidos, para mantener nuevos miembros y mantener el sistema existente (Spindler en García Castaño & Pulido Moyano, 1994, pág. 24).

Para estos autores, hay cierto tipo de cultura que se “autotransmite” y otros que necesitan ser enseñados por medio de un agente. En ese sentido se empleará, para esta investigación, esta diferenciación para analizar cómo es que el proceso educativo formal requiere de una institución y unos agentes para “transmitir” ciertos conocimientos.

Dentro de este mismo aporte teórico se va emplear una segunda diferenciación conceptual que es necesario plantear, estos mismos autores sostienen que existe un grado de conciencia en el proceso educativo, así afirman que el aprendizaje corresponde a un estado más consciente que el de la adquisición que es un proceso menos consciente.

Este aporte teórico permite identificar una característica del proceso educativo, entendido como transmisión – adquisición de cultura, esta característica se refiere a la transformación del sistema cultural. Siguiendo a estos autores, “(...) *es imposible transmitir cultura sin transformarla [...] y es imposible adquirir cultura sin transformarla*”(García Castaño & Pulido Moyano, 1994, pág. 98). Por lo tanto el

sistema educativo formal tiene también la función de transformar un orden cultural por medio del empleo de elementos simbólicos.

En ese sentido, el concepto de *cotidianidad escolar* Rockwell permite profundizar el escenario educativo como un ámbito de negociaciones y permeado de diferentes reacciones en la que, los participantes actúan de acuerdo a diferentes trayectorias e intereses, dónde la transformación se da continuamente en un proceso relacionado con la institucionalidad educativa.

Conocer esa experiencia implica abordar el proceso escolar como un conjunto de relaciones y prácticas institucionalizadas históricamente, dentro del cual el currículum oficial constituye ya sólo un nivel normativo. Lo que conforma finalmente a dicho proceso es una trama compleja en la que la interactúan tradiciones históricas, variaciones regionales, numerosas decisiones (...) La realidad escolar resultante no es inmutable o resistente al cambio (...) estos cambios son imprevisibles a partir de lo que formalmente se modifica en los programas escolares (Rockwell, 2011, pág. 14)

Bajo este enfoque se entiende la educación como un *proceso*, un proceso que puede ser conocido mediante el método etnográfico como una construcción analítica. Este proceso educativo es susceptible de ser reconstruido a partir de una lógica interpretativa etnográfica, donde muchos elementos no aparecen de forma evidente.

La reconstrucción de esa lógica requiere un análisis cualitativo de registros etnográficos de lo que sucede cotidianamente en las escuelas; su contenido no es evidente (...) se reconstruyen los múltiples contenidos que están en juego en las actividades que se desenvuelven en la escuela. (Ibid., pág. 15)

3.4. La educación como proceso simbólico.

Para comprender la educación desde un punto de vista teórico - conceptual se ha considerado pertinente tomar, además, los aportes de la antropología simbólica en el ámbito educativo. Para tal efecto se ha recurrido principalmente al antropólogo Joan -

Carles Mèlich (1998), para quien el proceso educativo es primordialmente un proceso simbólico, para entender la definición teórica de educación que se empleará en esta investigación es importante partir del concepto de cultura que se maneja dentro de esta posición antropológica, para Mèlich cultura es.

(...) interpretación, comunicación, cosmovisión. La cultura es mediación. Es una forma de construir el mundo. Toda sociedad humana, desde la más simple a la más compleja, posee una construcción global del mundo, que es precisamente lo que da sentido a su existencia (Mèlich, 1998, pág. 57).

Así pues desde esta perspectiva teórica la cultura es entendida como un proceso de interpretación simbólica del mundo y de la realidad circundante. Dentro de esta misma lógica la educación entendida como un proceso sociocultural es parte de esta interpretación simbólica de la realidad. En ese sentido, si el proceso educativo es entendido como una parte más de la interpretación de la realidad, puede inferirse que las niñas y los niños participan en este proceso de forma activa, en el cual asumen roles específicos; así como también se apropian de elementos de la educación institucionalizada a una lógica propia.

La educación, como acción social, es una acción simbólica, porque todas las acciones sociales son, de un modo u otro, simbólicas. La educación simbólica es un proceso intersubjetivo otorgador de sentido. Se le pide al símbolo que dé un sentido, que haga una señal (Ibid., pág. 67)

Combinando este enfoque de la antropología simbólica con el aporte de Rockwell que sostiene la importancia de la identificación de elementos no evidentes en la cotidianidad escolar; se puede concluir que es necesario encontrar estos *símbolos* que hacen del proceso escolar un fenómeno simbólico y otorgador de sentido. Ahora bien, es también importante aclarar el por qué se considera que la educación es un proceso simbólico; en ese sentido se necesita recurrir al sentido esencialista de lo que significa símbolo:

La etimología de símbolo nos remite a su significado. Del griego symbolé, symbolon significa acuerdo, encuentro, reunión. El símbolo es portador de sentido, evoca un significado que no está presente. En el ámbito del imaginario social el símbolo ocupa un lugar privilegiado. Frente a las antropologías desimbolizadoras, sostengo que el símbolo puede camuflarse, esconderse, pero en ningún caso extirparse. (Ibid., pág. 67)

En ese sentido se entenderá que todo proceso educativo está plagado de símbolos que emiten un sentido profundo del significado que tiene la educación formal en la vida de las niñas y niños y de la comunidad misma. Es este *sentido profundo* que no está presente de forma aparente el que se pretende analizar desde la antropología.

(...) de lo que se trata es de descubrir cómo la misma acción educativa es una acción simbólica, cómo el símbolo construye la educación en la vida cotidiana. La interacción educativa posee esta dimensión simbólica que los positivistas de la educación no han considerado en absoluto, reduciendo la educación a la mera tecnociencia, y por lo mismo a un proceso de desimbolización, y con él a una desmitificación y desritualización (Ibid., pág. 68)

Para ajustar la definición de educación desde el enfoque de la antropología simbólica es necesario hacer referencia al mito y al rito, para el antropólogo Melich, la escuela tiene una carga altamente mítica en su constante referencia a los orígenes, al pasado y tiene un componente altamente ritual en su capacidad de repetición de arquetipos sociales en el campo de la acción:

Nos hallamos, ahora, ante una categoría básica de la antropología simbólica: la categoría de participación. Ésta es, junto a la de repetición, la que permite entender la relación que existe entre la acción social y el mito. La acción educativa, como un modo de acción social (aunque no se reduzca por completo a ella) no podrá escapar a esta dimensión mítica. Lejos del positivismo antropológico, el mito adquiere un sentido, una dimensión que hasta ahora no

poseía: la repetición del acto originario fundamentador y legitimador. La educación, en la medida en que es una acción mítica, vincula a sus participantes con el pasado, con la tradición, con el origen de la cultura (Ibid., pág. 68).

Así pues, para la antropología simbólica, la escuela delimita espacios y ordena tiempos a través del potencial simbólico en su referencia con la ritualidad, las actividades del proceso educativo destinadas a la repetición son parte de este fenómeno legitimador de *habitus*, en el cual puede identificarse la importancia de los momentos liminales y rituales dentro de la escuela.

Los antropólogos que han investigado en etnografía escolar han podido comprobar cómo tanto dentro como fuera del aula rigen acciones simbólicas. En el caso del patio de recreo resulta todavía, si cabe, más interesante. El patio tiene su propio mundo de la vida, simbólicamente estructurado, altamente ritualizado y construido en oposición al mundo de la vida del aula. Aquí las jerarquías desaparecen y los procesos de socialización tienen lugar exclusivamente entre los grupos de iguales. (Ibid., pág. 69)

El ingreso del niño a la escuela, para este punto de vista teórico, simboliza un paso ritual muy importante y potencialmente cargado de sentidos que no son percibidos por la mayoría de los estudiosos de la educación, esta relación niño- escuela marca el inicio de una nueva etapa en el proceso de interpretación simbólica de la realidad de este individuo:

Muy pronto, el niño comienza a entrar a formar parte de un universo simbólico y sígnico. La mayor parte de los cuentos y narraciones infantiles ponen en contacto al niño con el imaginario simbólico, con el conjunto de mitos que constituyen su mundo de la vida. Otro tanto podríamos decir de los juegos. Éstos también remiten a los pequeños al mundo simbólico arcaico. El niño necesita del universo simbólico (mítico) para poder orientarse dentro del grupo social, para conocer las distintas maneras de vestirse, de comportarse, para

saber lo que está bien o lo que está mal, lo que posee valor y lo que no lo tiene. No es posible vivir sin mitos, porque sin ellos nos es imposible construir nuestra existencia, y vincular los lazos intersubjetivos del presente y del futuro con el pasado ancestral del grupo y del entorno social (Ibid., pág. 75)

Bajo este enfoque teórico, se propone un análisis en el cual las niñas y los niños, como grupos social poseedor de cultura; así como participan de rituales a lo largo de su vida, así también participan del proceso escolar institucionalizado atravesando momentos y espacios ritualizados que van adquiriendo sentido para su vida en comunidad.

3.5. Escuela y *habitus*.

Hasta aquí se ha tratado de conceptualizar el proceso educativo desde una mirada antropológica, distinguiendo que la educación sirve para darle una interpretación de sentido a la realidad y a las relaciones interpersonales en la vida de los miembros de un grupo social. También se ha mostrado la importancia de tomar en cuenta el mito y la ritualidad dentro de la educación como agentes organizadores y adaptadores de esta nueva etapa del individuo.

Es necesario entender que la incorporación del individuo al proceso de educación formal tiene también un objetivo social, éste es la adaptación y reproducción de pautas de comportamiento a lo que el grupo considera racionalmente aceptable, por medio del aparato simbólico de la educación se “doméstica” al individuo acorde a las expectativas del contorno sociocultural. Para identificar esta capacidad “adaptadora” del proceso educativo se va a utilizar aportes conceptuales del sociólogo Pierre Bourdieu, quién también ha estudiado la educación desde esta perspectiva.

Bourdieu en su *teoría de la práctica* sostiene que todo objeto de conocimiento es construido mediante la incorporación de determinados comportamientos partes de la práctica social y que al mismo tiempo están orientados hacia la reproducción de esta misma práctica como un proceso cíclico de reproducción de determinados condicionantes constitutivos de la vida social de un determinado individuo; estos condicionantes son los “habitus”, la escuela como institución social debe ser teóricamente entendida como productora y reproductora de estos habitus:

Los condicionamientos asociados a una clase particular de condiciones de existencia producen *habitus*, sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predisuestas para funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y re-presentaciones que pueden estar objetivamente adaptadas a su fin sin suponer la búsqueda consciente de fines y el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos (Bourdieu, 2007 , pág. 92).

El proceso educativo externo, a decir la escuela institucionalizada, debe ser comprendido como la combinación de lo que Bourdieu denomina “probabilidades objetivas”, las posibilidades económicas y sociales de acceder a la educación y “esperanzas subjetivas”, las expectativas de los niños, padres y comunidad respecto a lo que se espera del proceso educativo:

En realidad, dado que las disposiciones duraderamente inculcadas por las posibilidades e imposibilidades, libertades y necesidades, facilidades y prohibiciones que están inscritas en las condiciones objetivas (y que la ciencia aprehende a través de regularidades estadísticas como probabilidades objetivamente ligadas a un grupo o clase) engendran disposiciones objetivamente compatibles con esas condiciones y, en cierto modo, preadaptadas a sus exigencias; las prácticas más improbables se encuentran excluidas sin examen alguno, a título de lo impensable, por esa especie de sumisión inmediata al orden que inclina a hacer de la necesidad virtud, es decir, a rehusar lo rehusado y querer lo inevitable. (Ibid., pág. 98)

De este modo los condicionantes del proceso educativo aseguran el comportamiento social mediante la reproducción de los mismos a través del tiempo, garantizando de este modo la sobrevivencia de prácticas *razonablemente* sociales mediante el proceso de enseñanza – aprendizaje de estos códigos, que no son simples conocimientos objetivos en un proceso de percepción, sino “*habitus*” social y culturalmente transmitidos y aprehendidos por medio de la endoculturación. Por lo tanto se podría decir que la

escuela es parte de un proceso conservador, en el sentido estricto del término, una continuación del pasado y por lo tanto de sus jerarquías sociales.

Para Bourdieu la educación formal es objetivizada en el individuo mediante la interiorización de los habitus como reproductor de las prácticas sociales aceptables y adaptadas del ser humano, este proceso se realiza como objetivación de la historia, reavivación del pasado y continuidad, garantizando así su incorporación a la vida del individuo.

(...) el habitus, que se constituye a lo largo de una historia particular imponiendo su lógica particular a la incorporación, y por el que los agentes participan de la historia objetivada en las instituciones, es lo que permite habitar las instituciones, apropiárselas prácticamente y, de este modo, mantenerlas activas, vivas, vigorosas, arrancarlas continuamente del estado de letra muerta, de lengua muerta, hacer revivir el sentido que se encuentra depositado en ellas, pero imponiéndoles las revisiones y transformaciones que son la contrapartida y condición de la reactivación. Mejor dicho, es aquello a través de lo cual la institución encuentra su plena realización: la virtud de la incorporación (Ibid., pág. 99)

Finalmente y siguiendo la perspectiva de Bourdieu se va a entender el proceso de educación formal como un mecanismo de adquisición de lo que este autor define como capital cultural. El proceso educativo formal se ha convertido a través del tiempo en un sistema de reproducción y transmisión del capital cultural de la familia enfocada en las niñas y niños, este capital es adquirido durante los años que se invierten en la educación e íntimamente ligado a la esencia del individuo se convierte en su capital cultural y simbólico.

El capital cultural es un tener transformador en ser, una propiedad hecha cuerpo que se convierte en una parte integrante de la “persona”, un hábito. Quien lo posee ha pagado con su “persona”, con lo que tiene de más personal: su tiempo (Bourdieu, 1979, pág. 2).

El estudio, la cantidad de tiempo invertido en él se convierten así en un capital simbólico que además entra en competencia, esto se hace efectivo por ejemplo en la competencia incentivada entre los estudiantes para la obtención de los respectivos diplomas académicos.

Con el título escolar —esa patente de competencia cultural que confiere a su portador un valor convencional, constante y jurídicamente garantizado desde el punto de vista de la cultura— la alquimia social produce una forma de capital cultural que tiene una autonomía relativa respecto a su portador y del capital cultural que él posee (Ibid., pág. 4).

Partiendo del aporte de Bourdieu en torno al capital cultural que significa el proceso educativo institucional; se propone también combinar este tipo de intencionalidades sociales de adaptación, con las respuestas, resistencias y reacciones de las niñas y niños. Esto tiene que ver con lo que Rockwell denomina “fuerza activa” de los estudiantes, los cuales participan en la escuela negociando sus intereses con mecanismos que aparecen como cotidianos; que sin embargo se convierten en “resistencias”(Rockwell, 2011).

3.6. Los tres estados del capital cultural y el proceso educativo.

En el proceso de la transmisión del capital cultural como proceso educativo, Bourdieu (2007) identifica que el capital cultural puede presentarse en tres formas.

- ***El estado incorporado.*** Supone la incorporación a partir de la inversión del tiempo dedicado a la cultivación de un trabajo personal: *“El capital cultural es un tener transformador en ser, una propiedad hecha cuerpo que se convierte en una parte integrante de la “persona”, un hábito”* (Bourdieu, 1979: 12)

- ***El estado objetivado.*** Se presenta bajo la forma de bienes culturales como ser: libros, diccionarios, instrumentos, maquinaria, etc. Se transmite materialmente como propiedad jurídica y no en condición de apropiación: *“Así los bienes culturales pueden ser objeto de una apropiación material que supone el capital económico, además de una apropiación simbólica, que supone el capital cultural”*(Bourdieu, 1979, pág. 15).

De esta manera, los bienes culturales pueden ser apropiados materialmente convirtiéndose en un capital económico sin dejar de ser una apropiación simbólica:

El capital cultural en su estado objetivado se presenta con todas las apariencias de un universo autónomo y coherente, que, a pesar de ser el producto del actuar histórico, tiene sus propias leyes trascendentes a las voluntades individuales, y que, como lo muestra claramente el ejemplo de la lengua, permanece irreductible ante lo que cada agente o aún el conjunto de agentes puede apropiarse (es decir, de capital cultural incorporado) (Ibid., pág. 13)

- ***Estado institucionalizado.*** Se adscribe bajo una forma de una aprobación institucionalizada que se legitima como capital cultural que exige ser valorado constantemente como significación del proceso de competencia. Uno de los ejemplos más significativos es el título escolar que puede ser entendido como:

(...) producto de la conversión del capital económico en capital cultural, establece el valor relativo del capital cultural del portador de un determinado título, en relación a los otros poseedores de títulos y también, de manera inseparable, establece el valor en dinero con el cual puede ser cambiado en el mercado de trabajo (Ibid., pág. 15)

Estas tres formas de capital cultural relacionado con la educación escolar; son elementos que se encuentran atravesados por las expectativas de diferentes actores que intervienen en el proceso de enseñanza – aprendizaje. La comunidad, las madres y los padres, las maestras y maestros, las niñas y niños, los directores y personal administrativo; todos ellos juegan un rol determinante en la fuerza que constituye el interés por cada uno de estas formas de capital cultural.

Finalmente, la ubicación histórica determina un componente imprescindible para la comprensión de las contradicciones, conflictos y puntos de continuidad en la adaptación de las niñas y niños a la escuela institucionalizada. La etnografía escolar por lo tanto,

debe ubicarse históricamente para entender las relaciones que no se muestran evidentes en currículum oficial o en la normativa(Rockwell, 1995).

4. Capítulo IV

4.1. Etnografía en la educación.

En este capítulo se detalla sistemáticamente las características generales y específicas de la comunidad de Huacuyo para lograr una caracterización del contexto del trabajo de campo. Posteriormente, se realiza una descripción etnográfica de la institución educativa perteneciente a este núcleo y se detallan las dinámicas trabajadas con las niñas y los niños del nivel inicial.

En primer lugar, es necesario aclarar que se ha trabajado la descripción etnográfica vinculada al análisis, en la comprensión de una *etnografía como construcción teórica* (Rockwell, 2009). A esta antropóloga, en su experiencia en la antropología de la educación, le lleva a concebir la etnografía no como un medio teórico, sino como un fin en sí mismo, como la producción teórica antropológica misma. La etnografía en el ámbito educativo tendría el objetivo de la comprensión tácita de los procesos educativos en su práctica concreta.

La etnografía y su ingreso a la investigación educativa primero con objetivos prescriptivos y luego como método para la formación docente. Ahora se muestra como una práctica autónoma destinada a la comprensión de procesos educativos complejos (Ibid., pág. 18).

Para el enfoque etnográfico que se presenta en este estudio, se tomará en cuenta el valor histórico en la construcción etnográfica. Esto significa rastrear los dispositivos históricos que funcionan en la cotidianidad² del aula en Huacuyo. Tomando en cuenta que la antropología podría ayudar a develar los puntos de la currícula escolar que no han sido documentados por el sistema institucionalizado, que no son indicadores y que no se representan en las calificaciones y evaluaciones a docentes. Para la construcción de una

²Cuando se trate aquí de cotidianidad de aula, se está haciendo referencia a la definición de lo cotidiano que Rockwell emplea en el análisis de los procesos educativos. Entendiendo que en lo *cotidiano* es posible identificar los procesos estructurales, de coerción y los momentos de consenso que abren alternativas (Rockwell, 2009 , pág. 27)

etnografía analítica se va a tomar en cuenta los siguientes aspectos propuestos por Rockwell:

1. La mirada hacia el nosotros:
(...) hacia aquellos ámbitos cotidianos, la escuela, en la que se forjan las relaciones sociales y las relaciones de poder en las sociedades *letradas* (...) en todo caso, lo que el etnógrafo hace es documentar lo no-documentado de la realidad social.
2. El análisis contenido en la descripción etnográfica misma. El etnógrafo escribe un determinado tipo de texto; el producto del trabajo analítico es ante todo una descripción.
3. La etnografía no es división entre recolección de datos y el trabajo de análisis; sino que ambos ámbitos son complementarios.
4. El etnógrafo construye conocimiento al momento de describir, por lo tanto el trabajo etnográfico es un ejercicio analítico por sí mismo (Ibid., pág. 21)

4.2. Antecedentes de la comunidad.

4.2.1. Ubicación geográfica.

Huacuyo es una comunidad que se encuentra a 15 kilómetros de distancia de la localidad de Copacabana. Es parte del municipio de Copacabana, primera sección de la provincia Manco Kapac, al oeste del departamento de La Paz.

La topografía del lugar se caracteriza por comprender serranías, pies de monte y colinas. Dentro de su topografía abrupta se pueden distinguir la existencia de pendientes pronunciadas que forman valles estrechos y cauces de ríos poco profundos. Los pisos ecológicos existentes en el lugar son similares a los del todo el altiplano paceño, razón por la cual tanto especies vegetales y como animales que se encuentran en el lugar son las especies más resistentes al clima frío y a la variación continua de clima (Centros Intergeneracionales UMSA, 2014).

Las condiciones físico-climáticas han generado construcciones socioculturales que permiten a la población adaptarse a las mismas. Más adelante se retomará este punto en

su importancia para el proceso educativo de las niñas y los niños del nivel inicial por su componente de configuración sociocultural frente al medio natural.

Esta región, como parte del occidente boliviano, ha concebido en su historia, diferentes procesos que permiten la reconstrucción de la historia de la educación boliviana, desde una mirada localizada y diacrónica. No muy lejos de este lugar se encuentra localizada la normal de Warisata, escenario de múltiples transformaciones de la educación institucionalizada, este fenómeno ha tenido un efecto ideológico en toda la zona altiplánica del departamento de La Paz, razón por la cual los espacios educativos actuales son, de algún modo herencia de estas transformaciones sociopolíticas.

Asimismo, muchos de los docentes en esta normal formados, son los mismos que ejercen su trabajo en las comunidades del altiplano paceño. De todos modos es importante notar que esta generación de maestros corresponde a un proceso histórico que ha transformado estructuralmente las condiciones de esta normal. Si bien la normal de Warisata sigue funcionando hasta ahora; muchos cambios se han dado en su interior. Se ha producido desestructuración ideológica e institucional desde la Reforma de 1940, en la que los contenidos de la formación de docentes pueden caracterizarse como más bien de tipo convencional.

Lo que permite identificar Huacuyo como una continuación histórica de una educación escolarizada rural con diversos matices, entre los cuales deben tomarse en cuenta: desde las sublevaciones indígenas hasta el tipo de infraestructura educativa que se asigna a las unidades educativas de estos lugares; aspectos influenciados por la historia de la educación en Bolivia.

4.2.2. Aspectos económicos

La economía de los habitantes de la comunidad de Huacuyo se basa en la agricultura y la ganadería a pequeña escala. La producción agrícola se basa en la producción, principalmente de papa dulce y papa amarga, esta última con la finalidad de elaborar chuño, el ciclo de producción agrícola se da de acuerdo a la rotación anual de cultivos, de esta misma forma también se produce haba y oca. El promedio de rendimiento anual de la papa alcanza 19 QQ/Ha, tanto para la papa amarga como la papa dulce; mientras

que el del haba llega a 20 QQ/Ha (en verde) anuales y el follaje fresco es utilizado como alimento del ganado (PDM, 2005).

