

7º ENCUENTRO - INICIATIVA NIÑEZ INDÍGENA ANDINA

**NIÑEZ INDÍGENA ANDINA EN
AMBIENTES
DE APRENDIZAJE CON PERTINENCIA
CULTURAL**



26 al 29 de Agosto de 2008

Cochabamba – o0o – Bolivia

PRESENTACIÓN DEL DOCUMENTO

En Cochabamba, Bolivia, se realizó el séptimo Encuentro de la **Iniciativa Niñez Indígena Andina**: “Niñez Indígena Andina en Ambientes de Aprendizaje con Pertinencia Cultural”, del 26 al 29 de Agosto de 2008. En el encuentro participaron 9 personas, de 5 países andinos, Argentina (Gabriel Brizuela), Chile (Heddy Navarro y Jimena Ñanco), Ecuador (Ángel Ramírez y Alejandra Gómez), Bolivia (Soledad Guzmán y Vidal Arratia) y Perú (César Castro y Víctor H. Giraldo), quienes desarrollaron investigaciones relacionadas al tema a la niñez indígena en el marco de la red o proyecto INIA.

El objetivo del encuentro fue *intercambiar y socializar las investigaciones que, desarrollados en cinco países sobre diferentes temas, permitan la apropiación, construcción experiencias y temas comunes a partir de otras experiencias.*

La modalidad del encuentro consistió en la presentación de los resultados de las investigaciones que luego fueron comentadas y discutidas por los participantes.

El primer día, se socializó la investigación realizada en Argentina: “Atención a la niñez indígena andina: acciones, aciertos y dificultades de la experiencia de las Salitas Infantiles Comunitarias en el noroeste argentino”. El segundo día, se presentó la investigación de Chile: “El niño en su vida cotidiana: relatos de niños indígenas en Chile” y la del Ecuador “El educador de niños y niñas indígenas andinos de 0 a 8 años”. El tercer día, la investigación de Bolivia “Transiciones en niños indígenas migrantes andinos y del Perú “Representaciones sociales de la educación infantil en contextos indígenas andinos”. Finalmente, el cuarto día, se discutió y se definió los objetivos y las acciones por INIA en el futuro y, también, sacaron conclusiones del encuentro.

El documento – memoria¹ está organizado en tres secciones: en la primera sección, se inserta los resúmenes de las investigaciones, seguido de los comentarios, discusiones e interrogantes. En la segunda sección, los objetivos y las actividades futuras de INIA y finalmente, en la tercera parte, las conclusiones del evento.

¹ La memoria ha sido realizada por Freddy Villagomez.

RESÚMENES DE LAS INVESTIGACIONES

ATENCIÓN A LA NIÑEZ INDÍGENA ANDINA ARGENTINA

Ramón Lascano, Gabriel Brizuela y Sara Sánchez

Relator: Gabriel Brizuela

Introducción

El estudio sobre las Salitas Infantiles Comunitarias tiene como referencia el análisis de un modelo aplicado a la atención de la infancia en nuestra región bajo diferentes nombres. Tiene el propósito de indagar sobre la pertinencia cultural de este modelo para los niños y las comunidades indígenas andinas y qué características o elementos deberían ser tenidos en cuenta para que una modalidad de atención a la infancia no sea impositiva y externa sino que permita la actuación comunitaria real y potencie las perspectivas y valores que tienen las comunidades respecto de sus niños y niñas en el marco de su propia cosmovisión.

Se propone, entonces, analizar el modelo de la Salita Infantil Comunitaria promovida por el Programa Yachay, como espacio de educación infantil atendiendo a la **pertinencia cultural**, (es decir, a las concepciones, modos de crianza y educación desde la cosmovisión del mundo indígena andino) y al sentido que las experiencias de las Salitas Infantiles han ido logrando en el marco de las **transiciones educativas**.

Interrogantes que guiaron el estudio

¿Qué aprendizajes extraemos de la experiencia de las Salitas Infantiles Comunitarias del Programa Yachay?

¿Qué elementos o características de esta experiencia pueden ser tenidos en cuenta para la atención de la infancia en contextos indígenas andinos?

Metodología de Estudio

Para llevar adelante este trabajo se tomaron las siguientes fuentes de información:

- **Documentación existente:** Trabajos evaluativos, consultorías externas y monitoreos internos sobre las Salitas Infantiles y el trabajo de las Educadoras Infantiles, los cuales fueron tomados como insumos para el análisis ya que muestran un proceso de reflexión y cambios que definen puntos de valoración que han marcado significativamente el desarrollo del Programa Yachay.
- **Observaciones y Entrevistas:** Con la participación del Equipo del Programa Yachay se han seleccionado Registros de Observación realizados en 12 Salitas Infantiles, y luego Talleres de discusión y análisis sobre los aspectos significativos de las observaciones realizadas. Asimismo se realizaron entrevistas a madres que envían sus niños a las Salitas y a madres que no, a fin de conocer el significado que tiene la Salita para ellas y sus hijos. Se aprovecharon también las entrevistas realizadas a educadoras infantiles, docentes, agentes sanitarios y niños que fueron a la Salita y ahora se encuentran en la escuela.

Referentes conceptuales

Creemos imprescindible partir de una revisión crítica de los conceptos y nociones de “niño”, “niñez” e “infancia” que se han ido instalando en el sentido común por medio de las representaciones hegemónicas occidentales. Para luego analizar los mismos conceptos desde la perspectiva indígena andina con el afán de compararlos para obtener conclusiones que permitan avanzar en la construcción de un modelo alternativo.

Pensamos también que es importante analizar cómo el concepto de niño, así como el de niñez y el de infancia, han ido cambiando a lo largo de la historia, a partir de los aportes de diferentes disciplinas científicas y de los discursos y políticas de los estados y las instituciones sociales. En este sentido, rescatamos en particular el abordaje que realiza la antropología en el intento de construir un marco teórico para el estudio de la niñez, desde una perspectiva crítica que parte de deconstruir y desnaturalizar lo que el sentido común entiende por aquella.

Asimismo, los aportes de la educación infantil y de manera particular de la educación intercultural permiten realizar un recorrido teórico importante para comprender la dinámica educativa al interior de los espacios infantiles y lograr incorporar a sus lineamientos estos aportes para una mejor intervención con pertinencia cultural. Finalmente, el marco de las transiciones educativas permite comprender el lugar que ocupan los espacios infantiles como ambientes de transición y su importancia en la vida del niño.

Aprendizajes de la experiencia de las Salitas Infantiles Comunitarias

Las Salitas Infantiles se configuraron como una *modalidad comunitaria de atención infantil*, definida por la propia comunidad de acuerdo a la realidad local, buscando articular e integrar la salud y alimentación de los niños con los aspectos del desarrollo, juego y aprendizaje. Las familias e instituciones de la comunidad se organizaron para dar forma a la Salita, asumiendo un rol protagónico en la gestión del espacio físico, en la selección de la persona a cargo de los niños (la *Educadora Infantil Comunitaria*), la construcción de materiales y juguetes para sus hijos, las actividades, contenidos y modalidades de aprendizajes, fijando espacio y tiempos de funcionamiento de acuerdo a la realidad local.

Como un principio estratégico, la *participación comunitaria*, se convirtió en un eje de acción del Programa Yachay. Para que esta participación sea efectiva se ha trabajado sobre la realidad de cada comunidad, sus recursos, necesidades, posibilidades, intereses, atendiendo a la multiplicidad de factores que influyen en su organización. Las salitas infantiles han ido adquiriendo diferentes modalidades de acuerdo a la realidad de cada comunidad. No se han instalado como un modelo único sino más bien diverso respondiendo a diferentes características y factores que van desde variables geográficas, agrícolas, productivas, personales (como por ejemplo, la presencia protagónica de grupos de mujeres), la existencia o no de jardines de infantiles, las posibilidades edilicias, las políticas locales y naciones de apoyo y fundamentalmente el nivel de conciencia sobre la importancia de la niñez, que tiene la comunidad.

En este sentido, como estrategia comunitaria de atención a la primera infancia, ha tenido ventajas y resultados positivos que justifican su importancia:

- *Las Salitas Infantiles promovieron una participación familiar y comunitaria en la gestión de una propuesta de atención a los niños, adecuada a la comunidad, con reconocimiento y participación de mujeres y varones, dirigentes y miembros de la misma comunidad.*
- *Se logró una visibilización del niño en la comunidad como un actor propio, tanto en el seno de su familia como en el entorno social. La construcción de espacios propios para ellos simboliza esta perspectiva.*
- *Se ha generado un espacio de oportunidades para la expresión en libertad por parte de los niños, en contraposición a los aprendizajes dirigidos y pautados e impuestos en las instituciones escolares.*
- *Se provocó el desarrollo de una actitud positiva hacia el aprendizaje temprano de los niños, muy relacionado con la crianza y las prácticas propias de relación y enseñanza de los niños, en un espacio de validación de los saberes de los niños y de la comunidad, y de las modalidades andinas de enseñanza y aprendizaje.*

- *La presencia de una Educadora Infantil Comunitaria que garantiza la continuidad cultural de los aprendizajes infantiles y plantea ventanas para el aprendizaje de lo diferente.*
- *Con el tiempo se logró un reconocimiento de que las Salitas o estos espacios infantiles tienen un fin en sí mismo aunque representen la base para la educación continua y posterior de la vida del niño.*

Estas ventajas y resultados de la experiencia de las Salitas no buscan, como se dijo anteriormente, presentar o imponer un modelo único de atención a la niñez, ya que se ha visto que cada comunidad, cada región tiene sus particularidades y aportes a realizar a favor de los niños de su comunidad. Lo que sí pretende es destacar la capacidad de la comunidad para organizar y gestionar un espacio para los niños desde su propia lógica, diferente a la oferta estatal, para dar respuestas a las necesidades que aquejan a la población infantil, logrando una mejor adecuación al contexto, mayor pertinencia cultural y mayor apropiación por parte de las familias y niños.

Mirando al interior de las Salitas Infantiles Comunitarias

A lo largo de estos años, se ha podido observar que las Salitas se han ido configurando como espacios de validación de los saberes, cultura, espiritualidad, mundo simbólico y experiencia de las comunidades y de legitimación de los saberes de los niños, propiciando prácticas interétnicas que favorecen un diálogo respetuoso, rompiendo con el saber hegemónico existente, incorporando aquello que es valorado y reconocido por la población.

En este recorrido interno, se ha ido analizando el espacio físico, las actividades, los aprendizajes y vínculos como elementos constitutivos de la dinámica entre niños y educadoras. Al respecto, se presentan algunas reflexiones.

El espacio infantil

El espacio físico, su ambientación y ornamentación juegan un rol importante para promover y motivar la actuación infantil, sobre todo en el desarrollo de sus aprendizajes, fortalecimiento de su autoestima, la expresión creadora y la identidad cultural. Las maneras de organización del espacio y la ornamentación tienen que ser revisadas de manera crítica y participativa, buscando entender y no imponer, cuáles son los modos más adecuados según las necesidades del niño y cuáles son los referentes identitarios de la realidad local a fin de ser recuperados y fortalecidos. En este sentido, esta revisión significa un desafío pendiente para la experiencia de las Salitas Infantiles Comunitarias y las orientaciones del Programa Yachay. Las lógicas adultas vs la visión del niño, la cultura escolar y ajena vs los referentes culturales locales, son parámetros a

tener en cuenta para revisar la ornamentación, distribución de los materiales, denominación de los espacios infantiles, los objetivos y actividades que se proponen a la hora de buscar mayor adecuación a la realidad de los niños y expectativas de la comunidad.

Las Salitas Infantiles, aún con catorce años de experiencia, se encuentran en período de definición a partir de las propias prácticas y reflexiones que se están desarrollando, a fin de lograr una identidad propia, diferenciándose de cualquier centro educativo escolar, en función de sus objetivos, contenidos y actividades.

Las actividades ¿libres o dirigidas?

Las actividades que los niños realizan, las interacciones con otros niños, las posibilidades de comunicación, la relación con el adulto cuidador y el papel de éste como mediador entre el niño y el mundo, son factores esenciales en su desarrollo. A través de experiencias continuas, en las cuales el adulto muestra que confía en los recursos del propio niño, incentivando sus acciones, valorizando sus conquistas, aceptando sus características personales, enseñando límites y reglas de convivencia con los demás, atendiendo sus necesidades y emociones, el adulto va posibilitando que el niño construya un imagen positiva y equilibrada de sí mismo, pues ésta es en gran parte una interiorización e identificación de los sentimientos y actitudes que el adulto tiene por y con el niño.

Se encontraron dos tipos de actividades: **dirigidas y libres**, las que se van alternando en diferentes momentos o bien se presentan de manera simultánea (algunos niños se involucran en las actividades dirigidas mientras otros lo hacen en otras iniciadas por ellos mismos). Las actividades dirigidas cuando son pertinentes, adecuadas y variadas, sirven de estímulo al aprendizaje de ideas y experiencias diferentes, que pueden ser utilizadas por los niños para nuevas creaciones. Se observó que el tiempo y el interés de los niños fueron respetados, con excepción de la conducta en relación a los menores, que necesitan aún en algunas situaciones de orientación más personalizada. El otro grupo de actividades libres, iniciadas por los niños, les proporcionan un espacio mental propio, en el que los niños pueden contar con momentos libres para manifestar aquello que surge dentro de ellos, en términos de ideas, y de deseos, pudiendo por lo tanto utilizar sus propios recursos para poder crear, experimentar, imaginar e interactuar con los demás.

Es compartida entre los adultos de las comunidades, la idea de que en el espacio de la Salita se busca legitimar y dar valor a los saberes de los niños y de la comunidad dando continuidad a los aprendizajes logrados en dichos ambientes. La presencia de las madres de los niños en las Salitas es un aspecto importante ya que en muchas ocasiones asisten en las actividades con mucho interés y compromiso, pudiendo entender y aprender nuevas experiencias, enriqueciendo la interacción entre la Salita y la casa, estableciendo

una armonía beneficiosa entre la Salita y la familia. La atención a los niños por parte de educadoras que son parte de la comunidad y poseen la misma cultura, permiten también una continuidad entre las costumbres de la familia, la comunidad y la Salita.

Considerando el marco de las transiciones educativas, las características culturales de la comunidad y la apertura hacia lo nuevo, más aún teniendo en cuenta la presencia ineludible de la Escuela, cabe preguntarse: *¿cómo se piensa la transición del niño entre la casa, la Salita y la escuela?, ¿cómo se dan los intercambios entre docentes y educadoras infantiles?, ¿Cómo recibe y trabaja la escuela con niños más libres y creativos?*

Si intentamos responder a estos interrogantes desde el marco de los aprendizajes de los niños, es importante destacar que si bien en las Salitas se le da continuidad a los aprendizajes del hogar y de la comunidad, también se introducen aprendizajes iniciales que van a favorecer el desempeño escolar de los niños, a través de la creación de oportunidades de interacción con textos, actos de lectura, relaciones, etc.

La Salita prepara a los niños y niñas, para el ingreso a la escuela, destacando que el aprendizaje de *habilidades sociales, lingüísticas y cognitivas* son fundamentales para el éxito en dicha transición. Esto se refleja cuando dicen “*aprenden a compartir, a ser más sociables, a relacionarse con niños y otras personas ajenas, a ser más inteligentes, despiertos, creativos, comunicativos...etc*”, habilidades que son consideradas necesarias para el ingreso escolar. (Manrique y Rosemberg, 2000)

Sin embargo, consideramos importante revisar la concepción de la Salita como espacio que prepara al niño para la escuela, si es que el niño que demandan y esperan los maestros y la escuela, es un niño sumiso y que tiene que adaptarse pasivamente a las pautas escolares; así lo han expresado algunos docentes, preocupados por aquellos niños que fueron a la Salita y que en la escuela dicen que son “*inquietos, cuestionadores, dinámicos y los docentes no saben qué hacer con ellos...*”. Si por el contrario, la escuela está preparada y dispuesta a cambiar y aceptar el desafío que representa la atención a la diversidad y la consideración del niño y la niña, como sujeto cultural, activo, creativo y protagonista de sus aprendizajes, en este caso, la Salita y la familia tienen mucho que aportar.

En el marco de las transiciones de los centros infantiles a la escuela, los centros infantiles son vistos como “un puente entre el hogar y la escuela”, o bien “como un espacio que prepara al niño para el ingreso escolar”. Sin embargo, este enfoque no debe subsumir el sentido y finalidad que estos centros tienen en sí mismos. En ocasiones, colocar la mirada solo en la preparación del niño a la escuela acentúa las diferencias culturales entre ambos entornos, hogar y escuela, sobre todo cuando el sistema educativo oficial, en sus diferentes niveles, ofrece una escuela y una educación que no está pensada para atender a la diversidad, por lo que se requiere en todo caso, mayores esfuerzos para lograr un cambio y una preparación de la escuela para recibir a los niños.

Pensamos que no se trata solo de articulación sino de integración entre el hogar, el centro infantil y la escuela. Estas instituciones pueden trabajar juntas para programar las estrategias que van a proveer a los niños experiencias positivas para facilitar las transiciones infantiles. Un aspecto a tener en cuenta es la incorporación y apropiación de los modos naturales y espontáneos de aprendizaje del niño en el hogar y la comunidad, en la escuela primaria.

Pero el desafío es más complejo y diverso. Se requiere del reconocimiento de la importancia que tiene el centro infantil como “un espacio de y para los niños”, “un espacio donde el niño puede lograr aprendizajes significativos” para lo cual, la comunidad, las familias y las educadoras infantiles tienen que ser los impulsores.

Repensando la educación y atención de la niñez indígena andina.

El enfoque que nos ha ocupado hasta el momento en la atención a la niñez es el “*institucional*”, en cualquiera de sus variantes, formales o no formales, atendiendo de manera particular a las características que debería reunir este tipo de atención institucional en contextos indígenas andinos.

En función de esto, la primera pregunta que nos ha surgido es ¿es posible pensar y hablar de una atención “institucional” de la niñez en contextos indígenas, cuando el niño es considerado parte de la vida familiar y comunitaria y sus aprendizajes iniciales son valorados en función de su desempeño en esta cotidianeidad?.

Responder este interrogante no es tarea sencilla, pero reflexionando críticamente sobre la experiencia de las Salitas Infantiles Comunitarias en el noroeste argentino, y teniendo en cuenta los aprendizajes logrados hasta el momento, entendemos que la atención familiar y la atención institucional del niño no resultan modos opuestos sino por el contrario, complementarios. Lo importante es que esta atención y educación en los primeros años de vida del niño, sea a través de centros infantiles u otra modalidad, debe estar a cargo de la comunidad y la familia, en concordancia con sus modos de crianza, expectativas y sistema de valores.

La educación infantil, si bien ha sido institucionalizada, aún no ha sido escolarizada, por lo que deben fortalecerse los principios que le dan sentido y valor propio a fin de no repetir las dificultades que presenta la escuela. El niño también se educa y aprende desde el mismo momento del nacimiento y en una variedad de ambientes naturales, sociales, culturales y físicos, diferentes a la escuela. Por ello, se hace necesario **evitar la escolarización de la educación infantil**, reconociendo que:

- *El niño aprende en situaciones reales, con cariño, el saber, la lengua y la cultura de su comunidad, los cuales no son considerados en la escuela ya que se privilegian otros conocimientos que subsisten estos saberes locales.*

- *El niño vivencia la diversidad en su comunidad a través del afecto, las emociones y sus sentidos, lo que plantea otros modos diferentes de aprender, al científico - técnico que privilegia la escuela.*
- *El niño aprende a través de la oralidad en el lugar y circunstancia en el que se produce el conocimiento, mientras que la escuela propone la oralidad en un sentido normativo y la escritura descontextualizada y sin sentido*
- *El niño, desde que nace, construye su propio “currículum de aprendizajes” a través de la multiplicidad de interacciones que establece. Este currículum debe ser asumido por los espacios institucionales que lo acojan.*

Finalmente, entendemos que es fundamental que las políticas de atención y educación infantil en contextos indígenas, deben ser construidas y estar a cargo de las mismas organizaciones indígenas. No se pretende un tratamiento aislado de la atención de la niñez sino un esfuerzo conjunto de las familias, los líderes comunitarios y los actores de las instituciones del estado a favor de la población infantil.

COMENTARIOS, DISCUSIÓN E INTERROGANTES

Comentarios sobre la presentación de la investigación:

Ángel: La investigación sobre la diversidad de los niños en espacios geográficos y culturales implica también un modelo de investigación diversa, eso se refleja en el planteamiento que has hecho, desde la búsqueda de un planteamiento teórico para poder abordar esta diversidad. En este sentido, la inclinación ha sido por la investigación antropológica para el acercamiento a la niñez indígena.

Primero, la concepción sobre el educador, en las salitas en una primera etapa se ha considerado como madre cuidadora de niños y luego se pasa a educadora infantil que, seguramente, implica ciertos retos en la experiencia, en la formación y la capacitación. Otro aspecto del educador que se resalta, es la pertenencia a la propia comunidad, pertenecer a la misma cultura, hablar la lengua, conocer la cultura. Y finalmente, ser elegido por la comunidad, en donde se resaltaría la participación de la comunidad en la elección del educador.

Segundo, ¿Cómo aprende el niño?, se plantea que el niño aprende de acuerdo a hechos reales, no aprende desde una intervención foránea, sino que aprende desde la cultura, por eso se hace mucho énfasis en la investigación en los espacios culturales, naturales,

sociales en donde el niño aprende. El niño que aprende desde la cultura no sería necesaria la intervención de una modalidad. Se aclara también que las salitas están institucionalizadas pero no escolarizadas. Entonces, qué criterios han hecho que se institucionalice y que no se escolaricen, qué significa eso, es importante determinar esos criterios.

Tercero, los ambientes de aprendizaje, lo importante es crear espacios donde se relacione la familia con el niño, ustedes están utilizando la estrategia de visitas familiares, acompañamiento a los niños, charlas con las madres, etc. También se plantea que el ambiente en la salita tiene que reflejar un contexto intercultural, donde los símbolos de la propia cultura y de la moderna estén presentes.

Cuarto, sobre las transiciones. Lo importante es que las salitas de manera institucionalizada, con pertinencia cultural, permitan la transición positiva hacia la escuela. Es importante que haya una relación con el nivel básico escolarizado, la transición de manera institucionalizada permite que haya transición positiva hacia la escuela.

Heddy: Lo que me interesa destacar es que vislumbran al niño, valoran la cultura local de la comunidad, lo proyectan y lo defienden. Las salitas son importantes porque aportan al niño. Yo valoraría la salita porque visibiliza al niño. Si no existieran las salitas quien visibilizaría al niño indígena. Escolarizar, tal vez, signifique despojar lo que fue la salita, pero si se logra la transición con pertinencia cultural, las comunidades no querrán que se cierre las salitas. Las salitas nacieron para cubrir una necesidad, de alimentación y como espacio de cuidado para los niños cuando los padres no están. A mí me parece importante que se haya analizado un programa que era de ustedes mismos, que tiene una larga trayectoria. Pero qué pasa en las otras provincias de Argentina, qué pasa si no hay Yachay. La intervención ha mejorado, pero tal vez es muy local. La idea de que la salita es un espacio de y para los niños, suena bien, ¿como concepto será así?, de verdad podremos lograr que sea así, que sean espacios de los niños, “controlados” por los niños, protagonizados por los niños, en igualdad de condiciones con los adultos. Es súper importante que planteen el concepto de espacio de los niños y para los niños.

