

Universidad Andina Simón Bolívar

Sede Ecuador

Área de Letras y Estudios Culturales

Maestría en Estudios de la Cultura

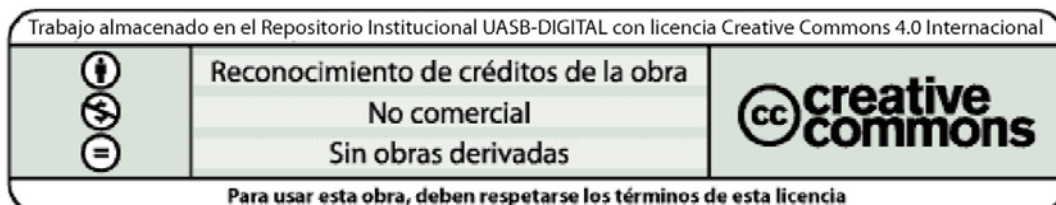
Mención en Políticas Culturales

El espacio educativo como expresión de hibridación identitaria rural-urbana: la construcción identitaria de los niños/as de 7 a 10 años en la Unidad Educativa “Holanda”, zona “Chamoco Chico”, La Paz-Bolivia, 2016-2017

Ángela Fabiola Cossio Zambrana

Tutora: Cecilia Salazar de la Torre

Quito, 2018



Cláusula de cesión de derecho de publicación de tesis/monografía

Yo, Angela Fabiola Cossio Zambrana, autor/a de la tesis intitulada “El espacio educativo como expresión de hibridación identitaria rural-urbana: la construcción identitaria de los niños/as de 7 a 10 años en la Unidad Educativa ‘Holanda’, zona ‘Chamoco Chico’, La Paz-Bolivia, 2016-2017, La Paz-Bolivia, 2016-2017” mediante el presente documento dejo constancia de que la obra es de mi exclusiva autoría y producción, que la he elaborado para cumplir con uno de los requisitos previos para la obtención del título de magíster en la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador.

1. Cedo a la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador, los derechos exclusivos de reproducción, comunicación pública, distribución y divulgación, durante 36 meses a partir de mi graduación, pudiendo, por lo tanto, la Universidad utilizar y usar esta obra por cualquier medio conocido o por conocer, siempre y cuando no se lo haga para obtener beneficio económico. Esta autorización incluye la reproducción total o parcial en formato virtual, electrónico, digital u óptico, como usos en red local y en internet.

2. Declaro que en caso de presentarse cualquier reclamación de parte de terceros respecto de los derechos de autor/a de la obra antes referida, yo asumiré toda responsabilidad frente a terceros y a la Universidad.

3. En esta fecha entrego a la Secretaría General, el ejemplar respectivo y sus anexos en formato impreso y digital o electrónico.

Fecha.....

Firma.....

Resumen

El espacio estudiantil como manifestación de hibridación identitaria rural-urbana comprende un conjunto de representaciones socioculturales que evidencian la totalidad de la experiencia humana individual y colectiva. Los niños y niñas adscritos a una familia, y a un grupo escolar, comparten una serie de pertenencias y diferencias desde las cuales evidencian el carácter procesual, múltiple, posicional-relacional y representativo de la construcción de sus identidades.

La comprensión e identificación de los roles en la familia, no sólo visibiliza el lugar de los niños y niñas en la escala de prioridades del hogar; sino también permite distinguir la reapropiación del espacio geográfico-social mediante la práctica de ritos, creencias espirituales y festividades internas y externas al espacio escolar. A partir de ello, la representación de un “sí mismo” se vuelve dialógica con “el otro”; se constituyen las “suturas” entre la “mismidad” y la alteridad sociocultural que los rodea y se enfrentan a las delimitaciones político-institucionales del espacio normado que es el colegio.

En ese marco, el enfoque *constructivista relacional* como perspectiva del estudio de las identidades (Guerrero 2002), y la utilización de la *observación participante* como método de estudio, posibilitaron el involucramiento de la investigadora en los escenarios geográfico-sociales de la indagación, que viabilizaron la observación de las identidades como un sistema amplio de relaciones y representaciones resultantes de las interacciones, negociaciones e intercambios materiales y simbólicos de los sujetos involucrados en los espacios económico, político y sociocultural del colegio “Holanda”.