El sistema de producción se caracteriza por una economía de subsistencia, la producción es destinada al autoconsumo y en pequeña escala para la venta, se trabaja con mano de obra familiar y con herramientas de cultivo tradicionales. La crianza de animales, principalmente de ganado ovino, en pequeña escala de ganado porcino y de aves de corral como ser gallinas está destinada también al autoconsumo, algunas pocas familias poseen una o dos vacas, cuya leche se destina al consumo familiar. El aprovechamiento de la tierra está basado en la división en sayañas familiares relativamente grandes en comparación de otras comunidades aledañas, en base a cultivos de rotación anual para mejor aprovechamiento de la fertilidad de la tierra (PDM, 2005).

De acuerdo a la división de tareas por roles de género y edad; debe tomarse en cuenta que las niñas y niños cumplen diversas funciones en la economía familiar campesina. Mismas que deben ser combinadas con las actividades escolares y, que son asignadas de acuerdo al rango etario; esta actividades marcarán también una determinación sobre el proceso de intercambio de conocimiento en aula que son parte del proceso de transición de la socialización familiar hacia la socialización escolar.

Las actividades económicas complementarias de las familias de Huacuyo la realizan los varones, puesto que una gran parte de ellos van hacia Copacabana para emplearse como albañiles de lunes a viernes y llegan a sus casas por las noches. Esto no afecta el trabajo agrícola y la responsabilidad en la misma, sin embargo genera una ausencia constante del padre de familia en el hogar (Datos libreta de campo).

Es por esta razón que los roles del *cuidado* de las niñas y los niños es una tarea que generalmente se asigna a las mujeres. Las madres son los principales agentes de socialización durante los primeros años de vida de las niñas y niños. Las mismas, en el nivel inicial, son las que también tendrán mayor vinculación y cercanía con el espacio escolar.

También es importante señalar que existe una migración importante de los comunarios hacia centros urbanos e incluso hacia otros países, por ejemplo Perú por la cercanía y

Brasil por ser un polo económico de atracción laboral. La causa de esta migración es la búsqueda de empleo remunerado, esto se da tanto en varones como mujeres. Las personas migrantes salen a trabajar en rubros como confección textil y particularmente las mujeres se emplean como trabajadoras del hogar en centros urbanos (PDM, 2005).

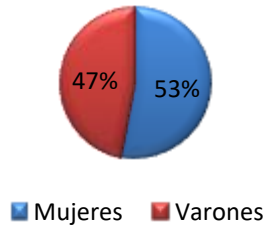
Las condiciones socioeconómicas de la población marcan una gran expectativa en la educación de las niñas y los niños; la esperanza de profesionalización es parte del capital cultural que se tiene como expectativas de la familia y de la propia comunidad. Aunque la movilidad social depende más del mercado laboral y la estratificación; es importante notar que en el ámbito cultural, para las familias del área rural ya es un símbolo de status el llevar a término el bachillerato, este es un momento cargado de ritualización y simbolismo, ya que es percibido como un cambio de estadio social. Ha sido incorporado como parte del sistema de creencias que confiere al individuo de la comunidad una nueva posición identitaria y con cierto nivel de adquisición del capital cultural ya en su estado institucionalizado que se confirma con la obtención del título (Bourdieu, 1979).

La carga simbólica que implica el proceso educativo en las comunidades aymaras; podría ser uno de las fuerzas que hace que la comunidad intervenga de forma constante en el proceso. Pues la educación escolarizada ha sido incorporada como parte del sistema sociocultural y se comporta como un requisito para la construcción del ser social al interior del grupo, razón por la que es objeto de vigilancia y control social por parte de la comunidad en su conjunto.

4.2.3. Aspectos socioculturales

Según los datos proporcionados por el Instituto Nacional de Estadística (INE) hasta el 2012 la población total de la comunidad de Huacuyo ascendía a 700 habitantes; de estos 318 varones y 382 mujeres; formando así un total de 220 viviendas familiares (INE, 2012).

Datos Demográficos



Los datos del Plan de Desarrollo Municipal de Copacabana afirman que una gran cantidad de los habitantes del municipio de Copacabana se encuentra viviendo en condiciones de pobreza variando entre pobreza moderada y marginal; este dato es aplicable a la comunidad de Huacuyo donde la economía de subsistencia determina condiciones socio económicas son similares a las de todo el Municipio. Las viviendas de las familias están construidas básicamente con adobe y cuentan con algunos ambientes destinados a la cocina, habitaciones y finalmente espacios destinados a los animales. La comunidad cuenta con servicios básicos, luz eléctrica agua potable sin alcantarillado, dentro de la comunidad existe una posta de salud moderadamente equipada para asistir médicamente en patologías sencillas, sin embargo en casos de emergencia los habitantes deben acudir al hospital de Copacabana; para temas de salud se emplea la medicina tradicional mediante el uso de hierbas propias del lugar (PDM, 2005).

	2001			2012		
	Total	Urbano	Rural	Total	Urbano	Rural
Población Pobre	11,650	2,249	9,401	12,241	2,499	9,742
Población en Extrema Pobreza	7,920	753	7,167	4,264	408	3,856
Estratificación de la Pobreza						
Necesidades Básicas Satisfechas	1.88	6.62	0.48	1.45	5.10	0.09
Umbral de Pobreza	4.08	13.74	1.23	10.83	28.93	4.08
Pobreza Moderada	30.11	52.97	23.36	57.17	55.20	57.90
Indigencia	58.08	25.21	67.79	30.17	10.72	37.42
Marginalidad	5.84	1.45	7.14	0.39	0.05	0.51
Índice de Insatisfacción						
% Vivienda (Materiales)	71.99	32.08	83.77	54.90	21.86	67.21
% Vivienda (Espacios)	79.00	68.34	82.14	57.14	58.24	56.74
% Servicios (Insumos Energéticos)	88.84	60.06	97.34	78.79	37.25	94.27
% Servicios (Agua, Saneamiento)	89.13	80.10	91.79	68.60	54.94	73.69
% Educación	86.92	75.96	90.15	72.95	55.02	79.63
% Insatisfacción en Salud	85.83	63.00	92.57	71.76	59.05	76.50

(Cuadro Índices de pobreza Municipio de Copacabana INE, 2012)

Estos temas de espacialidad en el hogar y salud por condiciones climáticas son dos aspectos que influyen en el proceso educativo a nivel de las percepciones de las niñas y los niños en la configuración de su medio tanto natural como cultural; las opciones que presenta el ámbito social influyen en la adquisición de conocimientos. Por esta razón serán retomados más adelante en un esfuerzo por reflejar parte de la *cultura de la infancia aymara*.

Las tasas de alfabetización de todo el municipio denotan una diferencia cuantitativa entre varones y mujeres; los primeros cuentan con una tasa de alfabetización de 89% mientras que en el caso de las mujeres tan sólo alcanza el 62%. Asimismo el promedio de años de estudio entre los varones es de 6.3, mientras que en el caso de las mujeres tan sólo alcanza 3.4 (PDM, 2005).

Esta diferencia entre géneros que, aunque se ha visto medianamente superada en las última décadas, obedece también a una lógica cultural en la que son las mujeres, las que asumen una mayor responsabilidad (o toda) en el *cuidado* de los niños y de la familia en general. Esto conlleva repensar el tema de la ética del cuidado desde la formación escolarizada ya que observamos que las niñas son las que, de forma progresiva, siguen presentando un importante índice de deserción escolar.

La gran mayoría de la población de Huacuyo se identifica étnicamente con la nación aymara; en la comunidad se habla aymara y castellano, siendo que el idioma principal dentro de las familias de la comunidad es el aymara. La continuidad de prácticas tradicionales en temas agrícolas, cuidado de las niñas y niños, salud, organización política y otros más, denota la supervivencia cultural de una comunidad aymara, que sin embargo se encuentra en una constante relación con la urbe de Copacabana y de La Paz (Centros Intergeneracionales UMSA, 2014). Las actividades socio productivas se encuentran diferenciadas por género; la actividad agrícola está dividida entre varones y mujeres; el cuidado de los animales queda casi en su totalidad bajo responsabilidad de las mujeres y en manos de los niños, dependiendo de su edad. La responsabilidad de las tareas domésticas es una tarea realizada por las mujeres de la familia; madre e hijas mayores. Los cargos políticos son ejercidos principalmente por varones aunque las actividades y responsabilidades, como el trabajo comunal, están distribuidas entre

varones y mujeres; no se han encontrado datos de mujeres ejerciendo cargos en asuntos relacionados con la educación escolar (Datos libreta de campo).

La festividad religiosa de la comunidad solía celebrarse en advocación a la Virgen de Natividad; sin embargo desde hace ocho años que no se celebra esta festividad debido a la creciente influencia de la religión evangélica entre la población; la iglesia está ubicada en la plaza de la comunidad, sin embargo desde hace algún tiempo no se celebran misas en este lugar. Actualmente la mayor parte de la población se identifica con la religión evangélica protestante (Centros Intergeneracionales UMSA, 2014).

La organización política de la comunidad de Huacuyo de acuerdo a la personería jurídica como OTB's (PDM, 2005) se basa en la estructura de una "comunidad originaria", que junto a otras pocas comunidades dentro del municipio, se diferencia de la "comunidad campesina". La autoridad máxima de la comunidad originaria de Huacuyo es el JilirMallku, cargo que es ejercido por medio de rotación y que tiene un tiempo de duración de un año. Como parte de la organización político - comunal existen instancias como la Junta Escolar, destinada a establecer una relación y control constante de la comunidad en el proceso educativo formal (Ibid.).

La interrelación entre sistema educativo escolarizado, economía, política y tradición es un aspecto constante en esta población, así como en la mayoría de las comunidades del altiplano paceño. Desvincular la cotidianidad del aula de la realidad sociocultural y el sistema de organización política de la comunidad sería desvirtuar el potencial histórico de intervención y protagonismos que la comunidad ha tenido y tiene aún en la configuración de los escenarios educativos.

4.2. Documentación etnográfica – analítica del proceso educativo

Para Rockwell hablar de *culturas escolares* implica un proceso de reconstrucción de la gran cantidad de transformaciones que ocurren dentro del aula para las identidades colectivas y para la comunidad misma.

(...) las maneras de ser y estar que conducen las forma de ver y de pensar. Las culturas escolares producen tanto una modificación de comportamientos y

costumbres como una transformación de conocimientos y mentalidades (Rockwell, 2009 , págs. 161-162).

Para esta investigadora, lo fundamental es la caracterización de los actores que intervienen en los procesos de enseñanza aprendizaje. Sus formaciones, trayectorias y expectativas del proceso educativo. Cada uno de estos actores es capaz de transformar el currículo oficial y esta transformación ocurre en la cotidianidad del aula. En este contexto se dan conflictos y negociaciones de todo tipo.

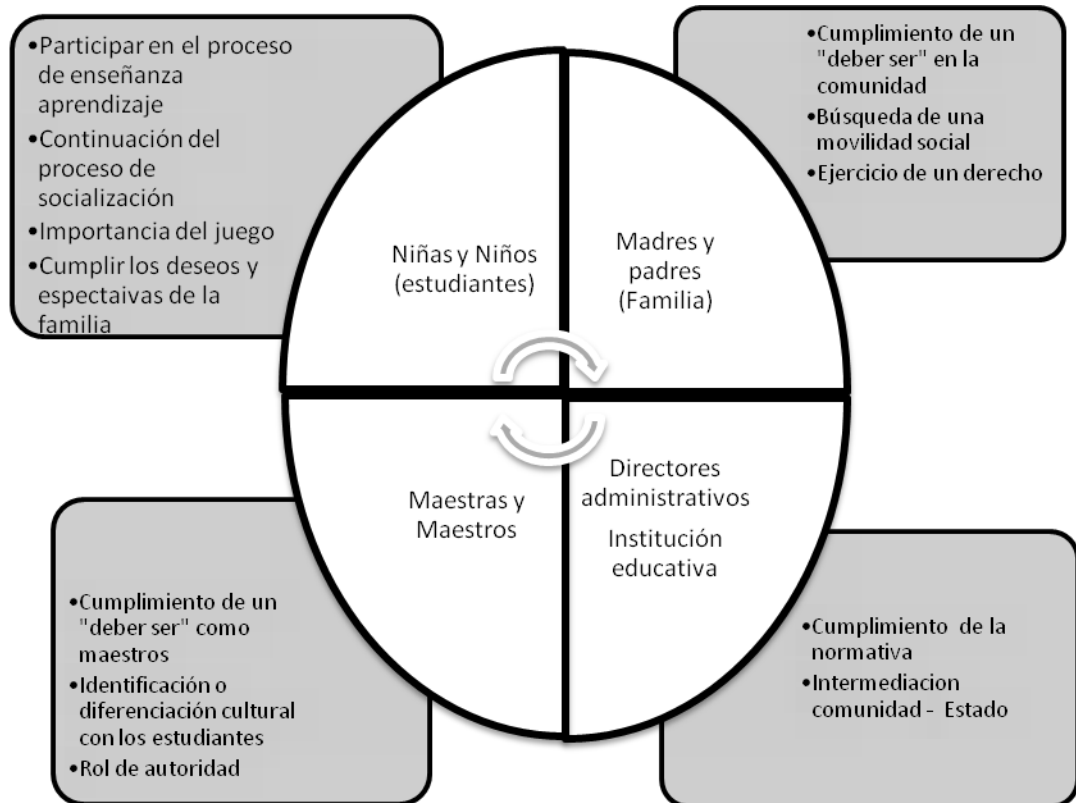
En torno de los conflictos se expresan argumentos de los diferentes actores involucrados en las escuelas. Lo que cada parte pone en juego es la negociación cotidiana apunta hacia las diferentes concepciones y tradiciones educativas... los conflictos suelen ocurrir cuando se difunde un nuevo proyecto político para las escuelas sin que por ello desaparecen los antiguos patrimonios culturales (Ibid., pág.163)

En este sentido, el momento de esta etnografía se da precisamente en un momento en el cual se están definiendo nuevas pautas de negociación entre actores gracias a la nueva Ley Educativa y que tendrá un resultado de efectividad del ritual educativo durante los siguientes años, en un proceso en el cual se visualizarán importantes transformaciones que ya empiezan a ser negociadas. La cultura escolar cambia continuamente es "*un espacio de creación, negociación y transacción*" (Ibid., pág. 164). Los cambios que se vislumbran tienen que ser entendidos en la medida de la negociación entre los nuevos aspectos formales de la educación y las construcciones tradicionales que ya son parte de una historicidad específica.

4.2.1. La Unidad educativa desde una historización de lo normativo

Para dar un contenido histórico al proceso educativo sobre el cual se va a realizar el proceso etnográfico, se necesita primero una caracterización de los actores que intervienen en la educación escolarizada. Desde una contextualización de sus acciones, intereses y las perspectivas de la educación escolarizada. A continuación se muestra un

esquema que resume parte de esta interrelación en medio de la negociación a partir de las expectativas e intereses de los actores.



Las niñas y los niños caracterizados como un grupo social, de acuerdo a su rango etario, comparten pautas de comportamiento que caracterizan una propia visión de la realidad. Esta visión, en el espacio educativo, se expresan a partir de la participación en el proceso de enseñanza – aprendizaje, esto se da en una continuación del proceso de socialización que los niños asumen como parte de su cotidianidad; en el que deben pasar a *aprender* en un espacio diferente al familiar. Para sus intereses, el juego sigue siendo un factor determinante del transcurrir de sus días, el cual no se ve del todo diferenciado con las tareas que asumen en sus hogares. Esta cotidianidad escolar transcurre en la comprensión del cumplimiento de las expectativas de los padres; el despertar a cierta hora, la vestimenta, el apoyo en las tareas escolares son aprehendidos como impulsos de la familia que las niñas y niños van asumiendo como responsabilidad.

Por su parte, los padres como representantes de la comunidad en el proceso educativo cumplen con el *deber ser* que condiciona el sistema comunal, la obligatoriedad de la educación no sólo en el plano formal, sino social, lo cual se devela por ejemplo cuando los padres que no envían a los niños a la escuela son “mal vistos” (Notas trabajo de campo). También se expresa un deseo de movilidad social que se deposita en las hijas y los hijos, como expectativa de lo que se ha mencionado anteriormente en la *adquisición del capital cultural*. Finalmente, podría decirse que el cumplimiento y la asistencia de la población rural en la educación formal es el reflejo del ejercicio de un derecho por el cual se trabajó históricamente, lo cual marca una especie de responsabilidad colectiva y compartida.

Los maestros, cumplen un rol de agentes socializadores en el espacio educativo, su formación, identificación étnica, pertenencia a una clase social; condicionarán sus funciones de enseñanza y el modo en el que se relacionarán las niñas y los niños. También ejercen una función del *deber ser* en el sentido de que sus acciones van más allá del cumplimiento laboral. En su quehacer se refleja el cumplimiento de una tarea que es muy diferente de otros trabajos, la carga simbólica de su función como “portadores y transmisores de conocimiento” los carga de responsabilidades específicas. Al estar continuamente vigilados por la comunidad, este rol se cumple en torno al rol de autoridad que debe ejercer para mantener el control que se ha sido otorgado y la responsabilidad en su rol como guía de los estudiantes.

Los directores tienen un rol de intermediación institucional entre el Estado y la comunidad, su función es la de garantizar el ejercicio de la ciudadanía a partir del acceso al derecho a la educación. En la cotidianidad, sus funciones se basan en la búsqueda del cumplimiento de la normativa educativa de los maestros y la conformidad de la comunidad frente al proceso.

El primer Núcleo escolar en el Distrito Municipal fue el de Huacuyo. La creación de un establecimiento escolar en la comunidad se remonta a la época en la que la comunidad dejó de ser hacienda, en ese momento se creó una primera unidad educativa escolar particular en la que los padres de familia pagaban el sueldo de los profesores; esta escuela dependía del núcleo “31 de octubre”.

Desde esta mirada histórica puede entenderse que, desde la comunidad a partir de una representación de los padres, tiene la mirada siempre puesta sobre la escuela. Existe un control muy fuerte del contexto social que difícilmente puede encontrarse en unidades educativas de la ciudad, precisamente por la carga simbólica de la historia: si en algún momento los mismos padres tuvieron que hacerse cargo de sustentar la educación; es lógico que en la actualidad la comunidad sea vigilante de la efectividad del proceso educativo. De ahí la necesidad de identificar a la comunidad como un actor primordial para la comprensión del proceso de transición de las niñas y los niños al espacio escolar.

Ya en el año 1956 se funda en núcleo escolar campesino Huacuyo; en 1967 este núcleo escolar llegó a manejar veinticinco escuelas seccionales; entre ellos Chicuani, Challapampa, Yumani, San Palle, Belén, hasta Kasani. Posteriormente se procedió a la descentralización de núcleos y en la actualidad el núcleo alberga tan solo dos unidades educativas; Sopocachi y Villa San Andrés. Durante toda esta etapa la enseñanza se basaba en aprender lo básico; lectura, escritura y algunos números, el nivel máximo alcanzado fue la primaria y como hasta entonces se había negado la educación para la población indígena, muchos de los asistentes a la escuela eran adultos que deseaban aprender a leer y escribir.

Solamente hasta el año 1981 es que bajo la Resolución Ministerial No. 302 de fecha 31 de mayo, se implementa el nivel secundario, se llega a tener 208 estudiantes, la primera promoción de este núcleo escolar se gradúa el año 1984.

Estos datos marcan un contexto histórico que influye el proceso educativo actual. Principalmente desde la perspectiva de las expectativas no cumplidas o inconclusas que se plantean en los resultados de la escuela institucionalizada en Huacuyo. Mollericona, en sus investigaciones plantea la influencia de las esperanzas inconclusas del aprender a *leer – escribir* en la escuela rural. Según este autor esta función de la escuela en las comunidades sigue siendo una constante que comporta en sí las expectativas de la comunidad (Mollericona, 2011).

Durante el trabajo de campo la Unidad Educativa Huacuyo “A” inscrita dentro del núcleo Huacuyo “A” perteneciente al Distrito Educativo Copacabana, se encontraba a

cargo del director Victor Nina, la cantidad de estudiantes inscritos el año 2014 llegaba a 105 en primaria y 105 en secundaria, sumando un total de 210 estudiantes. Debido a la larga historia de esta unidad educativa la mayoría de los padres han concluido el bachillerato en la misma, las madres también han cursado grados de la vida escolar, pero en la mayor parte de los casos sólo hasta concluir el nivel primario.

En esta investigación, se ha podido constatar la influencia del proceso histórico educativo en Huacuyo en la cotidianidad actual de la vida educativa. Los intereses de la comunidad en ampliar cada vez más el número de estudiantes en las aulas, obtener un mayor número de bachilleres, tener las expectativas de una educación superior, etc.; se plasman en un ejercicio de sus potencialidades dentro del sistema educativo comunal.

Para comprender un poco de los niveles de relación entre los intereses entre comunidad, Estado y unidad educativa; es necesario entender que si bien la normativa educativa da los lineamientos, ésta se ve presionada a adaptarse a los intereses de la comunidad en su quehacer cotidiano.



Desde esta perspectiva la escuela funciona como un universo en el cual se crean determinados códigos compartidos de interrelación propia. En ese sentido, la norma

instituida desde la presencia estatal ejerce una influencia para fijar lineamientos de comportamientos importantes, más no determinantes. Con mayor potencia, la comunidad, a partir de diferentes representaciones desde la Junta Escolar o la presencia de los padres en el espacio escolar, tiene mayor rol de vigilancia e influencia. Las autoridades comunales y la organización de padres de familia son reconocidas como autoridades con legitimidad de intervención en el proceso educativo, tanto para maestros e incluso para el personal de dirección y administrativo. Para que el funcionamiento de la cotidianidad escolar se desarrolle con normalidad es necesario el consenso contante con estos actores; ya que también los maestros comportan un símbolo de status y respeto para la comunidad.

Este fenómeno puede llevar a explicar la permanencia de la profesora del Nivel Inicial, cuyo principal motivo es la solicitud de las madres de familia, quienes solicitan que esta maestra continúe dirigiendo la docencia en el Nivel Inicial a pesar de su interés en jubilarse (Notas trabajo de campo). El control y gestión que se hace desde la percepción de los padres tiene que ver con una exigencia de disciplinamiento; la importancia de aprender a leer y escribir presiona a los agentes de la educación a cumplir con estas expectativas. Por lo tanto, estas exigencias dificultan la implementación de cambios como una formación inicial en el cual no se exige el aprendizaje de letras y números. De este modo, la escuela es un espacio de negociación donde los padres necesitan encontrar elementos que indique que los niños están aprendiendo a leer y escribir; mientras los maestros aplican un programa escolar que convenza al sistema social y en medio, los niños como vehículos de este proceso de aprendizaje.

4.2.2. Educación Inicial en Familia Comunitaria.

La comunidad de Huacuyo al formar parte del Distrito Educativo de Copacabana cuenta con la implementación de resoluciones educativas a partir de la sociabilización de la Nueva Ley Avelino Siñani – Elizardo Pérez en el plantel docente, a manera de adecuar la planificación anual de la currícula educativa de acuerdo con la política educativa actual.