Discusión, preguntas y reacciones:

Ángel: ¿Cómo debería ser la reproducción cultural, por ejemplo, en el caso de las salitas, por un lado se tiene miedo a la escolaridad que está institucionalizada, pero cómo podemos reproducir culturalmente de manera positiva desde la propia cultura?.

Gabriel: La idea no es quedarse en el diagnóstico, sino transformar la educación, pero no necesariamente intervención implica escolarización. Tiene que haber una escuela respetuosa del saber local, no se puede negar a la escuela, la escuela está en toda las

comunidades, forma parte del paisaje cotidiano. También está la idea “que si mi niño va a la escuela va tener mejores condiciones de vida”. Cómo las comunidades son capaces de criar la escuela como la crían la chacra, esto no es solo un problema educativo sino político.

Jimena: Educación con pertinencia cultural, es nuestro eje, tenemos jardines familiares, jardines alternativos, jardines en comunidades indígenas, aprenden los niños dentro de su identidad cultural, tratamos que los niños no olviden su identidad y desde ahí aprenden, absorben el conocimiento siendo siempre mapuches. Por ejemplo, enseñamos matemáticas saliendo al campo, contando las ovejas, vamos a los sembradíos de papas, sin sacarlos de su contexto cultural. El enfoque de pertinencia cultural es lo más importante, nosotros como educadoras de niños enseñamos desde el contexto de su cultura madre, lo más importante de todo esto es que trabajamos con la familia, o sea, la familia es fuente educativa. Sacamos lo más importante de la cultura mapuche y desde ahí tomamos elementos de la otra cultura, nosotros estamos dentro de un proceso educativo con pertinencia cultural.

Gabriel: Hay que gestionar para que el Estado asuma las responsabilidades de aquí para adelante, sobre la base de la consulta y el respeto de las cosas que van definiendo las comunidades ¿cómo se logra eso? ¿La escuela como institución escolar tiene la misma lógica, las mismas pautas o se ve que la escuela tiene otra manera de ver?

Jimena: Siempre hemos tenido la misma pelea, nosotros en los jardines infantiles educamos a los niños dentro de su contexto cultural, si van a la escuela le cortan las alas, entonces peleamos que dentro de la escuela sigan aprendiendo siendo siempre mapuches. Antes se sentían discriminados, cohibidos, no rendían, eran tímidos, eran muy retraídos, ahora no, siendo mapuches, son muy despiertos, los niños dan su punto de vista.

Gabriel: El cambio de la escuela depende mucho de la organización de la propia comunidad, de convertirse en actores, tiene que ver con los procesos de lucha que van desarrollando, del derecho que tienen para poder incidir sobre el tipo de educación que quieren para sus hijos. En el caso nuestro, ha sido una pelea y también sigue siendo un desafío. Por ejemplo, está planteada la educación intercultural bilingüe, a pesar de sus limitaciones, el reclamo de la interculturalidad forma parte de la agenda de la comunidad. Visto desde ese plano, me parece importante los logros de las salitas infantiles, la gente se apropia, la define a su manera. Nosotros vemos mucha tensión. En las comunidades organizadas hay más capacidad de imponer su visión, la comunidad tiene muchos roces con la escuela, lo ven como amenaza a la comunidad. La comunidad con mucho peso presiona sobre la escuela, por ejemplo, cómo deben dar las clases. Hay una tensión entre una institución que es ajena, que impone contenidos, que tiene otra dinámica y la comunidad que tiene otras perspectivas. Nosotros decíamos cómo integrar, no articular, hemos intentado articular con las escuelas, depende de la buena voluntad de los maestros, cambia el maestro o directora vuelve a punto cero. Cómo la

comunidad va poniendo dentro de su agenda transformar la escuela para sus propios intereses.

Jimena: Antes, para mi ser mapuche era avergonzarme, a la mayoría le pasó lo mismo, éramos muy discriminados, hasta que el gobierno chileno y algunas personas dijeron “tenemos que darle importancia a estos pueblos”, desde ahí salimos afuera, sino íbamos a seguir escondidos, algunos todavía están escondidos. Las mamás no querían mandar al jardín infantil a sus niños, fue un largo proceso hacer entender que los niños necesitaban ser educados desde pequeños. Para entrar al mundo global no les servía lo que aprendían en su casa o cuando no tenían una educación previa fracasaban en la escuela. Ahora, se ha dado un vuelco enorme, las familias dicen “realmente mi hijo necesita ser educado para que pueda tener buen desempeño en la escuela”, además tuve que convencerlos que son mapuches, o sea que mi trabajo fue doble.

Gabriel: Estos procesos dependen de la capacidad de lucha de los pueblos, por ejemplo, el caso de los indígenas en Bolivia y Perú. Los pueblos originarios se constituyen en actores de más peso, no dependen de un programa que uno impulsó o de la voluntad que una persona ponga, depende de la capacidad que tenga la misma comunidad de participar con mayor fuerza en las relaciones políticas institucionales. Esa es la diferencia en la región. No depende del programa, sino del peso de las comunidades, de su capacidad de lucha, de convertirse en actores con capacidad de incidir en la realidad.

Heddy: Hay nuevo referente latinoamericano, algunos gobiernos de corte social, como Evo Morales, creo que están cuestionando el liberalismo y la sociedad occidental, se está dando otra posibilidad. Yo tengo mucha esperanza, hay un referente globalizado, donde lo cultural y lo originario es importante.

Víctor: Las condiciones de exclusión y de pobreza en la cual se encuentran las poblaciones indígenas en el área andina no les permiten participar en la toma de decisión en los niveles políticos. Sin embargo, estas experiencias que se están logrando trastocarían esta realidad. En este contexto, está demostrado que cuando trabajamos propuestas desde adentro para afuera pueden ser sostenibles. Hay programas escolarizados impulsados por el Estado bajo lógicas completamente diferentes a las comunitarias. La sostenibilidad la dan las comunidades, ellos empiezan a crear las propuestas que son pertinentes. Ellos hacen pertinentes las intervenciones, no los teóricos y técnicos. Hay un modelo cultural de estimulaciones, una riqueza de conocimientos y prácticas, estimulación desde la gestación, enseñan a caminar, hablar. Cuando se rescata esos conocimientos y saberes es sostenible, bajo el modelo que ellos quieren. Es mejor que ellos descubran el camino, que planteen alternativas. El otro aspecto, es fortalecer el rol de la familia, lo escolarizado siempre trata de romper el rol de la familia. Los programas del Estado siempre han tratado de enajenar el rol del padre, de la madre y de la familia como institución de reproducción cultural. Y la comunidad como un escenario de decisión política, lo comunitario tiene fuerza para negociar con el Estado y fortalecer los roles de la familia.

Angel: Estamos de acuerdo que la intervención no tiene por qué ser escolarizada, sino que debe tener pertinencia cultural y una fuerte participación comunitaria que resigne los saberes locales.

Cesar: El ambiente de aprendizaje y la participación de la comunidad, tienen diferentes formas, el contexto es diverso, cambia de una comunidad a otra, entonces van cayendo algunos sentidos comunes que queremos encontrar. El estudio aporta sobre la relevancia que tiene la participación comunitaria para definir el proceso de educación con pertinencia cultural. La participación comunitaria es importante para definir la educación que quieren para sus hijos, comprendiendo y valorando su propio proceso de apropiación de la realidad. Otra cuestión es la participación comunitaria relacionada con lo no escolarizado versus lo escolarizado o institucionalizado. Muchas escuelas tienen como mandato involucrar a la familia y la comunidad en el proceso de enseñanza aprendizaje, creo que es una norma en todos los países. A veces esta participación en la escuela tiene fines utilitarios, en temas de infraestructura, aniversario, etc. Entonces, no debemos tener la idea de que la participación se da solamente en lo no oficial o no formal. Esto me lleva a ver la tensión entre si me formalizo, oficializo o no. Cada vez se parecen más las salitas a los PRONOEIs, a un Jardín. Conozco experiencias donde el sentido se empieza a perder a partir de la búsqueda de formalización. Hay una fuerte tendencia de formalizar a las salitas, las educadoras impulsan a ello y las familias responden. Entonces, cómo nos ubicamos como INIA en un ambiente de tensión que empuja a formalizar estas experiencias. En relación al rol del educador. Parece importante el rol del agente. Cuál es el perfil de estas personas. Cuando se le llama educador tiene otro rol, otras responsabilidades. Cuáles son los recursos para llevar adelante estos propósitos. Hay un sentido evolutivo en relación a las cuidadoras vs las educadoras. ¿Esto se lee en función de una desvalorización del rol de cuidadora sobre el de educadora, tomando nuestras propias representaciones? La labor de cuidado es “titánica” y luego pasan a ser educadoras entonces se sienten en otro nivel.

Gabriel: La salita tiene una intencionalidad. Y en el proceso de las salitas hay un trabajo de aprendizaje a partir de los propios errores. Educar no solamente significa lo que la escuela muestra cómo educar, la educación es más amplia. Con la idea de cuidadora, *mamá cuidadora*, las salitas evidenciaban un espacio en donde las madres dejaban a sus hijos al cuidado de alguien de más o menos confianza, mientras los padres estaban haciendo otras cosas. Después de eso, se le pide a la madre que no solamente deje al niño, sino que además se involucre, en vez de que se descargue de responsabilidades, se les pide a las madres y padres que tienen que estar ahí. Entonces, es un cambio muy significativo, no solamente es de nombre o de denominación, es cambio de rol. Esto hay que repensarlo continuamente. Y sí puede implicar una desvalorización de la idea de cuidado y una sobrevaloración de la idea de educación como valor.

Cesar: En relación al educador, ¿tiene que ser foráneo o local?, aquí entra de vuelta la participación de la comunidad. En algunas comunidades las madres y las familias han

pedido que las educadoras sean personas ajenas a la comunidad, de esta forma los niños van a tener más control, los niños no se van “trepar” a una persona que no conocen. En otras comunidades piden que la educadora sea de la comunidad para que trate con más cariño a los niños. Cada comunidad coloca su criterio. Nuevamente la participación de la comunidad es importante.

Víctor: Estas experiencias no suplen las familias. Los padres cumplen muy bien su rol. En el estudio identificamos tres valores fundamentales de los padres. Primero, los niños aprenden con ejemplos, el padre es orientador del niño y la madre de la niña, pero esto no significa exclusividad. Segundo, el niño aprende según la edad y progresivamente, lo que no reconoce la escuela. En este escenario es más pertinente ese modelo andino de la familia que el modelo escolarizado; donde en la familia, con un promotor, puede favorecerse la estimulación de los niños, con los mismos padres; construcción de juguetes, etc.

Heddy: Retomo la formación de los educadores, hay un concepto sobre ellos, hay un formato que está establecido mentalmente. Tal vez, la propuesta desde nosotros debería ser: educador es todo aquel que logra en otro educar o transmitir, compartir su experiencia; es un concepto más pertinente, todos los conceptos que manejamos aquí no encajen, el concepto que aprendimos no es la indígena. Uno educa al otro dejando hacer lo que uno hace. Mientras más alejado esté el niño de la ciudad tiene más libertad para explorar, mas posibilidad para participar en la comunidad, busca a los animales, sale a buscar leña. Cómo definir un concepto más pertinente, desde lo que nosotros queremos plantear, pero sin olvidar lo que el padre, la madre hacen; incluso soñando un poco.

Vidal: Las salitas visibilizan a los niños. En nuestra cultura muy poco se considera al niño pequeño como parte de la sociedad, sino que se lo considera parte de la sociedad cuando forma parte de lo productivo y reproductivo. Desde la experiencia de las salitas, ¿ahora que están institucionalizadas las salitas cómo se piensa mantener este trabajo, porque O.CLA.DE. no tiene un financiamiento perpetuo? Sobre todo teniendo en cuenta que esto no se pierda en su modalidad. ¿Luego, cómo se homologa este trabajo con otros distritos, hay alguna forma de que el Estado se haga cargo como en el caso de Chile? ¿Cómo se puede replicar esto o sólo se piensa en la institucionalización local?

Gabriel: Para nosotros también es un interrogante el cómo se va a sostener, cuando no hay financiamiento todo lo que se avanzó con mucho esfuerzo se cae muy rápido. Va a depender de la participación comunitaria, de cómo la comunidad se apropie de estas salitas. En muchas ocasiones y en momentos críticos se ha pensado en común con la gente, y surgieron muchísimas iniciativas y propuestas, en muchos casos lograron dar solución temporal, hasta que apareció otra forma de financiamiento. Muy difícil que se pueda auto financiar y auto sostener, necesariamente tiene que haber un compromiso de parte del Estado; el Estado tiene que asumirlo en algún momento. Las comunidades algunas veces se han unido, han realizado movilizaciones pidiendo el reconocimiento de sus derechos, requerimiento de salitas. En el caso donde estamos trabajando hay mucha

agenda que termina impuesta por otro tipo de actores que inciden ahí, los partidos políticos, que imponen otras agendas que no siempre son la agenda propia de las comunidades. El desafío está planteado en replicar y transferir los resultados que se han aprendido hasta acá, con sus aciertos y desaciertos, y también el tema de sostenibilidad.

Heddy: Si el Estado se hace cargo de todo cae en lo mismo, tiene que haber participación de los padres, con mayor razón de la comunidad indígena. Tiene que haber participación, no hay que dejar todo al Estado. No se debe dejar fuera al Estado ni la comunidad. Hay un problema de poder político. El Estado tiene una visión sesgada de la interculturalidad, hay que tener incidencia en el Estado, con un equipo, una dirección.

Víctor: La incidencia tiene que ir a todo nivel, reconocer que existe una práctica educativa culturalmente tradicional andino, demostrar que es muy eficiente, por lo menos que se protege una educación en la familia. En otro escenario, lo que el Estado tiene que hacer es dejar que las comunidades diseñen y pongan agenda, nosotros que somos agentes externos tenemos que dar soporte técnico a las comunidades para el debate, soporte político, las comunidades muchas veces se encuentran huérfanas de participación. Los acompañamos a ellos para fortalecer sus propuestas, no vamos en representación de ellos. No solamente hacer incidencia a nivel del Estado sino a nivel de las organizaciones de la sociedad civil, si avanzamos en eso aportaríamos muchísimo transparentando las cosas y logrando efectiva participación. Desde mi experiencia debemos fortalecer el rol de la familia en su rol formador y educador del niño, por lo menos hasta los 3 años de edad, a partir de los tres años hay un proceso de transición al nivel escolarizado, tenemos que hacer incidencia para que sea más pertinente. En cuanto a los docentes, si pueden ser o no de la comunidad, ir definiendo esta concepción de educador, replantear ese perfil. Cómo hacer que haya maestros de calidad, con pertinencia, respetando y valorando su origen cultural y social.

César: INIA tiene que reconocer la familia, su rol, sobre todo en los primeros tres años de vida. El Estado, tutores, sociedad civil tienen que potenciar este rol. Esto puede ser un criterio compartido entre nosotros. Es algo demostrado. Su rol educador.

Heddy: También tenemos que ver la salud con pertinencia cultural. Y esto se puede lograr a nivel local.

RELATOS DE NIÑOS INDÍGENAS EN CHILE

Tania Muñoz, Heddy Navarro y Verónica Ubilla

Relatoras: Heddy Navarro y Jimena Ñanco

Hemos denominado **Relatos de Niños Indígenas** al conjunto de textos elaborados a partir del proyecto de investigación “Aprendiendo del Niño Indígena en Chile”, experiencia de seguimiento y registro de vida cotidiana de tres niños/as indígenas, acompañándolos en sus formas de aprender y producir en ambientes que van de lo rural a lo urbano, de norte a sur.

Se ha procurado en el trabajo de campo ser “compañeros de tribu” y no observantes extranjeros, buscando conservar la espontaneidad de los niños y registrar la riqueza de sus experiencias y transiciones, con el fin de aportar a la investigación regional andina (INIA), con una mirada sobre los aprendizajes del niño indígena, participación y protagonismo.

Los relatos abarcan a los niños en sus diferentes contextos, los que pueden definirse como tres zonas- étnico geográficas: Arica – Isluga (niña aymara); Santiago de Chile – Camiña (niño aymara migrante); Valdivia – Bonifacio (niña mapuche).

En la segunda parte se acopian antecedentes, preguntas y reflexiones que van surgiendo de la lectura en perspectiva del conjunto, agregando textos de temprana etnografía a modo de trazos o pinceladas para pintar un libro, parafraseando al Popol Vuh², que pueda retratar el niño indígena de comienzos del siglo XXI, desde un país con nombre indígena, Chile, o el confín de la tierra “chilisuyu” como lo denominaron los incas.

A continuación seleccionamos algunos párrafos de **Relatos de Niños Indígenas**:

Paxi, una luna de tres años

“Paxi, significa luna en aymara y es el nombre con que Marta y Orlando bautizaron a su única hija de tres años. Paxi tiene tez morena y ojos negros chispeantes, y es la heredera de dos culturas: la aymara, de la madre, y la chilena urbana, del padre.

Paxi vive en la ciudad de Arica, con sus padres, sus abuelos maternos, su tía Isabel, hermana de Marta y madre de David, su primo de nueve años, además de dos tíos, maternos. Una gran familia ligada a un pasado, vivido en otro ritmo, en las tierras altas donde aún se habla en la lengua de la pachamama, que ordena y gobierna.

² Libro sagrado de los mayas. Dice el texto: “Este libro es el primer libro pintado antaño...”.

A sus escasos años, es una viajera experta. A diario transita entre su hogar y el jardín infantil y sube hasta las tierras ancestrales, junto a toda la familia durante fechas señaladas, abarcando desde temprano en la vida, el amplio territorio de su pertenencia cultural que recorre, a modo de un deslizarse dentro de la más amplia casa que se pueda concebir, son los “pisos ecológicos” donde se desarrolla su cultura; y sabrá que primero está el altiplano o las tierras altas, luego la precordillera, más abajo los valles fértiles y finalmente la costa...”

Nicolás, pequeño Inti en medio de la urbe

“Ha pasado un tiempo sin ver a Nicolás. Andrea se fue al norte porque murió el abuelo en noviembre, el único miembro de la familia que aún vivía en Camiña (...) Nicolás sale a recibirnos, dándonos un abrazo efusivo y nada tímido, se muestra muy contento de volver a vernos. Luego, en casa, sus hermanas Fernanda y Javiera se incorporan a la conversación. Son cariñosas y protectoras, cuando nos dirigimos a Nicolás haciéndole algunas preguntas, ellas contestan por él. Él se ríe, las mira, complaciente; parece que una gran armonía reinara entre ellos.

En un momento en que quedamos solos, le decimos que queremos hacerle algunas preguntas, si él quiere. Dice que sí levantando los brazos y uniendo las manos por sobre su cabeza. Se muestra bien dispuesto y, además, se acerca, se sienta en el mismo sillón, y vamos al grano:

¿Nicolás tú eres un niño aymara? / - Sí... Nos mira fijamente, sigue sonriendo. (Estamos solos en la sala).

¿Cómo es ser aymara... que haces?/- Bailando con mi mamá. Como la abuelita Minda, el abuelito Juan y Nico. (Luego sabremos se refiere al bisabuelo, a la madre de Andrea y a un primo).

¿Fuiste al norte hace poco... a dónde?/ Sí, Iquique.

¿Y como se llamaba tu abuelito?/ - El abuelo Juan.

¿Qué hay en el norte, donde vivía tu abuelita... qué hay allá, como es?/ - La chacra, hay muchas plantas y choclos.

¿Es distinto a Santiago,...o en qué es diferente?/ - En que no hay metro. (Sigue como si nada, dispuesto a más preguntas)...”

Millaray, flor de oro

“Millaray es una niña mapuche de 6 años (...) Ella y su madre, Jimena Ñanco, provienen de Bonifacio, sector netamente mapuche, colindante con la costa habitada ancestralmente por el grupo mapuche denominado lafkenche (gente del mar) y el sector mapuche williche (gente del sur).

Una mirada por estos cerros de difícil acceso, de caminar en permanente subida, que sus moradores han realizado por largos años bajo lluvias interminables y gloriosos días de sol, mar y cielo azul, hacen sentir que no todo se ha perdido, que aún este pueblo, al menos en esta zona conserva sus tierras, que son de una belleza impagable. Tierras que combinan cerros, praderas pequeñas y bosquillos de coigües, mañíos, olivillos, tepas, y una gran variedad de árboles nativos.

Proceder y pertenecer, parecen ser un trasfondo en el que Millaray se mueve, cuando en cada subida hasta la casa de la abuela, deja atrás la ciudad con todas sus ofertas y obligaciones, para subir corriendo y bailando, reconociendo, como un pequeño pudú (siervo nativo del sur del país), cada ramaje, curva, depósito de greda, riachuelo o canto de “traro” o “ñanco” (aguiluchos) que la saluda y al que ella responde volviendo la cabeza y sonriendo...”

PREGUNTAS Y APROXIMACIONES

A partir de la lectura del texto de Tres Relatos surgen preguntas a las que aproximamos respuestas y nuevas interrogantes, de las cuales acotamos algunas:

1. ¿Qué es “ser” niño indígena en Chile?

A partir de la sistematización y análisis de los registros ¿puede definirse hoy qué es ser niño/a indígena en Chile?

- *El niño andino, es un niño que recorre gran cantidad de caminos y rutas; visiones de lugares diversos en un mismo universo de vida. Obtiene conocimientos de técnicas y oficios ancestrales de manera lúdica desde su primera infancia, con artefactos (juguetes) hechos a su medida.*
- *El niño aymara y/o mapuche es de una cultura dinámica, adaptable y flexible desde sus fundamentos. Se moviliza según el ciclo agrario, depende de la naturaleza, se mueven según sus designios.*
- *El niño indígena es un niño que tiene dos formas de aprehender el mundo, que participa en dos culturas, un mestizo que vive su particularidad en bailes, fiestas rituales y en eventos del otro mundo, el de los compañeros de escuela, de barrio, cuando ya se ubica en la ciudad.*
- *El niño indígena urbano, está tironeado por dos mundos: a) el que vive cotidianamente: occidentalizado con acceso a tecnología, organización social, familiar, madre y padre trabajadores, con roles compartidos en las tareas hogareñas como lavar, cocinar, cuidar de los hijos, u otras variantes. b) Y el ser parte de una familia que ya viviendo su mestizaje, o trasplante, le trasmite con*

pasión las añoranzas de sus tradiciones (juegos, bailes, comidas, música, algo de su lengua).

2. ¿En la actualidad, ¿existe sólo una forma de vivir el “ser niño/a indígena” en Chile?

Dadas las características de mestizaje, diversidad étnica, reconocimiento cultural.

No. Hay distintas formas o grados de serlo, depende de las condiciones de mayor o menor conectividad territorial y comunicacional. En relación a lo aymara, la forma de ser indígena es tan diversa como fiestas, bailes y cantos para celebrar la pachamama hayan. Así como en colores y diseños. Importante el participar de las cofradías desde muy temprana edad.