Así se determinó que, los niños y niñas como descendientes en segunda y tercera generación, de familias migrantes rural-urbanas expresan sus estrategias de hibridación geográfico-sociales al residir dentro del hogar; donde reciben una cierta herencia cultural que comparan y legitiman en el reconocimiento o estigmatización del “otro” con el que conviven en el espacio escolar. Desde ese lugar, de múltiples pertenencias y diferencias, se enfrentan a la “*completitud*” planteada por el espacio político-institucional del colegio.

Palabras clave: Hibridación identitaria; multiresidencialidad; migración rural-urbana; comunidades escolares.

Dedicatoria

*A mis semillas: Claudina y Gualberto, en su camino por las estrellas;
cada paso mío, también es suyo*

Agradecimientos

A la Unidad Educativa “Holanda”, a los profesores de segundo, tercero y cuarto de primaria; quienes amablemente brindaron la información y el espacio correspondiente para desarrollar la investigación.

A los niños y niñas entrevistados/as, por su entrañable cariño, confianza y su buena voluntad para con las actividades de la investigación.

A los padres de familia, quienes accedieron gentilmente a las entrevistas planeadas y no sólo contribuyeron en el proceso de investigación, sino que entablaron nexos de confianza que permitieron identificar otros temas a investigar.

A la Dra. Cecilia Salazar de la Torre, por la agradable guía, colaboración y paciencia, que brindaron las luces necesarias para continuar y finalizar el estudio.

A mi familia y en especial a mi madre, por su inmenso amor y esfuerzo en mi educación; por ser quien siempre me impulsa a seguir mis inquietudes académicas y me enseña a apreciar los errores que nos transmutan a mejores días.

Tabla de contenido

Introducción.....	9
Capítulo primero.....	15
Bolivia y sus sentidos de “pertenencia”	15
1.1. Un breve acercamiento de lo político, lo económico y lo social de los desplazamientos poblacionales en Bolivia	15
1.2. La Paz, conformación y asentamientos poblacionales.....	18
1.2.1. Dilemas del mestizaje urbano: de la movilidad social y la (re)apropiación del espacio	20
1.2.2. Del Macrodistrito “Max Paredes”, de parroquia de indios a sostén económico	21
1.3. La educación, en busca de la “nación boliviana”	23
Capítulo segundo	27
La familia como nexo cultural campo-ciudad.....	27
2.1. La familia, un proyecto de movilidad económica y social.....	29
2.1.1. De la determinación de roles en el hogar	30
2.1.2. Del cuidado de los “ch’itis”	32
2.2. La familia como puente cultural: espacios sociales y geográficos reconocidos	34
2.2.1. Del origen y reconocimiento geográfico.....	35
2.2.2. De las prácticas culturales reconocidas: la apropiación del espacio público.....	38
a) De los festivales escolares y fiestas cívicas.	40
b) Fiestas y ritualidades en la urbe: el ejercicio económico de la cultura.....	44
c) De las creencias religiosas y espiritualidades: la medicina tradicional vs. medicina occidental.....	49

Capítulo tercero	51
Nuevas desigualdades: la búsqueda del sujeto plurinacional	51
3.1. El ser, el saber, el hacer y el decidir: particularidades y limitaciones..	52
3.1.1. Las ilusiones del cambio educativo.....	55
a) Ilusión económica.....	56
b) Ilusión política	57
c) Ilusión pedagógica.....	58
d) Ilusión legal	60
3.2. Visibilidades, la <i>exclusión inclusiva</i> del espacio escolar geográfico y social.....	61
3.2.1. Desencuentros: la normalidad y el estigma de la convivencia escolar-familiar	62
3.2.2. El encuentro de las comunidades escolares rural-urbanas: del idioma, la gastronomía y la religión.....	64
Conclusiones.....	68
Recomendaciones	74
Bibliografía.....	76
Anexos.....	79
Anexo 1: Permisos.....	79
Permiso para efectuar el trabajo de campo en el Colegio “Holanda”	81
Permiso y circular de entrevistas.....	81
Anexo 2: Lista de personas entrevistadas.....	82
Niños/as y familias	81
Profesores	82
Anexo 3: Instrumentos	83
- Test de frases incompletas.....	83
- Guía de entrevista a padres de familia.....	85

- Guía de entrevista docente.....	85
Anexo 4: Fotos	87

Índice de mapas

Mapa 1: La distribución geográfica de La Paz en el siglo XVI.....	19
Mapa 2: Distritos urbanos – La Paz.....	22
Mapa 3: Comunidades asentadas en “Chamoco Chico”	36