Para esto el nivel inicial (correspondiente a los cursos anteriormente llamados Kinder y Pre-Kinder), actualmente regido bajo el nombre Educación Inicial en Familia

Comunitaria va de la mano con la visión institucional de la educación en Bolivia, en beneficio de su contribución al desarrollo de los valores comunitarios, la identidad cultural y la identidad lingüística. Según el cuaderno pedagógico que se maneja en el nivel inicial, el campo de inserción de estos valores socio-comunitarios se promueve a través de la *indagación, observación, argumentación, expresión creativa y lúdica* de las actividades cotidianas de la comunidad con el objetivo de fortalecer las dimensiones del Ser, Saber, Hacer y Decidir en la formación integral de cada niño y niña.

Estos parámetros implementados a partir de la normativa se reflejan de una forma muy distinta en el plano de lo real, en la cotidianidad educativa están presentes los elementos formales (planificaciones, malla curricular) de la Ley, sin embargo, es difícil romper con las tradiciones institucionales. La maestra ha enseñado del mismo modo durante más de veinte años; aunque cumpla con la obligación de presentar un plan de gestión acorde a la normativa; será difícil que llegue a implementarlo. La carga de ritualidad del escenario educativo (Mélich) ejercerá en este caso un potencial conservador hasta el momento de negociar los cambios en el espacio del aula, donde puedan expresarse intereses diferentes; sin embargo mientras exista un acuerdo entre madres –padres y maestra; el proceso tenderá sólo una continuidad.

4.2.3. Gestión escolar.

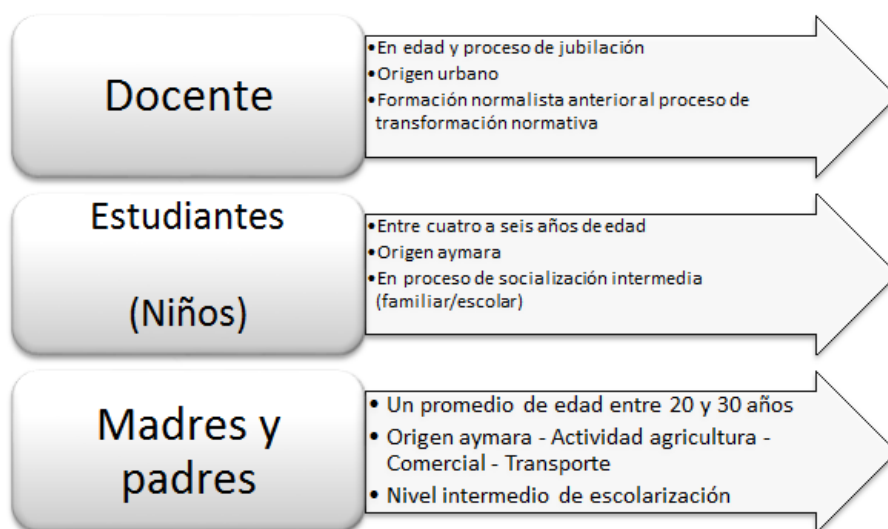
La gestión escolar está dividida en cuatro bimestres, los cuales comprenden los siguientes campos de aprendizaje:

- Vida, Tierra y Territorio.
- Ciencia Tecnología y Producción.
- Comunidad y Sociedad.
- Cosmos y pensamiento.

A partir de estos se desarrolla el Plan Anual, con que se articula a la “Construcción de carpas escolares y familiares”, que tiene origen en el cumplimiento del objetivo general del Proyecto Socioproductivo (PSP). Este proyecto tiene el fin de responder a las

necesidades y problemáticas del contexto en el que viven las niñas y los niños y la comunidad. El esquema resumido de estos contenidos puede verse en el anexo N. 1.

Ya en aula las relaciones que transcurren entre estudiantes, entre estudiantes y maestra, entre otros participantes (madres/padres) con estudiantes y maestras; responden también a un código de comportamiento que se establece de acuerdo al rol que cada uno de los actores juega dentro del aula y del proceso educativo. Para comprender esto, se necesita conocer un poco más acerca de los que se denominará las *trayectorias* de los actores que intervienen, lo que tiene que ver con los orígenes, las formaciones y las identidades de cada uno de ellos.



4.3. Etnografía analítica de aula

Para iniciar con la descripción de la etnografía en aula, se ha decidido organizar la información en torno a *campos de observación* que han sido seleccionados a partir de su relevancia y recurrencia. A continuación se detallan los campos de observación sistematizados a partir del trabajo de campo en distintos momentos de la observación y participación en aula.



El ciclo de la ‘educación inicial en familia comunitaria’³ de la Unidad Educativa Huacuyo “A”, primera y segunda sección está compuesto por un solo paralelo con un total de catorce niños (cinco niños y nueve niñas) la edad de estas niñas y niños varía entre cinco y seis años. Cada uno de ellos lleva un uniforme que consiste en un mandil de color celeste y un sombrero de color gris; ambos llevan bordado su nombre. La clase es dirigida por una maestra de aproximadamente cincuenta años de edad procedente del Municipio de Copacabana que lleva ya tres años ejerciendo este trabajo como educadora del nivel inicial de la mencionada unidad educativa, pero que ya tiene más de veinte años de experiencia como maestra de este nivel, lo que implica que su formación como docente corresponde a un periodo histórico en el cual se formaba a los docentes bajo un enfoque de la educación conductista que planteaba como prioridad un aprendizaje mecánico en el cuál el proceso pasaba a un lugar secundario (Talavera 2011).

4.3.1. El aula como espacio ritualizado

El aula del nivel inicial está ubicado al interior de la unidad educativa y se encuentra cercana a las dos canchas deportivas que son parte de la estructura; en la puerta de

³ Nuevo termino implementado por la nueva Ley 070 que hace referencia al anteriormente llamado nivel inicial.

entrada se encuentra una vara de madera de la cual cuelga una botella de plástico que volteada es empleada como una “pila” destinada al aseo de los niños y niñas.

Este es un elemento simbólico que acompaña la cotidianidad del aula en torno a la relación constante de la limpieza, la higiene como un momento ritual que se repite cada vez que se ingresa a la actividad escolarizada. El elemento de la *higiene* en el espacio escolar será parte de un análisis particular más adelante, sin embargo es necesario notar este elemento simbólico de la pila como un objeto diferenciador que marca el espacio liminal entre el exterior y el espacio interno del aula.



Imagen 1 - Pila Móvil

Dentro del aula, las mesas (bipersonales y personales) y sus respectivas sillas están distribuidas alrededor del espacio formando un círculo con vista a la pizarra, dejando el centro del aula despejado para que la maestra se movilice y así pueda captar la atención de las niñas y los niños, cada una de las mesas lleva escrito el nombre del niño que se sienta frente a ésta, con la finalidad de memorizar el nombre de niñas y niños y, facilitar la copia del nombre en cada uno de los trabajos que realizan.

La profundización de la lecto-escritura en el nivel Inicial no es parte de los contenidos oficiales de la currícula correspondiente a este nivel. Sin embargo, los niños y las niñas

deben *copiar* su nombre en cada uno de los trabajos presentados; es posible que este comportamiento recurrente solicitado por la docente tenga que ver con los que señala Mollericona acerca de la carga ideológica que comporta el saber leer y escribir en la escuela rural como capital cultural de la familia y que se ha mencionado un poco más atrás.

En el centro, en la parte anterior se encuentra ubicada una mesa más grande con su respectiva silla, este es el lugar desde donde interactúa la maestra. Esta distribución espacial va más allá de la casualidad, la intencionalidad es marcar los campos de movilización de estudiante y maestra. Se asigna un lugar céntrico a la docente para que ella asuma el control del proceso educativo.

Sin embargo, como se anunciaba en el marco teórico, las niñas y los niños también son constructores y gestores de su educación como grupo social que conforman. En repetidas ocasiones sucede lo que se denomina *episodios* en los que los estudiantes controlan la situación y la maestra adopta un rol pasivo. Podría decirse que se apropian de su espacio y al volverlo suyo, lo modifican hacia el interés propio: los juegos: subirse a los pupitres, jugar con los lápices de colores, conversar entre compañeros, incluso bailar o moverse en el aula; son parte de sus roles. En momentos, esta aula se convierte en un espacio de juego, quebrantando lo que parece demarcar una frontera entre el juego y el aprendizaje. Seguramente en cursos avanzados esta frontera será más sólida; sin embargo el espacio educativo del nivel inicial se ve permeado de estas actividades.

El juego aquí va más allá de un momento de recreación, precisamente en el nivel inicial son como indicadores de resistencias y articulaciones entre los niños. Para Rockwell, son estos momentos de prácticas no planificadas las que señalan la conformación de las *culturas infantiles*. “Entre compañeros, pueden reinventar prácticas espontáneamente, con recursos que no tienen idea de cómo les llegaron, recursos que van conformando culturas infantiles y juveniles en continua transformación (Rockwell, 2011, pág. 30)

Y además son estas negociaciones en las cuales se puede vislumbrar que el control por parte de los maestros no es de ningún modo absoluto, el ambiente social es parte de la

construcción de conocimientos; por lo tanto los intereses se ven atravesados por los roles que asumen niñas y niños.

Si bien en los patios y los pasillos puede ser más evidente la construcción de las culturas infantiles, un reto pendiente para la etnografía es estudiar cómo este proceso ocurre también ahí donde los adultos creen tener el control, dentro de las aulas. Es posible estudiar las formas en que los niños ocupan los numerosos resquicios que se producen durante los tiempos y espacios dedicados a lo que la escuela supone ser su cometido legítimo, la enseñanza (Ibid.)

En las paredes se encuentran diversos cuadros que aluden a temáticas de aprendizaje en distintas áreas, como ser: números, formas geométricas, tamaños, sílabas, vocales, partes del cuerpo humano, los cinco sentidos, canciones y poemas dedicados a la escuela, muchos de estos elementos se encuentran vinculados a objetos cotidianos, como ser animales, flores, plantas o partes del cuerpo para facilitar visualmente el aprendizaje de las niñas y los niños.

Los posters o cuadros en la pared reflejan los conocimientos básicos que deben tener niñas y niños (concuerdan con el contenido curricular y con la postura de la maestra al momento de realizar la entrevista). Los cuadros actúan de manera rutinaria en las niñas y los niños, se convierten en conocimientos que ellos deben tener presente en su rutina educativa, en el caso de los objetos rutinarios, podría decirse que tienen la función de familiarizar a los estudiantes con la asociación del objeto con su denominación escrita.

Estos símbolos se presentan como una demarcación del conocimiento, ritualizan el espacio educativo dotándole no sólo de aprendizajes académicos; sino al ser parte del ambiente físico funcionan como agentes culturales normativos. Estos posters son modelos de ejercicio para el aprendizaje por ejemplo de las vocales y sílabas: MA –ME –MI –MO –MU. Otros contienen canciones “Mi escolita” como portador de la *cultura escolar* y también la construcción de la corporalidad humana según las láminas de los músculos, huesos y órganos.

Tres esquinas del aula están destinadas a guardar el material didáctico, por ejemplo cuadernos empastados, archivadores, cajas de colores y cartulinas, estos se encuentran distribuidos en repisas y rotulados con los respectivos nombres de cada niño, para evitar confusiones de propiedad. La cuarta esquina está destinada al área del aseo personal, esta contiene envases de plástico personalizados con el nombre de cada niño donde se depositan insumos de higiene como ser jaboncillos, pasta dental, cepillos de dientes y toallas.

Esta organización de la espacialidad del aula tiene el objetivo de definir y delimitar las clasificaciones, ordenar los espacios según su correspondencia. Por ejemplo, que un elemento del conocimiento se encuentre en el “área de aseo”, sale de contexto. Estas pautas organizacionales proponen esquemas mentales de organización que no necesariamente coinciden con las formas de organización espacial en las casas de las familias aymaras, donde el orden espacial es organizado en torno a las necesidades agrícolas y de pernocte. Los espacios sociales de las casas en el área rural, son generalmente la cocina y el patio donde se come y conversa. Debido a que la mayor parte del día transcurre en el campo, el espacio interno es, por lo general reducido. (Observación de campo)

La pizarra se encuentra en la parte frontal del aula, a su izquierda se encuentra la mesa de la maestra y su respectiva silla, al extremo derecho se encuentra un equipo de sonido rodeado de algunos discos de música peruana que es utilizada para distintos bailes y actividades psicomotoras en el transcurso del aprendizaje, dentro y fuera del aula. La música como parte de la cultura material, corresponde también a un orden cultural; los huayños peruanos son un código cultural compartido en las comunidades fronterizas con este país. Las fiestas y eventos están permeados por este tipo de música, aparte de la autóctona. Las actividades culturales de la escuela reproducen este elemento cultural como parte de la influencia de la comunidad, y por lo tanto no es raro encontrar a las niñas bailando este tipo de música en el aula.

Este episodio también se ha podido encontrar durante el trabajo de campo de forme recurrente, reflejando una continuidad cultural entre el espacio educativo y la cotidianidad de la comunidad. La funcionalidad pedagógica de la música y el baile son

aspectos que han sido contemplados por la currícula oficial en el sentido de brindar una mayor autonomía para que las y los maestros puedan hacer uso de diferentes herramientas didácticas en aula. Los docentes tienen la potestad de planificar los procesos educativos según las necesidades y contextos de las comunidades, y en este punto entra en juego la importancia de los proyectos socioproductivos. La práctica educativa puede desarrollarse desde el conocimiento y saberes locales o a través del Currículo Regionalizado del pueblo indígena del que la comunidad es parte. La articulación de estas distintas fuentes del currículo, permite “diversificar” el currículo de una determinada Unidad Educativa. Por otro lado, el nivel más perceptible de la concreción del currículo diversificado o el Plan Anual Bimestralizado de la Unidad Educativa tiene que ver con el Plan de Desarrollo Curricular o Plan de Clase que desarrollan maestras y maestros para la concreción de los procesos educativos, esto involucra un nivel de apertura mucho mayor para articularse a la realidad de las y los estudiantes, ya que los procesos educativos se desarrollan desde la “Práctica” que tiene que ver con iniciar el desarrollo de un determinado contenido o conjunto de contenidos a partir del “contacto directo con la realidad” de la o el estudiante (entendido como el aprendizaje en relación con la realidad concreta; por ejemplo, si se va a trabajar los colores o las formas, la o el maestro desarrolla estos contenidos bajo la exigencia de que las y los estudiantes vean, toquen, sientan, experimenten elementos del contexto para trabajar los contenidos); si se trata de música, puede ser plausible que se desarrollen los procesos educativos con la música que escuchan las y los estudiantes. Si bien, ese es el sentido educativo planteado por la nueva ley, eso no se expresa de forma íntegra en los procesos educativos estudiados, lo que se quiere acá es visibilizar la forma educativa que plantea el nivel normativo y las prácticas coincidentes que desarrolla la maestra, posiblemente sin la intencionalidad consiente de desarrollar ese complejo andamiaje de la propuesta educativa de la ley educativa del país.

Este tipo de *encuentros* también se comportan como una negociación no explícita en la que códigos culturales se transfieren al espacio educativo sin necesidad de conflictividad, ni desencuentros; más bien visibilizando transformaciones y apropiaciones, pues como mencionaba Bourdieu al respecto, es imposible que un

sistema cultural no transforme, ni se vea transformado el proceso mismo de la educación escolarizada institucional.

Imagen 2–Actividad en aula



Es importante notar que, a diferencia del área urbana, en las escuelas rurales la ruptura entre el espacio educativo parece ser más un proceso no definitivo. Entendiendo que las niñas y los niños aprenden precozmente a desenvolverse adecuadamente en el espacio comunal, es importante entender cómo es el proceso de apropiación del espacio escolar que comienza en el nivel inicial. Un primer elemento a tomar en cuenta es considerar que en este caso no existe una ruptura definitiva en la relación espacio escolar – espacio familiar.

Esto se debe, por ejemplo, que debido a la independencia de estas niñas y niños ellos van a la unidad educativa sin necesidad de ser acompañados por ningún adulto, así ellos consideran la actividad escolar como una más, durante los recesos ellos siguen en continua relación con el espacio familiar, incluso los que viven cerca a la escuela, van a sus casas. Así también las madres tienen una continua presencia en el espacio escolar,

por lo tanto mientras las niñas y los niños asuman el espacio escolar con presencia de elementos propios de su familia y su cotidianidad no separan del todo ambos espacios dentro de su configuración simbólica espacial.

A pesar de lo anteriormente mencionado no se puede dejar de entender que existen sistemas invisibles con alta carga simbólica que convierten al nivel inicial en un proceso endoculturador parecido a un *rito de paso*. El uso de uniforme, el saludo a la bandera, y todos los cambios que sufre el niño que inicia la vida escolar están destinados a armar un potencial de sentido cultural y mítico, para mostrar al niño y a la comunidad que está iniciando otro ciclo de su vida.

El espacio institucional es dramático, teatral, y también simbólico. Lo único que ha cambiado con el paso del tiempo son las técnicas utilizadas para la constitución de este espacio, pero la esencia del espacio institucional sigue siendo la misma. Lo social, lo político, lo institucional responde a una escenografía simbólica, y solamente puede entenderse desde ésta (Mèlich, 1998, pág. 79).

Es importante señalar que el trabajo de campo ha permitido develar que, la representación del espacio escolar y el espacio familiar en dibujos ellos no necesitan marcar una diferencia substancial que sistematice mentalmente el espacio escolar institucionalmente porque en esencia no se diferencia del resto del campo espacial en el cual ellos se movilizan. Es decir, como no existe una marcada ruptura espacio doméstico – escolar, ellos no configuran la distinción en su percepción, si se asume que los niños son un grupo social poseedores autónomos de cultura; se podría afirmar que se apropian del espacio escolar de forma colectiva y activa; parece ser que no lo aprehenden como un elemento ajeno a su cotidianidad infantil.

Se trata entonces de los primeros contactos y relacionamiento con el espacio simbólico que constituye la institución escolar, por tanto los límites aparecen permeables, todavía sin demarcar una línea fija; tanto por el nivel de influencia de los actores de la comunidad en el ordenamiento y funcionamiento cotidiano de la escuela, asimismo, por

el hecho de que niñas y niños inician el proceso de aprender a moverse en el nuevo espacio simbólico, a aprehender los sentidos y significados que porta este espacio y ubicar su rol (lo que se puede o no hacer) dentro del mismo. Lo que configura un espacio de transición para niñas y niños; en educación inicial se transita de no saber moverse en el espacio simbólico escolar a aprender algunos orientadores que permiten asumir los roles y el lugar de los actores del acto ritual educativo.

4.3.2. Una ruptura espacial inconclusa

En el nivel inicial, el espacio educativo tiene un bajo grado de configuración institucional en el imaginario de las niñas y los niños; si bien existen cambios en su representación espacial, no existe una presencia marcada del espacio escolar que marque el rito violento de ruptura con el medio familiar. A continuación se muestran dos imágenes ejemplos de este fenómeno; en un primer lugar está el dibujo de una de las niñas que representa cómo es que ella asume su espacio educativo. La segunda imagen es un dibujo de lo que la escuela como institución está queriendo marcar en el sistema mental de las niñas y los niños y, que al parecer no se está logrando porque los dibujos de la escuela y de la casa familiar son similares. Hay que aclarar que el análisis de los dibujos tiene el sentido de visibilizar las formas de representación que niñas y niños tienen sobre su entorno, ya que los dibujos de objetos (práctica cotidiana de los procesos educativos), muestran la comprensión y la posibilidad de expresar con sentido determinadas ideas abstractas como parte de su contexto y vida cotidiana, lo que nos permite lograr apreciar la forma en la que aparecen determinados elementos con los que se relaciona desde la forma de razonamiento de niñas y niños.

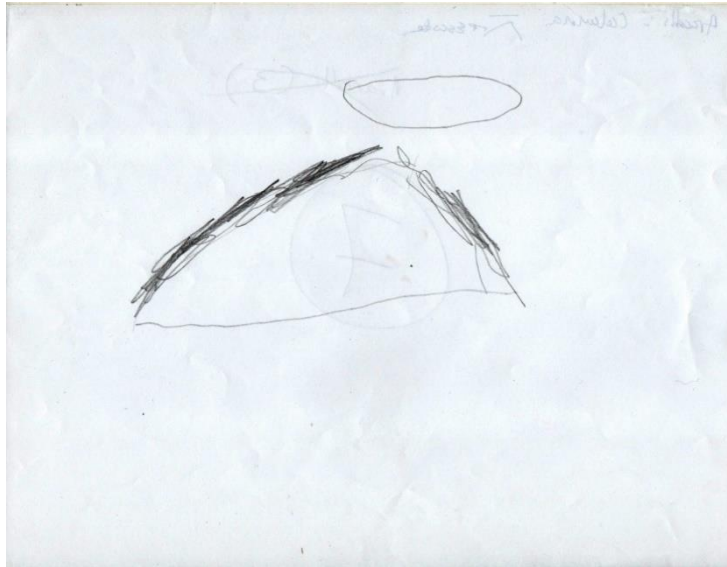


Imagen 2 - Dibujo (Dinámica 4)

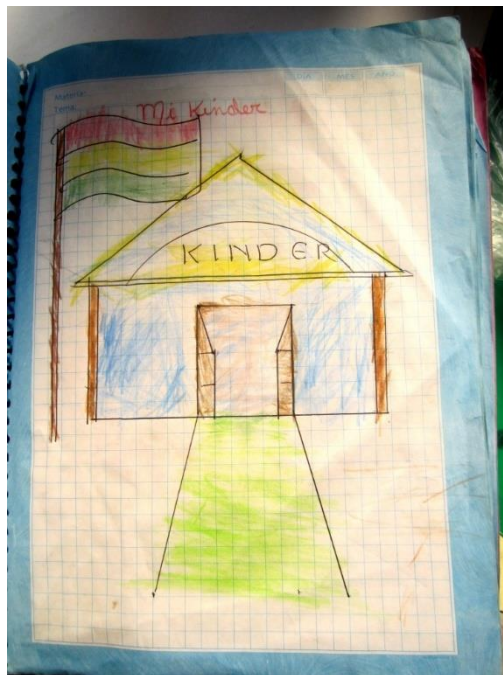


Imagen 3 - Actividades de Aula

Este proceso de estructuración de nuevos conceptos por el que transitan niñas y niños, en el proceso de su incorporación al espacio simbólico escolar, es parte de una etapa de transición donde se comienzan a configurar cada vez con más certeza los sentidos y los comportamientos que se esperan de las niñas y los niños en el espacio escolar, para ser

aceptados como parte de un nuevo grupo. La forma de relacionamiento de los actores (madres, padres, maestra, estudiantes, director) comienza a delinear la forma institucional, que desde la experiencia del desenvolvimiento cotidiano en este nuevo espacio establecerá con los actores del espacio educativo.

La crisis que se producen en los ritos de paso se desarrollan en los espacios de relacionamiento cotidiano, es una permanente negociación entre lo que plantea la representación de la autoridad de la institución y lo que niñas y niños interpretan como lo válido o lo sancionado de este espacio.

La efectividad ritual de este fenómeno le confiere conexiones y continuidades entre comunidad y escuela; configurándose así otro encuentro entre ambas instituciones en el nivel de configuración espacial. Y, al mismo tiempo se develan símbolos rituales de *transferencia* en la pila de agua, el ambiente físico interno, los refuerzos simbólicos – académicos de los posters, la cultura material del aula en las paredes que tratan de hacer de frontera y construir una dinámica propia.