- *El niño/a rural, en medio de una comunidad indígena, es “más” indígena en cuanto a sus prácticas y conocimientos: pehuenche (grupo mapuche cordillerano, aymara del altiplano, mapuche de Isla Mocha).*
- *En los centros urbanos locales, San Pedro Atacama, Arica, Temuco, entre otros, el “ser indígena” es más de representación y adscripción, y será observable en ceremonias y acciones de recuperación cultural, sobre todo. Lo mismo en la gran ciudad, donde además será en menor escala (menos ceremonias y tiempo de dedicación).*
- *Como en su hogar el niño/a vive en contacto con elementos propios, de la decoración, alimentación, vestimenta festividades, entre otros.*
- *Depende del contexto social, geográfico en que viva y también de la intención de los padres de mantener o anular el ser indígena. Esto los padres lo llevan al Jardín, y transmiten esta valoración a otros.*

3. ¿Cómo se definen a sí mismos?

- *Como ser humano y luego según el género al que se pertenezca: hombre o mujer, pero sin antagonismos, porque para ellos es muy obvia la dualidad: el chachawarmi³.*

³ “Chachawarmi: para el andino todos los seres existentes están destinados a una relación de complementariedad armónica, y todos son de carácter masculino y femenino. Recuerda que esto vale para las tres pachas (o esferas) del ayllu (o universo) andino: Wakas, Sallqa y Jaqi (o la comunidad divina, la humana y la naturaleza). Así, en su calidad de chacha-warmi (Hombre-mujer) todos los seres de las tres esferas son elementos generadores de vida. En este universo, el ser humano es sexuado y destinado a

- *El ser humano indígena es muy respetuoso de lo distinto, no temeroso más bien generoso, amable, pero confrontacional cuando se trata de sus derechos (tierra, agua y ascendencia descendencia).*
- *Se definen como parte de un todo, la naturaleza o madre tierra, y buscan vivir en armonía y respeto con sus ciclos naturales.*

4. ¿Qué diferencias y/o semejanzas existen entre indígenas y no indígenas?

Diferencias: percibir que pertenecen a dos formas de ser a la vez: vestirse para esto o lo otro en forma radicalmente opuesta, hablar, aplaudir en forma distinta, entre otras prácticas.

Semejanza: la escuela, los medios de comunicación, sistema de vida global: modas y tecnología, por ejemplo.

5. ¿Por qué se considera indígena la familia?

A partir de las razones que se den, preguntar si ellas los diferencian de los no indígenas.

- *Porque han nacido en tierra de sus antepasados. Se saben diferentes ya que en su crianza tienen experiencias emocionales ligadas fuertemente al respeto de lo ancestral (efecto de los Mallkus).*
- *Porque hablan de la necesidad de recuperar sus costumbres, porque “es bonito”, más de acuerdo con la armonía con la naturaleza. Hablan siempre de la madre tierra.*
- *Sí, desde la definición y posición de la Madre, ya que ella es quien da las directrices y orientaciones, la organización de la familia, mantener las tradiciones, el cuidado y respeto por los niños, ellos pueden hacer todo, no castigarlos, mostrar en la familia como agradecer, especialmente a la tierra. Ven al “no indígena” como personas que no respetan estos principios y valores.*

tener parte en el ritmo de la vida universal. Esta noción de chachawarmi (varón y mujer) es realizado en el matrimonio.

ALGUNAS REFLEXIONES A MODO DE CIERRE

Un modo de acercarnos a lo que se percibe como niño indígena en nuestra investigación es poder detectar sus riquezas o mayores fortalezas, que identificamos con sus pertenencias, y las carencias, lo que resulta de la lectura atenta de los textos elaborados como relatos. Ya de ellos han surgido preguntas sobre los contextos y conocimientos de los tres niños/as en condiciones de reconocimiento cultural de sus padres y familias, condiciones de “indianidad” expresada en ámbitos culturales - geográficos diferentes.

Como **fortalezas y recursos** destacamos: a) Una *educación garantizada*, desde los primeros años, en aspectos de salud, alimentación y currículum pertinente en lo cultural, aunque, en la práctica, la escuela siga siendo homogeneizante y discriminadora; b) *Identidad y reconocimiento cultural*. La comunidad reconoce un origen étnico como grupo: sus antepasados, costumbres, leyendas, comidas, son un motivo de compartir que gratifica y fortalece. c) *Pautas de crianza tradicional* concordantes con una cosmovisión que integra a las personas y no las jerarquiza, permitiendo a los niños/as integrarse, a su propio ritmo, a la familia y comunidad. d) *Ambiente comunitario favorable*, donde hay mayor libertad y espacios de desplazamiento e iniciativa para los niños/as.

Como **carencias y dificultades** que presentan en su desarrollo, se pueden observar las siguientes: a) La condición de *marginalidad social, geográfica y étnica*, que les provoca problemas de comunicación con niños no indígenas al ingresar a la escuela (ciudad), sobre todo al dejar atrás la comunidad, el jardín étnico, donde comparte con otros las formas homogéneas de la cultura país. b) *Mayor esfuerzo y sacrificio*. El niño indígena en la comunidad rural debe hacer largas caminatas hasta la escuela, sufrir la inclemencia del clima, ayudar en quehaceres: huerta, chacra, cuidado de animales, buscar y cortar leña, agua, acarreos etc. c) *Mayor exigencia y responsabilidades*. Una carga mayor, por ascender socialmente, por ser aceptados en la sociedad global, por defender y recuperar las costumbres de sus mayores. A mayor claridad de los padres, sobre lo que quieren para sus hijos, sobre lo que viven y qué piensan de la situación indígena, los niños estarán más confundidos. Deben ver, captar dos cosas distintas. Deben *ser y parecer*, en dos aspectos resaltados. d) *Ambiente pobre en recursos materiales, comunicación, diversidad*. Falta de accesibilidad a recursos que les permitan desarrollarse y optar por mayores y mejores posibilidades educativas, económicas y culturales.

En la comunidad, la participación del niño es relevante, conjugando las propias motivaciones con las de la comunidad y familia. En el colegio es más bien una participación guiada, colaboración con la vida escolar donde el niño no necesariamente ha tenido tiempo para probar, demorarse, pensar, seguir o abandonar, postergando la búsqueda personal o el *ser* el mismo.

Estas condiciones otorgan al niño indígena en Chile, oportunidades y restricciones que consideramos serán determinantes en su desarrollo y que nos permiten suponer un

potencial de participación y autonomía fundado en estas características contradictorias, permitiendo a futuro sospechar un mayor protagonismo social, debido a que:

- *El niño indígena adquiere gran autonomía en el manejo de su tiempo, ya que sus decisiones e iniciativas no son coartadas, en la medida en que no representan una contradicción con las normas y /o formas de vivir, porque en general están en la lógica de la comunidad, dejándoles hacer desde muy pequeños, aunque se les cuida y apoya, dando confianza a las decisiones que toman.*
- *El niño/a indígena demuestra su capacidad de ser autónomo, en juegos y trabajos cuando es convocado a realizarlos, ya sea como enseñanza o bien por necesidad ya que no hay otra alternativa.*
- *El niño usa su autonomía, para tomar iniciativas que lo protejan del peligro, que le permiten manejarse mejor, usa su inteligencia, cuando no lo están cuidando y ya tiene una noción de peligro. El refuerzo y la identidad por parte de la comunidad y familia les permite así mismo definir cómo hacer para mejor representar sus costumbres, no sólo imitando a la madre, sino jugando en serio a “ser mapuche, aymara, etc.”. Creer es poder y la imaginación no contemplada en el trabajo-juego de los niños es una prueba fehaciente de fuerza y coraje para lograrlo.*
- *El niño fortalece su autoestima y la confianza en lo propio, al dedicarle en familia y comunidad un tiempo importante a la representación de su identidad (celebraciones, bailes, música, arte, habilidades natas).*

LOS NIÑOS, LOS PÁJAROS DE NUESTRA ESPECIE

“Ha llegado el tiempo de tomar en serio a los niños y que los adultos dejen de jugar con ellos “a las muñecas, porque la tentación de vernos reflejados en los retoños es recurrente y peligrosa, como nos enseña la experiencia como padres/madres y educadores. Y tal vez convenga invertir el orden e imaginarnos como niños (coartados, dirigidos, programados) y ellos como adultos e indígenas que nos miran hacer, nos dejan explorar, elegir, aún cuando tras sus ojos prístinos nos sientan absurdos o ingenuos en nuestros afanes por protagonizar, dirigir, imponer...” (INIA Chile, 2008).

Ya que si observamos bien, los niños se las arreglan para *volar* con la imaginación, *ir, volver, ser libres*, por ser *los pájaros de nuestra especie*, mientras los adultos estamos distraídos, ocupados, cansados, muchas veces, de tratar de “educarlos”.

La convicción que queda en el aire es que hay que *aprender a oírlos, dejarlos ser*, acompañarlos en su exploración del mundo, dialogar, preguntarles qué les parecen nuestras opiniones, etc. Y tal vez esto sea más posible en ambientes informales, alejados del aula, cercano a los educadores naturales: el cerro, los abuelos, los otros seres, la tierra misma.

Creemos importante para INIA intentar responder la interrogante sobre cuál sería el beneficio que obtiene el niño al ser indígena al reconocerse como tal en la sociedad mestiza que lo “valora” en su dimensión folklórica, para invisibilizarlo y/o domesticar nuevamente.

La dialéctica nos dará la respuesta, seguramente, cuando superando las contradicciones entre carencias y pertenencias, riqueza y pobreza, encontremos la clave del futuro el que, tal vez, pueda entregarles (a los niños de hoy) la posibilidad de ser habitantes de cerros y ciudades, libres, autónomos, participativos, diversos y mestizos, porque en la memoria colectiva se han rescatado las bases de un conocimiento imprescindible, el de respetar al ser humano y la naturaleza como partes de un todo, en el que cada ser es también imprescindible⁴

COMENTARIOS, DISCUSIÓN E INTERROGANTES

Alejandra: La forma de la escritura es una especie de cuento, muy relevante, atractivo y comunicador para que estas historias se compartan fácilmente. En la investigación se muestran los derechos de los niños que hablábamos, el derecho a jugar, a ensuciarse, a saltar, derecho a la individualidad, no siempre estamos consientes sobre estos derechos. Tenemos una visión adulta de los niños, queremos que sean igual que nosotros, que tengan el control y la disciplina, pero ahí estamos violando los derechos de la naturaleza y desarrollo de los niños.

Cesar: Para investigar procuramos desprendernos de nosotros mismos, de nuestras experiencias, temores, aspiraciones, sueños, esquemas, como si esto fuera contaminante por naturaleza, encierra un esfuerzo de controlarnos nosotros mismos, intentamos no ser nosotros, represor de nosotros mismos, esto quizá podría ser mas contaminante que lo otro. Pensando en INIA, ¿acaso no serían válidas las diversas formas, las nuevas herramientas para aproximarnos a la realidad?

Heddy: Realmente, siempre hay algún grado de interpretación sobre el conocimiento de algo, depende de la experiencia personal, nosotros no tratamos de ponerle un pelo más

⁴ Respecto a la interrogante sobre las posibilidades de los niños y niñas para incorporarse con mayor amplitud al mundo actual, los estudios antropológicos-culturales y psicológicos actuales, demuestran que los niños "pueden y saben más de lo que pensamos", porque son partícipes diarios en diferentes grados y formas, de este mundo actual. En efecto, el manejo que hacen de la tecnología cotidiana, de los electrodomésticos, de los medios de comunicación o de los computacionales que llegan a su alcance, o las conversaciones que hacen de temas supuestamente más lejanos a ellos (el espacio, los dinosaurios, los insectos, los microbios, los eventos mundiales, etc.) que interpretan acorde a sus comprensiones y posibilidades, demuestran la "familiaridad" con que abordan su medio cultural actual. Mas bien, son los adultos los que tienen el problema de asumir los avances y conocimientos de esta época, y de aceptar que los niños pueden más que lo que se les ha posibilitado. (INIA Chile. Reflexiones Taller de Medio Tiempo 2007).

ni un pelo menos sobre la observación en trabajo de campo. Ni la cámara fotográfica es objetiva, uno pone énfasis en ciertos aspectos que le interesa.

Jimena: Depende de las personas, de quien está haciendo la investigación, como persona no mapuche no puede adentrarse mucho, o sentirse parte, Heddy a lo mejor lo relata de forma diferente a ustedes; diferente habría sido los resultados si yo hubiera hecho la investigación. Ella tiene otro punto de vista de ver las cosas y de relatarla, siento que ella esta fuera mirándonos hacia adentro.

Heddy: Uno deforma la realidad cuando mira desde afuera, lo que nosotros escribimos se los dimos a ellos para que hagan correcciones. Las tres familias respondieron bien, pensábamos que algunas familias iban a ser más duras, las correcciones fueron sobre temas muy específicas. ¿Cuál es el valor que tiene haberlos consultado a la comunidad? Es súper importante devolverlos la información, se ha integrado a las personas a la investigación. Nosotros tenemos algunas carencias, yo no me siento cómoda en el tipo de investigación que ustedes han hecho.

Vidal: Me interesa la información metodológica. Cómo se acercaron a las familias, con qué instrumentos. Cómo lo trabajaron, con qué pautas.

Heddy: Para acercarnos a la familia se aprovechó los vínculos que mantenía la ONG con la comunidad y las familias. Se trabajó con pautas de observación, la idea era hacer seguimiento a tres niños de familias pertenecientes a un pueblo originario. Observamos durante seis meses en distintos ámbitos, con pautas de observación y con cuadernos de campo, trabajamos también con árboles genealógicos con participación de las familias, fuimos muy rigurosos en la observación, queríamos saber si el niño con un lápiz hacía una o dos rayas. La cámara fotográfica fue remplazada por el texto. Los tres casos han sido súper proclives a la enseñanza, al mantenimiento de la cultura por parte de la madre, era súper interesante lo que hacían las madres.

Soledad: El trabajo que han hecho es súper interesante, se evidencia muchos elementos que nos pueden ayudar a pensar a todos en general. En el caso específico de su trabajo, como Chile tiene una particularidad muy especial, que debe ser tomada en cuenta en las conclusiones, que es el tema de la negación de lo indígena que había hasta cierto tiempo y que a partir del apoyo gubernamental que se da a las poblaciones indígenas se empieza a evidenciar la presencia de lo indígena. El hecho de que las mamás, en los tres casos, están vinculadas a proyectos de reivindicación de lo indígena, es un elemento que va marcar las prácticas cotidianas, es decir, si hay una voluntad explícita de reivindicar lo indígena en las prácticas cotidianas, éstas van querer demostrar con mayor énfasis, puede ser muy legítimo, muy positivo, pero también pueden estar marcando énfasis que no se daría sin no hay una situación de apoyo gubernamental. Entonces, si se retira el apoyo económico desde el gobierno las cosas pueden cambiar, quizá algunas familias digan si no hay apoyo del gobierno no es necesario hacer este rescate cultural. En ese sentido, vale la pena hacer una reflexión sobre esa temática. Tanto en lo visible como en los valores y en la organización. Estamos trabajando con niños en proceso de

socialización, dos elementos aparecen en este proceso: uno, el tema de su inserción a la sociedad, el crecimiento biológico y social en su entorno familiar y social, y, dos, está el tema de la construcción cultural, construcción de su identidad. Que en el caso de la investigación se evidencia muy claramente como una construcción no pura. Me gustó mucho esta diferenciación que hacían entre la caracterización del niño indígena y el no indígena. El no indígena, decían, no se mueve en los dos espacios de desarrollo, creo que ese es un elemento clave para empezar a mirar lo indígena y lo no indígena.

Vidal: En los trabajos de Argentina, Bolivia, Perú se aprecia el manejo de los espacios, la construcción de una socio economía desde la economía de la sociedad, del valor de la familia, de la comunidad, de estrategias alimentarias, estrategias productivas que se incorporan en la vivencia y en la práctica cotidiana de los niños y niñas que se mueven en esos espacios, y no parece muy propio solamente de Chile. Me surgen unas preguntas ¿Qué hacemos con los niños que tienen la oportunidad de vivir en los dos espacios sociales, culturales, políticos? El niño indígena y el niño no indígena ¿Qué hacemos con estas identidades múltiples que tienen los niños? No es solo una identidad o una sola economía. Estamos hablando de varias identidades.

Heddy: Es importante lo mucho que requieren los niños no indígenas de esta visión indígena, por lo menos de integrar a la gente a las prácticas culturales indígenas, abrir a la diversidad no sería un problema. En cuanto a las identidades múltiples, yo estoy absolutamente impresionada con la capacidad que tienen los niños para integrarse y abrirse a diferentes contextos sociales, parece que los adultos no les damos la posibilidad. Yo pienso que el niño es subvalorado en todas las posibilidades que tiene, con el tema del arte, cuidado del medio ambiente. El niño siempre tiene la opción de dos o tres vertientes para elegir los conocimientos.

Jimena. Desde el punto educativo, se deben entregar a los niños las herramientas necesarias para que sigan manteniendo su identidad indígena, y también involucrándole dentro del mundo civilizado, pero siendo siempre mapuches. Lo mejor sería cultivar al niño indígena para que sea fuente de recuperación de su cultura, dentro de los parámetros que conlleva vivir en la ciudad. Hay tantas cosas que las personas indígenas tienen de positivo que le harían tanto bien a la sociedad en general.

Gabriel: En la investigación eligieron a tres familias con larga tradición indígena, que están reivindicando su condición de Mapuche o aymara, que tomaron partido por el papel que juega lo étnico, con militancia respecto de condición étnica y cultural. Entonces, dejar claramente establecido hasta qué punto esa muestra es representativo del mapuche o del aimara. El otro tema, ¿por qué la identidad es negada? En las últimas décadas hay una evolución positiva de la identidad, discriminación positiva de lo étnico, en la mayoría de las Constituciones de los Estados se han incorporado los derechos indígenas, se han firmado convenios internacionales de reconocimiento de derechos indígenas. Entonces, planteaban que se niega la identidad porque el Estado no otorga apoyo concreto. La negación de la identidad no solo está en función de recibir o no

apoyo en términos materiales, sino tiene que ver con un proceso histórico de conformación de los estados nacionales y los procesos de etnización forzada. Hay que preguntarnos ¿para qué conservar la identidad, qué sentido tiene?. En el discurso multiculturalista, los Estados reconocen las identidades de los pueblos en un sentido folclórico de lo indígena permitido y que no resuelven las demandas históricas de los pueblos. Muchas veces la interculturalidad sirve como fachada para mostrar supuesta pluralidad, pero a la hora de reconocer realmente los derechos no pasa nada, no se resuelve el problema de fondo. El trabajo de Chile nos puede servir para reflexionar sobre estos elementos. Ver cuáles son los alcances y límites de las políticas estatales. Finalmente, se decía que el niño no es valorado en su capacidad de optar entre un abanico de posibilidades, las estrategias diferentes que presentan frente a situaciones diferentes, por el contrario, esa creatividad tienden a ser cuartada por los adultos. Nosotros hemos trabajado el poder de agencia, del niño y la niña que tienen capacidad como actores para modificar su entorno, de una u otra forma, a pesar de los obstáculos, tienen la capacidad de manifestar su interés, su punto de vista. Los estudios científicos y el Estado tienden a negar esa agencia. El niño disputa el poder con el adulto, sea con la educadora o con la madre en la casa, hay una relación de poder.

Víctor: El niño se forma biológicamente y en las demás áreas del desarrollo humano, el niño es producto de lo que fundamentalmente es la madre, en la definición de la identidad participa más la madre, porque el padre no está en contacto cotidiano con el niño. El padre es el que está fuera de la casa. La madre asume el papel de educadora. Otro aspecto interesante del trabajo, es que la escuela entra conflicto con la identidad que la madre va construyendo en el niño. En la escuela el niño interactúa con niños que tienen otros modelos de crianza, otros valores culturales, otras identidades. Estamos evidenciando un conflicto de culturas, en permanente tensión, de una cultura sometida a la otra que tiene más recurso y poder. Es importante destacar que el niño es parte de una cultura, de una identidad. De los modelos de afuera que imponen una intervención determinada con orientaciones determinadas, hay una suerte de factores condicionantes. El tema siempre tiene que pasar por la familia y comunidad. Yo encuentro riqueza metodológica y conceptual en el estudio que presentaron. Nuestras culturas pueden aportar mucho, encontrar en qué puede servir, que valores tienen nuestra cultura para que los Estados reconozcan. Para mí, lo rico es volver los ojos a la comunidad y desde ahí potenciar y ayudar la crianza de los niños.

Cesar: La identidad es sentirse uno mismo donde sea que vaya, pero ese uno mismo es una construcción que, a veces, no termina. En el desarrollo de las personas esta construcción de la identidad se vuelve mucho más dinámica. Esta construcción de la identidad requiere eventos confirmatorios, confirmando en términos de gratificación o no gratificación. Yo soy de la idea de que todos tenemos una identidad cultural sea cual fuere, la familia y la comunidad cumplen un papel súper importante en la definición de la identidad. Cuánto estamos dejando a las familias para que sean ellas mismas que afirmen su propia identidad cultural. Afirmarse a partir de su propia decisión. Estos niños que van del campo a la ciudad van a construir una identidad distinta al niño que se

queda en la comunidad. Una identidad propia. Los énfasis los vamos a dar desde las propuestas en materia de eventos confirmatorios. Por qué tengo que ser indígena, para qué me sirve, ¿o sirve solo a la ONG?Cuál es el mensaje sobre la identidad cultural que dan padres y madres. Este sincretismo terminan siendo identidades apartes; cargada de muchos vicios; desarrolladas en marginalidad, con sus propios mecanismos de sobrevivencia; y muchos elementos ciudadanos. El niño indígena que se moviliza, ¿qué se tiene que conservar en cuanto a su origen cultural? ¿Qué identidad tiene quien se moviliza permanentemente? Hay un juego que no termino de descifrar. Ellos mismos tienen que definir en un escenario libre y autónomo, dónde quieren afirmarse en su identidad.

Gabriel: La identidad como concepto es dinámica, se transforma, no se construye de una vez y para siempre. Hay muchas tensiones que debemos tomar en cuenta en el trabajo, entre ellas, las comunidades indígenas no están aisladas de la sociedad en su conjunto, están vinculadas, al interior de la comunidad operan varios actores, los partidos políticos, por ejemplo. No idealizar la identidad indígena como buena, no por lo que es indígena es buena. La identidad es dinámica que se va reconfigurando, una familia que no vive en el campo y trabaja en la ciudad puede también ser indígena. Al cambiar los ambientes las identidades se ven modificadas.

Jimena: No nos sentimos discriminados en la ciudad. En Chile se le ha dado mucha importancia al pueblo mapuche a partir de toda la pelea que ha habido, acaparando cada vez más espacios. Los chilenos se encuentran arrinconados por esta cultura mapuche que se ha despertado. En los colegios, ser mapuches, referirse a su cultura, ya se ve con importancia. Nos toman como material de trabajo educativo y cultural. Pero no nos sentimos discriminados. Nos sentimos a gusto.