Índice de gráficos

Gráfico 1: Evolución de la tasa de analfabetismo de la población de 15 años o más de edad, por sexo. Censos 1950, 1976, 2001 y 2012 (en porcentaje)	24
Gráfico 2: El ser, el saber, el hacer y el decidir.....	53

Índice de tablas

Tabla 1: Reformas educativas vigente, diferencias y similitudes.....	54
--	----

Índice de imágenes

Imagen 1: Mi familia.....	27
Imagen 2: Desfile cívico del 6 de agosto.....	41
Imagen 3: Día de la tierra.....	42
Imagen 4: Cholitas, la danza de los “ch’utas”	43
Imagen 5: Alasitas “El Ekeko”	45
Imagen 6: Mesa a la “Pachamama”	46
Imagen 7: “Todos Santos”	47

Introducción

El fenómeno de migración rural-urbana es un tema que se ha investigado desde distintas miradas y en diferentes momentos históricos, políticos y económicos en Bolivia. Al tratarse de un conjunto de procesos, que implican una profunda reconfiguración de las dinámicas sociales, culturales y territoriales, los movimientos poblacionales propician un escenario de continuas reestructuraciones individuales y colectivas; que, a su vez, dan cabida a la aprehensión de nuevos valores socioculturales, entre los que se visibilizan, en palabras de Barbero, *nuevas formas de estar y sentirse juntos* (Barbero 2002).

En Bolivia, los procesos migratorios masivos están enraizados a distintos periodos históricos en los que la inmersión del indígena en la urbe ha sido significativa y violenta. La subdivisión jerárquica de clase a la que fueron subordinados, condicionaba su inserción en la ciudadanía mediante la división del trabajo; el indígena era denominado “campesino” si su fuerza productiva se relacionaba a la actividad agraria, también podía ser denominado “obrero”, “minero” o “fabril” según la función económica que le caracterizaba. Al instalarse un nuevo orden societal en las ciudades, se reconfiguró la distribución del espacio geográfico y social de los migrantes; los traslados poblacionales también comprendieron un traslado simbólico y por lo tanto una *heterogeneidad* cultural étnica-urbana en crecimiento.

La irrupción de los espacios urbanos, entonces, estableció una inserción rural-urbana parcial; debido al choque identitario tanto geográfico como social, los indígenas recurrían a sus lugares de origen para aplacar las conflictividades urbanas. Su asistencia a festividades y tradiciones en sus propios lugares de origen establecían espacios de catarsis, lo cual les hacía *cabalgar entre dos mundos* (Centro de Investigación y Promoción del Campesinado 1982). Posteriormente, los migrantes rural-urbanos, establecieron un nexo principalmente económico con las urbes, el atractivo laboral y presupuestario suponía una escala de *movilidad* tanto *económica* como *social* (Salazar 2015), aunque con importantes arraigos a sus raíces indígenas.

La integración migrante a la urbe, se vio opacada por los conflictos relacionales internos a las ciudades; las desigualdades socioculturales entre indios, cholos, mestizos y blancos principalmente, fragmentaron los espacios geográfico-sociales en función a los *estigmas* del color de la piel, la procedencia y la actividad económica, entre otros. Aunque

las generaciones posteriores a los primeros movimientos migratorios, se insertaron a la ciudad con más facilidad que sus antepasados; aún conviven en un contexto de diferencias, contrastes y comparaciones socioeconómicas, políticas y culturales que contribuyen a la pérdida, a las aprehensiones y a las resignificaciones de elementos diversos. Así, la masividad de los desplazamientos poblacionales provenientes de diferentes pisos ecológicos (amazonía, valle y altiplano) reúne múltiples maneras de ver el mundo, como también prácticas culturales que continúan resignificándose en espacios familiares y sociales cercanos.

Es el caso particular de los niños/as de ascendencia indígena, situados en asentamientos periféricos de la ciudad de La Paz; ellos nacieron en la urbe, estudian en las escuelas públicas, y al mismo tiempo conviven con sus parientes indígenas quienes reproducen el idioma natal, las tradiciones andinas y las prácticas simbólicas culturales. La convivencia con sus compañeros de colegio, quienes también poseen una herencia cultural diferente, diversa e híbrida, establece relaciones jerarquizadas, inarmónicas, que se construyen en la lucha por afirmar sus propios lugares de enunciación.