Respecto al espacio familiar se ha podido identificar que cada una de las familias ocupa espacios de territorio conformados en parcelas, por lo tanto, podría decirse que existe un manejo espacial ampliado por parte de las niñas y los niños. Dentro del hogar, no existe un espacio definido y exclusivo o diferenciado para las niñas y los niños, es decir que no hay una habitación exclusiva para el niño, tampoco un lugar específico donde él como un espacio de juego, podría decirse más bien que el ámbito del juego y quehacer infantil sobrepasa la delimitación espacial interna y permea a la comunidad en conjunto (Notas trabajo de campo). Asimismo, existen claros límites definidos por los actores de ese espacio simbólico interno, ya que el padre y la madre expresan lo que está permitido o prohibido a través del asentimiento o el castigo.

Por otro lado, las niñas y los niños logran tener un manejo integral de su espacio comunal; ellos se movilizan dentro de la comunidad con absoluto sentido de orientación a pesar de su corta edad, la apropiación del espacio extendido es parte de su desarrollo infantil; ya han aprehendido lo necesario para tener la seguridad de moverse a lo

largo del espacio comunal, incluyendo largas distancias, esto se debe a que desde pequeños ellos acompañan a la madre en sus actividades productivas

Por lo tanto, están familiarizados con los espacios de su comunidad, esta parte de su sentido de la orientación se ha desarrollado óptimamente durante la primera infancia. Este sentido de orientación es aprehendido desde temprano en relación al sistema propio de pensamiento, así pues con un conocimiento del contexto y de orientación muy desarrollado, ya que conocen hacia donde se encuentra el centro urbano de Copacabana como primera referencia, hacia dónde se ubica su casa o su escuela, saben dónde y cómo se ubican las parcelas de sus familias, sus límites y colindancias, del mismo modo pueden llegar a estos lugares sin ningún inconveniente (Notas trabajo de campo).

Existe un manejo importante del amplio espacio territorial de la comunidad en el imaginario de las niñas y los niños; posiblemente esta forma de manejo espacial se contradice o no encuentra puntos de coincidencia con la forma de enseñanza de las coordenadas espaciales; por ejemplo los puntos cardinales y su denominación pueden no ser familiares en el lenguaje infantil aymara. Por eso es necesario pensar en el proceso educativo como un mecanismo cultural en el cual se plantean formas específicas de pensar, hacer, configurar y ordenar la realidad.

Si bien hay un desarrollo autónomo de aprendizaje, desde criterios de sentido interno, con códigos y un lenguaje propio, estos, van a ser contrastados, validados o negados por el lenguaje y códigos propios de la forma institucional escolar cuando comience a desarrollarse los procesos de aprendizaje oficial que, a su modo, desarrolla la o el maestro.

La escuela entendida como espacio simbólico, tiene sus propias formas de estructurar su espacio y sentidos, en este sentido, preliminarmente podemos plantear que por su configuración tiende a representar determinados elementos de la realidad (sean o no parte de la vida cotidiana de niñas y niños), a partir de la transmisión de conocimientos específicos a través de abstracciones, que si bien representan la realidad, ésta aparece sin el contexto que le da sentido, esto es, sin el espacio simbólico que lo define en el marco de las relaciones donde tiene sentido para los sujetos. En este espacio simbólico, la

posibilidad de que medie una relación de violencia ritual entre niña, niño y maestro en el proceso de aprendizaje, tiene que ver con el grado de relacionamiento concreto (en su propio contexto simbólico) de las niñas y niños con el código abstracto que propone transmitir la o el maestro.

A mayor relación con el objeto de conocimiento, esto es a mayor entendimiento del contenido del concepto de parte de niñas y niños, menor es la violencia como forma de incorporación del nuevo concepto; a menor relación concreta de la niña o niño con el objeto de transmisión, mayor es el nivel de violencia en el proceso de aprendizaje ya que involucra un doble esfuerzo para el niño, estructurar un concepto sin contexto. Esto pensando en el proceso específico del nivel de educación inicial, que planteamos como un momento de transición.

Un argumento que puede llegar a sustentar esta afirmación es uno de los dibujos más representativos de este trabajo de campo. Y en ese punto del análisis entra en escena el potencial simbólico y configurador de sentido del awayu. Cuando en el trabajo de campo se solicitó que se realizara el dibujo del textil, las niñas y los niños entendieron de inmediato el sentido del trabajo planteado, y fue el dibujo realizado por niños y niñas donde mayor espacio se empleó en la hoja de papel, el uso del espacio del papel podría estar mostrando la función del textil como construcción textual comunicativa en la construcción de sentido de las niñas y los niños aymaras.

Para relacionar la importancia del textil con los apartados anteriores, es importante señalar que el awayu es un elemento cultural siempre presente *antes* de ingresar a la escuela. Interesa indagar hasta qué punto su presencia marca una lógica diferenciada de comportamiento de los niños en el proceso de transición. Si al cambiar formalmente de estado, el textil se convierte en un elemento ajeno o es incorporado como mecanismo de aprendizaje. Las observaciones del trabajo de campo se inclinan a la primera opción, sin embargo, este fenómeno se ve permeado de complejidad.

La importancia del textil en el sistema de conocimientos del mundo aymara es un tema que ha sido profundizado por Denisee Arnold y otros investigadores en un importante hito para la investigación en la educación boliviana “El rincón de las cabezas”. En este

trabajo se propone una mirada *textual* del textil; por una parte desde una mirada derridiana en la que se configura el textil como una forma de inscripción de la cultura más allá del significado de la lecto escritura. Pero además con una mirada crítica a Derrida por su enfoque eurocéntrico; lo importante es destacar la importancia del textil como configurador de conocimientos y transmisión de saberes en el mundo aymara. Lo que se propone en esta tesis es que este patrón se repite en el caso de las niñas y los niños aymaras de Huacuyo que transportan estos saberes al ámbito educativo, en un ambiente tal vez invisibilizado por la cotidianidad del aula (Arnold & Yapita, 2005).

En la dinámica de los dibujos sobre textil se ha identificado una familiaridad inmediata y amplia con los colores, las formas, los tamaños; permitiendo reconocer una representación profunda del textil en el imaginario infantil.

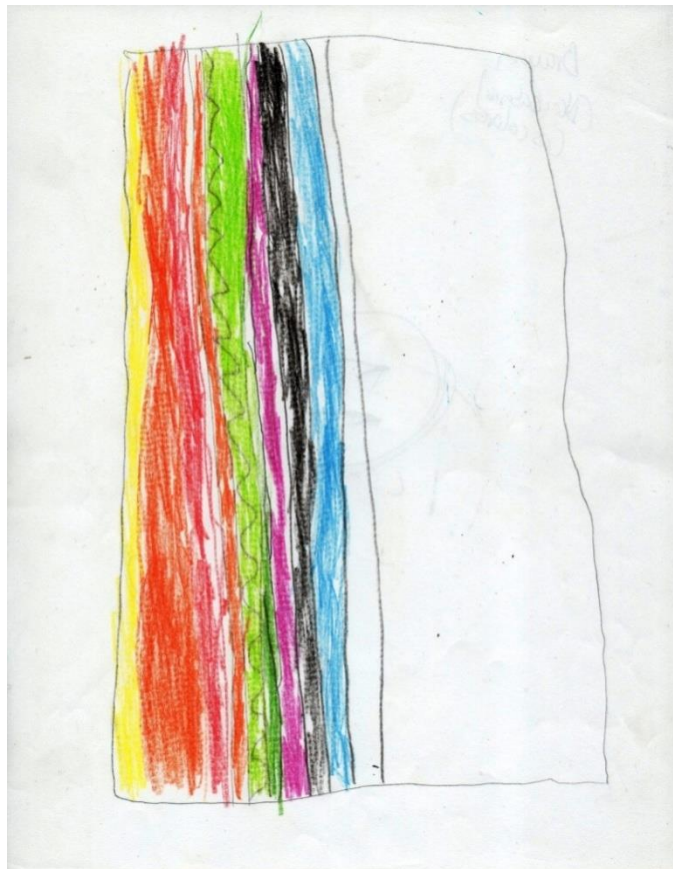


Imagen 4 - Dibujo (Dinámica 5)

Este elemento podría estar indicando que, debido a la capacidad simbólicamente estructurante que tiene el textil, las niñas y los niños se sienten cómodos con un elemento tan propio y por eso no tienen problemas en configurar su espacio en la totalidad de la hoja a partir de un elemento que consideran propio de su identidad en proceso de formación y que es parte de su contexto simbólico.

Ya algunas investigaciones han trabajado sobre la relación entre el potencial simbólico del textil andino y la configuración del espacio geográfico y simbólico. Denisse Arnold habla, por ejemplo, de “mapas de tiempo”. *“Se toma el caso de los textiles andinos como punto de partida y la idea regional de camino (thakhi) como un modo alternativo de entender el pensar propio regional en torno a la organización del espacio y territorio”*(Arnold, 2009, pág. 203).

4.3.3. Tiempo escolar

La organización de tiempo infantil se configura también a partir de los parámetros exigidos por la currícula escolar, aunque como se verá a continuación, se identifican múltiples variables en la cotidianidad misma. Entre los cuadros que ocupan el espacio del aula, se encuentra un horario que especifica las actividades organizadas temporalmente durante la semana, cada una de ellas está representada por una imagen que hace referencia a la acción que se llevará a cabo en la hora y día que indica, así por ejemplo en el periodo uno de 9:00 a 9:45 del día lunes se observa la imagen de una operación matemática. El resto de las actividades planificadas se las puede observar en la imagen 2.

HORARIO ESCOLAR NIVEL INICIAL						
Periodos	Horas	Lunes	Martes	Miercoles	Jueves	Viernes
1	9:00 9:45	mat 0 + 3 = 3	mat 0 6 9 10 3 2 1 7 4 3 2 1 7 4	mat 0 3 6 3 3 = 6	mat 0 3 6 3 3 = 6	mat 0 3 6 3 3 = 6
2	9:45 10:30	mat 5 + 3 = 8 5 + 0 = 5	mat 3 - 1 = 2 3 - 0 = 3	mat 3 - 1 = 2 3 - 0 = 3	mat 0 + 3 = 3 5 + 3 = 8	mat 0 + 3 = 3 5 + 3 = 8
R E C R E O						
3	10:45 11:30	mat 3 - 1 = 2 3 - 0 = 3	mat 3 - 1 = 2 3 - 0 = 3	mat 3 - 1 = 2 3 - 0 = 3	mat 3 - 1 = 2 3 - 0 = 3	mat 3 - 1 = 2 3 - 0 = 3
4	11:30 12:15	mat 3 - 1 = 2 3 - 0 = 3	mat 3 - 1 = 2 3 - 0 = 3	mat 3 - 1 = 2 3 - 0 = 3	mat 3 - 1 = 2 3 - 0 = 3	mat 3 - 1 = 2 3 - 0 = 3
D E S C A N S O						
5	12:30 13:00	mat 3 - 1 = 2 3 - 0 = 3	mat 3 - 1 = 2 3 - 0 = 3	mat 3 - 1 = 2 3 - 0 = 3	mat 3 - 1 = 2 3 - 0 = 3	mat 3 - 1 = 2 3 - 0 = 3

Imagen 5 - Horario escolar

Las niñas y los niños pasan clases de lunes a viernes, el horario de entrada es a las nueve de la mañana y el de salida a la una de la tarde. El día está dividido en cinco periodos, el primero inicia a las 9:00 y concluye a las 9:45, el segundo inicia a las 9:45 y concluye a las 10:30, hora en la cual inicia un receso de 15 minutos. El tercer periodo inicia a las 10:45 y concluye a las 11:30, el cuarto inicia a las 11:30 y concluye a las 12:15, en este momento hay un segundo receso de 15 minutos también, finalmente el quinto periodo inicia a las 12:30 y concluye a las 13:00.

Según el horario, las actividades se enfocan en las siguientes áreas: matemáticas con una carga horaria de seis periodos a la semana, comunicación y lenguaje con una carga horaria de seis periodos por semana, ciencias naturales con una carga horaria de cuatro periodos a la semana, ciencias sociales con una carga horaria de tres periodos a la semana, artes plásticas y visuales con una carga horaria de cuatro periodos semanales y finalmente educación física con una carga horaria de dos periodos.

Diferente a lo dispuesto por la normativa vigente, que plantea el desarrollo integral de las áreas de saberes y conocimientos. En el caso de educación inicial se trata del desarrollo de los procesos educativos de forma integral, esto es, desarrollando procesos educativos donde se desarrolle de forma articulada los cuatro campos de saberes y conocimiento (cosmos y pensamiento, vida tierra y territorio, comunidad y sociedad y ciencia y tecnología). Las disposiciones oficiales del currículo en educación inicial establecen el cambio del horario mosaico (por áreas) por un horario abierto y flexible que se adecue a la forma de los procesos educativos del Plan de Clase (cuya orientación es partir de la realidad concreta de las y los estudiantes, Práctica, para desarrollar conocimientos determinados, Teoría, generando espacios de reflexión sobre la relación del conocimiento desarrollado con la vida para fortalecer los valores, Valoración, y desarrollando elementos tangibles o intangibles como resultado del proceso educativo desarrollado, Producción). A este proceso se le ha denominado educación integral bajo un nuevo paradigma de la Reforma Educativa actual. Lo que visibiliza otra vez la distancia entre lo normado bajo los lineamientos oficiales y las formas en las que la maestra redefine lo normativo desde su propia experiencia e interpretación.

Durante el trabajo etnográfico se ha podido identificar en recurrentes jornadas escolares que no se cumple con el horario planteado por la maestra, ni siquiera en menor medida. Más allá de polemizar sobre la responsabilidad de la maestra en el control estricto del cumplimiento del horario, es necesario entender que este es un evento más que denota los mecanismos reales en los cuales transcurre la cotidianidad escolar, en la cual ni siquiera el horario propuesto funciona en realidad.

Por lo general, las clases inician a las 9:30 de la mañana y no a las 9:00, una de las razones es la distancia entre las casas de las niñas y los niños y la unidad educativa, en la escuela rural, tanto niñas como niños, recorren muchos kilómetros de distancia hasta llegar al núcleo escolar. Sin embargo, esta disfunción en la organización del tiempo en relación con el horario muestra que, existe una menor rigidez en la exigencia de horarios en relación con las unidades educativas urbanas. La importancia de este punto tiene que ver con la adaptación de la escuela a las actividades de las familias aymaras; esto es

adaptarse a los horarios, a las distancias, a las actividades productivas, incluso a las tradiciones y festividades.

La primera actividad del día es la limpieza del aula, en la cual las niñas y niños colaboran recogiendo la basura, luego de esto se lavan las manos utilizando una botella de plástico volteada a la que denominan ‘pila móvil’. La maestra organiza una fila cerciorándose de que cada uno de las niñas y los niños haya cumplido con este procedimiento de higiene diaria.

Posteriormente, tanto maestra como niños y las niñas ingresan al aula, ubicándose en sus respectivos lugares. Para dar inicio a la clase la maestra inicia una dinámica motriz en la cual realiza movimientos de arriba abajo con los brazos, incentivando a los niños a que repitan el movimiento. Estas actividades introductorias se repiten con menor variabilidad en cada una de las jornadas escolares; concluida esta actividad se da lugar al inicio de las clases.

Antes de ingresar a la descripción analítica de un día de clases es necesario detenerse en un punto de apreciación y valoración sobre el tiempo escolar por parte de las familias de los estudiantes. Por un lado está la preocupación de las madres y los padres en el ámbito educativo, ya que ellos incentivan y proyectan expectativas a futuro en las niñas - niños y su formación educativa. Estas expectativas son parte de un horizonte cultural hacia el cual se apunta desde la educación rural, aparte de la percepción de la escuela como el espacio donde se aprende a *leer y escribir* también se tiene la noción de la necesidad de apoyar en la educación a niñas y niños más allá del horario escolar. La convivencia y relación madre – niño o niña, permite un acompañamiento más cercano de las actividades escolares, de las *tareas* como parte del tiempo invertido.

“Llegando le hago hacer tarea, a veces no, a veces en la noche está haciendo”.

(Madre 3)

Retomando el punto de las expectativas de los padres y las madres en la inversión del tiempo escolar, es interesante denotar la importancia de la apreciación de un futuro urbano. Cuando se pregunta sobre los deseos de las madres, con respecto a la educación

de las niñas y niños; está presente la intención de continuar estudios en la ciudad, se puede decir que la presencia de la urbanidad como punto de llegada sigue siendo un elemento constante en el significado del proceso educativo para las comunidades.

“[Yo quiero que estudie] para que vaya a estudiar a La Paz y va llevarme a mí más (sonríe)” (Madre 2)

Como se puede observar, la expectativa de estudiar en La Paz está muy presente en los padres de familia, valorando la calidad de la educación urbana por sobre la educación rural.

“No me gustaría que estudie aquí, tiene que estudiar pues en La Paz” (Madre 3)

Incluso se distingue que Copacabana es un centro de educación de mayor interés y relevancia para los padres. Es interesante mostrar aquí la participación y acompañamiento de los padres, esto parece reforzar la idea de que la educación formal, comporta en sí un fenómeno cultural apropiado por las comunidades en su horizonte de sentido que determina una participación activa.

“Mi otro hijo estudió en Copacabana, era el mejor alumno pero en La Paz ha tenido que pasar cursos para nivelarse” Padre 1

Por otra parte, los profesores tienen otra opinión respecto a esta misma situación, ellos consideran que no hay ningún tipo de apoyo desde la familia del estudiante y que no se refuerza lo aprendido en clases:

“No, yo creo que viene desde la casa, no le ponen mucho interés en la casa. Aquí se enseña algo pero en la casa se lo deja al niño” profesora de 2do grado.

Sin embargo, el supuesto desinterés de los padres es solo aparente, pues también muestran preocupación por la baja calidad en la educación, aspecto que probablemente esté relacionado con el incumplimiento del plan de estudios, el paternalismo demostrado en clases y el incentivo mínimo en tareas que requieren mayor nivel de abstracción que posteriormente harán falta al momento de enfrentar los estudios universitarios, que son a

la vez, las mayores expectativas de los padres. Por ejemplo desde el punto de vista de los profesores no existe una capacidad de mayor rendimiento escolar en el que esforzarse y por tal razón se les daría tareas sencillas:

“Ellos no entienden, no escriben, eso sí pueden colorear” Profesora primer grado.

“No todos son iguales, yo los divido en grupo uno lo hace más rápido otro más lento” Profesora 2do grado

Lo que se visibiliza es un complejo entramado de aspiraciones y expectativas que conforman lo concreto de los procesos educativos, ya que niñas y niños, en diferentes intensidades, según el año de escolaridad en el que se encuentren, concentran una determinada presión social y familiar para alcanzar las metas educativas, lo que tiene que ver con la búsqueda del asentimiento, el premio, del sujeto que regula y representa la autoridad escolar, la o el maestro que porta la ambivalente herramienta de asentimiento, premio y castigo, ya que representa la autoridad de la institución educativa..

De esta forma, desde la perspectiva del estudiante, la institución escolar se convierte en un proceso de búsqueda del asentimiento de la autoridad, bajo la presión social que ejerce el entorno (lo que se articula a los espacios de resistencia que crean como grupo); por otro lado la o el maestro regula los niveles de exigencia tanto para generar los procesos de aprendizaje como para definir los estándares y criterios para evaluar desde su propia interpretación del contexto en el que trabaja, en este caso, nos encontramos con maestras y maestros cuya apreciación de la realidad rural, redefine las exigencias que va a plantear a las y los estudiantes.

Estas tres perspectivas diferentes de la educación en la comunidad: las de los padres, profesores y niños, desde la perspectiva del uso del tiempo podrían relacionarse de la siguiente manera:

Los niños y los padres tienen una visión distinta del tiempo invertido, ya que mientras los padres centran sus expectativas en la consecución de un título de bachiller restando

importancia al nivel de conocimiento aprendido, tanto niñas como niños, incorporan la experiencia educativa como parte de la formación de su subjetividad. Esto en términos de Bourdieu (1979) está respaldado por los mecanismos inconscientes contenidos en el conocimiento impartido en la educación como un capital cultural transmitido por valoraciones que sustentan tanto padres como profesores pero en un estado diferenciado. Los padres por un lado centrándose en un estado institucionalizado del capital cultural y los niños en proceso de consolidar el tiempo invertido como un capital cultural en su estado incorporado.

En definitiva, se puede afirmar que a pesar de que no existe una institucionalización estructurada del tiempo en la escuela, si existe un cambio en el ordenamiento del tiempo cotidiano de niñas y niños.

La forma en la que ordenamos el tiempo tiene también un carácter profundamente simbólico – ritual (Mèlich, 1998). Los horarios para levantarse, el tiempo para desayunar, el tiempo para trabajar y por supuesto el tiempo asignado para estudiar está conformado en el centro de cada ritual cotidiano. El tiempo dentro del espacio escolar está también simbolizado, los horarios, la división en periodos pedagógicos, el tiempo del recreo, la hora de ingreso y salida son pequeños elementos simbólicos que van siendo asimilados por los niños.

Como se ha mencionado anteriormente, así no existe una ruptura espacial que determine la separación entre el espacio doméstico y el espacio escolar, tampoco existe una ruptura marcada e institucionalizadora entre tiempo doméstico y tiempo educativo en el imaginario de niñas y niños en este espacio de transición que plantea el proceso de incorporación de niñas y niños del nivel de educación inicial. Sin embargo, sí existe una modificación en el uso del tiempo que ellos emplean para cumplir las nuevas responsabilidades que implica la escolaridad.

En primer lugar, se enfrentan con la reestructuración temporal del ‘horario de clase’ dos periodos de una hora y media, divididos por dos recesos y un periodo final de media hora.

En segundo lugar, se enfrentan con la responsabilidad de administrar las labores escolares y domesticas desde el inicio del día, levantándose muy temprano para ayudar a sus madres, vestirse, alistarse y dirigirse a la escuela de manera independiente, ya que los padres no pueden llevarlos hasta la escuela.

“Me ha quitado tiempo, difícil es aquí traer allá (...) pero ahora se ha acostumbrado fácilmente, solita viene” (madre 3)

Esto ha provocado, entre otras cosas, que las niñas y los niños a la corta edad de 5 y 6 años reconozcan fácilmente las regiones y los caminos que deben tomar.

“(...) a las nueve entra, ya le mando a las ocho y media, a veces a las ocho ya le mando, está viniendo, despacio está viniendo pues... a veces dos de la tarde llega, dos de la tarde y media está llegando, despacio está viniendo” (madre 3)

Ya en su hogar, las niñas y los niños se dedican a realizar sus labores escolares, y algunas labores domésticas relativamente sencillas, como pelar habas, cuidar a los animales, buscar piedras pequeñas en la chacra, recoger y trasladar papa en cortas distancias y en pequeñas proporciones.