Ángel: La investigación trata el tema de las identidades diversas, en relación entre lo rural y urbano. Nos toca repensar el concepto de identidad. Los migrantes que siguen siendo campesinos indígenas. La pérdida de la lengua pero no de la cultura. Caso de jóvenes que han emigrado al exterior, manejando varios idiomas. Otros que se han acomodado e incluso algunos empresarios, siguen manteniendo su identidad indígena, estos hechos nos obligan a repensar las identidades. Repensar el ser indígena en la época actual, donde la cultura es bastante dinámica. Esto nos obliga a pensar las identidades. Tenemos que ver una dinámica que sigue más allá de la región andina en la intervención que hagamos en el futuro. Discutir el ser indígena en la época actual. El trabajo es rico en cuanto nos problematiza sobre las identidades actuales. Tal vez no se encuentren respuestas ahora, pero nos hace pensar sobre lo que pasará con las identidades y qué tipo de intervención se requiere. INIA en el futuro puede plantear el tema de identidad en los nuevos contextos. Casi el 90 % de los niños otavalos están en escuelas monolingües.

Comentarios de cierre

Víctor: No puede haber inclusión si es que no se define el tema de las identidades, el tema de la identidad está dentro del concepto de cultura andina o local, hay patrones que por lo menos evidencian que se reproduce gracias a los procesos de nuestros pueblos indígenas. El tema de identidad es fundamental, pero la pregunta clave es para qué, por qué y qué es la identidad ahora en estos tiempos globalizados. La identidad es algo vivo. Vivir en este mundo mundializado.

Es importante que el trabajo haya sido devuelto para que lo corrijan.

Vidal: En la investigación se ha mostrado el manejo del espacio territorial urbano y rural, que son espacios culturales. Manejo de economías que no podemos dejar. Estamos hablando del indígena de hoy. El manejo de esos pisos ecológicos parecen ser muy fortalecedores en el trabajo de Chile, el valor hacía el manejo agro-socio-económico, una economía que hoy el indígena la vive y la maneja.

En la investigación se nota la presencia de familias extensas. Los abuelos no solamente son referentes de alimentación, sino de relacionamiento afectivo con los niños. La escuela influencia al niño y su familia. Qué tipo de escuela queremos, estudiamos. Qué ocurre con las escuelas comunes. Este trabajo vislumbra al actual niño indígena, ya no es el niño indígena de antes. Hoy el niño indígena no solamente tiene varias concepciones, sino tiene manejos de economía, de territorio, de comidas. El aspecto metodológico del trabajo de Chile demuestra otra forma de trabajar, con una metodología diferente, desde el arte. Los pueblos indígenas con su canto y su baile expresan, protestan. También hay otro punto: las diferencias entre los niños indígenas y los no indígenas, qué es lo que convierte en indígenas a los niños, cuáles son los rasgos.

Otro tema es qué hacemos con este tipo de niños, porque los referentes de los niños indígenas han cambiado, cuales son los referentes indígenas. Antes eran la ropa, una imagen determinada del niño. Ahora hay otros referentes.

Finalmente, entender que los niños tienen un poder de agencia importante y que la sociedad va delimitando. Qué tipo de niños queremos y qué tipo de niños vamos a moldear.

Lo más impactante es que estamos hablando de una cultura sometida a otra en términos políticos. Pero no en estrategias de sobrevivencia. La plata no se come pero sí la quinua. Pero sigue habiendo políticas estatales que monopoliza la economía de los pueblos que se quiere imponer.

Quiero resaltar lo que ya dijeron otros, para qué nos sirve ser indígenas ahora. Qué significa ser indígenas hoy, en nuestro tiempo. Criar a nuestros hijos indígenas... criarnos a nosotros mismos. Parece que esto no está siendo considerado por los estados ni por las agencias. Aparece como tema nuestro. Esto requiere publicar en todo el sentido de la palabra.

EL EDUCADOR DE NIÑOS Y NIÑAS INDÍGENAS ANDINOS DE 0 A 8 AÑOS

Angel Marcelo Ramírez Eras, Cecilia Vaca Jones

Relatores: Angel Ramírez y Alejandra Gómez

Cosmovisión y niñez Andina

“Por cosmovisión entendemos una forma particular de ver el mundo. Constituye la filosofía de un pueblo. Es una comprensión del mundo que nos rodea en tres dimensiones: la dimensión trascendente, la dimensión humana y la dimensión ecológica. Integra una serie de conocimientos que se transmiten de generación en generación de forma oral, simbólica, onírica, mitológica” (Ramírez 2007:3).

La cosmovisión andina considera que existen tres mundos: el mundo del *hawa pacha* [el mundo de arriba], del *kay pacha* [el mundo terrenal] y el mundo del *uku pacha* [el mundo subterráneo]. En el mundo del hawa pacha vive Pachakamak, el cuidador del mundo. En el kay pacha vive el runa, el ser humano, quien se relaciona con los otros seres humanos, con la naturaleza llamada Pachamama y con Dios. El mundo del uku pacha está comprendido por los seres del inframundo, los malos espíritus. Además del uku pacha está comprendido el mundo del *nina pacha*, el mundo del fuego. En la naturaleza todo tiene vida y las cosas penden del hawa pacha de un hilo que se denomina *samay* (Calapucha 2007:6).

La categoría PACHA dentro de la cosmovisión andina es polisémica, pues comprende no solo tiempo y espacio, sino que sirve como prefijo para la composición de otras palabras como PACHAKAMAK = cuidador del mundo; Pachakutik el regreso de un nuevo mundo; Pachamama = madre naturaleza (Ramírez 1991:4-6). Todo esto constituye un bagaje cognoscente de la sabiduría ancestral y que en los contextos sociales modernos va reactualizándose a través del dinamismo cultural que le impregnan los seres humanos.

Es en este contexto cosmovisivo que la categoría wawa = niño, niña, se aplica a todos los seres vivos con cariño. Aquí el aprendizaje se hace viendo viendo, haciendo haciendo, así voy aprendiendo.

Los estudios antropológicos sobre la niñez indígena

Los estudios antropológicos sobre la niñez se han centrado sobre el concepto de socialización, lo cual responde a una visión de inmutabilidad de la cultura. “El término socialización fue marcado por la idea, profesada por muchos antropólogos, de que las sociedades son cuerpos estables e inmutables que forman a los individuos, moldeándolos a su imagen” (Cohn 2002:214). Además de esta visión, es importante notar la visión del dinamismo cultural, la cual considera a la cultura como en un proceso de constante cambio, así los niños y niñas son vistas como dinamizadores de la cultura. “Esta nueva antropología de la niñez tiene por objeto una niñez que es activa y productora de cultura y de su lugar en el mundo” (Coh 2007:1).

Objetivos

Objetivo general: Determinar las características de los educadores comunitarios de distintas experiencias educativas que han incidido en los aprendizajes de los niños y niñas y familias indígenas andinas.

Objetivos específicos:

- *Describir los educadores de niños y niñas pequeños*
 - *Características generales*
 - *Conocimientos del entorno cultural donde trabaja*
 - *Conocimientos pedagógicos, antecedentes de formación*
 - *Conocimientos de los mismos niños a su cargo*
 - *Conocimientos de la cultura y saberes locales de los niños y las niñas a su cargo*
 - *Capacidades para crear condiciones que provoquen el ejercicio de derechos*
 - *Capacidades para crear y criar ambientes de aprendizaje (chakra)*
- *Describir las interacciones educativas*
 - *Estrategias, metodologías, didácticas y contenidos utilizados con los niños y niñas*
 - *Vínculos establecidos con los niños y niñas*
 - *Pertinencia cultural y lingüística de su acción*

- *Describir la percepción comunitaria sobre los educadores*
 - *Lo que piensan los padres y madres*
 - *Lo que piensan los niños y niñas*
 - *Lo que piensan las autoridades y directivos*
 - *Participación de padres y madres en los centros*
 - *Identificar a los sabios (yachak) comunitarios que pueden participar en los aprendizajes de los niños y niñas*

Características del educador infantil comunitario

Entre las principales características del educador infantil comunitario tenemos: ser cariñoso; mantener coherencia de vida y ser ejemplo; demostrar compromiso de vida; ser responsable; puntual; líder comunitario; pertenecer a las propias comunidades.

La principal característica que surge del diálogo con los educadores, padres de familia, niños y niñas es que **el educador debe ser muy cariñoso**.

Otra de las características planteadas es la **coherencia de vida**:

Nelson: ser coherente con lo que se habla... ser coherente con lo que hace... si yo quiero educar yo soy el espejo” (Yachay Wasi, segunda visita, 2007).

Por eso se puede observar en las tres experiencias que los hijos de los docentes están en los centros educativos de educación infantil. Tanto en la zona de Jubal, como en Panecillo y en la ciudad de Quito, en el centro educativo Yachay Wasi, los docentes tienen a sus hijos en dichos centros, así lo ilustra Oswaldo, docente del Yachay Wasi:

Oswaldo: yo tengo mis dos hijos aquí el uno ya acaba, y yo en realidad me siento muy, muy contento de estar aquí... sale aprendiendo a hablar ante la gente, sin vergüenza de lo que es, por que lastimosamente eso hemos tenido la mayoría, nos han hecho tener vergüenza en las escuelas, en los colegios no, indio para arriba, y para abajo no, y eso ha dolido pues, en cambio yo si digo con mi hijo el Joel el se siente orgulloso y el tranquilo, y dice yo soy indio papi” (Oswaldo, docente del Yachay Wasi, segunda visita, 2007).

Otra de las características que se pueden encontrar es el **compromiso** del educador por su gente, no importa las condiciones que se den. En el caso de Jubal, el promotor de campo visita mensualmente las comunidades, aún cuando esas comunidades están distantes y le exige grandes esfuerzos físicos para llegar.

La **responsabilidad, la puntualidad** son valores que le permite tener gran respeto en la comunidad. Un educador responsable es valorado muy bien por los padres y madres de familia. Esta característica brinda respeto a los educadores.

El **liderazgo** de un educador es otra característica, según un padre de familia este liderazgo es comparado con el bastón de mando de las autoridades comunitarias. El bastón simboliza el poder de mando, de liderazgo.

La participación del educador como líder se establece a través de una relación entre él con la comunidad. “La relación del educador con la comunidad va más allá del servicio que presta a los niños del sector a través de la comunidad. La relación con la comunidad abarca el aspecto socioorganizativo de la comunidad. Hablar en estos términos es hablar en términos políticos. El educador, al organizar a la comunidad en sus aspectos sociales, económicos, culturales, se pone de parte de los necesitados, su función dentro de la comunidad no es neutral, sino participativa en beneficio de la comunidad” (Ramírez,1991:42).

Los educadores de las tres experiencias **proviene de las mismas comunidades**, hablan la lengua kichwa, el castellano y usan la vestimenta propia de su respectiva cultura.

Estrategias metodológicas

Las experiencias investigadas han desarrollado metodologías propias. En el caso del Yachay Wasi ha creado una metodología basada en la elaboración de un calendario agrofestivo y una metodología de contrastación cultural. Por su parte el Wawakamayuk Wasi centra su metodología en el juego y el arte. La modalidad de educación infantil familiar comunitaria de Jubal se apoya en las cuatro áreas del currículo para la educación infantil.

La metodología que se usa en el centro educativo Yachay Wasi se centra en el calendario agrofestivo, a través del cual se determinan las épocas de siembra, de aporque, de cosecha, mediante la identificación de las fases lunares. De esta manera las actividades educativas giran alrededor de los astros, de la chacra, de las plantas. El calendario agrofestivo les permite rescatar saberes locales involucrando a todos los actores de la comunidad en la construcción de aprendizajes donde se consideran las festividades, la comida, los secretos y las señas como parte de este legado milenario.

En cuanto a los aprendizajes, Yachay Wasi, usa el método de contrastación cultural, que requiere un conocimiento de la cosmovisión andina y la cosmovisión occidental. Cuando se abarca un determinado tema se parte primero de la cosmovisión andina y sus saberes, luego se presenta los contenidos occidentales, finalmente se hace una reflexión sobre las dos cosmovisiones, profundizando la cosmovisión andina.

Metodológicamente en la experiencia del Wawakamayuk Wasi en los encuentros infantiles se utiliza el juego y el arte como metodología. Todas las actividades didácticas giran alrededor del juego y el arte. Cada conocimiento que los niños adquieren y comparten con las educadoras comunitarias tienen como base el juego, el arte. Tanto el juego como el arte parten de la realidad cultural y cosmovisiva de los niños kichwas. “El juego en el niño, es lo que para el adulto es trabajo, es decir un niño que no aprendió a jugar no podrá desenvolverse adecuadamente en su trabajo. El niño desarrolla su inteligencia, destrezas y habilidades por medio del juego (el niño aprende jugando). El arte, en los niños y niñas, es un medio maravilloso que posibilita amplia expresión de la comunicación, belleza, sentimientos, emociones, imaginación, destrezas y habilidades. El arte en sus múltiples expresiones ofrece una gama amplia de posibilidades, así de forma rápida les agrupamos en corporal (expresión corporal, dramatización, danza), musical (audición, ejecución); plástica (pintura, modelado, armado); verbal (oral, escrito)” (Ushiña, 2004:101).

Estrategias

Las experiencias investigadas, particularmente la experiencia de Jubal y Wawakamayuk Wasi, tienen estrategias parecidas como son las visitas familiares, las charlas, a través de grupos de trabajo. Yachay Wasi usa como estrategia un conjunto de actividades alrededor de la chacra.

La educación infantil familiar comunitaria que se trabaja en la zona de Jubal tiene varias estrategias para trabajar con la familia y con los niños. Las estrategias que se usan dependen de los grupos a los cuales se atiende. Con los jóvenes se utilizan las charlas. Con las madres embarazadas y con las madres que tienen niños de 0 a 3 años se usa como estrategia las visitas domiciliarias. Estas visitas son planificadas con anterioridad y para ello con las mismas familias se determina el horario de visitas los días martes y jueves. Con los niños y niñas se utiliza como estrategia los encuentros infantiles.

En el caso de la experiencia del Wawakamayuk Wasi de la provincia de Imbabura, se utilizan las mismas estrategias, con las familias las visitas domiciliarias y con los niños los encuentros infantiles en los centros de sabiduría infantil. La promotora comunitaria hace muchas actividades con los niños para que la madre replique con los niños durante la semana. La promotora visita una vez a la semana a los niños de 0 a dos años ocho meses.

En el centro educativo Yachay Wasi se pudo observar un aprendizaje práctico alrededor de la chacra, así, la maestra utiliza elementos de la naturaleza para incidir en los procesos de aprendizaje. La maestra les enseña el nombre de las plantas recorriendo la escuela. Utiliza canciones sobre los días de la semana y los números, juegos de colores, lee cuentos, dibujar y cortar el contorno, trazado de líneas verticales y horizontales.

La relación entre los educadores y los niños y niñas de los centros de educación infantil son afectivas, de seguridad, comunicación, formación en identidad.

Lo que piensan los actores sociales

En Jubal los padres de familia valoran que los educadores usen la lengua kichwa en los procesos de enseñanza aprendizaje:

Sergio: Ñuka achkata kushiyarini kayman shamukkamanta, ñawpa pachapika mishukuna shamushpaka ñukanchik rimashkata mana ushak, kunan kay pachapika runakunawan shumaktami rimanakushpa shamushkanchik [Yo estoy muy feliz en este tiempo, anteriormente cuando los mestizos vinieron no sabían nuestra lengua, ahora en este tiempo muy bien venimos hablando entre nosotros] (Jubal, segunda visita, 2007).

Los pobladores de Jubal se sienten felices con el uso de la lengua y el aprendizaje del castellano para hablar con la población mestiza; sin embargo, esto no significa que las relaciones entre las comunidades indígenas y no indígenas se hayan mejorado. Por otra parte se insiste en la valoración de la identidad de los niños y también el conocimiento de lo occidental,

Entre los elementos visibles de la cultura, los padres de familia valoran el uso de la lengua kichwa en las visitas y la vestimenta propia de su cultura:

Ximena: kayman chayamukpi shinallata kushi shimi kakpi, shinallata yachan wawa llankanata, ñukanchik shimita rimakpi, shinallata ñukanchik runa churakuikunata churarikpi [Cuando ella llega con una palabra alegre, así hace trabajar a los niños, utiliza nuestra lengua y utiliza nuestra ropa (Wayta Sisa, segunda visita, 2007).

El aprendizaje del kichwa y el castellano son importantes, así lo indica una abuelita sabia de Wayta Sisa:

Aida: Ashakuta rikupashkani shina kimirikta, ashtawankari kay runa churakuikunata wawakunata ima raymikuna kakpipash churachishpa apashpa rikta rikupashkani, shinallata yachachikkunaka, ñukanchik shimikunata shinallata mishu shimikunatapashmi allikuta yachachina kan. [He visto un poco que en las festividades hacen poner nuestra ropa, de la misma manera los profesores nuestra lengua y el castellano deben enseñar bien] (Wayta Sisa, segunda visita, 2007).

Finalmente cabe indicar que la cultura kichwa es muy rica en saberes, rituales, festividades, medicina, juegos, canciones, recetas de cocina. Al final de la investigación se recopilan una serie de estos saberes que pueden formar parte de insumos para poder elaborar materiales educativos con pertinencia cultural.

COMENTARIOS, DISCUSIÓN E INTERROGANTES

Soledad: Yo no sé si han podido investigar cuales son las motivaciones de la comunidad para mandar a sus hijos a una institución escolar y cuáles son los objetivos que persigue. Esto fundamentalmente porque detrás de ciertas actividades importantes para la recuperación hay una preparación para la escolaridad de los niños.

Ángel: En el Yachay Wasi preguntamos a las familias. Una de las motivaciones es porque los niños se quedan todo el día en la escuela mientras los padres de familia trabajan, es una alternativa para los padres de familia que son albañiles, funcionarios públicos, dirigentes indígenas que están ocupados. Es una facilidad para ellos. Otra de las motivaciones es que los migrantes han encontrado como una especie de solidaridad entre ellos, muchos de ellos son compadres, son familiares, son amigos, tienen una relación más allá de la escuela. La otra motivación es porque los niños aprenden bien todas las materias, aprenden bien las matemáticas, el castellano y el quechua, y también se los da un idioma extranjero con pasantes internacionales, inglés, francés, alemán. Esto da status. La escuela busca un status social. Los padres valoran esto. El Yachay Wasi tiene desde los 5 años hasta estudios superiores. Nuevas son las motivaciones de los papás migrantes, se fijan en los ambientes de la escuela que puede tener (aulas, piscinas, canchas deportivas), con el fin de que sus hijos sean competitivos. La concepción del migrante ya no es la rural. Muchas a veces nosotros vemos la cultura y la lengua como motivaciones, pero los padres de familia ven también los espacios amplios. Otro aspecto que los motiva son las clases de computación, eso es lo que quiere el papá, con Internet, que sepan manejarse en todas las escuelas. Los padres se involucran en actividades culturales, sobre todo la cosecha. Las motivaciones son distintas en Jubal. Es una zona ganadera, rural. Los papás no tienen con quien dejar a los niños, porque los papás van al páramo a arriar el ganado, no les mandan a los niños al ganado. Entonces, esa es la motivación, les envían al centro para que canten, pinten y jueguen. Sólo eso quieren los padres. En cada comunidad quieren tener un centro infantil para que haya una maestra para que cuide a sus niños. Es el contexto ganadero que provoca. En otra comunidad, la motivación es que aprendan bien el castellano y el kichwa. Los niños de 0 a 02:08 años usan su lengua materna. Si no, no entienden. La experiencia de Wawakamayuk Wasi se va a extender por todas las provincias porque hay financiamiento. El Yachay Wasi recibe partida gubernamental para maestros, recursos propios y un pequeño aporte mensual de los padres.

Victor: ¿Las empresas privadas invierten en desarrollo infantil?

Alejandra: Por ejemplo, hay una iniciativa privada que tiene el nombre de “empresarios por la educación”, comenzó en Colombia, se trata de involucrar a las empresas privadas en temas educativos, pero es una iniciativa muy incipiente. Por ejemplo, para la Fundación Esquel el financiamiento no viene de fuentes nacionales sino de organismos internacionales, sobre todo en la parte intercultural bilingüe. Se

necesita conocimiento, información de estas iniciativas. Hay desconocimiento de las experiencias.

César: Siendo Ecuador un país con tanto movimiento indígena, ¿hay experiencias donde una familia se moviliza para dar respuesta de este tipo? Esto puede provocar mucha identidad, mucho empoderamiento con perspectiva futura. En Perú no se reconoce esto.

Ángel: Por ejemplo, en el Wawakamayuk Wasi yo conocí a José Yamberla cuando recién inició esta experiencia en su propia casa, con su esposa. El 2004 él logró una consultoría del Ministerio de Bienestar Social para organizar esta experiencia, organizó talleres y construyó un currículo. José luchó para que esa modalidad sea aceptada en el Ministerio para organizar toda esta modalidad. Lo primero que hizo fue movilizar a su comunidad hasta que la acepten. Luego fue a buscar financiamiento. No quería fondos de deuda externa. Él quería que el financiamiento salga del fondo de petróleo. Y se creó el fondo de desarrollo infantil. Encontró ayuda de adentro para movilizar esto. En el caso de Laurita (la experiencia “Yachay Wasi”), esa experiencia es del año 88. Primero compraron un terreno y dijeron “vamos a vivir los dos y las wawas se van a criar aquí”. Ellos eran mis alumnos, yo como maestro les daba ideas, pero esas ideas la iban concretando poco a poco, construyeron sus ambientes. Eran reacios a la participación del Estado, pero son formas de hacer y son posiciones. Ellos son “anti-estados”. Hay otras experiencias de parejas que hicieron su escuela en kichwa, donde se habla kichwa en todo momento. Son experiencias excepcionales, no es la norma.

Soledad: Yo he tenido la oportunidad de trabajar en Tabavela, una pareja de esposos de Chile y Ecuador se ubicaron en una zona donde las mamás trabajaban recogiendo flores, no tenían donde dejar a sus niños y comunitariamente organizaron una especie de jardín, una guardería y se turnaban entre las mamás para cuidar a los niños. Así, se generalizó la experiencia. Cuando los niños fueron creciendo, se preguntaron ¿qué hacemos con nuestros niños ahora, a qué escuela vamos a mandar?, además era muy difícil encontrar una escuela apropiada, culturalmente pertinente. Entonces, decidieron abrir el primer grado, según iba pasando el tiempo, el segundo, el tercero y, ahora, tienen hasta el bachillerato. Trabajaron comunitariamente, en la comunidad se decidía qué hacer con la institución, a quién recurrir para dar clase, las características de las clases, es una experiencia que se ha ido construyendo a partir de las necesidades de la comunidad y con fuerte participación comunitaria. Es bien intercultural. Con niños que provienen de la costa, de la amazonía. Un grupo que le pone el hombro porque no hay escuelas como desean.

César: es diferente a quienes aceptan la propuesta oficial sin participación de los padres.