Esta modificación temporal a la que se enfrentan no es un problema para las niñas y los niños, es evidente que existe cierto nivel de cansancio en ellos, lo cual se verifica en algunos dibujos cuando ellos se representan a sí mismos bostezando y se confirma en las entrevistas con las madres



Imagen 6 - Dibujo (Dinámica 1)

“[...] a las ocho se duerme, a veces tiene que dormir siempre en la tarde, no sé, está cansada, siempre se duerme, a veces duerme de día, de tarde, hasta noche está también a veces” (Madre 3)

El cambio en el uso del tiempo no es un problema ni para las niñas y los niños, ni para los padres, ni para la escuela. Todos han sabido adaptarse al contexto, ya sea extendiendo la hora de entrada a las nueve y media de la mañana o modificando las responsabilidades en el ámbito doméstico.

Si como afirma Mèlich, el ingreso en el espacio simbólico escolar plantea un rito de paso para niños y niñas, entendiendo el rito de paso como el cambio de situación de la persona respecto a la relación con el entorno; este rito de paso que se desarrolla como un proceso de transición en el nivel inicial tiene su correlato con la transformación objetiva de su forma de relacionamiento en la familia y en el contexto inmediato, ya que desde que se incorpora a la escuela asume nuevas responsabilidades, establece una nueva disposición de las actividades cotidianas o la necesidad de disciplinamiento para cumplir exigencias de la institución escolar. Lo que involucra que el rito de paso que viven los niños y niñas al ingresar al espacio simbólico escolar, redefine su situación en el grupo social a partir de prácticas cotidianas que se van configurando y estructurando en su realidad.

4.3.4. Interculturalidad educativa y tiempo invertido

Concluida la dinámica de inicio, la maestra presenta a la señora Juana, delegada representante de los padres y madre de una de las niñas, que en esta oportunidad estará presente durante la clase para colaborar con las actividades.

La maestra se dirige a las niñas y los niños indagando acerca de si ellos saben de quién es madre la señora. Las niñas y los niños no responden esta pregunta y la maestra inicia la clase con una explicación sobre la madre, mostrando a la clase el dibujo de una silueta de mujer de pollera que carga un niño en awayu. (Imagen 2)



Imagen 7 - Dibujo coloreado

La maestra recorre el aula mostrando la imagen a cada uno de las niñas y los niños y haciendo comentarios acerca de las actividades que realizan las madres en los hogares: “¿Ven como no pierde el tiempo y siempre lo ocupa en buenas cosas?”, señalando la rueca que la mujer de la imagen lleva en la mano.

A manera de estimular las repuestas de las estudiantes y los estudiantes, la maestra pregunta qué otros objetos posee la mujer de la imagen que ella les está mostrando. Tanto niñas como niños, señalan un awayu y la profesora comienza a preguntar sobre los colores que podría llevar la indumentaria de la madre dibujada en el papel, realzando la diferencia entre la vestimenta de fiesta de las madres y su indumentaria diaria.

Las niñas y los niños enumeran colores a medida que la maestra señala prendas de vestir, luego de esto reparte una fotocopia de la imagen mencionada a cada uno de los estudiantes para que la colorean.

La actividad de coloreado inicia, y dos de los niños se aproximan a la maestra para solicitar sus cajas de colores, así cada uno se concentra en su propio trabajo, mientras la señora Juana taja los lápices con un estilete.

Para guiar el trabajo la maestra aclara que lo primero que deben realizar es el delineado del contorno de la imagen para luego rellenarlo, direccionando la elección de colores que se deben utilizar tanto en partes del cuerpo como en la vestimenta. Así por ejemplo una de las niñas es reprendida por pintar de color negro las partes del cuerpo del dibujo:

- ¿El pie lo dibujo negro?
- ¿Negro? ¿Que está sucio?
- Si...
- ¡Si, vas a decir todavía!

Estos eventos de la cotidianidad escolar permiten destacar dos elementos importantes para entender la inversión del tiempo en el espacio escolar. En primer lugar está la dirección ejercida por la maestra para controlar el proceso y por lo tanto el tiempo en aula. Ella dispone la primera actividad escolar del día y el pintado del dibujo debe realizarse de acuerdo a sus indicaciones a pesar de una aparente participación de las niñas y los niños.

Y en este punto aparece el segundo elemento importante: el control del tiempo escolar por parte de la maestra no es absoluto, la paciencia de las niñas y los niños rápidamente se agota bajo la influencia de la autoridad y van empleando su tiempo escolar en el juego, apropiándose de cierto modo imperceptible del lugar temporal que ocupan en la escuela y emplean el juego como herramienta para esta labor:

Durante la mayor parte del tiempo la maestra se encuentra en su lugar coloreando, exceptuando los momentos en los que guía y revisa el proceso con preguntas acerca de las actividades cotidianas de la madre y características de su vestimenta. A esto las niñas y los niños responden de acuerdo a lo que observan en sus casas. Durante varios momentos en que la maestra se dirige a ellos adopta una actitud de reprenderlos por sus errores.

Mientras la clase continúa en silencio, hasta que uno de los niños comienza a sollozar al darse cuenta que no cuenta con lápices de colores, frente a este acontecimiento tanto la maestra como los demás niños muestran indiferencia, luego de veinte minutos la señora Juana soluciona esta dificultad otorgándole un par de lápices de colores e insinuándole que debe cuidarlos. El silencio y/o el llanto como episodios de la cotidianidad no son tampoco comportamientos aislados son elementos de resistencia de una cultura infantil activa.

No obstante, valgan los ejemplos para señalarla posibilidad que tienen los niños de contrastar las verdades expuestas en la escuela con otras fuentes de conocimiento y opinión. El silencio es una de las reacciones posibles ante las contradicciones que encuentran; otras reacciones son más veladas o más abiertas, dependiendo de la continua negociación de legitimación del saber que ocurre en clase (Rockwell, 2011, pág. 39).

Mientras tanto la maestra muestra a toda la clase el trabajo de una de las niñas, reprimiéndola frente a todo el grupo por no haber imitado el coloreado que ella les mostraba como guía, y aprovechando este percance indica el modo correcto de manipular el lápiz, sin embargo no todos los niños consiguen imitar esta actividad; al mismo tiempo pone en evidencia el error de un niño al llamar rojo al color amarillo. Finalmente para reprender a todo el grupo insiste en que ellos deben imitar el coloreado que ella misma ha realizado y emplear los mismos colores, como por ejemplo el color naranja en las partes del cuerpo; se dirige a uno de los niños y le enseña nuevamente como debe pintar su dibujo a manera de garantizar el cumplimiento de la actividad.

La desobediencia de las niñas y los niños debe entenderse aquí desde una mirada temporal y potencial creadora de los mismos. Los silencios, como indica Rockwell, no son necesariamente aspectos de pasividad y armonía, menos los llantos y la reticencia de las niñas y los niños en seguir las directrices de la maestra. Estos comportamientos son más bien indicadores de una inconformidad, tal vez inconsciente, del uso de tiempo que se hace en el aula. Desde otra perspectiva se podría identificar también algunos elementos de resistencia.

Para explicar la dinámica en las clases es necesario comprender la resistencia como "una fuerza que se opone a la que se considera la fuerza activa". Los alumnos se resisten ante una "fuerza activa" expresada en las acciones escolares. Los docentes actúan frente a la fuerza resistente proveniente de la colectividad infantil. La resistencia es una constante. Está latente y se manifiesta en momentos en que se abre un resquicio. Está presente todo el tiempo, aunque en pocos momentos nos percatamos de sus efectos. La resistencia radica en la energía potencial de la infancia y la juventud; expresa su necesidad de entender, de aprender y de asociarse (Ibid., pág. 32).

A lo largo de la clase la profesora hace constante referencia a la necesidad de la higiene, con frases como las siguientes: "Yo lo voy a hacer bien. ¡Límpiate tu nariz!" o "Tan sucias tus manos, parece que hubieras cocinado en fogón"

La figura de autoridad que comporta la maestra va más allá de impartir conocimientos, en realidad se configura como agente normalizador de lo que está bien o mal, de lo que es higiénico y no. Su interés es resultado de la formación, de esta visión generalizada de las actividades realizadas en el área rural, asociadas con la tierra, el polvo, lo sucio. En su labor de *maestra* es posible que ella se sienta responsable de enseñar la limpieza, y de demarcar el tiempo escolar como un momento en el que se debe estar *limpio* como relativo a la distancia del conocimiento académico del trabajo de campo. La demarcación espacial que se da por medio de comportamientos que diferencian el *espacio educativo* tiene la finalidad de organizar los espacios y los tiempos de las niñas y los niños como un *momento nuevo*, que es esencialmente diferente de la cotidianidad cultural

Cuando las niñas y los niños ya están acabando el coloreado, la profesora supervisa y reprime a los niños que no respetaron la línea del dibujo: "¿Por qué haces así? ¿Te ha dado rabia el dibujo? ¿Te da rabia tu mamá? ¿Por qué le pintas así?". Al finalizar, las niñas y los niños acuden a la maestra mostrándole su coloreado para recibir su aprobación, ella aprueba con halagos los buenos resultados y provoca sonrisas.

Durante el tiempo restante hasta el primer receso las niñas y los niños que ya concluyeron con su trabajo juegan con los lápices en sus lugares y otros ayudan a los que no han concluido aún.

Lo descrito visibiliza un elemento antropológico central del acto educativo, el aprendizaje como acto *mimético*. Según Mèlich el aprendizaje o la transmisión de la cultura, se desarrolla por la *mimesis*, el querer ser como el referente, que sería la forma antropológica de la pedagogía, que no sólo se trata de un mecanismo de adquisición de determinados conocimientos o competencias, sino que visto de forma integral y más compleja el aprendizaje es fundamentalmente la generación de sentidos de vida, a través de una relación afectiva entre discípulo y *maestro*. En última instancia el discípulo desea ser como el maestro o de forma más radical desea lo que desea el *maestro* (Mèlich 2011).

“es incorrecto pretender comprender el deseo –ya sea del niño o del adulto-. Como una simple relación de dos elementos: un sujeto y un objeto. En efecto, en todo deseo aparece un tercer término el rival. Este es el elemento privilegiado del triangulo mimético. En las acciones humanas no hay nada que no sea fruto de la educación, y toda educación es imitación. Sin la imitación no hay cultura”. (Melich, 2011, pág. 151)

Pero la estructura y el espacio simbólico en la que funciona la institucionalidad escolar redefine esta característica antropológica del acto de educar; ya que la relación entre maestro y estudiante no es en esencia un trato de tipo afectivo, pensando en el nivel de educación inicial; la relación es de una situación de obligatoriedad bajo el manto de aparente disponibilidad voluntaria, lo que configura una relación entre el maestro que porta la autoridad de la institución y los niños y niñas que, en el espacio de incorporación al sistema escolar comienzan a conocer los códigos válidos en el espacio que norma la o el maestro. En este caso la *mimesis* se desarrolla de forma distinta a la descrita anteriormente, acá la preocupación de las niñas y niños pasa por satisfacer y ajustar sus acciones a las expectativas (deseos) bajo los cuales la o el maestro/a regula lo aceptable de lo rechazable en el comportamiento y los procesos de aprendizaje. Por eso la o el maestro/a como figura de la autoridad restringe lo que se debe hacer desde sus

propios referentes que están relacionados con su propia interpretación de lo que se piensa como lo que le exige hacer la institución escolar. Esta sería una característica de la forma de relacionamiento educativo, un espacio estructurado, pero donde niñas y niños no se comportan como agentes pasivos; la interrelación se da en un campo conflictivo, en el cual intereses y expectativas de los grupos que forman parte del proceso educativo.

Acá el proceso de transición se va configurando y definiendo para las y los niños, ya que la repetición de este tipo de actividades, van generando información de los códigos de comportamiento premiados y penalizados, donde son algunos de los niños o niñas quienes logran captar de forma más rápida el sentido que impone el ente rector de ese espacio simbólico (maestra o maestro), asumiendo su rol y aprendiendo a “moverse” en ese espacio con el sentido ya definido en el mismo. Es por esta característica de la relación entre maestro autoridad y estudiantes que la copia o imitación de comportamientos y tareas específicas se reproduce, ya que las niñas y niños que no logran captar el sentido de ese nuevo espacio simbólico, logran seguridad siguiendo las acciones de aquellos que se adaptan de mejor manera a la situación.

Durante la clase, cuando un niño decide ir al baño, sus compañeros deciden imitarlo y solicitan el respectivo permiso también, mostrando cómo los comportamientos se ritualizan por imitación. El ir al baño se va configurando como una actividad que requiere autorización y tiempo delimitado. La clase en general es dictada en castellano; sin embargo la maestra emplea el aymara en distintas oportunidades para hacer énfasis en algún tema que precise mayor atención, por ejemplo la suavidad con la que deben utilizarse los lápices, del mismo modo acude al aymara cuando precisa captar la atención de alguno de los niños, y si éste no responde adecuadamente vuelve al castellano. Se visibiliza lo que los estudios sobre la interculturalidad en la educación han señalado; el bilingüismo es sólo una superficie que no está siendo empleado como fortaleza para el proceso de aprendizaje, sino más bien como refuerzo de la tradicional forma de impartir conocimientos (Viaña, 2009).

Así como el niño o niña se adapta al nuevo contexto simbólico intentando interpretar los referentes que orientan el espacio conformado por la autoridad educativa (maestro o

maestra), asimismo, la o el maestro/a, busca adaptarse al excedente simbólico que traen niñas y niños desde su realidad y sus propios espacios simbólicos. Lo que muestra otro nivel de *mimesis*, esta vez del maestro que persigue los referentes que le plantea la institución educativa como organizador de sus acciones, que pueden adaptar el lenguaje o los modos de comportamiento de la maestra o maestro en función de lo que los estudiantes portan desde sus prácticas no controladas para lograr la finalidad de captar la atención o de transmitir un conocimiento oficial.

Para marcar que se ha finalizado la actividad, la profesora indica que escriban su nombre en la parte inferior de la hoja para dar inicio a la repartición de desayuno (mandarina y yogurt), ya que sólo los que han terminado el coloreado tienen acceso a éste.

Este *evento* de rutina muestra un paradigma pedagógico basado en la compensación con alimento y tiempo. El empleo del tiempo en una actividad escolar se premia con el descanso y la merienda; lo que muestra que las niñas y los niños asocian su “deber cumplido” como una carga temporal.

Finalmente se dirige al último niño que está terminando su trabajo para alentarle y le dice: “Tan bonito, había dibujado, como para darle otro desayuno. A los que hacen así bonito les vamos a dar doble desayuno”

De este modo concluye la primera parte de la mañana, las niñas y los niños salen al patio de la unidad educativa durante el receso de quince minutos. Durante éste ellos consumen su desayuno escolar, algunos de ellos compran alguna golosina y todos se distraen jugando y corriendo por el espacio recreacional de la infraestructura educativa.

A la vuelta del receso llega uno de los niños que solo puede asistir a clases a partir de esta hora, otro *episodio* que muestra la flexibilidad de la escuela en la participación escolar. La actividad que se debe realizar durante esta segunda parte de la mañana es exactamente la misma que se llevó a cabo el primer periodo, pues el primer dibujo está destinado a los archivadores de las niñas y los niños mientras que el segundo debe ser incluido en los cuadernos empastados ya que ambos deben contener la temática dictada. De este modo la profesora reparte nuevas hojas de papel con el mismo dibujo para

colorear indicando que deben colorearse estas hojas del papel del mismo modo que en el primer caso.

Ya habiendo realizado la misma tarea anteriormente, las niñas y los niños se adaptan con mayor facilidad a esta actividad permitiendo a la profesora tener más tiempo para conversar con la madre que, en algunas oportunidades asiste en temas operativos a la maestra.

Entonces, es la relación simbólica y ritual que de forma cotidiana va configurando las formas de comportamiento y los roles permitidos, aceptados y legitimados que a lo largo de la participación en los procesos, demarcará con mayor firmeza los límites entre la vida cotidiana y el espacio simbólico escolar.

Así transcurre esta segunda parte con ligeras y espaciadas intervenciones de la maestra indicando que cada niño se quede en su lugar y continúe con su trabajo de coloreado. Finalmente todos los niños y las niñas concluyen su tarea y, de igual forma que la primera vez, copian el nombre que tienen marcados en sus mesas en su hoja de papel para luego entregar las hojas de papel coloreadas a la profesora.

De este modo inicia el segundo receso de la mañana, en el cual unos cuantos niños que viven más cerca a la unidad educativa aprovechan para ir a su casa, del mismo modo la maestra aprovecha este receso para almorzar.

Con esta descripción, no es difícil notar que ambos periodos de la jornada escolar son básicamente los mismos, en los que se hace una misma actividad idéntica en todos los aspectos. Lo interesante de este tipo de comportamientos es la noción diferenciada de la inversión de tiempo de los actores involucrados en el proceso educativo:

En un lado de las percepciones están los actores ausentes: a) Las madres y padres, aceptan este tiempo invertido como un capital cultura que conduce probablemente al hijo hacia una movilidad social y al cumplimiento de una función en el sistema cultural. Y b) Los directores y plantel administrativo de la escuela son vigilantes y gestores de este proceso como un cumplimiento no sólo con su trabajo, sino como compromiso con la comunidad.

Por el otro están los protagonistas: c) la maestra que deja pasar la mañana repitiendo la misma actividad en dos periodos consecutivos para el cumplimiento de dos cuadernos llenados que se presentarán a fin de la gestión como elemento material en el cual se deposita el resultado de su trabajo, acciones que se desarrollan como forma de interpretación de las tareas normadas que debe desarrollar como representante de la institución educativa Y, d) las niñas y los niños que cumplen o tratan de cumplir con las actividades que se les ha asignado, en una inversión de tiempo algo incomprensible en la que se aprende por repetición y en un tiempo en el que se negocian sus intereses mediante pequeñas desobediencias asociadas con el juego y el llanto; que de la misma forma se convierte en un uso del tiempo obligatorio por la presión del entorno, familiar y social, que va adquiriendo sentido ya que su aprovechamiento define las jerarquizaciones al interior del grupo de niños y niñas.

Los estudios clásicos de aula siempre enfatizan el hecho de que los maestros dominan la palabra. El tiempo de habla docente, nos dicen, abarca entre dos tercios a tres cuartas partes del total, dejando sin tiempo de participación a los alumnos. Puede ser cierto, si se limita la contabilidad a los espacios formales, al "ping-pong" que se da entre el maestro que interroga y los alumnos que responden. (...) El tiempo visto así se multiplica más allá de las horas de clase. Lo paradójico es que sólo tomando en cuenta lo que ocurre en este tiempo múltiple es posible empezar a explicar el fenómeno del aprendizaje escolar, la manera en que el hecho de trabajar en grupo potencia el esfuerzo, docente, al permitir que la palabra reverbere entre los niños, reflejando y refractando las ideas, las asociaciones, las intuiciones y las premonición está cerca de contenidos académicos que les pueden parecer inicialmente bastante misteriosos (Rockwell, 2011, pág. 35).

Finalmente el último periodo de clases concluye con la materia de "educación física" que consiste, en esta ocasión, en realizar bailes guiados por la maestra con música peruana chicha, como ensayos para el festejo alusivo al día de la madre. La materia de educación física generalmente está destinada a los juegos recreativos (futbol y pelota

quemada) guiados por su misma maestra. Así concluye la jornada escolar y cada niño puede retornar a su casa de manera individual, pues los padres, en la mayoría de los casos, no los recogen. El tiempo que las niñas y los niños deben emplear para recorrer la distancia de sus hogares hasta la unidad educativa y viceversa varía entre veinte minutos y una hora y media.

Es importante destacar que la mayor parte de las actividades que se realiza dentro del aula, son enfocadas en la copia de números y letras y el coloreado de dibujos. Como se puede ver en las siguientes imágenes, los cuales se realizan en procesos similares al que se detallado en la etnografía de aula, es decir, se dicta un solo tema por día.



Imagen 8 - Actividades de Aula

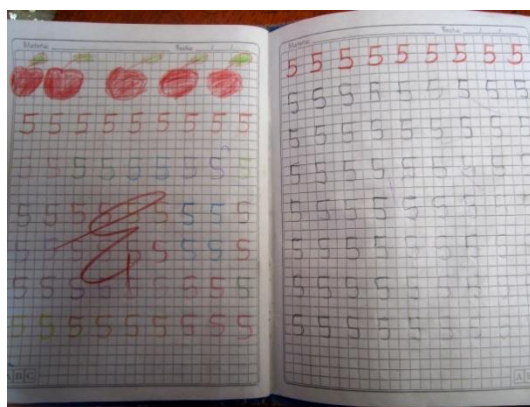


Imagen 9 - Actividades de Aula

La noción del tiempo asociado al disciplinamiento se puede identificar en la presencia del horario, la obediencia a los periodos (aunque lo contenidos sean idénticos) y,

claramente en los indicadores de buen comportamiento durante este *periodo académico* de la vida.

Desde un inicio, la escuela resalta la adquisición de “buenos” hábitos por parte de los estudiantes para que puedan desempeñarse en una vida futura. Se incide en el respeto, la limpieza, la responsabilidad y la puntualidad, en saber comportarse entre otros hábitos y valores (Mollericona, 2011, pág. 59).

Estos hábitos nuevos demarcan el nuevo espacio simbólico en el que participan al incorporarse al sistema escolar, asimismo, configuran la nueva situación que viven niñas y niños después de su incorporación en la escuela como rito de paso.

Capítulo V

5.1. Lógicas de crianza y cuidado de las niñas y niños

En el entendido de que la niñez es una construcción social e histórica, también las pautas de crianza responden a determinados sistemas socioculturales. En las pautas de crianza aymara se articulan diferentes elementos de los cuáles tomaremos los que más pertinentes en referencia al trabajo de investigación; en primer lugar la presencia del textil tanto en la figura del awayu como en el fajado, la idea de cuidado asociado al factor climático y la crianza de la primera infancia con respecto a los roles de género.

Para relacionar las pautas de crianza aymara con el proceso de adaptación al sistema educativo institucionalizado se parte de las observaciones más importantes del trabajo de campo, en ese sentido se abordará el análisis desde las dinámicas realizadas en interacción con las niñas y los niños.

La primera dinámica se llevó a cabo con el objetivo de un acercamiento o ingreso al mundo que manejan las niñas y los niños. Dicha dinámica consistió en que, las niñas y los niños deberían suponer que el investigador se iría a vivir a su comunidad de modo permanente, en ese sentido ellos deberían enumerar los elementos más indispensables que él necesitaría para este objetivo.

El resultado de la dinámica arrojó los siguientes datos:

- Frazadas; que al parecer ellos consideran fundamentales debido al clima frío.
- Zapatos; que podrían ser pensados como imprescindibles por las largas distancias que implica vivir en una comunidad como ésta, como actividad rutinaria de todos los miembros, incluidos las niñas y los niños más pequeños.
- Una cama para descansar; que por deducción lógica, las niñas y niños consideran importante, principalmente por la funcionalidad del descanso.
- El awayu; elemento que parece cumplir un rol importante en la construcción simbólica de su mundo, en cuanto no cumple con las mismas características que los anteriores de protección contra el frío y adaptación al medio ambiente.

En los tres primeros casos se puede identificar un reconocimiento inmediato del medio natural con el cual están familiarizados y que puede ser considerado como una acumulación de conocimientos brindados por el medio cultural durante los primeros años de las niñas y niños. Esto caracteriza un desenvolvimiento adecuado e informado de parte de ellos en su ambiente que expresa la especificidad del espacio simbólico donde se desarrollan los niños, distinto al que se define en el espacio escolar, mostrando una distancia que separa ambos espacios por los que transitan niños y niñas de forma permanente, ya que no se ha podido identificar, durante el trabajo etnográfico un interés de la maestra en aprovechar los conocimientos del contexto cultural que constituye a las niñas y niños.

5.1.1. El cuerpo y el medio ambiente; frazadas y zapatos.

La primera dinámica de acceso a la cotidianidad de niñas y niños, detallada en el apartado anterior ha generado elementos que permiten visibilizar como primer foco de análisis, que las prácticas de cuidado infantil aymaras construyen culturalmente la corporalidad del niño en función de las necesidades que le plantea su medio natural; así a partir de los cuidados de las madres, niñas y niños empiezan a configurar su mundo y a educar su cuerpo armándose de los instrumentos que les serán imprescindibles para el resto de su vida.

Para Melich (1998) la cultura misma como ente protector del ser humano está encargada de ritualizar cada aspecto de la vida del individuo desde que nace. En ese sentido, la cultura brinda los insumos simbólicos necesarios para que el individuo logre ser asimilado y aceptado por su grupo, y, al mismo tiempo sea capaz de enfrentarse al medio social y ambiental en el cual deberá desenvolverse. Desde esta perspectiva, las frazadas y los zapatos expresan un alto grado de significación que las propias niñas y niños mencionan, ya que son símbolos introyectados en su sistema mental mediante continuos rituales de la vida cotidiana, como el simple vestido. Símbolos que servirán de base para que niños y niñas construyan su realidad tanto social como física mediante una interpretación simbólica.

Todos estos aspectos del cuidado de niñas y niños están influenciados por el medio ambiente de las comunidades andinas; el clima frío y seco es la principal preocupación

de las familias aymaras, a la hora de pensar en el cuidado del cuerpo de las niñas y los niños las creencias aymaras enfatizan la necesidad de abrigar al recién nacido:

“Le abrigo... hay que abrigar” (Entrevista madre 2)

Otra preocupación que las madres plantean respecto al cuidado de los niños es la alimentación;

“Yo, solamente cuando es época de frío le abrigo, y le hago comer bien, a veces no quiere comer entonces yo riñendo ya, con chicote siempre tengo que hacerle comer siempre, a mi hijo” (Entrevista Madre 1)

Es importante entender que la prioridad que se le da al abrigo y alimentación en el cuidado de niñas y niños está pensado de acuerdo al contexto al cual ellos deberán enfrentarse en los próximos años de su vida; tomando en cuenta que las actividades dentro de la comunidad deben realizarse en un ambiente bastante frío y seco, lo cual genera continuos resfríos, principalmente entre las niñas y los niños más pequeños, el recorrer grandes distancias, como parte de la actividad agrícola – productiva en este ambiente requiere que el niño se desarrolle muscularmente fuerte y se adapte lo más antes posible al clima de su comunidad.

Como se puede verificar en las entrevistas, las madres otorgan una gran relevancia a la necesidad de enfrentarse al medio ambiental; así pues, para que el grupo funcione y se reproduzca en un ambiente así, la cultura requiere que el potencial simbólico tenga la capacidad de familiarizar al individuo con los pequeños rituales que necesitará para desarrollarse en su medio, por ejemplo las largas caminatas desde casa a la chacra, lo que luego se convierte en largas caminatas hacia la escuela, institucionalizándose también como rito.

Se trata de una comprensión material de la corporalidad, donde los diferentes elementos del contexto (zapatos, camas, awayus) cobran significación desde un horizonte simbólico anclado a la reproducción material de la corporalidad, donde fuera de este sentido útil, no tienen significación. En este sentido, estos artefactos llenos de

significación para la niña y niño expresan como significación la posibilidad de satisfacer una necesidad corporal.

Lo que es diferente en el espacio simbólico escolar, ya que en ese espacio simbólico, los artefactos tienen sentido por sí mismos y de forma abstracta. Aquí la corporalidad del estudiante es secundaria, cobra mayor significación la capacidad de cognición sin anclaje material. Se puede hablar de la cama, el zapato, o el awayu, pero des-anclado de su utilidad reproductiva; como abstracción problemática o con alta capacidad especulativa, pero separada de una necesidad corporal concreta. Esto es, en el espacio simbólico escolar, la jerarquía definida de sus referentes separan el objeto de estudio (contenido, competencia) de su realidad simbólica que siempre es corporal, para convertirse en elementos autónomos que son aprehendidos en su forma artificial/abstracta (aislada de la red de relaciones que le da sentido, separada de su contexto simbólico).

Es importante señalar que el programa escolar, si bien incluye elementos de la cultura propia en los lineamientos, no se ha reflexionado sobre las limitaciones que tiene el hecho de trabajar estos elementos en el espacio simbólico escolar que tiene sus propias prerrogativas, que en su forma de funcionamiento puede aceptar cualquier contenido, sea del contexto o no, pero de-simbolizado y re-simbolizado en sus propias coordenadas.

En ese sentido, entendiendo la dificultad de adecuar los currículos escolares a cada contexto, se puede identificar un desencuentro de sentidos entre los paradigmas educativos institucionalizados y la corporalidad de las niñas y los niños aymaras desarrollados en espacios integrales y concretos, que lo vinculan al conocimiento con sentido simbólico y material (de reproducción de la vida).

Desde el punto de vista de la profesora, el desarrollo corporal del niño es normal, pero se diferencia notoriamente con el desarrollo de las niñas y los niños de la ciudad:

“Los Niños de la ciudad son más (...) la alimentación misma, asimilan más rápido, pero aquí en el campo no, no tienen buena alimentación, no conocen la fruta digamos, las verduras no conocen, todo es papa, chuño, oca, haba, a plan de eso... y alguna vez, por decir... tampoco tienen recursos sus papás (...)

Primeramente, los primeros días, hacemos el peso, la talla, entonces ya... los papás dialogamos con los delegados de curso, a qué niño le falta peso, a qué niño le falta crecer” (Profesora)

En espacios no formalizados y que no han sido de-simbolizados, que son los menos valorados porque se los asume como extra-curriculares, sí se encuentra un espacio simbólico común, es decir, cuando la o el maestro en relación a las niñas y niños, padres y madres de familia, hace referencia a un problema corporal real, su lenguaje permite articular y logra una significación comprensible para la comunidad educativa, que lo comparten todos los actores. Siendo la escuela el espacio de enunciación de estos elementos simbólicos, trasciende ese espacio y sus códigos implícitos, al plantear un problema que articula el referente simbólico cuerpo desnutrido, mal alimentado, vinculado a la necesidad real de los actores; se crea un espacio de diálogo y de la posibilidad de acciones con un sentido común. Esto permite visibilizar la comunión entre espacios simbólicos muchas veces excluyentes y contradictorios.

En el último caso de la dinámica reaparece el awayu como presencia simbólica en la cultura infantil aymara. Al detectar su importancia se decidió realizar una dinámica específica en el trabajo de campo que permita profundizar en la aprehensión de los significados del textil para la vida infantil en Huacuyo

Dibuja un awayu.

- Procedimiento: se solicitó dibujar un awayu. Con el fin de indagar la relevancia que se evidencio en la primera dinámica.
- Resultados: se encontraron tres tipos de dibujos.
 - a) Dibujos que se realizaron por creatividad propia. (5 de 13 niñas y niños)
 - b) Dibujos que se realizaron por imitación entre compañeros. (7 de 13 niñas y niños)
 - c) Dibujos que relacionaron el awayu con una persona. (1 de 13 niñas y niños)
- Interpretación de resultados: a continuación se presentan un dibujo de cada caso con su respectiva explicación.

Cabe señalar que las diferencias marcan la diversidad de un grupo social infantil, diferenciados, por género, por crianza familiar y hasta por edad. Mas estas diferencias cuentan con un punto en común hallado en la configuración mental del textil.

a) Dibujos que se realizaron por creatividad propia.

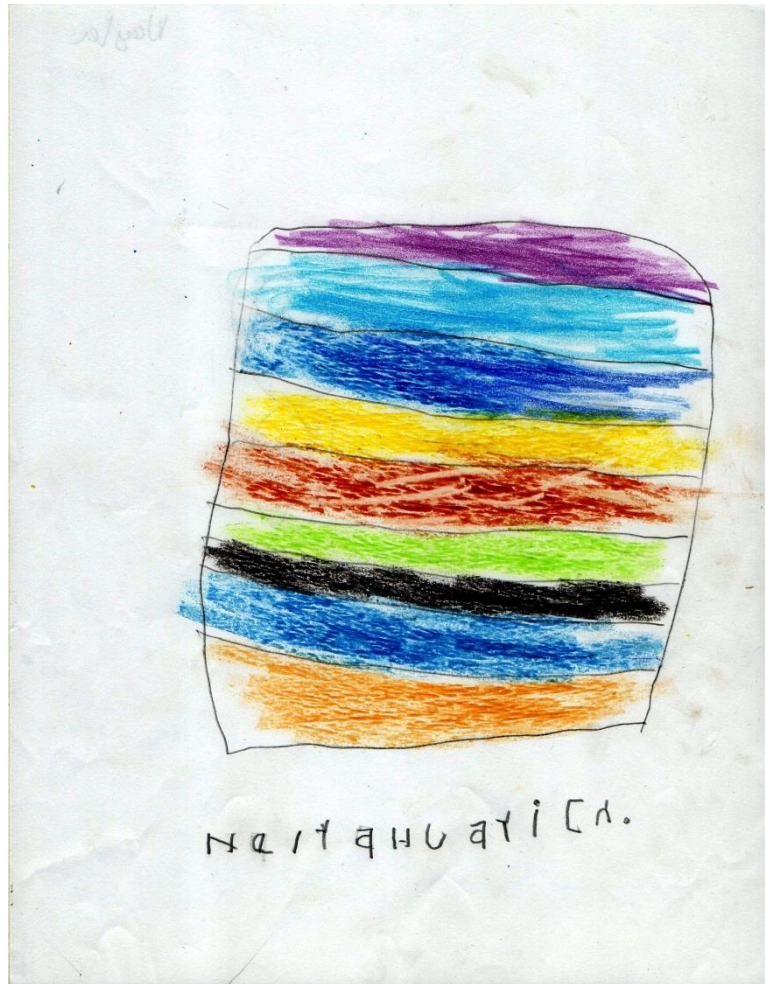


Imagen 10 - Dibujo (Dinámica 5)

Las niñas y los niños que realizaron estos dibujos entendieron inmediatamente el sentido del textil, porque este elemento pertenece a la vida cotidiana del niño. Así mismo, se diferencian de los dibujos de otras dinámicas por la amplitud del espacio que utilizan en la hoja y por la utilización de colores diversos.

b) Dibujos que se realizaron por imitación. (7 de 13 niñas y niños)



Imagen 11 - Dibujo (Dinámica 5)

Los dibujos copiados fueron realizados observando a las niñas y los niños que ya habían terminado, los que concluían ayudaban a dibujar a los que tardaban demasiado. Esta situación es habitual durante clases, ya que en la clase se distinguen dos grupos, uno va a la delantera y el otro copia.

c) Dibujos que relacionaron el awayu con una persona.



Imagen 12 - Dibujo (Dinámica 5)

Entre los dibujos que no son copias, se distingue uno de ellos por representar la cabeza de su madre detrás del textil, representando el textil como si se estuviera observando a la madre desde atrás.

Llegados a este punto del documento, interesa reflexionar sobre las delimitaciones entre los elementos simbólicos constitutivos de la vida de las niñas y niños de Huacuyo, como el awayu, que cobra una significación profunda en la organización simbólica de los sujetos; y las reconfiguraciones que estos elementos altamente significativos asumen al ingresar al espacio simbólico escolar.

En este sentido, un primer aspecto a trabajar tiene que ver con analizar y acercarse a la fuerza simbólica y de sentido que tiene el awayu para la conformación cultural andina.

5.1.2. Del “Yo piel” al “Yo textil”, un acercamiento al potencial simbólico estructurador del awayu

Este último dibujo llama especialmente la atención porque arroja datos interesantes de las asociaciones entre textil y cotidianidad corporal. En este caso está presente el awayu con la espalda de la madre, con su cercanía corporal.

El cuerpo es el instrumento primordial con el cual los seres humanos nos relacionamos con nuestro entorno tanto ambiental, como sociocultural.

(...) el cuerpo no debe ser encarado sólo como un objeto de carne y hueso, sino también como una construcción simbólica. Los estudios sobre el cuerpo revelan, pues, la presencia física del cuerpo en la historia y en las culturas, así como las representaciones suscitadas por el cuerpo (Chamorro, 2009, pág. 112).

De este modo, cada pueblo tiene formas específicas de crianza y educación del cuerpo. Dentro de las formas de crianza de los aymaras se considera que los primeros años de infancia es fundamental para su desarrollo corporal, el objetivo de esta primera etapa es el fortalecimiento de los huesos y músculos. *“Durante los primeros seis meses de vida, envuelven al niño muy ajustadamente por las piernas y el torso para que, al crecer, su cuerpito quede fuerte y recto”* (Yapu, 2010, pág. 47)

Estas pautas de crianza aymara están relacionadas con un elemento unificador; el textil andino (faja y awayu). La dinámica realizada con las niñas y los niños mencionó al awayu como una de las prioridades para sobrevivir en su comunidad, entonces se estaría frente a un elemento simbólico fundamental para la comprensión del desarrollo corporal de las niñas y los niños de la comunidad.

En Huacuyo como parte de las pautas de crianza en primer lugar está el fajado de los recién nacidos, que consiste en envolver totalmente al niño con paños y mantas que se dan hasta en cinco capas. Este fajado se lo realiza durante al menos los primeros ocho meses de la vida del niño, como se comprenderá esta posición corporal no permite movilidad del cuerpo, ni de brazos y menos de las piernas. (Notas trabajo de campo)

En segundo lugar se encuentra la costumbre generalizada de cargar a las niñas y los niños de 0 o 2 años en una manta tradicional denominada awayu, que permite movilizar al niño de un lado a otro pegado a la espalda de la madre; es muy difícil encontrar mujeres que no realicen esta práctica que además permite que la madre pueda realizar sus actividades cotidianas sin comprometer la movilidad de sus brazos. Más allá del material sintético de la manta, de que sea un textil no elaborado por la madre o las mujeres de la comunidad; lo que interesa destacar aquí es su función en la creación del vínculo entre niño y madre que se renueva en el espacio escolar.

Es importante mostrar la visión que se tiene desde la percepción del niño aymara cargado en la espalda materna: en primera instancia está a la misma altura de la madre, tiene el mismo nivel de identificación visual y observa la totalidad de las actividades realizadas por la madre. A pesar de esta autonomía con respecto a sus funciones visuales no se deja de lado la cercanía corporal. El niño siente el apego corporal a la madre, a la vez que el calor, renovándose una y otra vez este vínculo en el transcurso de la primera infancia aymara. Veremos más adelante cómo es importante este vínculo.

Para tratar de comprender el fenómeno del textil y su rol determinante en la vida de los miembros de las culturas andinas se va a hacer uso de algunos aportes teóricos muy interesantes en el campo de la Antropología Psicoanalítica. La antropóloga Jaqueline Michaux (2003) desde esta perspectiva teórica y empleando algunos términos del psicoanálisis como los “fenómenos transicionales”, considera que el textil es un elemento que se consolida como mediador entre la secuencial separación de la relación madre – hijo, durante sus primeros años de vida.

Para explicar mejor este fenómeno Michaux considera que el “yo piel” de la psicología, que consiste en una relación afectiva muy profunda entre la madre y el niño, mediante el contacto corporal, puede ser entendido en las comunidades andinas desde el “yo textil”. El textil, en el mundo aymara, es imprescindible para los primeros años de vida de niñas y niños; como se mencionó anteriormente el niño al nacer es envuelto en una faja que proporciona seguridad y firmeza a su cuerpo:

La manta llamada awayu sostiene el cuerpo del niño y mantiene su vientre pegado a la espalda de su madre. El bebé tiene un doble pañal formado por el awayu y una manta que ofrecen una protección por delante y por detrás. El bebé al nacer es envuelto en una faja tejida que por ser considerado aún débil para sostenerse por sí solo (Michaux, 2002, pág. 20).

Este potencial simbólico que rodea al textil andino es fundamental para comprender la visión aymara sobre el desarrollo corporal de las niñas y los niños. Desde la antropología psicoanalítica se puede concluir que lo que más bien se debería entender es una forma de afectividad particular. La relación que establece el niño con su madre a través del textil es tan íntima que ambos cuerpos logran ser, durante los primeros años de vida, una sola entidad, al cargar al niño en la espalda la madre no sólo le brinda una seguridad afectiva, sino también lo incorpora como un “ser” definido a la comunidad, le brinda los lazos culturales que serán necesarios para su vida futura.

De este modo el Yo textil juega un papel importante en la relación del niño aymara con su madre, así como en la progresiva separación de los cuerpos. El bebé cargado hasta sus dos años conforma con su madre una forma única, realizando todas sus actividades y funciones biológicas dentro del tejido. Se genera una relación táctil entre madre y niño (Ibid., pág. 20)

Se puede afirmar incluso que la separación corporal madre – niño no resulta traumática, en tanto el textil se consolida como una piel más sobre cuerpo del niño que lo mantiene unido a su madre. Este nivel de seguridad y confianza que otorga el textil durante los primeros años de vida del niño podría explicar de cierto modo que en el dibujo las niñas y los niños, al parecer, se hayan sentido más cómodos en emplear toda la hoja, e incluso en un caso, en representar a su madre como un ente implícito en el textil. El awayu, representa para ellos, un objeto de amplia seguridad y cariño corporal materno, se puede recordar además que uno de los principales elementos que ellos consideraron imprescindibles para vivir en la comunidad fue el textil.

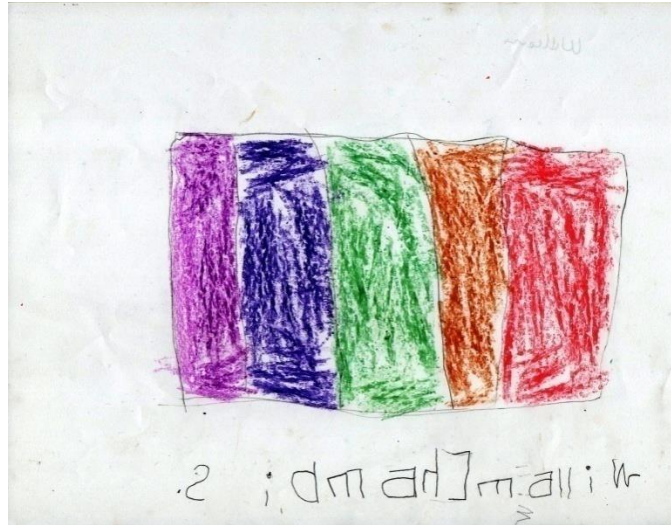


Imagen 13 - Dibujo (Dinámica 5)

Hasta aquí se ha tratado de explicar la función del textil en la relación corporal madre – niño entendiéndola como otra forma de afectividad; sin embargo si vamos a comprender al cuerpo desde el pensamiento aymara es importante comprender que el mismo no está separado de su espiritualidad, así pues el ajayu debe ser resguardado dentro del cuerpo del niño por medio de elementos simbólicos potenciales, nuevamente el textil y el fajado aseguran que el ajayu se mantenga en su lugar. Este aspecto espiritual del niño cumple también una función social y cultural, pues el reconocimiento social del nuevo miembro dependerá de haber cumplido con todas las pautas culturales desde su nacimiento.

Para recalcar la importancia de este tipo de saberes y sus contradicciones con *la modernidad* se va a hacer uso de una investigación anterior que se hizo en Huacuyo para un análisis de psicomotricidad infantil, adulta y anciana. La psicóloga coordinadora de este proyecto comenta lo siguiente en relación a su encuentro con la importancia del ajayu en la crianza infantil aymara:

Voy a contar una experiencia que me parece importante (...) les dijimos que para el desarrollo de su cuerpo, para que haya mejor manejo del motor grueso no había que fajarlos y nos escuchaban pero después nos decían: “pero señorita y si se les sale el ajayu?” entonces ahí lo que estamos viendo es que es

una representación cultural que tienen los pueblos asociados con términos animistas respecto a lo que significa el awayu, que es vida.

Es muy difícil ir contra una cultura. Imagínate que un niño se muera y digan: “han venido a matar a las wawas” entonces si bien esta es una realidad, es que hay que tomar en el campo las características socio culturales, es por eso la importancia de trabajar en el lugar que desde las técnicas científicas occidentalizadas incluso para definir las formas de crianza y tipo de vida que se haya de presentar en las comunidades.” (Entrevista Maria Eugenia Pareja)

Así, el textil juega un rol importante en la configuración del individuo con respecto a la comunidad. Es un factor importante que permite la incorporación simbólica a la lógica de la comunidad en un proceso de reconocimiento social. Un fenómeno que difícilmente puede ser comprendido si se parte de una lógica pedagógica culturalmente diferente en la que este tipo de saberes carecen de sentido.

Como se ha mencionado anteriormente, se puede distinguir que la relación corporal establecida entre la madre y el niño está profundamente vinculada al awayu, pues éste se comporta como una “otra” piel, esta piel protectora hace que la separación madre – niño sea un proceso lento y continuado durante los primeros años de vida. A la edad en la que ingresan las niñas y los niños al nivel inicial, y debido también a la división sexual de trabajo dentro de la comunidad, los niños y niñas siguen manteniendo un vínculo corporal muy cercano a la madre y no tanto con el padre.

Este pequeño análisis sobre la profunda capacidad estructuradora del awayu en la constitución corporal y afectiva del pueblo aymara, vuelve a visibilizar una relación directa entre la capacidad de simbolizar y la relación entre la red de relación donde ese símbolo emerge y su relación directa entre el objeto que simboliza y la reproducción corporal, o la relación con una necesidad concreta desde donde el objeto (awayu) cobra significación. En otras palabras, el awayu se convierte en un articulador de sentidos de los diferentes actores (protección, afectividad, cuidado, protección, la otra piel, madre) solo y en cuanto es parte de su contexto orgánico, vivo y simbólico.

Pero la dinámica que analizamos, nos permite reflexionar sobre la siguiente disyuntiva. Si el awayu es uno de los elementos centrales en la configuración cultural del niño o niña aymara, ¿qué continuidades y rupturas expresa este elemento cultural cuando ingresa al espacio simbólico escolar?

5.1.3. Aprendizaje por repetición y *mimesis*

La vida cotidiana de los pueblos indígenas está plagada de simples y complejos rituales que cumplen una función social; tienen la función de configurar la tradición cultural durante el proceso de endoculturación de los individuos, estructuran simbólicamente la historia para que pueda ser introyectada por las niñas y los niños desde que el momento de su nacimiento (Mèlich 1998). El rito se legitima y se institucionaliza por medio de la repetición de una actividad que se enseña con la práctica.