Soledad: La escuela es una institución del Estado, no es adecuada a la realidad.. Entonces, queremos construimos una escuela como nosotros pensamos, pero poco a poco se integran al sistema, pero puede ser una forma de modificar el sistema, porque

dicen ya no solamente va ser una enseñanza en castellano, va entrar el kichwa, el shuar, las personas ya no van ser reconocidas solamente a nivel nacional, vienen voluntarios del exterior y van cambiando el sistema.

Víctor: Creo que en el Ecuador es viable establecer una educación diferente por la misma composición social y el interés del gobierno y los movimientos indígenas que son fuertes. En el caso del Perú es difícil. En una comunidad campesina indígena los padres mandan a sus hijos a la escuela donde el maestro enseña bien el español, porque quieren que el niño aprenda el español para transitar de lo rural a lo urbano. El maestro que enseña en quechua no sirve, es cuestionado. En el Ecuador es la misma familia que moldea el tipo de educación que quieren para sus hijos

Ángel: Los datos que yo encontré cuando hice mi investigación lingüística sobre el uso de las lenguas en los centros educativos son fatales. El uso de la lengua en Quito se da una hora por semana en los centros educativos bilingües, eso es fuerte, los padres no quieren la lengua nativa, la pérdida de la lengua se da casi en el 60% de generación en generación.

Gabriel: Nosotros tenemos una institucionalidad donde trabajamos siempre subordinada a las decisiones que toma la comunidad. Las experiencias individuales de educación que no busquen al Estado para que asuma o se haga cargo no transforman nada, se quedan como guetos de cosas muy buenas. En el Ecuador las organizaciones indígenas tienen un peso fundamental, igual que en Bolivia, tienen la capacidad para definir cómo debe ser la educación, qué tipo de educación quieren para sus hijos. En el caso de la Argentina, la experiencia que nosotros tenemos es distinta, es otra la situación desde el punto de vista político, sin embargo, hay un reclamo de que la escuela incorpore elementos de la propia cultura. Todavía se debe luchar para transformar la escuela y para transformar el Estado.

Soledad: Transformar la educación pasa por una decisión política, además es una opción. En cuestión educativa hay como varias opciones. Una es luchar para transformar el Estado y su práctica formal de educación a través de las exigencias de inclusión de la diversidad y la interculturalidad. La otra opción es construir otras alternativas distintas al Estado. Sin embargo, el peligro de entrar a la institucionalidad del Estado es fuerte, el Estado es tan rígido que te impone normas, reglas y se corre el riesgo de ser cooptado más allá de tu intencionalidad de quebrarlo.

Gabriel: Me hace ruido que la alternativa a lo estatal sea la iniciativa privada.

Víctor: Hay un elemento que hay que considerar: lo comunitario. Que no es privado, como que puede ser parte del Estado, pero es un modelo en pequeño, lo comunitario es más importante.

Alejandra: Los logros en el Ecuador han sido por el apalancamiento del movimiento indígena y su posicionamiento en el Estado y en la educación, pero no es un proceso

logrado y culminado, sino hay cantidad de lucha por hacer, de constante aceptación de los dos sistemas. Entonces es una lucha constante. En el Ecuador no se logró una posición favorable en relación a la educación intercultural bilingüe, hay cantidad de cosas por hacer para tener una calidad de educación óptima.

Víctor: Los procesos comunitarios son cualitativos. Los procesos del estado son cuantitativos, son masivos. Hay que apoyarse en lo comunitario. Las organizaciones están en este desorden. En algunos casos apoyan iniciativas del Estado, como en estos momentos UNICEF. Esto es más fácil, menos costoso. Se meten en la estructura del Estado y quieren imponer sus modelos. Hay otros procesos más lentos y cualitativos.

Angel: En Ecuador, estas experiencias se llaman comunitarias más que privadas.

Gabriel: Oponer lo comunitario a lo que está establecido por el Estado es parte de lo que estamos discutiendo todos los días, el peligro del no Estado es grande, pero podemos caer en la lógica neoliberal de satanizar el Estado. Sí, creo en lo comunitario en sentido de pelearle a lo que está oficializado, al Estado.

Ángel: En el Ecuador la concepción del movimiento indígena es dirigir la educación aunque sea en el nivel local, la participación del Estado se reduce a la distribución de las partidas. Las organizaciones dicen no tenemos que hacer caso al Estado, pero sí tenemos que recibir del Estado. Las propuestas son presentadas por las comunidades indígenas, el Estado pone el dinero; lo ejecutan los técnicos indígenas de la comunidad y el que supervisa y controla es el Estado. También hay una estrategia que no se dice, el movimiento indígena, en el caso ecuatoriano, se apuntala en muchos técnicos que están en puestos claves. No es tanto tener un director nacional sino tener un mando medio. Por ejemplo, Cecilia está en el Ministerio de Educación, para la educación bilingüe había mil partidas, pero Cecilia va a las comunidades y distribuye mil trescientos partidas, te da más partidas de lo que tú pides, es una persona afecta a lo que estamos haciendo, ella está en puesto clave. Pudo hacer y lo hizo.

Víctor: Un médico criado en la Amazonía fue llevado al Ministerio para asesorar proyectos, experto en medicina amazónica. Se tuvo que disfrazar para llegar allí.

Vidal: Las grandes experiencias, como Warizata, fueron escuelas privadas cuando iniciaron, donde los indígenas han puesto su pensamiento filosófico, práctica, mano de obra y una propuesta. Años después recién la escuela se ha privatizado y ha pasado a manos de los que ostentan economía y dinero. Este pequeño comentario es para pensar estas prácticas del Ecuador, estas innovaciones impresionantes, cómo hacemos que esto no sea propio del Ecuador, propio de las comunidades, propio de la motivación de un par de personas y luego se quede ahí. Qué pasaría después de Laurita Santillan y Fernando, después de 10 años, ¿los migrantes que van a ese lugar continuarán la experiencia de Laurita, sabiendo que sí pasa al sistema oficial desaparece, se transforma, se reestructura? En la experiencia boliviana, esto pasa al Estado y se transforma, desaparece. Por eso la pregunta va por ese lado ¿Qué se puede hacer con

estos datos, para que estas experiencias no solo sean muy ecuatorianas? Otra pregunta: ¿En las tres experiencias que presentaron qué dificultades hay, limitaciones, aspectos que no funcionan?

Alejandra: ¿Cómo replicar estas experiencias? El primer paso sería la comunicación y la difusión de estas experiencias a nivel nacional y regional. También hacer publicaciones y hacer foros de las buenas prácticas que se han realizado en la educación intercultural bilingüe. Esto falta a nivel del Ecuador, más todavía a nivel de la región andina. Los intercambios y pasantías son precisamente para adaptar estas experiencias a las realidades puntuales de los países que estamos trabajando como INIA.

Ángel: Hay experiencias valiosas que se terminan cuando mueren los principales impulsores. Se debería hacer transferencia a nuevos líderes. Esto muchas veces es difícil ya que quienes comienzan las experiencias no confían en otros. En el caso de Wawakamayuk Wasi, para mí ha sido muy interesante la transferencia. José empezó a transferir a sus amigos. Es importante desprenderse de eso. Esto es actitudinal. Muchas experiencias se quedan con las personas. La otra cosa, es crear esta transferencia no solo como política local, sino regional o nacional, ese es el ejemplo del Wawakamayuk Wasi, porque ahora es una política nacional. Pero esto tiene una modalidad, hay diseño curricular, hay sistema de capacitación y seguimiento. Ya se organizó una modalidad que puede servir y ser flexible para otros, se la puede replicar siempre y cuando haya condiciones similares. La otra es que dentro del Estado haya funcionarios amigos que apoyen esas experiencias. Cuando no hay ese apoyo se muere. Hay que pensar en la transferencia. Transferir poco a poco. Sobre las dificultades: cómo garantizar la sostenibilidad dentro del Estado con participación comunitaria y que esto dure en el tiempo. Con una bonificación no se sostiene. La experiencia necesita sostenibilidad en el tiempo. Otro problema es la formación. Hay desniveles en la formación. La formación está en formato occidental. En los Wawakamayuk Wasi les faltan títulos. Otro problema es la cuestión lingüística. En el caso Yachay Wasi no hay una fortaleza en la lengua. En Otavalo la tendencia es al castellano. Falta fortalecer el kichwa. En Jubal es cien por ciento kichwa porque es una comunidad muy aislada. No necesitan el castellano. Hay otras preguntas sobre los estándares de calidad. En Yachay Wasi se nota calidad. En Jubal hay mucho que hacer. Se limitan a pintar, cantar y jugar. Hay que hacer una transición a la escuela. En Wawakamayuk Wasi hay una transición. Otras limitaciones son los ambientes. Por ejemplo, en el rincón de lectura no hay libros, no hay símbolos de la cultura. Cuál es la concepción de ambiente. Otro límite es la participación comunitaria. Se limita a las sesiones. No sé hasta qué punto eso es participación. O participación sería cuando padres interactúan con los maestros. Otro interrogante sería cómo tratar el tema de identidad y globalización, porque los niños van a salir luego a la ciudad (como en el caso de los otavalos). Los niños que vayan a salir, no creo que vayan a seguir las profesiones de los padres. Ellos están pensando en otras cosas. Hay mucha migración a la costa. Qué va a pasar con las familias.

Vidal: Comparando en Bolivia con el caso de la quinua. La quinua producida era para los ricos y la quinua orgánica era para los pobres. Pasó el tiempo y ahora es al revés. Entonces, qué hacemos con estas experiencias. Muchas de ellas se han convertido en educación privada, para gente con plata. La educación que se está planteando propia de los pobres se convierte en una estructura propia de la élite. Se apropian de estos saberes y nadie reclama. No hay quien reclame que esto es propio de las comunidades. Por otra parte, los pobres, no solamente los migrantes están en Ecuador, también están en Bolivia, Chile; cómo hacemos para llegar a otros niños que tienen este tipo de problemas. Las demandas de los pueblos son por cosas materiales. Cómo las organizaciones pueden apropiarse de esto, cómo llegar a nuestros hermanos líderes. Y lo otro, reconocer que hay indicadores culturales.

Heddy: Nosotros como ONG tenemos un proyecto de hacer una escuela en Valdivia, con la visión de lo indígena abierta hacia lo no indígena. La idea esa era una escuela a partir de la sabiduría de los pueblos indígenas, no solamente mapuches. En Chile hay un tipo de escuela, que es la escuela subvencionada, y eso es muy factible de usar bien, porque también lo han usado muy mal. Antes cualquier particular podía hacer una escuela si respondía a ciertas exigencias, ambientes, alumnos, tener planes y programas y tener algunos docentes titulados. Ahora, solamente pueden hacer las personas que no se dedican al lucro. Por supuesto, hay menor gente usando estas subvenciones, te dan dinero por cada alumno matriculado, nosotros sacamos cuentas en la ONG para que eso pueda funcionar, necesitamos 90 alumnos. Eso es una posibilidad que yo pienso, estas experiencias son muy interesantes y tienen que ver con una serie de experiencias que no se pueden perder. La pregunta es cómo hacer, y ahí me parece que se puede pedir el apoyo del Estado y allí el Estado te deja una libertad grande de enseñanza. Todos tenemos derecho a educar a nuestros hijos sobre los parámetros, valores que nosotros estemos convencidos que son los mejores. Debemos exigir al Estado no una directriz tan estricta pero sí una cobertura mayor, así como hacen en la alimentación, no es posible que las experiencias se sostengan solamente con el pago del profesor. Con el presupuesto que hay para cada alumno es posible solventar los costos.

Comentarios de cierre

Víctor: En los dos estudios veo mucha complementariedad temática, sin embargo, en el caso de Chile demanda pertinencia de parte del servicio de educación, porque los niños en un ambiente culturalmente pertinente se desenvuelven mejor. En la caso de Ecuador, está la respuesta, porque estas iniciativas como que responden. No quiero decir que es el modelo, no existen modelos, pueden ser referentes. En esa perspectiva la utilidad de esto tiene esa ruta, cómo ir aprendiendo de esos hallazgos que se van encontrando y a la vez quizá sistematizar este conjunto de hallazgos e ir ensayando ciertas propuestas, en términos también de ideas, que son productos muy específicos que nos pueden permitir

encontrar los derroteros para el debate técnico en cada país. Cómo es que una experiencia con la otra se complementan, porque una responde a la demanda de la otra.

Ángel: Una de las estrategias que ha usado el movimiento indígena ecuatoriano es crear espacios dentro del Estado con personas propias del movimiento indígena. En el caso, por ejemplo, de Wawakamayuk Wasi una persona como José crea dentro del Ministerio de Bienestar Social un espacio para una modalidad y se generaliza. En Educación se crea la DINEIB. Pero, hay una limitante, el Estado no invierte en la educación intercultural bilingüe entonces la lucha es por el presupuesto, no es como en el caso chileno que hay inversión no solamente para ítems, sino para infraestructura, materiales. A pesar que el discurso del movimiento indígena es anti-Estado, pero la estrategia es crear espacios dentro del Estado con personal que responda a favor del movimiento indígena.

Sobre la intervención en las comunidades, en el caso ecuatoriano, se socializa el problema del jardín de infantes y se plantea la cuestión laboral. El trabajo implica alejarse de los niños. Al final concluyeron que la educación infantil tiene que ser una institución indígena, como la comuna, con su propia organización; como el comité de agua, y funciona. Para que funcione la educación tiene que ser dirigida por maestros adscriptos a la comunidad, tienen que participar los educadores en las asambleas, las asambleas comunitarias tienen que tomar decisiones sobre el centro infantil, que el dinero se haga con un presupuesto participativo y que responda a la identidad y a la cultura y otras situaciones que puedan venir. Tiene que ser de la comunidad. Esa institución indígena no tiene que ser cerrada, sino abierta hacia los demás. Intervención no escolarizada con pertinencia cultural, con amplia participación comunitaria y con énfasis en los saberes locales. El modelo que no está ligado a la comunidad muere porque no hay participación de la comunidad o porque no hay sostenibilidad.

Vidal: La pertinencia cultural en la formación docente y el manejo cultural de estos espacios, que se convierten en el manejo de las propias personas de la comunidad, creo que esto nos debería alertar a cada uno de nosotros, que no son propuestas hechas de otros espacios, y quizá por eso tengan buen entendimiento y aceptación. Lo otro, es que estas experiencias se convierten en muy particulares, muy locales, que no llegan a toda la comunidad andina del mismo sector.

Otro tema que está en todos los trabajos son los juegos, con la naturaleza misma. Son juegos interrelacionados.

Otro es la pelea por los derechos de las organizaciones indígenas. Hay gente intermediaria, que maneja.

Otro tema que queda flotando es la sostenibilidad. Cómo sostenemos estas grandes experiencias que se convierten en coyunturales. Pasa Laurita y Fernando y ahí queda la

experiencia, al parecer, su hijo está trabajando en educación no sé si tiene pasta para llevar adelante esto, no sé si ha sido formado.

Lo otro, son los ambientes, tenemos el rincón de lectura no hay un libro, no hay una grabadora, tenemos el rincón del aseo hay cepillo de dientes, pero no hay pasta. Con estas propuestas solamente se dan los ítems o las partidas para que viva la educadora, no se le da la infraestructura necesaria, hasta dónde la participación comunitaria va poder llevar adelante estas experiencias, y hasta cuánto tiempo va aguantar

TRANSICIONES DE NIÑOS INDÍGENAS MIGRANTES ANDINOS⁵

Soledad Guzmán, Vidal Arratia y Edna Otondo

Coordinación: Inge Sichra

Relatores: Soledad Guzmán y Vidal Arratia

Históricamente las comunidades andinas han manejado espacios agrosociales diversos; actualmente estas sociedades andinas están reconstituyendo la socioeconomía de las ciudades y por qué no decir las conurbanaciones. Cada familia que vive entre la ciudad y las comunidades de origen tienen dinámicas sui géneris. El FUNPROEIB y el INIA, durante la segunda gestión de investigación han tenido como objetivo principal *Explorar las transiciones de los niños en edad escolar de tres familias migrantes a las ciudades de Cochabamba y Sucre en sus diferentes ambientes de aprendizaje*. Proponiendo tres objetivos específicos:

- *Detectar estrategias de adecuación de las familias migrantes a las exigencias e influencias de la escuela.*
- *Describir procesos de adquisición de lenguas en niños de las familias migrantes.*
- *Identificar imaginarios sociales (culturales, económicos) de niños de las familias migrantes.*

Se ha dado continuidad de seguimiento a las tres primeras familias, esto ha significado un logro importantísimo porque ha permitido mayor fidelidad y mayor profundidad en los datos, dando oportunidad de confirmar, rechazar los primeros hallazgos. En términos etnográficos, la duración prolongada de una investigación determina la calidad de la misma, aunque ya se ha mencionado las limitaciones técnicas de realizar etnografía en contextos urbanos, esta investigación ha podido saldar esas limitaciones debido al tiempo de seguimiento a las familias. En todos los casos nos hemos acomodado a los tiempos y dinámicas de las familias: trabajo, cambios de domicilio, enfermedades, eventualidades, ausencias, presencias, fiestas, ciclo agrícola, economía, etc. Otro elemento importante remarcar es la presencia de dos investigadores, varón y mujer, que abrió distintas posibilidades de diálogo y comunicación con las

⁵ Resumen preparado por Vidal Arratia para el 7º Encuentro-Iniciativa Niñez Indígena Andina. “Niñez indígena andina en ambientes de aprendizaje con pertinencia cultural”, Cochabamba 26 al 29 de agosto de 2008.

familias. Se ha intentado realizar exploración sobre el mismo tema en la ciudad de Sucre. El trabajo ha sido guiado por varios aspectos teóricos.

Resultados de la investigación: REPRODUCCION COMUNAL

1. ¿MIGRACIÓN?

Es un momento para la reflexión sobre la pertinencia de seguir hablando de “migración” en el contexto específico de estudio y en estrecha relación de las características socioculturales de la población de estudio.

Vidal: ahh!, ya ya ya, kaymanta pacha catorcekiypi ripunki?, mayk’aq ripurqanki?

Vidal: ahh!, ya ya ya, De la comunidad te fuiste a tus catorce años? Cuándo fue eso?

Cristóbal: Chapareman rirqapurqani, juk wata Chaparepi kamurqani. Chaymanta jamurqani juk ajina fiestaman. Chaymanta juk amigo pusawarqa Cochabambaman, chay trabajoman. (F2: 48)

Cristóbal: A Chapare me fui, he vivido un año en Chapare. He vuelto a una fiesta similar como esta. Después un amigo me llevó al trabajo donde estoy en Cochabamba. (F2: 48)

La movilidad espacial observada, es practicada desde generaciones atrás y que no se trata de un fenómeno reciente, producto simplemente del proceso de globalización económica y laboral actual. No existe un rompimiento total con la comunidad de origen, ni antes cuando los integrantes eran solteros, ni ahora cuando ya ha conformado una familia.

El acceso a la escuela es otro elemento que motiva a estos cambios de espacios socioeconómicos. Para otros es movilidad espacial y social, es escolar y territorial.

Los elementos de la movilidad social son: de carácter comunal y familiar. El segundo elemento del proceso de movilidad familiar. El tercer elemento en el proceso de manejo territorial para desempeñarse adecuadamente en espacios urbano y rural. Un cuarto elemento es la posibilidad de experimentación y la voluntad de ensayo que desarrollan las familias. Un quinto y último elemento identificado está relacionado con una noción de bienestar y de mejor vida.

2. “SINO MAYMANTA MIKHUNAYKUPAQ KANMAN”. ESTRATEGIA ALIMENTARIA

Se puede apreciar dos lógicas, a veces opuestas y contradictorias, pero también complementarias y adicionales: 1. la lógica del mercado donde el recurso monetario es

imprescindible; y 2. la lógica del intercambio y la reciprocidad que es base de la actividad agrícola andina.

3. “**TODOS HACEN CHICHA PARA LA FIESTA**”. **CICLOS AGRÍCOLAS FESTIVOS**

Está confirmado que las familias manejan espacios económicos con bastante agilidad: La comunidad de origen y los espacios periurbanos. Estos espacios no son solamente económicos, también son sociales y festivos.

3.1. Entre “el querer” y “el poder” ir a la comunidad

En muchos casos, la familia íntegra que vive en espacios periurbanos se moviliza para retornar a la comunidad. Estos retornos planificados son motivos de fiesta tanto para visitantes como para los integrantes de la comunidad. La carencia económica no permite realizar viajes.

Vidal: ¿no te han pagado?

Salomé: no pues!, por eso no hay (plata) para viajar, ni en mi trabajo no me han pagado! (F2:34)

3.2. “Cosechaman rinaypunan tiyan” el “deber” ir

Un motivo de retorno constante y considerado en la forma de vida de las personas es el ciclo agrícola. La preparación de terrenos, siembra, cosecha y almacenamiento de productos agrícolas son considerados como hitos fundamentales y no negociables para retornar a la comunidad de origen.

Vidal: de verdad imarayku jampunki?

Maximo: Mana trabajo karqachu. Cebadita uqharinayku karqa. (F1: 25)

Vidal: Dime a qué volviste a la comunidad?

Máximo: No había trabajo. Tenía que terminar la cosecha de la cebada. (F1: 25)

3.3. “Allá siempre es bien”. *chukcha rutuku* en villcabamba

No solamente los ciclos agrícolas son importantes para el retorno constante a la comunidad de origen, también los ciclos festivos tienen un motivo fundamental para regresar a la comunidad. Las fiestas patronales, regionales, nacionales, locales y familiares tienen una importancia para considerar el regreso a la comunidad.

Vidal: Imarayku chanta kunan p’unchaypuni | Vidal: Y por esta fiesta se hace el corte

rutuchichkan chhuqchanta?

Cristóbal: No sé, fiesta kaptin á, chayman fiesta achhkha runas jamunku, chayrayku á, aqhasta ruwarakunku, tukuy imata. (F2:53)

de cabello en esta fecha?

Cristóbal: No sé bien, porque es fiesta, a la fiesta viene mucha gente, por eso, se elaboran chichas y se hace muchas cosas. (F2:53)

Estas son oportunidades para marcar pertenencia al lugar, al origen, a la cultura de las personas.

3.4. “Garantía para mis hermanos”

Las familias que están ubicadas en la zona de El Abra se convierten en el centro de integración o reintegración, a dichas familias concurren los parientes jóvenes de la comunidad que viven y/o trabajan en la ciudad. Estos no siempre son familiares consanguíneos.

Salomé: sábado y domingo, domingo casi no, a veces viene mi hermana. La única hermana mayor soy, toditos vienen aquí pues. No ve que salida tienen el día domingo, mi hermano viene, a veces mis primos, a veces mi suegro (F2: 12).

4. “MANAÑA RINCHU, MALO PROFESOR A”. LA ESCUELA

Un elemento central en la búsqueda de entender los procesos de transición de los niños indígenas en las ciudades es el tema de la escuela y su relación con ella. La primera evidencia apunta a una valoración de la escuela. También se encuentran opiniones muy contrarias respecto a la primera experiencia escolar, ésta vez en el área rural. El castigo físico es el elemento más sobresaliente de este testimonio, por esta razón, Humberto ya no quiere ir a la escuela, aunque exista el reclamo de otros padres de familia, el comportamiento del profesor no cambia.