El proceso de endoculturación y aprendizaje dentro del pueblo aymara inicia con las primeras actividades de las niñas y los niños en el momento en que éstos logran cobrar cierta independencia corporal - motora, como se mencionó anteriormente esto sucede a muy temprana edad. Los niños y niñas empiezan a realizar ciertas actividades sencillas dentro y fuera del hogar, estas actividades están diferenciadas por el género; las niñas aprenden a ayudar en pequeñas tareas domésticas como pelado de verduras y traslado de agua, por otra parte ellas y ellos pueden realizar algunas pequeñas actividades relacionadas al cuidado de los animales y el acompañamiento al padre en tareas agrícolas; sin embargo durante esta primera etapa es la madre la que juega un rol importante en el proceso de enseñanza de las tareas. *“Durante esta etapa el aprendizaje se relaciona con la experiencia. Así los principales medios usados son la enseñanza práctica más que las palabras, realizando las tareas habituales con la ayuda de los niños”* (Carrasco, 1998, pág. 93).

Todas estas actividades, tanto el pelado de verduras como el aprendizaje del labrado de la tierra son momentos rituales que se aprenden de modo mimético; estos configuran el rol físico y simbólico que el individuo jugará dentro de su comunidad; el aprendizaje por repetición tiene en este proceso una alta carga de sentido. Tiene la función de incorporar simbólicamente el tejido sociocultural.

La función del género como demarcador cultural es muy importante en esta etapa y en su implicancia en la escuela. Durante el trabajo de campo, se ha podido identificar que las niñas están más adelantadas que los niños, que asumen mayor responsabilidad en el cumplimiento de los deberes, que además también cumplen roles dentro de las tareas domésticas en el hogar. Este patrón parece irse repitiendo en los cursos superiores según comentaban los maestros en conversaciones informales. Paralelamente, ellas también son las que presentan mayor índice de deserción escolar en cursos superiores, siendo que en el nivel inicial son ligeramente mayor en número. Las razones de este fenómeno son conocidas y se fundan en la delegación de roles dentro del sistema aymara que coloca a las mujeres en un papel de doble trabajo.

La noción de ética del cuidado permite entender y aportar con esta tesis en la comprensión de cómo, dentro de la escuela misma, se refuerzan estos comportamientos. Las niñas son caracterizadas tanto por maestras como por madres como más responsables, por lo tanto, pueden asumir más tareas. Son “menos traviesas”; por lo tanto pueden cuidar a los hermanos menores en casa y a los niños dentro del aula (Notas trabajo de campo). Estos refuerzos culturales en función del género y dentro del proceso educativo institucional es una continuidad del sistema cultural no sólo aymara; sino general; que requiere mayor atención.

Lo que prevalece en la formación de los niños y de las niñas aymaras; es el proceso del aprendizaje mediante la imitación de actividades prácticas por medio de la observación a los adultos. Este proceso mimético tiene que ver con la adaptación paulatina del individuo al espacio cultural. Este punto es importante porque denota un mecanismo de aprendizaje basado en la imitación de determinada actividad. Esta es también una forma de educación de las actividades corporales asociadas con la imitación.

Pero la repetición no se da sin un sentido, retomando a Mèlich, la *mimesis* es un acto de afectividad, donde el niño o niña reproduce determinadas pautas de comportamiento porque ve en el padre o la madre el referente simbólico que orienta sus actos, se trata de una expresión del deseo de imitar lo que el otro es.

“Girard nos descubre un elemento básico de toda cultura y de toda relación social: la *mimesis*, la imitación. Tanto maestros como padres gustan de ser tomados como “Modelo” (la imitación es un instinto fundamental, un hecho irreductible de la naturaleza humana)”. (Mèlich, 2011, pág. 125)

Ahora bien, es necesario relacionar este patrón de aprendizaje de esta primera etapa de la niñez con la nueva etapa de la escolaridad. Lo que se ha podido evidenciar en el trabajo de campo es que las actividades pedagógicas del nivel inicial de la comunidad de Huacuyo se están realizando en torno a una lógica del aprendizaje “repetitivo”, tanto a nivel del área motora-corporal, como en lo referente al aprendizaje de elementos teóricos como letras, colores, formas, tamaños, números, etc. Para entender con mayor claridad este argumento, la mayor parte de las actividades escolares son realizadas en aula y en una posición corporal relativamente permanente, la profesora estimula a que se realice una copia constante del nombre de cada niño en cada trabajo presentado con el fin de anclar estas letras en la memorias de las niñas y los niños, de igual modo los cuadernos denotan la producción en serie de los mismos trazos.

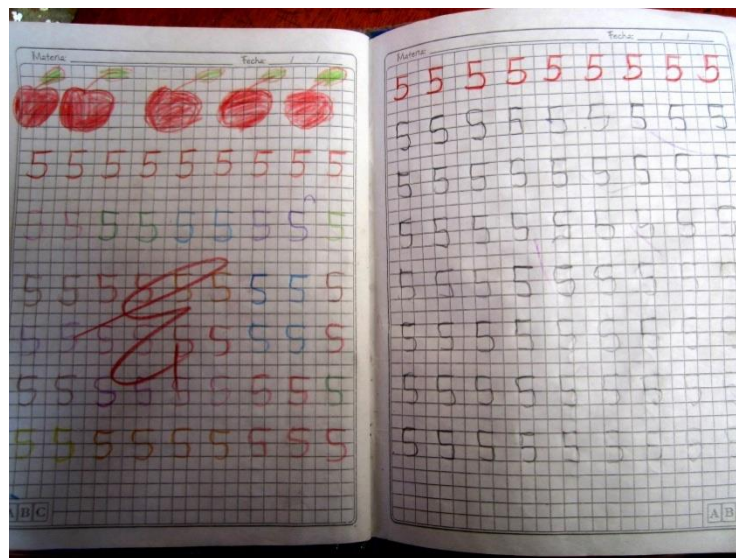


Imagen 14 - Actividades de clase

La enseñanza por repetición es el mecanismo más frecuente en esta etapa del aprendizaje escolar, este fenómeno sucede a nivel de la producción intelectual; coloreado de dibujos con el mismo patrón guiado por la profesora, repetición de letras y números.

“Entonces yo no les enseño los nombres, sino que ellos copian diario, avanzamos un tema que tenemos que aprender este color... ellos ponen como puedan, tampoco yo les digo que está mal, cómo van a hacer, cómo puedan hacen (...) igual a fin de año perfeccionan” (Profesora).

Esto también se observa en las pocas actividades físicas del proceso educativo (algunos bailes y ejercicios), donde la profesora enseña mediante el estímulo a la repetición de los movimientos que ella realiza. “yo tengo que moverme... enseñarles, ponerles en la radio algo, algunos me siguen, imitan... todo lo que hago (profesora). Existe muy poco contenido pedagógico que desarrolle el nivel de abstracción y razonamiento lógico de las niñas y los niños, ya que la mayoría de las tareas realizadas en aula deben ser efectuadas a partir de la copia de un patrón primario que es determinado por la profesora, lo mismo sucede en el caso de las tareas dadas para hacerse en casa. Esto provoca que en esta etapa, ellas y ellos se esfuercen por terminar la tarea repetitiva lo más antes posible, simplificando los detalles, sin ejercitar niveles de comprensión abstracta.

Se trata de procesos que se reproducen con un sentido simbólico compartido, donde las y los estudiantes, en forma contraria a lo que sucede en su familia, donde por afectividad se reproduce acciones orientadas por lo que simboliza las personas que se constituyen en referentes para las y los niñas y niños (también con espacios de rupturas donde se plantean límites a las acciones); en el espacio simbólico escolar, los estudiantes de educación inicial, viven una crisis de sentidos, donde experimentan la necesidad de apropiarse de los nuevos códigos y formas adecuadas de comportamiento, legitimadas por la autoridad educativa, representante de la institución escolar (la maestra o maestro), es decir, necesita acceder al sentido del espacio simbólico nuevo donde le toca participar de forma obligatoria (el sistema escolar).

“La estructura típica es asimétrica; el docente inicia, dirige, controla, comenta, da turnos; a la vez, exige, aprueba o desaprueba la respuesta verbal de los alumnos. Participar en tal situación requiere un aprendizaje especial por parte de los niños. Implica la capacidad de seguir la lógica de la interacción y entender “qué quiere el docente” en cada momento. En estas situaciones, los

alumnos son vulnerables ante la crítica o reprobación del maestro, ellos “no saben”, mientras que el maestro por definición institucional “si sabe””. (Rockwell, 1995, pág. 23)

En este sentido, la repetición, la copia, lo memorístico, o los procesos que aparentemente no tienen sentido para las y los estudiantes, no son otra cosa que los intentos de las niñas y niños de comprender la narrativa que está detrás de las decisiones de la maestra o maestro, ya que éste norma lo que es correcto o lo que se penaliza con asentimiento, premiación o regaños. La forma *mimética* que se reproduce en la escuela tiene un sentido para ambos actores, para las y los maestros se convierte en la forma de expresar su misión como maestro, educar en el marco de los referentes institucionales que son asumidos desde su propia interpretación y experiencia acumulada; por otro lado, niñas y niños asumen la postura de ubicarse y entender con cada acción cotidiana la posibilidad de comprender y captar el sentido del nuevo espacio simbólico donde tienen que desarrollarse.

Podría entonces plantearse que existe cierta continuidad en el modo de aprendizaje infantil en cuanto hogar – escuela. En ambos casos habría una educación corporal por mimesis que tiene una profunda carga ritual - simbólica.

Sin embargo hay una diferencia substancial; mediante la enseñanza de actividades por experiencia, propios de la vida cotidiana de las niñas y niños de Huacuyo, se produce un desarrollo corporal integral, aparte del potencial estructurador que posee la legitimación cultural del rito. Mientras que la enseñanza por repetición de la escuela, enfocada en elementos de-simbolizados y abstractos (contenidos, competencias) en el marco de la relación jerarquía e institucionalizada, el estudiante del nivel inicial se encuentra en un espacio liminal de desestructuración y reestructuración de sentidos.

Desde este marco referencial podemos volver a la pregunta planteada anteriormente: si el awayu es un elemento central en la configuración cultural del niño o niña aymara, ¿qué continuidades y rupturas expresa este elemento cultural cuando ingresa al espacio simbólico escolar?

En la dinámica realizada que comentamos, se estableció un momento ritualizado, similar al desarrollado por la maestra del curso que hemos estudiado, ya que se les planteó a las niñas y niños que dibujen un awayu, elemento estructurador de la cultura aymara; en este sentido, asumiendo la importancia de este elemento para la comprensión del mundo de las niñas y niños de Huacuyo, se pudo evidenciar que, si bien se pudo captar y comprender la dinámica planteada, ya que en la misma se visibilizó un inusitado interés y motivación de parte de algunas niñas y niños que pudieron expresar con mayor creatividad sus dibujos, también se pudo evidenciar que las niñas y niños que tenían dificultades en la elaboración de tareas similares con su maestra, también tenían dificultades con el dibujo del awayu, es decir, también existía inseguridad, falta de iniciativa y en última instancia algunos necesitaron copiar el trabajo de las niñas y niños que ya habían concluido el dibujo.

A partir de estos elementos, podríamos plantear las siguientes líneas de análisis, en la perspectiva de identificar esos elementos de continuidad y ruptura entre los espacios simbólicos en los que transitan las niñas y niños de Huacuyo al incorporarse al sistema educativo.

- La importancia del awayu para la configuración cultural de las niñas y niños está vinculado a su pertenencia al espacio simbólico de reproducción de la vida concreta de las niñas y niños; niñas y niños son parte de una red de relaciones que permite compartir sentidos sobre determinados elementos culturales como el awayu, porque comparten necesidades y un mismo contexto simbólico desde donde se elementos como el awayu cobra significación.
- Al ser la institución escolar un espacio simbólico con sus propias prerrogativas y sentidos, la incorporación de elementos culturales del contexto o de la vida cotidiana de las niñas y niños de Huacuyo, se de-simboliza y re-simboliza desde las coordenadas de comprensión del campo simbólico escolar; es decir, el awayu se separa del contexto simbólico que le da sentido y de la red de relaciones de los actores que le dotan de un sentido común articulado a su reproducción material y cultural; para ingresar a un nuevo espacio simbólico -escolar- y cobrar sentido a partir de nuevos códigos y formas de expresión.

Esto plantea una limitación estructural en la posibilidad de visibilizar las continuidades entre la realidad cultural de las niñas y niños y su incorporación de los mismos al sistema educativo institucionalizado; ya que el sistema educativo está conformado por una forma de significar y de establecer la relación entre los actores (maestro - estudiante), que está mediada por la abstracción de la realidad. Si bien pudimos trabajar con el awayu y hacer que los estudiantes lo dibujen, ya la mediación, el dibujo, es una forma de abstracción, que representa el código y el modo de razonar y hacer práctica del sistema escolar.

Como plantea Rockwell, “(...)si el docente provee el razonamiento en relación con el medio, de esta manera las referencias al medio sirve para hacer más familiar el esquema ordenador que transmite la escuela. Parece ser bastante difícil integrar a la enseñanza escolar los esquemas mediante los cuales los niños ordenan su propio conocimiento del mundo o permitir que ellos elaboren sus ideas a partir de observaciones nuevas y las asocien con contenidos escolares (...) La dificultad consiste en la asimilación del algoritmo específico que se usa en el contexto escolar (lo que es válido en la escuela). Esta tendencia escolar comunica a los alumnos una diferenciación clara entre lo que conocen de su mundo y lo que en la escuela se presenta como conocimiento válido. Así ellos aprenden a confirmar o a dudar del conocimiento propio, al confrontarlo con la versión autorizada que la escuela proporciona. Ese proceso vertical de transmisión permea toda la estructura jerárquica de la educación. Al invalidarse su experiencia propia, los alumnos pueden perder confianza en su capacidad de análisis y construcción de conocimientos” (Rockwell, 1995 pág. 36).

La escuela como forma institucional ha configurado una forma de transmisión que cuenta con algoritmos, códigos y mecanismos que configuran un espacio simbólico que tiene la capacidad de traducir o incorporar elementos de la vida en su forma conceptual – cognitiva; esta característica de la forma institucional escolar expresa una frontera de los espacios simbólicos donde transitan niñas y niños al incorporarse al sistema escolar. El contexto configurador de la realidad de las niñas y niños de Huacuyo, los artefactos de la vida cotidiana, cobran significación en su contexto a partir de la red de relaciones de sentidos compartidos por los actores. Cualquier elementos de esta realidad llena de

sentido compartido que pase a otro espacio simbólico sufre un proceso de desimbolización y re-imbolización; en el caso del pasaje, elemento de la realidad cotidiana y su incorporación a la escuela, la cosa incorporada se vacía de sus significación y adquiere una nueva bajo los códigos escolares.

5.1.4. Lo ‘ñojo’ y lo limpio. Construcción sociocultural de la higiene

Para que este análisis sobre la corporalidad infantil de las niñas y los niños del nivel inicial de la comunidad tenga relevancia en el tema que interesa, a decir en el proceso educativo, es necesario entender qué es lo que sucede en la escuela con la delimitación de lo que se considera idealmente perteneciente al espacio escolar y lo que está por fuera de esta comprensión.

El trabajo de campo ha podido evidenciar que uno de los aspectos donde se pone más énfasis durante el desarrollo de las clases es en la higiene corporal de las niñas y los niños. Para cada día de clases existe todo un ritual destinado a la limpieza de distintas partes del cuerpo, la primera actividad es el aseo de las manos en la pila móvil que está en la puerta del aula, del mismo modo cada niño tiene su material de higiene. Durante la etnografía de aula se ha podido distinguir que la profesora hace una reiterada alusión a la suciedad y la necesidad de combatirla, aún más realiza una conexión bastante repetitiva entre elementos naturales de la vida en el campo con la suciedad, así pues, por ejemplo, se relaciona el tiznado del cocinado en fogón con la suciedad, se insiste en la necesidad de no asistir a la escuela con marcas en el cuerpo que denoten esta convivencia con el campo, la tierra, el polvo, los animales, etc.

Es así que se muestra la escuela como un espacio donde el cuerpo debe entrar cumpliendo ciertas pautas de higiene como ritual de paso a un contexto donde la higiene corporal se marcará como elemento regulador del comportamiento corporal.

Siguiendo a Melich, la escuela como institución social está ampliamente ligada a aspectos rituales, cuya función es la incorporación del individuo a su medio social, así pues el rito es un acto simbólicamente violento, mediante el cual el niño acepta en su corporalidad nuevos parámetros de comportamiento.

Así pues este ritual de la higiene como acto normativamente instituido en el cuerpo de estas niñas y niños se convierte en un *habitus* que una vez que actúa como estructura estructurante se convierte en estructura estructurada normando las actividades corporales requeridas para ingresar a este nuevo escenario, la esfera educativa formal. Así, para consolidar el tipo de comportamientos “higiénicamente aceptables” la profesora realiza comentarios constantes sobre la necesidad de conservar la limpieza en los trabajos realizados y cuestiona fuertemente cuando considera que hay falta de higiene en las manos de las niñas y los niños que puedan llegar a manchar el trabajo realizado. Reforzando la construcción de pensamientos en torno a que lo que es culturalmente diferente al escenario escolar, entra en la catalogación de lo *sucio*.

De este modo se marca en el imaginario infantil una nueva idea de representación corporal donde se incorpora un elemento estructurante: la limpieza, ellos aprenden a relacionar aspectos cotidianos de su vida comunitaria, como la convivencia con los animales, con los productos agrícolas con la idea socialmente construida de falta de higiene.

Esto expresa el pasaje de la forma en la que niñas y niños transitan en los espacios simbólicos cotidianos y el escolar institucionalizado. De forma más visible de lo que acontece con la incorporación de los conocimientos, artefactos y/o símbolos del contexto a los procesos educativos; la forma en la que la higiene y el rito de la limpieza se plantean como exigencia para el ingreso al espacio escolar, muestra el carácter de-simbolizador del cuerpo que se re-simboliza desde los parámetros de limpieza instituidos por la o el maestro. La significación cotidiana del cuerpo, lo limpio o lo sucio, que manejan las niñas y niños de Huacuyo, comienza a reconfigurar a partir de la incorporación de nuevos elementos que demarcan lo sucio y lo limpio.

5.2. Lenguaje y comunicación.

La enseñanza bilingüe en la comunidad de Huacuyo, al igual que en cualquier otra comunidad altiplánica, no es ninguna novedad. Los profesores de nivel inicial y nivel primario sobre todo, imparten sus clases en aymara y castellano debido a que la mayoría de las niñas y los niños tienen el aymara como lengua materna.

“Siempre en lo que es lo rural, siempre vamos a tener en cuenta las dos porque es aymara y castellano. Los dos idiomas son necesarios” (Entrevista profesora 2do)

“(…) casi todos hablan en aymara, pero como yo estoy les hablo en castellano, por ejemplo aquel chiquito era cerrado (señala a uno de los niños) no entendía castellano, pero a medida que ha ido pasando día tras día, ya me entiende”

Profesora nivel inicial

Los profesores del nivel inicial y primario se encuentran muy familiarizados con la educación rural, ellos argumentan que la enseñanza bilingüe no genera dificultades que no puedan ser superadas con el tiempo. En esta situación, las niñas y los niños del nivel inicial se integran a una modalidad de trabajo bilingüe y aprenden castellano a través del lenguaje corporal que la profesora utiliza para facilitar la comprensión. Posteriormente esto facilita la comunicación profesor-estudiante en los siguientes grados del nivel primario.

“En los dos idiomas, yo también hablo, les hago entender, les enseño qué quiere decir el ojo en aymara, en castellano, les hago repetir... para qué sirve, mira si no tuviéramos ojos, me puedo chocar, pum, me caigo así... tengo que hacerles reír, como de payasa también tengo que hacer [...] tengo que darme formas de contestarles en aymara, es que es su primera lengua, darme formas, explicarle, hacerle entender” Profesora

Al mismo tiempo desde el punto de vista de las madres el empleo de la lengua aymara en clase es positivo porque facilita la comprensión y sirve como un medio para adaptarse al sistema de educación formal que posteriormente se imparte en castellano.

“Normal no más ha aprendido porque la profesora les da también... les indica colores de aymara, rojo, amarillo, así les dice. La profesora les hace entender también en los dos idiomas habla también. Otros chiquitos entienden castellano, otros aymara hablan y la profesora tiene que hablar de aymara ya”
(madre 3)

Ya se había mencionado anteriormente que la idea de bilingüismo en un enfoque intercultural no asimilatorio, va más allá de la necesidad de *hacer entender* tiene que ver con una visión cultural íntegra y estructural (cuadernos PROFOCOM).

Sin embargo, esta modalidad bilingüe tiene sus limitaciones, puesto que no todas las niñas, ni todos los niños entienden el castellano en su totalidad. Un padre de familia, preocupado por esta situación indica: *“Hay chicos que han llegado hasta octavo y no saben hablar castellano, porque en la escuela les hablaban en aymara nomás”* (Padre 1). Al parecer la educación bilingüe es imprescindible y prioritaria desde la perspectiva de los padres y madres de familia, pues el conocimiento de la lengua castellana será el mecanismo de acceso al ámbito urbano de sus hijos. Este tipo de participación permite distinguir que más allá de una educación intercultural, es necesario entender las expectativas de las familias. El horizonte y las expectativas de mejoramiento de las condiciones de vida, plantean una necesidad real de aprender el castellano como medio para acceder a espacios de formación y comunicación. Por lo tanto, la comunidad en cierta medida sigue demandando una enseñanza castellanizada.

“Me parece bien no más, porque en la ciudad más que todo ya están hablando castellano, en aymara no tanto, es que algunos no entienden, algunos entienden” (Madre 1)

“Me parece bien porque tiene que saber siempre pues” Madre 3

Es importante entender que a pesar de la incorporación del castellano en el sistema lingüístico del niño no existe una anulación del aymara, pues se sigue empleando como principal lengua de comunicación dentro de las familias.

En ese sentido cabe distinguir dos circuitos de comunicación; el primero enfocado a un medio familiar- comunitario basado en el uso del aymara. Y, el segundo asociado con el espacio educativo institucionalizado donde se emplea aymara y castellano aleatoriamente; con el indicativo de aprehensión del aprendizaje en castellano. Ambos circuitos de comunicación no están necesariamente disociados; sin embargo se da una presión cultural hacia la consecución de este capital cultural anhelado y depositado en el

manejo adecuado del castellano que sólo la escuela puede brindar, desde los ojos de la comunidad.

“En casa más aymara, en la escuela más castellano” Madre 2

“Sería que sea en los dos... claro que tienen que entender aymara a veces, puro de aymara hablan y no entienden de castellano, debería ser en los dos idiomas” Madre 3

Para indagar la prioridad que otorgan las familias a la educación bilingüe, es necesario recordar que la castellanización se encuentra históricamente ligada al ámbito de la educación y que la enseñanza de este idioma se ha consolidado como un *habitus* que marca diferencias fundamentales entre ‘lo rural’ y ‘lo urbano’. Tal como indican las investigaciones de Yapu (2011), las políticas educativas desde 1952 hasta la aplicación de la Reforma Educativa de 1994 no han cambiado estos criterios de diferenciación, es decir, el Estado ha promovido siempre la dicotomización rural/urbano en sus políticas y acciones, creando dos estructuras organizativas, dos currículas distintas y formando a los profesores en normales distintas.

Desde la experiencia de las escuelas indígenas, donde se intercalan trabajos técnicos con el silabario hasta las campañas de alfabetización en áreas rurales, han hecho que el castellano se internalice en los actores de la educación rural como un capital cultural en estado objetivado. En palabras de Pierre Bourdieu: *“El capital cultural en su estado objetivado se presenta con todas las apariencias de un universo autónomo y coherente, que, a pesar de ser el producto del actuar histórico, tiene sus propias leyes trascendentes a las voluntades individuales”*(Bourdieu, 1979, pág. 4).

De esta manera, la necesidad de aprender castellano se relaciona directamente con la necesidad social de integrarse al ámbito urbano, ya sea para encontrar otras alternativas de trabajo o para mantener contacto con familiares en la ciudad. Ahora bien, este hecho no involucra la predominación del castellano y la desaparición del aymara ya que las opiniones de los actores demuestran que ambos idiomas son necesarios, de ahí que el tema de la modalidad bilingüe no se visibilice como un problema desde la percepción de los padres y maestros.

Es importante recalcar que el niño en el transcurso de su vida social se acopla a pautas de conducta que prescribe su entorno social, tanto la familia como el resto de la comunidad. Y en tanto esto sucede el entorno social se encarga de transmitir un sistema de valores y principios sociales de padres y profesores a través de mecanismos invisibles, en otras palabras, las estructuras estructuradas formadas en el ámbito familiar serán reforzadas por las estructuras estructurantes del ámbito educativo. *“Uno de los indicios cruciales de la hegemonía es la medida en que induce al grupo subordinado a verse solamente a través de los ojos del grupo dominante”* (Ibid., pág. 384)

Por lo tanto el problema reside en el hecho de que la sociabilización en el ámbito escolar está limitada por estas estructuras que amenazan el concepto de autoimagen que tiene el niño. Una dinámica que ejemplifica esta situación es el uso de la palabra ‘ñojo’ para reprender a las niñas y los niños cuando no se lavan las manos o manchan su cuaderno.

Al mismo tiempo, tanto niñas como niños, asocian lo ‘ñojo’ con lo feo y lo sucio, utilizando este significado para ridiculizar a sus compañeros: *“mira profé esta ñojo, parece un chancho”* (Libreta de campo)

La modalidad bilingüe se encuentra atravesada por una carga histórico-social al mismo tiempo que el lenguaje con una carga discriminatoria, así la connotación de ‘lo sucio’ que no necesariamente es algo peyorativo en la lengua aymara se convierte en un elemento reprochable para el castellano. En este sentido, la confusión de las niñas y los niños (expresada como desestructuración en los dibujos) proviene de la interacción de los diferentes sentidos a los que son expuestos en aymara y castellano, lo que visibiliza otra vez, ese tránsito en la incorporación de nuevos sentidos que viven niñas y niños al incorporarse al sistema escolar.

Entre otros cambios el trabajo de campo ha podido evidenciar que una gran parte de las niñas y de los niños no emplean el aymara en su comunicación dentro de la escuela. Este fenómeno puede deberse a varios factores, en primer lugar podría ser un rasgo de inseguridad y que por lo tanto se hable aymara en conversaciones privadas durante el recreo. En segundo lugar, hay que considerar que la generación de niñas y niños del nivel inicial se desarrolla en un contexto distinto al de sus padres y abuelos. El hecho de

que sus padres hayan terminado el bachillerato e inculquen desde temprana edad el castellano permite que esta generación de niñas y niños esté adoptando el castellano como lengua determinante en ámbitos públicos.

“No hay necesidad hay ratos, pero yo estoy viendo a los pequeños que no hablan uno que otro, pero mayoría. Por eso voy a reunirme semana que viene para ver que si hablan sus hijos. Ayer le dije a los niños que hablaran aymara pero unos cuatro o cinco niños no han querido hablar por eso voy a tener una reunión, entonces voy a averiguar porque las mamás, si hablan o no. Porque de repente los niños por miedo, no sé, cuál será la razón. Yo refuerzo con aymara. Usted ha debido ver que, en el recreo no hablan su lengua originaria, uno que otro” profesor primero”. (notas cuaderno de campo)

Conclusiones

A la luz del proceso de investigación realizada en la realidad educativa de la Comunidad de Huacuyo, se ha podido llegar a las siguientes conclusiones:

Encuentros y confluencias entre la comunidad y la escuela

La red de relaciones establecidas entre los diversos actores de la realidad educativa en Huacuyo, han generado una forma institucional educativa permeable, que expresa niveles de continuidad y confluencia entre las formas de concreción de las exigencias institucionales y los sentidos orientadores de los actores de la comunidad educativa, en varios niveles:

a) En un primer nivel confluyen las diversas aspiraciones, intereses y sentidos orientadores de los diversos actores en un espacio de negociación que configura la forma concreta del funcionamiento de la Unidad Educativa Huacuyo, por un lado madres y padres de familia identifican a la educación que recibirán sus hijos en la escuela como una necesidad de ascenso social y como una exigencia condicionada de la realidad en la que se desenvuelven, “el que no manda a su hijo a la escuela es mal visto”; las y los maestros tienen como referente movilizador su tarea institucional y se constituyen en representantes oficiales de la institución escolar, por tanto cumplen con ciertas tareas respaldados por la institución escolar y de esta forma cumplen con su rol de educador desde las concepciones y práctica acumulada; por otro lado los niños y niñas se enfrentan a la presión social del entorno familiar y del contexto para iniciar, de forma obligatoria su proceso formativo en la escuela, asumiendo como responsabilidad este hecho, aprendiendo a “moverse” en el nuevo espacio institucional, incorporando nuevas formas de comportamiento acordes al nuevo espacio que plantea sus prerrogativas propias. Lo que expresa que la UE Huacuyo, es un espacio de diversos sentidos e intereses, conformado por sujetos con una trayectoria, sus visiones y apuestas, a partir de los cuales configuran un espacio de relacionamiento que se ha delineado a partir de prácticas concretas las formas de relación y comportamiento asumido en ese espacio simbólico.

b) El carácter activo y dinámico de los sujetos, genera espacios de continuidad en las formas simbólicas, uso de elementos culturales del contexto (como la música, la comunicación en aymara) y la participación en las actividades educativas por parte de padres y madres de familia, lo que se visibiliza en el fluido relacionamiento entre las madres de familia y la maestra, tanto fuera como dentro del aula, hasta su capacidad de influir en aspectos administrativos, a partir de la gestión con las maestras y el personal administrativo.

c) Por otro lado el uso del tiempo tiende a flexibilizarse adecuándose a los ritmos de las y los niños que viven en una etapa de encarar nuevas tareas y actividades que involucran ciertos niveles de disciplina. Tanto maestra, madres de familia, como estudiantes asumen ese carácter flexible del tiempo, lo que conlleva a reducir también el nivel de exigencia formativa. Para los padres y madres de familia, la participación de sus hijos e hijas en la escuela es asumida como la inversión de tiempo que permitirá lograr capital cultural en su estado incorporado e institucionalizado, acorde a las expectativas de futuro configuradas.

d) Todo este entramado de relaciones se desarrolla bajo un contexto de resistencias y rol activo de estudiantes, quienes tienen la capacidad, como grupo cultural, que comparten ciertos comportamientos y visiones, a partir de la incorporación de sentidos y prácticas propias en el aula. Los espacios de juego, de silencios, llantos, expresan las incomprendiones sobre los códigos y significados del nuevo espacio simbólico al que está ingresando la niña o el niño, son formas de resistencia que muestran la capacidad de generación de espacios de significación ante los cuales la maestra asume como espacios que no se pueden controlar.

e) El proceso de incorporación de niñas y niños al sistema escolar marca un rito de paso, cuyo impacto no se agota y circunscribe solamente al ámbito educativo, sino que reestructura la vida cotidiana de niños y niñas y sus familias. El rito de paso involucra un cambio de situación social, que las niñas y niños experimentan como la incorporación gradual de nuevas tareas y hábitos que demandan la configuración de procesos de disciplinamiento y la estructuración de prácticas acordes al nuevo espacio de participación al que de forma obligatoria asume (la escuela). Desde despertarse a una

determinada hora, trasladarse a la Unidad educativa de forma rutinaria, hasta configurar su modo de vida en función de los horarios de clase y de las tareas para la casa; estos elementos redefinen la disposición y organización de su vida cotidiana, generando el cambio de situación objetiva con nuevas prácticas y tareas asumidas, tanto en el espacio interno familiar o el externo de la institución educativa.

Lo que configura un espacio complejo de negociación entre los actores educativos.

Limites, conflictos y contradicciones entre la comunidad y el espacio escolar

Si bien existen espacios de continuidad y confluencia de los diversos actores educativos, también se han identificado los límites de los encuentros de lo que separa escuela y comunidad.

a) Las formas de aprendizaje en el contexto de la familia y la comunidad, están signadas por la mimesis, en el sentido de que niños y niñas asumen a los padres y madres de familia como el referente o modelo a partir del cual se desarrolla la imitación, bajo una fuerte carga de afectividad, lo que configura un espacio de reproducción y desarrollo de la identidad y la cultura en el marco de la red de relaciones que legitiman una forma cultural específica.

El proceso de aprendizaje que se desarrolla en la escuela, comporta también un proceso de mimesis e imitación pero que adquiere características propias de la relación maestro - estudiante en el espacio donde se concentra con mayor peso el carácter normativo de la institución escolar, el aula. En este espacio, el proceso de mimesis se concentra en la relación entre la maestra y las exigencias normativas de la institución escolar, donde la maestra orienta sus acciones para cumplir con las funciones y tareas asignadas, asumiendo su carácter de responsable de establecer los marcos de funcionamiento de los procesos educativos y de gestión del aula a partir de la interpretación que desde su experiencia laboral y de formación tiene respecto a su sentido y forma de trabajo. En este marco, la mimesis se vive de forma invertida para el niño o niña, ya que para ellos y ellas, al ser su primer contacto con un espacio simbólico que tiene sus propias prerrogativas y se orienta bajo sus propios códigos y coordenadas, el primer problema es entender la narrativa y los sentidos de este nuevo espacio simbólico para saber

“moverse” en el mismo, para no ser sancionado en este proceso. En este sentido, la relación entre maestra y las niñas y niños adquiere una forma peculiar, mientras la maestra norma y controla desde su forma de desarrollar su trabajo educativo, las niñas y niños ajustan sus acciones tomando como referente al asentimiento o penalización que les brinda la maestra.

b) Desde las formas y lógicas de crianza de las familias de Huacuyo se visibiliza un énfasis *material* y *simbólico* de la crianza; siendo que la vida de las familias pasa por la atención concreta de la satisfacción de necesidades que plantea el contexto, como el garantizar el abrigo, el descanso para regenerar las energías por los largos desplazamientos cotidianos, la alimentación, que son los elementos más relevantes en la constitución de la corporalidad de niñas y niños; estos elementos vinculados a su reproducción simbólica y material van conformando sus espacios desde prácticas cotidianas que se ritualizan. Esto muestra la relación entre los artefactos simbólicos que son parte de la vida cotidiana de niñas y niños (camas, zapatos), que si bien tienen un lado útil, porque satisfacen determinada o necesidad, también expresan una determinada significación pero siempre en relación a su contexto simbólico y porque condensa un sentido común para los actores del entorno que lo configura. Entonces, los artefactos simbólicos con los que se relacionan niños y niñas tienen significación concreta y están articuladas a un sustrato *material* al ser parte de la reproducción de la vida de la comunidad y por tanto configurando una forma corporal y simbólica de relacionarse con los objetos. De esta forma los artefactos simbólicos cobran sentido en un determinado contexto porque expresan un sentido en el marco de la red de relaciones que lo configuran, siempre articulado a la reproducción *material*. Esta sería la forma integral del aparecer de los objetos en los espacios simbólicos que son parte de las niñas y niños de Huacuyo. En este sentido los procesos de aprendizaje en las familias y la comunidad se desarrolla en este nivel “integral”, ya que se aprende a captar los sentidos de los elementos de la vida cotidiana, a través de su uso, comprensión del sentido y significado simbólico, siempre articulado con la satisfacción de determinadas necesidades materiales y afectivas como expresa el caso del awayu.

Como parte de este entramado simbólico y de reproducción de la vida de niñas y niños de Huacuyo, aparece un elemento que sobresale en los discursos y apreciaciones de los actores, el awayu como elemento estructurador del espacio simbólico en las familias de Huacuyo, que establece una relación de afectividad con la madre en el proceso de crecimiento de las niñas y niños, el yo piel y el yo textil al que alude Jaqueline Michaux expresa el sentido profundo de este elemento simbólico aymara (si bien este es un elemento de los muchos otros que pueden asumir niveles de significación similares, asumimos este caso por su constante aparición en el trabajo de campo). El awayu, expresa la forma simbólica, afectiva y material en la que niñas y niños comienzan a generar sentidos sobre su entorno, a través de momentos rituales que lo constituyen en relación a su entorno.

Esta forma relacional y viva del aparecer de los artefactos culturales en la vida cotidiana de las y los niños de Huacuyo, como la expresión de una forma de despliegue de un campo simbólico –la comunidad-; es transformada cuando ingresan al espacio simbólico escolar. Aunque la escuela pueda permitir el ingreso de artefactos culturales del contexto, estos ingresan como contenidos domesticados, ya que funcionan en el marco de lo establecido bajo las exigencias del campo simbólico de la institución escuela. La escuela y sus formas de relación que la configura hacen transmutar los artefactos culturales del contexto dotándoles de nuevos atributos, restringiendo sus sentidos iniciales. Las necesidades concretas de los niños/as de ser algo de un alto valor simbólico y de significación, en la escuela pasan a ser objetos distantes.

c) El espacio que concentra los elementos simbólicos de la institución escolar es el aula, como espacio ritual que establece sus propios códigos, jerarquías, formas de administrar el tiempo y formas de relacionamiento; el ingreso a este espacio simbólico de parte de estudiantes y los elementos culturales aprendidos en su familia y su contexto encuentran límites, ya que sufren una de-simbolización y re-simbolización (bajo las exigencias del espacio simbólico escolar), o en el peor de los casos las prácticas y modos de expresar la conformación cultural, simplemente no puede ingresar a ese espacio, este fenómeno se expresa en varios niveles:

- El acto del aseo como exigencia de ingreso al espacio escolar (el aula), se convierte en la frontera corporal, donde se constituye la noción de limpieza como parte del espacio simbólico escolar y lo sucio como lo que no debe ingresar. Lo que configura una desestructuración de las formas de comprensión de lo limpio o lo sucio en relación a las formas de relación con la limpieza corporal y su significación en el contexto simbólico de la familia y el contexto.
- El uso del lenguaje y la comunicación también sufre una transformación al ingresar al aula, ya que la maestra guiada por su sentido de cumplir con las exigencias normativas de la institución escolar en el avance de contenidos, si bien establece espacios donde promueve el uso de la lengua aymara, lo hace para aprovechar ese elemento de la vida cotidiana de los estudiantes, pero para lograr mayor efectividad en el aprendizaje de los contenidos. Por otro lado si bien algunas palabras son parte del uso cotidiano de la maestra y comparte un sentido con los estudiantes, el contenido de las palabras son de-simbolizados y re-simbolizados desde las coordenadas de comprensión del espacio escolar. El ejemplo más claro es la idea de lo ñojo, que en el marco de las relaciones al interior de la escuela significa lo sucio, lo feo, pero ese es el contenido que la maestra le dota para transmitir los límites de lo aceptable o no aceptable respecto al aseo o limpieza; lo que adquiere una significación específica, diferente a la significación que esta palabra adquiere en su contexto simbólico familiar y de la comunidad, que bajo la red de relaciones y el sentido común vigente tiene un carácter menos sancionador y excluyente.
- Uno de los elementos de análisis más importantes que se plantea en el trabajo de campo tiene que ver con la relación estructuradora en la identidad aymara a partir de elementos simbólicos como el awayu, elemento que es asumido por niños y niñas como un elemento de alta importancia para reproducirse en el espacio simbólico cotidiano. En este contexto, se ha procedido a desarrollar dinámicas de dibujo con las niñas y niños para realizar un ejercicio comparativo entre la forma de desarrollar los dibujos en las actividades cotidianas en la escuela, y la posibilidad de pintar un elemento del contexto y que ha sido parte de la experiencia de crecimiento de las niñas y niños como el awayu. El awayu es

parte del cuidado de niñas y niños, es parte de lo que lo estructura, como símbolo que expresa el cuidado y una forma de relación afectiva con la madre, lo que involucra que lo que dota de contenido simbólico es parte del sentido que le da la relación específica donde este artefacto cultural cobra su significación específica (es la relación entre el artefacto cultural y el contexto simbólico en el cual cobra sentido). A partir de este nivel de profundidad de comprensión sobre el awayu, la pregunta para el análisis de los datos obtenidos ha sido, si el awayu es uno de los elementos centrales en la configuración cultural del niño o niña aymara, ¿qué continuidades y rupturas expresa este elemento cultural cuando ingresa al espacio simbólico escolar? Lo que se pudo evidenciar es que la escuela, por su carácter institucional, demarca una frontera invisible entre el aula y la comunidad, ya que transforma elementos de la vida cotidiana de las niñas y niños en elementos de-simbolizados, sin su carga de sentido cultural, si bien la escuela tiene la posibilidad de incorporar elementos del contexto, lo hace domesticando los mismos, convirtiéndolos en elementos cognitivos y de desarrollo de competencias. Si bien en el trabajo de campo, se evidenció una mayor motivación de parte de estudiantes para realizar una actividad escolar a partir del awayu, este proceso se desarrolló con las mismas dificultades de ejercicios similares de pintado que desarrolló la maestra, es decir, sólo algunos niños lograron entender el sentido del ejercicio y completarlo (los más aplicados), mientras que los demás demostraban inseguridad y falta de confianza, incluso al final tuvieron que copiar el trabajo. Lo que muestra otra vez la fuerza de la mimesis expresada en ajustar los actos de las niñas y niños a las expectativas de la persona que regula el proceso educativo. Si bien ingresa la realidad del contexto, lo hace en su forma abstracta y de-simbolizada de su forma original, re-simbolizándose a partir de la forma y códigos escolares.

Los elementos planteados visibilizan los puntos de conflicto y de confluencia que niños y niñas de la comunidad de Huacuyo viven en el espacio de transición que experimentan en el nivel inicial, que podría ser asumido como un espacio liminal donde se estructuran

las formas de comportamiento y los códigos del espacio simbólico escolar que a lo largo de su participación en la institución escolar se irá afianzando.

Bibliografía

- Arnold, D. (2009). *Cartografías de la memoria: hacia un paradigma más dinámico y viviente del espacio*. La Paz : CUADERNOS FHyCS.
- Arnold, D., & Yapita, J. d. (2005). *El rincón de las cabezas* . La Paz : Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación CIASE.
- Bourdieu, P. (1979). Los tres estados del capital cultural . *Actes de la Recherche en Sciences Sociales (Traducción de Mónica Landesmann)* , 11-17.
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Buenos Aires : Siglo XXI.
- Cajías, M. (2011). *Continuidades y rupturas: el proceso histórico de la formación docente rural y urbana en Bolivia*. La Paz: PIEB .
- Carrasco, A. M. (1998). Constitución de género y ciclo vital entre los aymaras contemporáneos del Norte de Chile. *Chungara*.
- Centros Intergeneracionales UMSA, F. d. (2014). *Informe Centros Intergeneracionales*. La Paz.
- Chamorro, G. (2009). *Decir el cuerpo: Historia y etnografía del cuerpo en los pueblos Guaraní*. Asunción : Tiempo de Historia/FONDEC.
- CNC - CEPOS, C. N. (2012). *Formas y Estrategias de Transmisión de Saberes y Conocimientos en los Pueblos y Naciones Indígena Originarios. Documento de Trabajo*. La Paz .
- Cuevas, P. (2005). *La reconstrucción colectiva de la historia: Una contribución al pensamiento crítico latinoamericano* . Encuentro Internacional de Historia Oral Oralidad y Archivos de la Memoria.
- Galindo, M. (2011). *Los desafíos de la educación en el proceso autonómico boliviano* . La Paz : PIEB .
- García Castaño, F. J., & Pulido Moyano, R. (1994). *Antropología de la educación: el estudio de la transmisión - adquisición de cultura*. Madrid: EUDEMA.

- INE, I. N. (2012). *Informe CENSO 2012*. La Paz.
- López, L. E., & Küper, W. (1999). "La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas". *Revista Iberoamericana de Educación*. Num 20 .
- Machaca, G. (2010). De la EIB hacia la EIIP . *Revista Guatemalteca de Educación* .
- Mèlich, J.-C. (1998). *Antropología simbólica y acción educativa*. Buenos Aires: PAIDÓS.
- Michaux, J. (2002). El yo-textil. Representaciones del cuerpo, de la piel y de la vestimenta entre mujeres aymaras. *Antropos*.
- Mollericona, J. Y. (2011). "Paradorcito eres, ¿no?" *Radiografía de la violencia escolar en La Paz y El Alto*. La Paz : PIEB .
- Patzi, F. (2000). *Etnofagia estatal. Modernas formas de violencia simbólica (Análisis de la Reforma Educativa en Bolivia)*. La Paz : Ministerio de Educación y Culturas .
- PDM, G. A. (2005). *PDM Plan de Desarrollo Municipal - Municipio de Copacabana ((2001 - 2005)*. La Paz.
- Rockwell, E. (1987). Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-1985). *Departamento de Investigaciones Educativas* , 1-32.
- Rockwell, E. (1995). *La escuela cotidiana* . México : Fondo de Cultura Económica .
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos* . México : PAIDÓS.
- Rockwell, E. (2011). Los niños en los intersticios de la cotidianidad escolar ¿Resistencia, apropiación o subversión? En g. Batallan, & M. R. Neufeld, *Discusiones sobre infancia y adolescencia. Niños y jóvenes, dentro y fuera de la escuela* (págs. 27-52). Buenos Aires : Biblos .
- Saaresranta, T. (2011). *Educación indígena originaria campesina: Perspectivas de la educación intracultural* . La Paz : PIEB .

- Soares Guimarães, A. (2012). *Género e infancia y ética del cuidado*. La Paz : CIDES - Editorial EDOBOL.
- Talavera, M. L. (2011). *Formaciones y transformaciones. Educación pública y culturas magisteriales en Bolivia 1890 - 2010*. La Paz : PIEB - CIDES - UMSA .
- UNNIOs. (2004). *Unidad Nacional de las Naciones Indígenas Originarias. Por una educación indígena originaria hacia la autodeterminación ideológica, política, territorial y sociocultural*. La Paz .
- Viaña, J. (2009). *La interculturalidad como herramienta de emancipación: Hacia una redefinición de la interculturalidad y sus usos estatales*. La Paz: “Campo Iris” S.R.L. .
- Walsh, C. (2013). *Pedagogías Decoloniales. Practicas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir. Tomo 1*. Quito : Serie Pensamiento Decolonial .
- Yapu, M. (2009). *La educación rural en Chuquisaca. Elementos para futuras investigaciones*. La Paz: PIEB .
- Yapu, M. (2010). *Primera infancia: experiencias y políticas públicas en Bolivia. Aporte a la educación actual* . La Paz : PIEB.