4.1. “Es que no entienden nada”

En Bolivia existe una histórica tradición de menosprecio a la educación rural, ésta es calificada como de menor categoría en comparación con la educación que se brinda en las áreas urbanas. Paradójicamente, en algunas comunidades indígenas también es un castigo tener determinado tipo de maestros a cargo de la formación escolar de los niños. Los padres arguyen que los niños no entienden nada y parece ser confirmado por los maestros.

4.2. La escuela en la comunidad

No obstante lo expuesto hasta aquí en el tema de la escuela, es importante señalar el importante papel de la escuela en la comunidad; la escuela otorga prestigio a la comunidad, es símbolo de progreso y desarrollo.

4.3. “Bien peinadita le mando, porque riñe la profesora”

A diferencia de la permanencia de la dinámica familiar cotidiana respecto a la escuela en el área rural, en el área urbana se percibe una transformación y adecuación de los ritmos familiares a las exigencias escolares.

Soledad: pero va bien peinadita? (a la escuela)

Salomé: Sí, la profesora nos riñe, “hay otras niñas” dice “que no vienen sus mamás”. A mi también ya me estaban reclamando, dónde está tu mamá, por qué se ha perdido, hace dos meses que ya no voy a la escuela, mi hermanito nomás está yendo, una semanita más yo le voy a llevar. (F2: 11)

Cumplir con la oficialidad de la escuela, sus normas y valores implican sacrificios de parte de los niños y también de parte de los padres.

4.4. “mana nuqa jina letrayuchu”. imaginarios

La permanente confrontación simbólica con la institución escolar permite la creación y recreación de imaginarios sociales respecto a distintos elementos. Así, uno de los imaginarios más extendidos en las comunidades es el de superación y desarrollo a partir de la escolarización.

4.5. “Nunca vienen los papás”. participación

Así como se construye y configura el imaginario sobre los maestros, la educación y su valor en la sociedad en la relación directa con la institucionalidad, consideramos que la participación de la familia (padres, madres, tíos, hermanos) en la cotidianidad escolar es una expresión de la concreción de imaginarios y prácticas.

5. SABERES DE LOS NIÑOS

Los niños tienen muchos conocimientos en todo campo: lingüístico, social, agropecuario, festivo, religioso, de cuidado social y personal, integridad familiar, juegos y mucho más. Estos conocimientos son también parte de las transiciones habituales que vive el niño.

5.1. “*Waka michimusan*”. vivencia agropecuaria

Los niños al ser parte integral de la comunidad en todo aspecto, realizan una tarea fundamental del hogar que es el cuidado y pastoreo de animales.

Carlos es un niño que se mueve bastante en la casa con mucha agilidad y conocimiento. Este niño permanentemente es reprochado por su madre Victoria, porque le dice que no hace caso en nada. Pero nosotros vemos que el niño sigue con el cuidado de las ovejas (F1:29).

Todos los niños, no importa el lugar donde se encuentran, en una temporada de su vida se hacen cargo del cuidado de los animales.

5.2. Valoración de aprendizaje escolar

La escuela es agradable para la niña. La influencia de los hermanos mayores en los menores es notoria. Aunque la escuela es valorada por la familia y por los niños; sin embargo esos aprendizajes no tienen utilidad para la vida de los niños que en muchas oportunidades apoyan a su familia.

Yo agarré el cuaderno de Gina y empecé a hojearlo, Gina me dijo que habían dibujado y pintado en su escuela, que la profesora les enseñaba a cantar y a escribir. En el cuaderno habían varias hojas ya llenadas con letras y números, me extrañó ver pocos dibujos. Pero Gina me comentó que tenía otro cuaderno en la escuela que sí estaba lleno de dibujos y pinturas.

5.3. Formas de aprendizaje

No todos los aprendizajes de los niños son verbalizados, algunos aprendizajes son asumidos con actitudes y valorados por el entorno de los niños y adultos, no importa la edad del niño. Entre los niños se puede apreciar este aprendizaje con bastante nitidez. Otra forma de aprendizaje de los niños de primera infancia es por imitación, aunque la madre conversa con los niños, la mayor parte de actividades es por imitación.

Viendo a su hijo, Rosaura le animaba a que se acercara: “*jamuy á*”, “ven, ven papito”. Y dirigiéndose a mí me dijo: “*pay yachaña!, kayri mana, qhilla pay!*” (Refiriéndose a Evita). Y efectivamente, (F3:15)

Como se aprecia, no es necesaria alguna orden o indicación precisa para que los niños la desarrollen, a veces la mirada y el contexto de trabajo indica que se debe realizar las tareas.

5.4. “Kay imillas sinchi yuyayniyuq kanku, imatapis atillankupuni”. aprendizaje como producto social.

Los aprendizajes de los niños son producto del grupo social, de la familia, la mayoría de estos aprendizajes están relacionados con su entorno vivido, generalmente son aprendizajes prácticos, vivenciales y concretos. Las responsabilidades y actividades que realizan las niñas son valoradas por los padres y por la misma comunidad.

Vidal: Machkha kankuri?

Vidal: Cuántos son?

Victoria: Seis kanku. Berno kuraq. Chay wathiyadura sullk'an. (F1:16)

Victoria: Son seis. El mayor es Berno. La wathiadora⁶ es la menor. (F1:16)

Es interesante cómo Victoria reconoce a su hija como la *wathiyadura* “la experta en preparar la wathia”; aquí vemos la valoración familiar que se hace con respecto a las destrezas que los niños y niñas desarrollan a su corta edad. No solamente se trata de la realización de la wathia, también las niñas aprenden con bastante facilidad la preparación de otros productos.

Nemesia, observando aquello, dijo: kay imillas sinchi yuyayniyuq kanku, imatapis atillankupuni (F1:16)

Nemesia, observando aquello, dijo: Estas niñas aprenden rápido, son inteligentes, aprenden con bastante facilidad. (F1:16)

5.5. Transmisión de conocimiento de niño a niño

Los niños transmiten sus conocimientos entre niños con una metodología dinámica y convierte el mensaje en eficiente. Entre niños hay comprensiones más allá de lo conocido en espacios escolares, todas estas transmisiones valoran y fortalecen a los niños que comparten ideas, pensamientos y actitudes.

5.6. Juego y recreación de niños

Los niños de las tres familias viven en un espacio físico amplio; es decir, el contexto periurbano les permite desarrollar actividades diversas y con mucha amplitud, no necesitan espacios exclusivos para el juego y la recreación, todos los espacios son propicios para el juego y el cumplimiento de responsabilidades.

Acariciaban al gato y hacían los mismos ruidos y movimientos que los animales. René caminaba como el gato y los demás le decían: “*misi caraju riy, riy, riy*” (carajo gato anda, anda). Se observó claramente que los niños que venían de la ciudad y los niños que estaban en la comunidad se entretuvieron con juegos respecto a los animales que veían en su entorno. (F1:2)

Los juegos están estrechamente relacionados con el tipo de juego que practican mientras desarrollan sus actividades, estos no siempre son juegos que implican la utilización de juguetes especiales y sofisticados.

5.7. Juguetes, espacios y tiempos

⁶ Wathia es una alimentación cocida en terrones calentados. Wathiadora es la que prepara la wathia. La niña es capaz de preparar la comida con bastante habilidad y capacidad.

En las cuatro familias de seguimiento pudimos apreciar que los juguetes de los niños no siempre son especiales, fabricados por empresas de juguetes. No son juguetes sofisticados a fricción o batería. Los juguetes en todos los casos son materiales adaptados de acuerdo a los juegos que realizan niñas y niños. La utilización de los mismos requiere simplemente de la manipulación del niño.

<p>Humberto: a ver apamuy.... titiiiiiiiiittt!!!, pppprrrrrrrrr..... prrrr, tititiiiiiiiiit</p> <p>Nélon: imayná churanki.</p> <p>Los dos niños titiiiiiiiiiiiiiiiiit... pppprrrrrrrrrrr</p> <p>Allintataq qanllaraq, nuqallaraq, chanta puqllanku, puqllachkanku sapa autito patapi, waq autitos kachkan, avioncito, juch'uy tukuysitu, plástiquitosmanta, k'illu, anaranjado, verde, tukuy colores, Humbertotaq, sombreronwan tanqaykachkasqan, Nelsonwan.</p> <p>(F1:33).</p>	<p>Humberto: A ver trae... titiiiiiiiiittt!!!, pppprrrrrrrrr.....prrrr, tititiiiiiiiiit</p> <p>Nelson: Cómo has puesto.</p> <p>Los dos niños titiiiiiiiiiiiiiiiiit... pppprrrrrrrrrrrrr</p> <p>Juegan bien ustedes nosotros todavía, decían al jugar, juegan sobre los carritos de juguete, hay otros autitos, avioncitos, todos pequeños, son de plásticos, en colores amarillos, anaranjados, verde, variedad de colores. Humberto y Nelson empujan permanentemente con sus sombreros.</p> <p>(F1:33).</p>
--	--

5.8. “Mikhunata sapitan qarakullan”

Hemos manifestado permanentemente que los niños tienen un rol en la familia andina, todas sus actividades fortalecen y llevan adelante a la comunidad integra. Cuando las personas mayores no están en la casa o en la comunidad, los niños desarrollan las actividades con bastante facilidad.

5.9. Enfermedad y Violencia Infantil

En la comunidad de Tumuyu nos impresionó mucho la cantidad de sarnas que había en los niños. Hay temporadas en el año cuando algunas de estas enfermedades se manifiestan y se convierten en ruidos temporales. Otro de los temas que es necesario abordarlo con mucho cuidado y detenimiento es la violencia infantil. En muchos casos se nos ha manifestado que los niños sufren de varios tipos de violencia, entre ellos está el maltrato físico de parte de alguno de los miembros de la familia.

Vidal: y tu tío?

Gina: mi tío mucho me pega, le pega al Fernandito también.

Vidal: mucho te pega?

Gina: Sí, y a mi hermanito también! (F2: 31)

COMENTARIOS, DISCUSIÓN E INTERROGANTES

Migración o manejo espacial:

Víctor: Hay que poner en cuestión la migración, ver si es migración o manejo espacial, las sociedades prehispánicas manejaban espacios. Los Lupacas son el mejor referente, manejaban espacios desde el Lago Titicaca hasta la costa del Perú, el manejo espacial era una dinámica permanente. En el tema educativo a los niños les preparan para el manejo espacial y social, en realidad hay que dar una vuelta a todo eso. Estudiar la migración como ajeno a ese contexto histórico es como enajenarlos de esa pertenencia a esos espacios. La sociedad urbana ha ocupado sus espacios tradicionales y los indígenas simplemente están recuperando esos espacios.

Gabriel: Hay una carga negativa en el termino migrante, eso implica que la gente busque otro tipo de denominaciones o auto denominaciones, porque el ser migrante implica cierta carga desfavorable. Estoy de acuerdo que existe un patrón tradicional de movilidad espacial y sociocultural. John Murra analiza la movilidad entre diferentes pisos ecológicos de los pueblos andinos como patrón tradicional histórico, pero la situación presente es diferente, hay un proceso de deterioro y desestructuración de la economía campesina que implica proceso de urbanización. Los procesos de urbanización conforman instituciones (escuelas, hospitales, etc) y procesos de integración de la población a la sociedad nacional. El desarrollo de relaciones salariales, relaciones capitalistas, producen cambios, una desestructuración de la economía tradicional. Al parecer, ustedes mismos han dicho que las familias campesinas no pueden reproducirse en el campo necesitan complementarse con el salario en el mundo urbano, este proceso se está haciendo cada vez mas irreversible.

Víctor: La migración es un derecho, pero precisamente el testimonio de Vidal “no soy migrante en mi propia tierra”, pone en cuestión la migración, este testimonio me permite afirmar que la movilidad ocurre en el espacio que han manejado siempre, obviamente, como señala Gabriel, el modelo económico y social que se desarrolla en esos espacios es distinto. La migración se ha abordado mucho desde el punto de vista del científico social, pero no desde el punto de vista del actor, desde cómo lo viven, cómo lo sienten.

Gabriel: Sería un error plantearse que esto no es migración, sino movilidad cíclica tradicional, lo que siempre han hecho. No es lo que siempre han hecho, ahora hay atracción a otra condición de vida, que son peores que las condiciones de vida tradicional, producto de procesos materiales e histórico que va modificando pautas. Y otra cosa son las respuestas de las comunidades a esas situaciones, las estrategias tienen

que ver con los repertorios culturales a situaciones de este tipo, no es lo mismo de siempre.

Heddy: Este tema va mucho con la definición o la autodefinition de la persona que se mueve, las personas no indígenas también se mueven en distintos nichos, la clase media también se mueve, tiene casas de veraneo, entonces la situación es más compleja, dejemos un espacio como para pensar. Uno tiene la libertad de moverse, puede decir “no soy migrante en mi propia tierra”, también tiene derecho a cambiarse.

Soledad: En relación a la migración, se trata de familias integras que se trasladan del área rural a una periurbana, en este proceso hay un intercambio permanente de productos, este intercambio no se da en términos económicos. Los que se trasladan a las áreas periurbanas se llevan productos de la comunidad para su alimentación y, a su vez, cuando éstos retornan temporalmente a la comunidad llevan productos de la ciudad a la comunidad. Este intercambio de productos va más allá de dar las ganancias de la migración.

Angel: Sobre el concepto de migrante, si somos migrantes o no, “migrante en mi propia tierra”, amerita que se re conceptualice, hay que darle una visión social de la migración. Considero que el equipo puede hacer un aporte académico a la discusión inicial y problematizar las terminologías, re conceptualizar y poner en tapete de discusión de las ciencias sociales; al momento que lo hagamos va generar mayor discusión y resignificación de los términos.

Gabriel: Está bien que se busque poner en crisis conceptos como el de *migrante*, para poder desentrañar de qué estamos hablando, no solo desde la mirada técnica sino desde la experiencia vital que van haciendo las organizaciones. También poner en discusión qué significan las estrategias adaptativas y de subsistencia, esto remite a la opción propia del actor, de elegir entre un abanico de posibilidades, por ejemplo, me quedo en la comunidad o salgo de la comunidad, me quedo a crear una escuela más amable con el saber nuestro o busco una escuela que tenga mejor calidad, que me prepare en mejores condiciones para insértame en el mundo laboral. Es importantísimo relevar esa cosmovisión andina, pero teniendo en cuenta que los procesos históricos, materiales han producido cambios importantes no solo en las formas de vida y en la ubicación social. Las comunidades no son aisladas sin penetración de la racionalidad del sistema más general, en su interior operan los punteros políticos del régimen político actual con su lógica clientelar, dádivas como manipulación, operan otros actores que influyen en las formas de ver de la gente. La idea de proceso individual y la acumulación rompen con la concepción comunitaria. Planteo esto para ver de qué manera estos elementos van modificando el escenario de las comunidades.

Aprendizaje en espacios cotidianos

Soledad: El aprendizaje de los niños se da porque son parte de la cotidianidad, parece que los niños asumen el hecho de ser parte de la cotidianidad. Esto es un aprendizaje

muy fuerte para nosotros, estamos tratando de ver cómo se dan las transiciones entre los aprendizajes que se dan en la cotidianidad y los aprendizajes que se dan en la escuela o los ámbitos institucionalizados. Tendemos en estos ámbitos institucionalizados a que el aprendizaje pase por la verbalización.

Víctor: Hay un momento en el cual sí se verbaliza. Algunos estudios que hice en la crianza de niños menores a 3 años se observa que se hace mucho uso de los colores para ayudar a desarrollar el sentido de la vista, les ponen a los niños flores de diferentes colores. El niño desde muy temprano va entendiendo el significado, luego se basa en el desarrollo de su capacidad de aprendizaje mediante la observación y la práctica.

Ángel: Se aprende viendo, haciendo, aquí también entra el tema de la *verbalización* como fase final, no como fase inicial del aprendizaje. El niño aprende viendo, viendo, haciendo, haciendo, y en el caso de las lenguas “oyendo oyendo”. Implica que nosotros, en algún momento, podamos reconsiderar los métodos de enseñanza aprendizaje de la pedagogía, porque uno aprende viendo a los padres y luego viene la corrección. Concordamos en que el aprendizaje es social, las teorías nos plantean que hay alguien que enseña y otro que aprende, en este caso se aprende en la cultura, la sociedad y los contextos sociales.

Heddy: Los aprendizajes de los niños son absolutamente coherentes con lo que ellos son, el aprendizaje en la escuela es algo ajeno, no solamente es metodológico, en la escuela si se verbaliza para enseñarle al niño “la luna no se que” algo que para él es muy lejano, en cambio, los otros conocimientos van con un aprendizaje en el hacer cotidiano, no es un tema de verbalizar o no verbalizar.

Soledad: El contexto en que se ubica esa verbalización, no se lo agarra al niño y se le dice “esto es vaso”, “tienes qué cocinar”, o sea, el contexto de vida le da la posibilidad de aprender, no hay una explícita intencionalidad de mostrar el color, todo se aprende en el contexto de la vivencia, en tanto tenga significado, valor y utilidad ese aprendizaje se incorpora.

Heddy: Aquí también está el tema del oficio y el juego, jugando se aprende. Se aprende a la vez que está colaborando a los adultos

Víctor: Lo importante son los refuerzos en ese proceso de aprendizaje cotidiano familiar, no hay una calificación, no hay aplazo. Lo que no quiere decir que no haya represalias, llamadas de atención, no quiere decir que no haya límites y castigos, hay una forma de llamar la atención, metafóricas, satírica.

Soledad: Esta mezcla de tarea y juego es muy difícil de diferenciar en los ámbitos familiares, cuándo el niño está jugando, cuándo está haciendo un deber, y también cuándo se vulnera un derecho, eso no lo sabemos, es muy difícil de diferenciar. En ese desarrollo de tareas, deberes, obligaciones los niños indígenas forman una serie de valores increíbles, que los niños de la ciudad no los van a poder desarrollar, porque no

tienen esas experiencias de vida. Además, uno se está planteando un reto de pensar los procesos educativos en la escuela más allá de la separación entre aprendizaje y juego. En la familia no hay esa parcelación, están todas mezcladas. Para los niños de la ciudad está separado y tiene su propio tiempo.

Heddy: Volver a centrar el tema de aprendizaje del niño, la lección es poder visualizar mejor a ese niño, cómo él aprende, que fortalezas de cada lado se le pueden agregar para el mayor desarrollo, hay ciertas fortalezas en el aprendizaje directo, no debe desestimarse como una posibilidad de enseñanza del niño.

Jimena: Esta vida dura que llevamos los niños indígenas es muy rica en aprendizajes significativos para uno mismo, para nuestra vida misma. En la comunidad tenía que buscar leña, agua, no había luz eléctrica, tenía que buscar las ovejas, todo eso lo vivía como si estuviera jugando, en ningún momento sentí que era un trabajo duro, o que me estaban explotando, todo lo contrario, yo estaba contenta de ser parte de algo productivo, de ayudar. Después de un tiempo, me doy cuenta que todo eso es una fortaleza enorme, gracias a Dios tuve la oportunidad de salir de ahí, he ir a estudiar a la ciudad, tienes una fuerza increíble de superar todos los problemas, cualquier cosa que te afecte le das la vuelta y le adaptas para que no te haga daño.

El aprendizaje es social:

Ángel: Otro aspecto, el aprendizaje de las lenguas es social en espacios cotidianos, no es solamente lingüístico. Se aprende cuando se habla y se escucha.

Víctor: Hemos ido entendiendo que las realidades y los procesos son los mimos, solamente agregar que la educación en el contexto rural andino está orientada al aprendizaje social. El aprendizaje es social, no es espontáneo, hay roles, los padres y madres tienen roles, los abuelos cumplen un rol, los hermanos mayores cumplen un rol, las mujeres, la madre y el padre tiene sus roles.

Familia ampliada y estrategia alimentaria:

Ángel: Rescato de la investigación el concepto de ayllu, si bien se ha hecho la investigación a tres familias, hay una relación de la familia ampliada con la cosmovisión y dentro la cultura andina. No se entiende una familia nuclear sino está relacionada con la familia ampliada. Los que venimos de esa cultura andina a la ciudad estamos relacionados con la familia ampliada de manera permanente. La familia nuclear está ligada a la familia ampliada. Destaco la importancia que se le da al hijo mayor, con sus responsabilidades. El hijo mayor es una categoría andina, donde asume responsabilidades en la casa, con sus hermanos y con el resto. Es quien toma la palabra, toma decisiones en la familia. Otra cosa es sobre el aprendizaje de las lenguas. Esto es un aprendizaje social. Cuando uno aprende una lengua, se lo hace hablando. Dentro de la metodología es importante ver las cosas con “ojos femeninos”. Ven otra cosa que el hombre no lo ve. La compañera femenina ve aspectos que el otro no lo ve: la estética,

aseo, juegos, situaciones vivenciales, detalles, diálogos, afectividad. Salió también el tema del trabajo en relación a los derechos de los niños. Yo no le veo que el trabajo sea explotación si hay afectos. Una familia con escasos recursos sociales se dan tareas y responsabilidades en la casa o con los animales en el campo. Son tareas, no explotación. La visión del trabajo en las culturas andinas es un tema conflictivo. Otra cosa súper interesante es la estrategia alimentaria, este tema es clave. En la ciudad todo es consumismo, sin embargo, en las comunidades hay producción y eso es lo que ayuda a la alimentación, hay estrategias para optimizar lo que se tiene. La estrategia alimentaria primero tiene que alimentar a la familia y posibilitar la alimentación de otras personas si se tiene excedente. Ahora en las comunidades sí se produce para vender. La estrategia alimentaria supone que primero se alimenta a la familia. Otra cosa es qué pasa cuando los niños no quieren hacer las cosas. En los hogares hay normas y hay correcciones, hay límites. Por ejemplo, cuando se pierde un animal. En qué momento se descansa. No sé si se descansa. En las culturas campesinas del sur de Ecuador sí se descansa. Los niños descansan en la siesta quieran o no, después de almorzar, en la hierba o donde sea. Por otra parte, entre las potencialidades que se han adquirido en estos contextos, la afectividad es lo que permite superar todo. Cuando hay violencia, no. Otra cosa es la incertidumbre; qué será mañana; uno no sabía si mañana iba a ser mejor o peor. Lo único que estaba claro es que la cosa tenía que cambiar. Hay día que no se sabía si se iba a comer, si regresaba papá. Esto era asumido más que llorar, con la confianza que van a mejorar las cosas. Las condiciones son duras. Eso mismo ayuda a avanzar con una buena autoestima.

Vidal: Hay estrategias para que los niños y los demás se habitúen a contextos diferentes, no hay que perder de vista que este nuevo contexto no solamente les da la posibilidad de readecuar nuevas estrategias sino de enfrentarse a problemas que dañan la integridad. En teoría ya no hablamos de cultura pura, estamos hablando de cultura que son dinámicas, entonces en qué momento se vulnera ese derecho y en qué momento se convierte en un derecho para ese niño en esa época, en este nuevo contexto estamos hablando de otro tipo de derechos, para otro tipo niños.

Percepciones sobre la escuela:

Soledad: ¿Qué dicen los padres de la escuela? Hay imaginario acerca de la escuela, que está ligado al progreso, al bienestar, al subir de nivel. Los padres de familia apuestan ciegamente por la escuela, por más mala que sea, consideran como una especie trampolín para salir de la situación de disminución económica, cultural, etc. Es la posibilidad de cambio social, entonces, hay un imaginario que muchas veces guía las acciones de la familia. Tampoco hay una idea de cambiar la escuela, los padres de las tres familias estudiadas, no cuestionan el contenido que se imparte en la escuela. Por ejemplo, no dicen que sería bueno que se enseñe en quechua, no hay ese deseo explícito de cambiar esa escuela castellanizante, homogenizante.

Aspectos metodológicos:

Gabriel: Mi intervención va en el sentido de alertar y prevenir sobre algunos excesos y determinismos en los que podemos incurrir, sin negar que la mayoría de nosotros somos formados en esta visión técnico científico de las cosas, algunos han vivido entre dos mundos rural urbano, han sido formados académicamente o en las prácticas de intervención de las ONG. En este intento de relevar la perspectiva de la gente, hay que tratar de reconstruir las nociones que están impuestas desde una mirada hegemónica, occidental. Sin embargo, nosotros también somos parte de esa mirada, ello implica un proceso propio de animarnos a reconstruir nuestros propios valores, conocimientos y posiciones, sin caer en otro extremo de pensar que las comunidades indígenas son puras e incontaminadas, y que cada vez que emite una opinión lo hace desde la cosmovisión andina. Muchas veces la sistematización de la visión andina cae en manos como las nuestras, no de las propias comunidades, que por sus dificultades no pueden sistematizar orgánicamente sus pensamientos. Digo esto para que evitemos caer en romanticismos. Algo importante en la investigación es ver las cosas con ojos femeninos, me parece bien la complementación de los equipos, ellas ven otras cosas que los varones no vemos, la estética, el aseo, la situación vivencial, los diálogos, afectividad.

REPRESENTACIONES SOCIALES DE LA EDUCACIÓN INFANTIL EN CONTEXTOS INDÍGENAS ANDINOS

Víctor Hugo Giraldo, Víctor Torres, Katy Flores,
Ermitanio Velásquez, César Castro

Relatores: César Castro y Víctor Hugo Giraldo

HALLAZGOS DEL ESTUDIO

La educación en el hogar.

La educación del niño y la niña en el hogar.

- *En la percepción de la mayoría de los padres y madres, los niños y niñas menores de cinco años aprenden en el hogar de lo que OBSERVAN y ESCUCHAN, de este modo repiten e imitan las actitudes y comportamientos de padre y madre, así como también de las actividades que realizan los hermanos mayores, de tal manera que, consideran que tanto el padre como la madre son el modelo para sus hijos.*
- *Si bien para la mayoría de los padres y madres hay una diferenciación de género en el rol de la educación del menor en el hogar (el padre es el encargado de enseñar al niño y la madre a la niña) no hay esa diferencia para las oportunidades que deben tener en la educación.*
- *Todavía persiste la idea de la diferenciación en la preferencia entre el hijo y la hija, basada en la capacidad física para el trabajo, vinculado al esfuerzo físico que exigen las actividades productivas en el campo, donde el varón tiene una participación más protagónica.*
- *Para los padres y madres los niños y niñas que no asisten al jardín se dedican al juego, al pastoreo o acompañan a sus padres en la chacra o en la cabaña.⁷ Estos niños y niñas al estar junto a sus padres y acompañarlos en sus actividades productivas o del hogar también están en proceso de aprendizaje de su roles y responsabilidades.*

⁷ La estancia es la vivienda temporal donde estacionalmente se dedican al pastoreo de sus animales (vacunos, camélidos y ovinos) la cual queda en zonas alejadas de la residencia habitual.

- *Los docentes afirman que si los niños y niñas no van al jardín, es (también) porque sus padres los ocupan “trabajando”, por lo que estos niños y niñas no tienen momentos de juego y de aprendizaje junto a sus padres. Sin embargo, para los padres las actividades que los niños y niñas PEQUEÑOS realizan junto a ellos están más vinculadas a la percepción de juego y aprendizaje de roles y responsabilidades que luego desempeñaran.*
- *La mayoría de los padres afirma que los hijos aprenden según su edad y de acuerdo a ella también les enseñan. Según su percepción los niños y niñas hasta los 3 años requieren de cuidados sobre todo de la madre y todavía no aprenderán las actividades o las responsabilidades que sus padres enseñan. Si asisten al jardín será la profesora quien asuma la responsabilidad de su cuidado.*
- *A partir de los 4 o 5 años ya aprenden mediante el cumplimiento de pequeñas tareas que sus padres les encomiendan. El aprendizaje de los niños y niñas en la casa es mediante la asignación de tareas que se convierten en responsabilidades, a partir de los 5 años observan la capacidad intelectual de sus hijos, a esta edad ya han visibilizado sus habilidades y ello definirá su porvenir.*

Percepción del desarrollo intelectual del niño o niña.

- *Padres y madres perciben que sus niños o niñas mayores de 3 años tienen un normal desarrollo intelectual cognitivo, si juegan, hablan claro, duermen y entienden los mandatos de sus padres. El desarrollo intelectual cognitivo está asociado a la alimentación y la enfermedad que el niño o niña haya tenido o tenga, y no hay la asociación con la estimulación, el buen trato o el juego (información desde servicios de salud).*
- *Los docentes tienen la percepción (crítica), que los padres y madres analfabetos o con primaria incompleta no cuidan el desarrollo de sus hijos, que los padres, que observan que sí tienen recursos, no tienen interés en alimentarlos; y que no hay dedicación de parte de los padres en la crianza de sus pequeños, dejando esta tarea a los hermanos mayores.*
- *En el discurso de los docentes hay una manifiesta calificación negativa sobre la vida social en la zona y perciben que las actitudes agresivas de los niños en la institución educativa se deben a la práctica de las costumbres sociales de la zona⁸.*

La formación de valores y hábitos en la crianza de los hijos.

⁸ Contrariamente a la percepción de los docentes, en las visitas realizadas a las comunidades de estudio, el equipo de investigación no ha observado actitudes violentas en niños o adultos.

- *Para los padres es importante la formación de valores y el autocuidado. Los valores que enfatizan en la formación de sus hijos es él: respeto a los demás principalmente a los mayores; la responsabilidad principalmente al trabajo y al estudio; y la práctica de sus costumbres.*
- *A contracorriente de la percepción de los propios padres, los docentes perciben que estos en la actualidad ya no practican valores que antiguamente se enseñaba; rememorando formas tradicionales de educación y crianza impartida por los abuelos, quienes incluso tenían una mejor opinión de la educación en la escuela.*

El rol del padre y la madre en la formación del niño o niña.

- *Es importante como, a diferencia del discurso occidental, en el mundo andino prevalece el aprendizaje desde la práctica o experiencia. Se aprende mientras se hace (quizá por eso el juego es visto desde otra perspectiva) y se hace lo que se va viendo en la convivencia entre niños y adultos.*
- *Incluso, aunque limitadamente, el padre enseña las tareas del jardín mediante el juego, lo cual constituye una práctica pedagógica muy positiva aunque ellos no tengan completa noción de su trascendencia en la educación del niño/a.*

Participación de otros miembros de la familia en la formación del niño o niña.

- *De la experiencia de los abuelos aprenden las costumbres de su comunidad, les enseñan sobre el trabajo y les orientan sobre la responsabilidad, mientras que los niños/as se muestran con mucho respeto y obediencia hacia ellos.*
- *Los hermanos mayores, quienes reciben mayor exigencia de los adultos, asumen el papel de cuidadores en apoyo de la madre. Los pequeños aprenden de los mayores mediante el juego y la imitación y son apoyados en las tareas del jardín. Su ejemplo en la formación de valores es considerado muy importante.*

Significado del servicio de educación inicial: “El jardín”

Percepciones sobre la oferta del servicio de educación inicial.

- *En la percepción de padres y madres sus hijos en el jardín solo se distraen: juegan, cantan, bailan, dibujan y colorean; y también comen. En medio de estas actividades aprenden algo, como escribir los números y conocer la cinco vocales. Esta percepción se debe a que disponen de poca información sobre este nivel educativo y*

su percepción de que una institución educativa se relaciona básicamente con la lectoescritura y las matemáticas.

- *Las actividades que realizan en el jardín no lo consideran importantes ya que en su percepción se trata solo de juego y el juego que realizan en el jardín no lo asocian con el aprendizaje.*
- *Hay tensión entre la percepción de las docentes y la de los padres, pues una lectura paralela sobre la ausencia de los niños en el jardín nos permite observar que mientras los padres cruzan variables como el asunto productivo, seguridad del niño pequeño, maduración alcanzada por el niño, etc. las docentes lo miran principalmente como desinterés y subvaloración de este nivel de educación, e incluso del mismo niño pequeño.*
- *Las docentes de inicial tienen también la percepción de que su trabajo no es valorado, tanto por los padres como por sus colegas de otros niveles como primaria y secundaria. Además de evidenciarse poca articulación entre los niveles de educación.*

Expectativas sobre el servicio de educación inicial.

- *La percepción que los padres tienen de las docentes, se construye principalmente de aspectos relacionados con su calidad de persona, cualidades personales, valores (respeto, responsabilidad, puntualidad, sinceridad, afecto, paciencia, tolerancia, etc.) y capacidades que contribuyan a una mejor relación docente-niño, el asunto de la “preparación” o “calificación” es importante para los padres.*
- *Por otro lado, los padres identifican diferencias entre el servicio de educación inicial y el PRONOEI, no le dan mucho valor al PRONOEI (de carácter comunitario) y recomiendan que en todas las comunidades debieran funcionar centros de Educación Inicial (de carácter oficial, asistencial).*

Diferencias entre la educación en el hogar y la educación en el jardín.

- *La mayoría de madres y algunos padres piensan que los niños y niñas que van al jardín aprenden lo básico para pasar al nivel primario. Por otro lado, le asignan importancia al jardín porque ahí sus hijos aprenden el castellano. Observan que los niños que no han ido al jardín tienen menos oportunidad de aprender, por tanto el jardín es una oportunidad de aprendizaje para su desenvolvimiento en una sociedad castellano hablante.*

- *Algunos padres y madres piensan que los niños y niñas que asisten al jardín son más sociables y no son temerosos. Mientras que los que no asisten son tímidos, cohibidos y se sienten tristes, por lo mismo los padres y madres también ven al jardín como un espacio de socialización que les facilitará su desenvolvimiento en la escuela.*

Valoración de la educación en el hogar

Importancia de la formación de valores en la crianza.

- *La mayoría de padres y madres consideran que la crianza en sus comunidades no es tan buena, porque a sus hijos e hijas no les brindan buena alimentación, descuidan su higiene y estudios, así mismo les dan malos tratos. Su presencia en el campo con estas situaciones.*
- *La mayoría de madres y padres consideran que en una generación anterior ellos/as eran más descuidados con los niños y niñas, a quienes no les daban la debida importancia, no atendían su alimentación y su educación, ya que no era obligatorio. No se hacían controles regulares de salud, dando preferencia a sus actividades agropecuarias donde los hijos tenían que apoyar, había mucho alcoholismo de parte de los padres, no tenían suficientes recursos económicos, no había apoyo del gobierno y tenían muchos hijos:*
- *Con respecto a dos generaciones antes, consideran que la crianza de los abuelos era buena porque alimentaban a los hijos con productos sanos y naturales, criaban con respeto y cariño, también con carácter, eran más recios, pero no les castigaban, por eso ahora son profesionales.*

Valoración de la educación del niño o niña en el hogar.

- *La educación en el hogar es muy valorada por los padres, ya que en ella se les forma tempranamente. Este aprendizaje les permitirá desenvolverse mejor siendo mayores y les ayuda a madurar. Para los padres es más importante el aprendizaje en el hogar que el de la escuela, ya que en el hogar aprenden los valores que les servirá incluso en su desenvolvimiento en la escuela*
- *Los padres que no envían a sus hijos al jardín le asigna una mayor valoración a la educación en el hogar, ellos se preocupan por su formación integral y los valores que les servirá en el futuro.*

El valor de los roles del padre o de la madre en la formación del niño o niña

- *La mayoría de los padres y madres Consideran que en las comunidades, los padres y madres enseñan a sus hijos haciendo uso de sus conocimientos aprendidos; por lo mismo, también hay una valoración al nivel educativo que ellos hayan alcanzado, ya que mediante estos conocimientos les apoyarán las tareas de la escuela.*
- *Se destaca la disponibilidad de tiempo que tienen los padres y madres para el apoyo de las tareas del jardín y en la educación, ya que combinan entre sus responsabilidades productivas y las responsabilidades en el hogar. Antabamba).*

La formación de valores y su valoración como persona del niño o niña

- *Es importante para los padres la formación de valores éticos, como el respeto a sus padres y a las demás personas, principalmente a los mayores, no mentir y cumplir con la palabra y las responsabilidades. De la práctica de estos valores dependerá su valoración como persona tanto en la comunidad como fuera de ella.*
- *El valor de ser un buen ciudadano y ser un ejemplo para los demás encierra su concepción pedagógica.*

El valor de la educación en la institución educativa

Importancia que se asigna al servicio de Educación Inicial en relación al desarrollo de la persona

- *Los padres le asignan importancia al jardín porque allí se les enseña lo básico para su desempeño en la escuela, según su percepción es en el jardín donde se inicia la educación formal de los niños y niñas. Esta percepción esta ligada al sistema educativo formal y a su aspiración de que sus hijos sean profesionales. Más no hay una comprensión sobre el rol de este nivel en la formación del niño o niña.*
- *Es importante destacar que para los padres, la educación inicial constituye un derecho al cual los niños y niñas deben tener acceso, por lo que los padres tienen la obligación de matricularlos. Asimismo, consideran que también este servicio debe ser adecuado y en condiciones favorables, principalmente en cuanto a su equipamiento (muy descuidado en la zona rural).*
- *Otro aspecto que perciben los padres y madres sobre el jardín y la formación de sus hijos, es que en el jardín desarrollan habilidades sociales, aspecto importante ya que ello viabiliza que sus hijos sean buenos ciudadanos, buenos dirigentes y sean respetados.*

- *Por su lado los niños que estudian en el nivel primario valoran positivamente la educación inicial en relación los logros en lectoescritura. Para ellos los que fueron al jardín tienen más capacidades intelectuales y son más responsables que los que no fueron, y consideran que lo que no fueron tienen limitaciones y no podrán desarrollar estas capacidades, lo cual incluso les afecta en su estado emocional.*

Importancia que se asigna al servicio de educación inicial en relación al nivel primario de educación

- *La mayoría de padres y madres asigna importancia a la educación inicial porque consideran que en este nivel los niños y niñas se preparan para el nivel siguiente, la primaria. Sin embargo, esta valoración no está vinculada con la función del nivel inicial en el desarrollo integral del niño o niña según su edad, por lo tanto siempre se mira al nivel inicial como un nivel de preparación para el nivel siguiente.*
- *Para los padres y madres el jardín es importante porque ahí sus hijos desarrollan principalmente las habilidades para la lectoescritura, desarrollan la psicomotricidad y adquieren conocimientos básicos para que en la escuela “no sufran”, estén preparados y aprendan mejor.*
- *Según su percepción, el jardín ayuda a los niños y niñas a perder el temor de ir a la escuela, ya que adquieren más confianza al estar en grupo y de éste modo podrán aprender mejor. También es importante el jardín porque los niños aprenden a relacionarse con los adultos y al mismo tiempo a ser respetuosos con las personas mayores.*
- *En la percepción de los padres y madres, el nivel inicial es sólo una fase de preparación para el desempeño del niño o niña en el nivel primario. El jardín es menos importante que el nivel primario, ya que en este nivel les enseñan y aprenden más, desarrollan más sus habilidades para el estudio formal, lo que les permitirá llegar a ser profesionales.*
- *Padres y madres consideran que en el jardín los niños y niñas aprenden poco, cosas simples, de acuerdo a lo que el niño o niña puede hacer, no hay tanta exigencia para que aprendan, mientras que en la escuela los niños y niñas aprenden más, sobre todo lo nuevo, como la lectoescritura y demás conocimientos*
- *Los niños del nivel primario sí le dan mayor importancia a la escuela porque en ella ya todo está establecido y principalmente disponen de mayor espacio para el juego. También le dan importancia porque en la escuela tienen más oportunidad para la participación de actividades artísticas, así como para el aprendizaje de la lectura y escritura.*

- *Los niños y niñas que ya pasaron la experiencia del jardín y se hallan en el nivel primario, rememoran los momentos del jardín y consideran que ha sido una experiencia muy grata y encuentran varias diferencias entre el jardín y la escuela, sobre todo la libertad con la que se desenvuelven en el jardín y el buen trato que recibieron.*
- *Entre las diferencias tenemos: en la escuela ya no hay juegos como en el jardín, no te dan refrigerios; en la escuela la profesora te grita y en el jardín te dicen que no hagas eso; en el jardín solo llevan un cuaderno mientras que en la escuela llevan varios cursos; en el jardín dibujaban, pintaban, pero en la escuela hacen temas, si no saben leer sobre los temas no pasan de año; en el jardín si no sabían nada siempre pasan de año, pero en la escuela si no sabes la multiplicación no pasas de año; en el jardín te escriben en el cuaderno, en la escuela te dictan; en el jardín no puedes dar examen, pero en la escuela si dan examen; la escuela es más grande que el jardín, tiene patio grande para que jueguen, para que hagan deportes y actuaciones; en la escuela participan en danzas, arte y computación; en la escuela aprenden mejor que en el jardín, a leer y escribir; en el jardín no importa si te faltas o no, en la escuela sí; en el jardín tienen más tiempo para jugar, más tiempo están jugando, mientras que en la escuela tienes recreos.*
- *En el discurso de las profesoras de educación inicial se repite la connotación funcional del nivel inicial en el sistema educativo nacional, repitiendo que el jardín es importante para la educación primaria porque es la base de la educación.*

Valoración del rol del padre o la madre en la educación inicial

- *Para los padres y madres es muy importante su participación, preocupación, interés y voluntad en la educación inicial de sus niños o niñas. Consideran que de ellos depende que sus hijos asistan al “jardín”, el rol de la madre es más importante en apoyar al niño o niña en su asistencia, ya que ella tiene que acompañarle en este proceso hasta que logre asistir sin temor.*
- *Valoran que los padres deben tener una actitud favorable en el ingreso del niño/a al jardín, puesto que ellos/as necesitan de apoyo, tolerancia y cariño y son sus padres quienes tienen que darles seguridad para que afronten este nuevo escenario.*
- *La participación en las actividades que organiza la docente del “jardín” es también reconocida por los padres y madres, quienes manifiestan que participan en reuniones, asambleas, faenas y actividades del jardín cuando son convocados por la profesora; aunque generalmente quienes asisten más son las madres, quienes tienen una mayor participación en el proceso educativo de su hijo/a.*

- *Por su lado, las profesoras consideran que los padres y madres no demuestran interés para que sus hijos e hijas asistan al jardín. Incluso en el periodo de la matrícula, pues generalmente son ellas las que van de casa en casa a matricularlos y/o recogerlos.*

Valoración de la relación de la Institución Educativa y la comunidad

- *Algunos padres y madres, consideran que las autoridades deberían preocuparse y gestionar para que los niños y niñas de las zonas más alejadas vayan al jardín, pues la educación es obligatoria; así mismo debe obligar a todos los comuneros que matriculen y envíen a sus hijos al jardín, y a todos los niveles de educación básica.*
- *Por su parte, algunas autoridades comunales, manifiestan que participan mediante la difusión, para que los padres y madres matriculen y envíen a sus hijos a la institución educativa de nivel inicial, sin embargo, son éstos quienes no toman interés.*
- *Consideran que sería importante gestionar ante el Ministerio de Educación y los gobiernos locales y regionales, la creación estratégica de otros centros de educación inicial, en las zonas menos accesibles, ya que uno de los factores que inciden en la inasistencia de los niños y niñas a la educación inicial es la accesibilidad geográfica.*

COMENTARIOS, DISCUSIÓN E INTERROGANTES

Educación familiar versus escuela

Víctor: Un tema que me gustaría mencionar es el concepto entre *educación que tenemos nosotros y lo que es crianza*. Para los padres de familia de la comunidad no es educación, es crianza. Ellos inclusive llegan a calificar entre buena o mala crianza. Entonces un niño bien criado, es un niño sano físicamente y emocionalmente; un niño sano es alegre, juega y, por otro lado, es hábil, habilidades intelectuales y competitivas. Entonces, el modelo educativo para ellos es el modelo de crianza. El niño mal criado es aquel que no es respetuoso, el que es flojo y el ocioso. Los padres transmiten a través del buen ejemplo los conocimientos y los valores de respeto, y el buen desenvolvimiento social en la comunidad.

El otro tema es el asunto de la escuela, la comunidad rural no entiende la función que cumple el jardín, pero entienden claramente la función que cumple el nivel primario. Entonces, está la noción de usar la educación primaria como un puente, como espacio de preparación para la movilización social de lo rural a lo urbano. La escuela les da la

oportunidad de aprender el castellano, de leer y escribir, con esos tres elementos pueden desenvolverse fácilmente en un contexto urbano. Ellos creen que todo modelo educativo formal tiene que enseñar a leer, a escribir y a hablar el castellano. El jardín estructurado formalmente busca desarrollar las habilidades motoras, estimular para la escritura, para la coordinación; pero ellos no entienden eso.

Jimena: Con la idea de mejorar hay que sacar las cosas buenas de ambas partes, de la familia y de la escuela. Por ejemplo, en la salitas que presentaban de Ecuador se veía mucho descuido del entorno de los niños, el ser pobre no significa de que los niños tengan que estar en espacios poco aseado, poco cuidados. Las comunidades crían a sus niños de varias maneras, son buenas esas maneras, pero también la educación en el jardín infantil puede ayudar al cuidado del niño como persona. Los niños a través de la educación tienden a ser mejor estimulados, mejor cuidados, mejor alimentados, pero mirando las prácticas culturales, aprender haciendo.

Víctor: Entre los hallazgos de la investigación se menciona que este sistema oficial de educación inicial no recoge el conocimiento ni la práctica de educación que tienen los padres, al contrario, la cuestiona. Por otro lado, hay una fuerte discriminación hacia lo rural, hacia lo campesino, hacia lo indígena. Muchos docentes en el Perú son de orígenes indígenas y ellos son los primeros discriminadores; esto se da por la negación de identidad y por la aspiración de pertenencia a otro grupo social.

Cesar: Hay PRONOEIs que tienen mejores condiciones en cuanto a los ambientes, los materiales, mobiliario y con personas de la comunidad con mayor nivel de preparación. Cuanto más se parece al SEI es más aceptado. Los SEI en su gran mayoría cuentan con todas las condiciones para desarrollar la enseñanza, los contenidos también son dados por personas de la comunidad. En muchos casos los padres de familia ven a los PRONOEI como espacio de juego solamente, a veces, la educadora no tiene recursos materiales para desarrollar procesos pedagógicos, entonces empieza a reiterar técnicas, reiterar su trabajo, los padres se percatan de eso y desvaloran el rol de la promotora. Ahora en el medio urbano hay PRONOEIs que cuentan con funciones bien interesantes, pero en el medio rural es bien complicado. Es más fácil que un PRONOEI se implemente para doce niños, que un SEI para doce niños. El SEI exige un espacio comunitario, título de propiedad y una serie de criterios que cuyo trámite requiere más tiempo, gestión, recursos.

Víctor: La comunidad elige a la educadora del conjunto de hombres y mujeres de la comunidad, se elige generalmente a la persona que tiene mayor nivel educativo. Esta educadora es capacitada por el Estado con el programa de actualización de los animadores, ni siquiera se capacita junto a los docentes de inicial, son discriminados por los docentes, “esos son simplemente animadores, nosotros somos docentes titulados”, entonces hasta en el mismo modelo del estado existe discriminación. Sin embargo, ninguno de estos recoge el modelo de crianza de la familia. Pero hay insistencia de las comunidades para que se implemente un PRONOEI como paso para tener su institución

educativa inicial y primaria, es por cuestiones de prestigio también. Las comunidades que tienen instituciones del Estado son más prestigiosas que otras.

Educación familiar versus institucionalización

Vidal: Cada vez hay más instituciones institucionalizadas que quitan a los niños del seno familiar, eso quiere decir que, cada vez más, vamos a perder a nuestros niños por el pulpo del Estado, que los robotiza con su modelo de educación, no importa si es PRONOEI o si es educación inicial, porque estamos viendo que son raras las experiencias alternativas de educación intercultural bilingüe. Entonces eso quiere decir que se reconfiguraría, de aquí a unos años, las estrategias de crianza que tienen las mamás hacia los niños.

Soledad: El peligro de querer ver estas experiencias de manera institucionalizada. Desde muchos años se vienen haciendo estudios de los efectos que tiene la escuela en los niños. La escuela moderna, como lo conocemos, es masificadora, castellanizante, etc. y qué estamos queriendo hacer con la educación inicial en términos de formación, de socialización de los niños en esta etapa que es muy rica en el seno familiar. Este peligro está latente en todas las experiencias que estamos llevando adelante. Tenemos una infinidad de ejemplos de potencialidades educativas, de enseñanza aprendizaje en el seno familiar, que se pueden rescatar en términos de formación, que se podrían contagiar a las instituciones educativas del Estado, pero no necesariamente nos están indicando institucionalizar esos espacios, institucionalizarlos en el sentido de volverlos un modelo aplicable o ajustable a todos los contextos y estandarizarlos. Nuevamente estamos corriendo el riesgo de fijarnos en el ideal que viene marcado por lo que existe en el Estado, el Estado nos marca un modelo de formación inicial, con materiales educativos. Un Jardín ideal para nosotros es un lugar limpio, lleno de juegos didácticos, etc. Pero vemos que esto sale de la lógica de una formación comunitaria, familiar, etc. es un peligro muy fuerte que deberíamos tomarlo en cuenta.

Víctor: La familia andina es muy hábil, le saca la vuelta al Estado, decimos en el Perú. Entonces, ellos generalmente envían al jardín a sus hijos para que los cuiden, mientras están realizando sus actividades, como ir a la chacra o al pastoreo. En la zona urbana, es lo mismo, mientras la madre va a trabajar le envía al jardín a sus niños. Porque ahí va a tener comida, desayuno escolar y cuidado. El jardín como es una experiencia de tipo escolarizado en la zona rural, el niño no sale del jardín hasta que se cumpla el horario. El PRONOEI no desarrolla mucho interés en los horarios, el PRONOEI es más abierto, más libre, no escolarizado, pero está institucionalizado.

Soledad: o meterse sutilmente, porque en esos espacios donde no puede entrar el Estado con toda la legalidad, está entrando mediante estos sutiles mecanismos de intromisión, “les damos un PRONOEI, ustedes pongan su persona de confianza, pongan la cantidad de niños, pero es bajo nuestro parámetro, bajo nuestros paraguas”

Ángel: yo creo que el tema que nos trae a debate esta tarde es la intervención sobre los niños, aquí se ve una crítica fuerte a los tipos de intervención que hay en el Perú y que me parece interesante. La intervención no necesariamente es escolarizada, pero sí está institucionalizada porque detrás de esta intervención hay instituciones, sean religiosas, ONG, Estado, etc. Independientemente de la institucionalidad es importante que la intervención tenga pertinencia cultural y lingüística, y que estas prácticas pertinentes integren a la familia y los saberes locales de crianza de los niños, de tal manera que eso posibilite que la práctica sea más pertinente.

Soledad: Siendo un poco abogada del diablo, decimos que esta intervención debe ser institucionalizada y dices que debe tener pertinencia cultural, yo me animaría a preguntarme y preguntar a todos ¿Qué es pertinencia cultural?, si estamos viendo que la cultura es tan dinámica que se construye cotidianamente y esta pertinencia cultural estaría implicando contenidos, saberes, conocimientos, prácticas, pero también son personas, son agentes específicos, con tiempos, momentos y espacios específicos. Entonces, cuando yo hablo del peligro de institucionalizar este proceso de enseñanza-aprendizaje, estoy pensando que creemos otro tipo de situaciones para la transmisión de conocimientos, o sea, a través de la institucionalización le estamos sacando de su contexto cultural ese contenido, por más buena voluntad que tengamos estamos sacando de lo que es natural. El problema es que cerramos nuestros ojos a eso, por tratar de hacer bien, de recuperar un conocimiento, una práctica, etc. nos estamos pasando de largo estos elementos que hacen a la cultura.

Heddy: ¿Es necesario sacar al niño del hogar?, es necesario afirmar a la familia para que le siga dando educación al niño en las mejores condiciones, al momento que lo sacamos de su pertenencia natural lo hacemos no pertinente. Un grupo como nosotros, preocupados por el niño, no tenemos que preocuparnos de sacarle del hogar, tal vez había que preocuparse de concientizar en el hogar de que todavía el niño no salga en el cien por ciento. Tampoco se trata de crear, como dice Soledad, un ambiente artificial y foráneo para la educación del niño, tarde o temprano se va lograr eso con la escuela. La escuela es ajena, la escuela siempre va a tratar de hacer ciudadanos obedientes a un sistema. Es necesario incentivar la educación en el hogar, para que no se rompa ese vínculo de la familia con el niño.

Alejandra: Me parece ideal recuperar la cultura, mantener el núcleo familiar y la enseñanza afectiva y directa que tiene la familia, pero también me parece irreal, las necesidades económicas de la familia está haciendo que las madres dejen a sus niños al cuidado en manos de otros niños, donde pueden ocurrir problemas o pasar lo que sea. Por eso se necesita construir espacios culturalmente relevantes, los más afines posible a la cultura, se necesita un espacio exterior porque la economía familiar no permite que los padres de familia estén todo el tiempo con sus niños.

Gabriel: Este debate sobre institucionalizar o no institucionalizar es interesante, pero también puede ser falso, hay que tener mucho cuidado. En principio, para mí las

instituciones de este sistema no me van, ni la escuela, ni la familia, tal cual está pensada, son instituciones que hay que poner en crisis. La institución escolar está presente en las comunidades, las comunidades las piden, las demandan continuamente y la escuela – como instancia y presencia del Estado – no responde a las necesidades, a las demandas, ni a la cultura; ni respeta los valores propios, los saberes, sino que, por el contrario, los niega. Y plantea que el saber está de lado de las personas formadas con un diseño curricular determinado, e impone hegemónicamente un determinado modelo de educación. No obstante, hay una contradicción en todo esto: las comunidades piden la escuela institucionalizada como la posibilidad de movilidad social, de ascenso social, para luego continuar una carrera dentro de la educación formal.

Por otro lado, está el desafío de poder constituir espacios educativos con participación comunitaria, donde sean las organizaciones de las comunidades las que definan esos espacios, las que les den su carácter, las que elijan a los educadores, definan qué tipo de educación quieren para sus hijos. Existe una demanda y una necesidad de que en esos espacios se prepare al niño para que ingrese a la escuela, pero una transición real también implica preparar a la escuela para que reciban a los niños. Este tema no está planteado, es parte de la pelea y de la lucha. Las comunidades tienen que asumir, porque pedir la escuela acriticamente es una cosa. Otra cosa es pedir a partir del propio proceso de afirmación cultural de las comunidades, que esté acorde con su cultura, sus saberes, sus demandas y sus necesidades.

El problema no es institucionalizar o no, sino el tipo de instituciones se crea, porque las comunidades también crean instituciones. Por ejemplo, una organización comunitaria, en nuestra región, el Centro Kolla, es una institución propia de la comunidad, que la comunidad crea, no son estatales y en muchos casos pelean contra el Estado. Así, como ponen en pie instituciones para pelear por determinadas demandas, pueden poner en pie también en instituciones escolares que, sin arrancar, sin romper, pueda dar continuidad de los saberes del hogar, como una continuidad de las prácticas, de la religiosidad, de los valores, de la cosmovisión y de todo lo que estábamos discutiendo estos días.

Vidal: La gran contradicción, nosotros peleando por un tipo de educación acorde a la comunidad, mientras las comunidades demandan escuelas y las institucionalizan. La institución escolar va a seguir habiendo y cada vez más el pulpo estatal va ingresando a robarse más a los niños. El Estado, a través de la escuela, con el pretexto de la pertinencia cultural se está incorporando a espacios, se va incorporando a espacios formales, con prácticas culturales que no responden a ese ciclo agrícola, a los tiempos, afecto, ritmos etc.

Modelo educativo de familia: crianza

Víctor: Ver el concepto de ayllu desde la perspectiva de la familia, creo que la familia es el escenario que se ha descuidado y sobre la cual se experimenta y se manosea desde el Estado, desde las instituciones privadas. Existe un modelo educativo de familia, llamada crianza, que sigue ciertas pautas. A pesar de la dinamicidad de las culturas los

patrones ancestrales se mantienen, reacomodándose a los discursos modernos y todo lo demás. Es importante pensar en el concepto de familia, el modelo de crianza de familia tiene que ser respetado por el Estado al diseñar sus instituciones educativas por un lado.

Ángel: Lo que se requiere más es recuperar el valor de la familia natural y cómo fortalecer ese proceso de la familia. En el caso ecuatoriano, en cambio, se ha ligado los dos. Por ejemplo, con niños de 0 a 3 años se trabaja fuertemente con la familia y con niños de 3 a 5 años se trabaja en centros infantiles para fortalecer esta transición hacia la escuela. Pero siempre quedará la pregunta ¿qué pasa con la escuela?, eso es un cuestionamiento que no nos hemos hecho, pero que tocará tomar algunos criterios para poder incidir en los otros países, qué va a pasar con la escuela, qué criterios debe manejar la escuela para poder responder a prácticas pertinentes. Lo más fuerte que veo es recuperar justamente el papel de la familia y generar un modelo alrededor de las prácticas de crianza de la familia.

Vidal: La reconfiguración de las familias parece que está dada en nuestros países. En el caso de Bolivia, las familias ya no solamente son papá, mamá y los hijos, lo que la escuela enseña. En teoría hay una configuración de familias estereotipadas y falsas, las familias siempre han sido familias extensas, abuelo, abuela, tío, tía.

Intervenir en el niño y su entorno

Soledad: Pienso que debemos abrir un poquito nuestra mirada a la intervención en el tema de niñez indígena andina, la intervención no deber ser reducida a los niños, trabajar con los niños, estimularlos, transmitirles la cultura, quizás hay que abrir nuestra mirada a otros agentes que están alrededor del niño, que modifican el contexto en el cual se desenvuelve y que al final los efectos de esa modificación van a ser una mejora en su calidad de vida y una mejora en su situación de socialización, de aprendizaje, etc. Uno de los actores es la familia, la familia no está aislada de la comunidad; se conforma la familia en sociedad y la sociedad está conformada por familias, de hecho hay una interrelación muy cercana y creo que ese es el reto también que nos toca a todos. Pensar un poco esto de la niñez indígena andina más allá de solo el niño.

Cesar: El trabajo no es directamente con los niños, sí tomamos el entorno comunitario, los PRONOEIs trabajan con las familias y con autoridades locales. En el asunto de trabajar desde el entorno del niño, es totalmente factible, con estos niños tan pequeños de cuatro meses, de un año, de dos años, donde tu participación como agente externo, tal vez, puede causar más mal que bien, es totalmente pertinente reconocer la familia, empezar a darle el valor que quizá con el tiempo se le ha ido quitando.

Heddy: La escuela tiene que aprender que hay otras formas de aprender, valorar la forma de aprender en la casa, no ignorarla, porque hay un absoluto divorcio. En el plan general del Estado o la nuestra tiene que tomarse en cuenta esta forma de aprender, sin olvidarnos que la escuela tiene formas y métodos de aprender desvalorizando y

anulando otro modo de aprender, lo que hay que hacer es incorporar o hacer que fluya esta transición, sin negar los conocimientos que vienen y de otro modo de aprender.

Gabriel: Hace un momento preguntaban ¿Qué era pertinencia cultural?, habrá que redefinir la pertinencia cultural porque no es lo mismo en boca de las comunidades o de actores comunitarios que tienen el interés de apoyar y acompañar a esas comunidades, tampoco es lo mismo en boca de la escuela o de otras instituciones que también hablan de pertinencia cultural. También está claro que la intervención no solamente debe ser sobre los niños, porque justamente eso es la lógica liberal, que hace proyecto para trabajar con el niño, un proyecto para trabajar con la mujer, un proyecto para trabajar con indígenas. Hay que trabajar a nivel comunitario, ni siquiera con familia, para mí el medio es comunidad. La familia también es una institución del sistema, no hay una familia universal, la escuela siempre dice que hay una familia, pero esa familia indígena en realidad es la comunidad. Sino que la familia está dentro de la comunidad, en la comunidad.

Por último, la cuestión de incidir. Nosotros no vamos a incidir, tiene que incidir la gente, la gente tiene que asumir cada vez más protagonismo. Si la gente no lucha, no pelea por una escuela de determinada manera, por una salita infantil, sino la definen sus características, sus utilidades, si las instituciones de las comunidades no toman en sus manos no va a ver cambios, no va a ver grandes cambios.

Jimena: El jardín infantil en el que yo trabajo está institucionalizado, como ustedes dicen. Yo viví diariamente esas discusiones constantes que tenemos entre la institución y nosotras mismas, porque somos muy rebeldes. Los de la institución nos dicen que trabajemos con pertinencia cultural, nos obligan a estar dentro de un formato de educación del que me salgo todos los días y llega la educadora a evaluarme “por qué no tienes estos aprendizajes aquí y allá”, lo que pasa es que yo he salido al campo con mis niños. Me dicen tienes que pedir un permiso a los padres para salir. Pero yo les digo, “lo siento ustedes me piden pertinencia cultural, educo a los niños según a lo que las familias me conversan, me hablan”.

Porque a mí me costó mucho involucrar a la familia dentro del jardín, pero uno se gana la confianza, el cariño y la gente ayuda a educar a sus hijos según su punto de vista. Los jardines étnicos siempre tenemos la misma pelea con la institución, porque el currículo nos guía por un educación parvularia, pero nosotros en esas bases de educación parvularia no tenemos participación, no hay ningún aprendizaje significativo, ningún aprendizaje que esté enfocado a la línea indígena, es muy complicado, pero no es una pelea perdida, todo lo contrario, es una pelea muy fácil de ganar, cuando se tienen las cosas claras.

LA VISIÓN DEL FUTURO DEL INIA

Para la segunda etapa de INIA se visibilizan y definen tres objetivos:

- *Instalar el tema de la niñez indígena en nuestros contextos, en varios niveles, comunitario, nacional y el Estado.*
- *Mejorar las prácticas de intervención que se vienen realizando en los distintos países.*
- *Incidir en las políticas públicas y las intervenciones educativas.*

Estos objetivos implican desarrollar una serie de actividades, crear áreas y estrategias de trabajo:

Estrategia de difusión y comunicación de las experiencias:

- *Crear la red virtual INIA sobre primera infancia, de especificidad andina, en base la pagina Web de Chile, donde se trabaje el protagonismo de los niños y se pueda ver más allá de lo indígena. La pagina Web es una forma de no marginalizarnos geográficamente y generar una hermandad.*
- *Una producción y publicación en varios niveles, interna y externa. La primera para la devolución a la familia y a la comunidad, y la segunda para las comunidades similares u otras que tengan interés.*
- *Publicar y socializar los resultados de las investigaciones para generar incidencia en las prácticas de la niñez y abrir una agenda de discusión.*
- *Como ejercicio empezar a dialogar construyendo un pequeño boletín sobre el niño indígena andino. Empezar a subir cosas al portal y dialogar con los otros actores.*
- *La segunda etapa de INIA tendría que ser, difundir la experiencia a nivel del Estado, de las ONGs, a niveles de municipios, de comunidades y movimientos indígenas.*
- *La socialización tiene que fortalecer la relación con las organizaciones comunitarias y con las propias comunidades con los que participamos. Implica crear instancias y mecanismos para la socialización y bajar la información.*
- *Socialización con otros actores que trabajan la problemática, instancias educativas, gubernamentales, en la búsqueda de incidencia.*

- *INIA tendría que contar con una persona que se encargue de transformar todo en contenidos comunicacionales con mayor capacidad de impacto, en espacios que nosotros podamos definir.*

Formación y capacitación de educadores.

- *La formación y capacitación de educadores, incidir en programas de capacitación y formación de docente, en algunos países ya están formados, tienen sus títulos, etc. Hacer programas de capacitación en esto INIA puede incidir positivamente con las mismas investigaciones.*
- *La capacitación de docentes, tiene que revalorizar la educación desde lo comunitario y desde educador comunal (actor no institucionalizado o no escolarizado) y rescatar el rol de la familia en su rol de educador.*
- *Introducción de metodologías dentro de las prácticas de los diferentes países, que respondan a ciclos agrícolas, festivos.*
- *Trabajar en las transiciones con las escuelas, no solamente hacer el trabajo en la educación infantil, sino también con la primaria o la básica, en los diferentes países, de tal manera que sea complementario.*

Encuentros e intercambios

- *Organizar otro encuentro entre las instituciones que componen INIA, que permitan fortalecer nuestras habilidades y mejorar las intervenciones que se está haciendo.*
- *Intercambios o encuentros del equipo no solamente para socializar o intercambiar las experiencias que se van haciendo, sino también tener espacios de formación teórica para tener una mirada y una metodología común.*
- *En la perspectiva del futuro de INIA, mirando los ejes de trabajo, hay que tender a construir ciertos acuerdos sobre algunos aspectos comunes. Definir en que estamos de acuerdo concretamente (líneas de acción conjunta), las bases, un sentido común.*
- *En los intercambios, la participación de los involucrados puede ser fructífera, que solo encontrarnos entre nosotros, es más productivo cuando la gente participa.*
- *La segunda parte, realizar intercambios que pueden ser locales y también pueden ser a nivel de los países con personas elegidas de varias instituciones*
- *Hay necesidad de organizar pasantías para trabajar, estar en la comunidad. Cada país escogerá los centros, hay que planificar, tiempos, lugares, personas. Las pasantías para los educadores comunitarios y también para las personas que están interviniendo.*

Incidencia en políticas públicas.

- *El objetivo es mejorar las prácticas de todos los países, que sean pertinentes. Por eso se ha recogido estas investigaciones que permiten avizorar ciertas metodologías y ciertas experiencias que pueden incidir positivamente en los diferentes países.*
- *Incidir en política pública y en política de intervención en general, no solamente el Estado interviene, hay otros organismos no gubernamentales.*

CONCLUSIONES

- *¿Qué es el niño indígena andino?, a pesar de las investigaciones no tenemos una definición clara sobre lo que es el niño indígena andino. Si bien nuestras investigaciones han sido de carácter sociocultural, no nos hemos centrado en el niño como persona ligado a la comunidad. Queda el tema de qué es el niño indígena.*
- *Otro aspecto, es investigar las prácticas de crianza de la familia, no solo como nuclear, sino ampliada. Temas que salieron en las investigaciones de Perú y Bolivia. Ver las prácticas de crianza en la familia y cómo incorporarlas dentro de las prácticas de intervención.*
- *En cuanto educadores, hemos visto que hay varios tipos de educadores, madres educadoras, educadoras comunitarias, también son hombres, y tienen distintos niveles de formación (primaria, básica, bachillerato, universidad). Lo que está claro es que el educador tiene que ser de la propia cultura, pero no está definido si tiene que ser de la comunidad o de fuera de ella.*
- *Con relación a cómo aprende el niño, está bastante claro, hemos dicho que el niño aprende haciendo haciendo, viendo viendo, escuchando escuchando. Es importante el aprendizaje del niño dentro de su contexto. Y la pregunta es ¿cómo incorporar ese aprendizaje a los centros infantiles o la misma escuela?*
- *Luego hemos hablado de los ambientes, generalmente hemos tenido esta concepción de los ambientes con un centro formal, con rincones de aprendizaje, pero hay que recuperar los espacios culturales, los espacios de la familia, espacios que sean pertinentes con los ciclos agrícolas, ciclos agro festivos, para que la incidencia y la práctica que tengamos sea adecuado en tiempos y momentos.*
- *La otra cosa es con relación a las transiciones Si bien las investigaciones se han centrado en las prácticas de intervención de niños de 0 a 8 años, es importante hacer un enfoque hacía las escuelas, qué está pasando con los niños en la escuela. Puede que estén formados pertinentemente en los centros infantiles, pero que pasa en los centros educativos. Pero también que pasa en la transición rural urbano, pero también urbano rural.*
- *Finalmente el tema de intervención. En las prácticas de intervención se ha planteado que las comunidades exigen un centro educativo, es algo que debemos tomar en cuenta. Entonces, recuperar la institucionalidad del ayllu, como institución indígena, incorporar en los centros las prácticas de crianza de la*

familia. También se decía que se trabaje con las familias, no solamente con los niños en el centro infantil sino con las familias. Salió muy fuerte el tema de trabajar con las familias en la primera infancia del niño. En las salitas, en los jardines étnicos y las otras formas las prácticas de intervención tienen que ser pertinentes culturalmente. Cuando se dice pertinencia cultural tiene que basarse en el calendario agrícola, agro festivo para que las actividades de aprendizaje sean reales con los niños. Toda prácticas de intervención tienen que pasar por las decisiones comunitarias. Se tiene que consultar a las comunidades antes de tomar decisiones.

- *La validación de la comunidad, tiene que ser como una recomendación, las intervenciones tienen que ser validadas por la comunidad, aunque puede ser que en ese momento la comunidad no tenga herramientas técnicas para validar, pero hay que aproximarse a través de encuentros, seminarios. A futuro tenemos que incidir para que la comunidad esté activa y lúcida en su aporte como educador.*
- *Las investigaciones que se han presentado es de gran aporte metodológico para trabajar con la niñez, además rompe estructuras y esquemas de investigación, no son investigaciones tradicionales y clásicas.*