El motivo de la presente indagación, radica en comprender las suturas, las sumisiones y las sujeciones en las que dichas herencias culturales se colisionan y son parte de la construcción identitaria individual y colectiva. Todo ello, en vista de identificar las tensiones, cicatrices y desigualdades que producen y reproducen relaciones inarmónicas y jerarquizadas en las que las diferencias socioeconómicas y culturales se ejercen como posiciones de poder, fragmentan las poblaciones periféricas y las enfrentan. Debido a ello, es necesario buscar y tratar a la interculturalidad, la intraculturalidad y la tolerancia como alternativas de convivencia y visibilización no sólo sociocultural, sino interrelacionada (entre género y generaciones).

Bajo esa mirada, se identificó al espacio educativo como un entramado que manifiesta diferentes espacios social-comunitarios que, en palabras de Flores y Roblero, se trata de un espacio de praxis cultural en los que la convivencia familiar, laboral, recreativa y cultural, expresan la totalidad de la experiencia humana (Flores y Roblero 2010). En él se identificaron las condiciones económicas, socioculturales y políticas, bajo las cuales se producen ciertas crisis y grietas que atraviesan las construcciones identitarias de los niños/as de segunda y tercera generación de familias urbano-rurales, bajo las que “el sistema educativo” o “la escuela” se constituyen (Ander-Egg 1999).

En ese marco, el núcleo inquisitivo de la investigación se plantea de la siguiente manera: ¿Cuál es el constructo identitario de los niños/as con ascendencia migrante rural (de 7 a 10 años de edad) respecto a la identificación de roles individuales, familiares y sociales; y a la resignificación de sus prácticas culturales cotidianas (étnico-urbanas) transmitidas y manifestadas en el espacio estudiantil de la unidad educativa “Holanda” de la zona periférica “Chamoco Chico” en La Paz, Bolivia?

La elección del espacio geográfico-temporal se situó en el barrio periférico “Chamoco Chico”, perteneciente al Macrodistrato “Max Paredes”; debido a que dicho espacio geográfico-social, se caracteriza por reunir entre su población a una gran mayoría de migrantes urbano-rurales; donde se seleccionó a la Unidad Educativa “Holanda” por ser resaltante en cuanto al número de estudiantes, antigüedad en el barrio de estudio y diversidad de grupos socioculturales. En cuanto al espacio temporal, es necesario señalar que se siguió el calendario escolar de acuerdo a las fechas cívicas y festividades tradicionales, de agosto a noviembre del año 2016 y de febrero a agosto del año 2017.

La metodología de la investigación priorizó al método de la *observación acción participante* (Kawulich 2005), dentro del que se recurrió a las técnicas de la observación participante y la observación documental; además de la entrevista en profundidad a padres de familia y profesores, bajo la forma de test de dibujo y el llenado de frases incompletas para los niños/as, debido a la información masiva, finalmente se utilizó el análisis y la síntesis de datos. El involucramiento de la investigadora en las actividades de la comunidad educativa, permitió la inclusión de la misma tanto dentro de las aulas como en los espacios de recreación escolar y en los espacios exteriores al colegio donde las familias ejercen actividades económicas variadas.

Se debe resaltar que el enfoque respecto al estudio de las identidades, aborda la perspectiva *constructivista relacional*, dentro de la que las identidades se constituyen bajo un sistema amplio de relaciones, representaciones, resultantes de las interacciones, negociaciones e intercambios materiales y simbólicos conscientes de sujetos social e históricamente situados (Guerrero 2002). En ese sentido, se observó que las identidades expresan una *“geometría variable”* (Toro 2006) con la que cada individuo, grupo o colectivo representa la pluralidad de sus referencias identitarias; dentro de ellas, se observó a las relaciones de género, generación, pertenencia sociocultural y pertenencia socioeconómica, así como los lazos y grados de adscripción entre ellas.

Si bien, teóricos como Vitch, Canclini, Giménez, Rivera, entre otros, afirman que las identidades sociales se definen conceptualmente como efectos relacionales que se constituyen en una cadena de diferencias y la interacción de las mismas; el estudio hizo hincapié en cuatro puntos planteados por Restrepo, para el análisis de las identidades. El primero plantea que no se discute que las identidades sean *procesuales*, esto es, que se encuentran sujetas a cambios, que se adquieren, que se pierden, que son proceso; el segundo aspecto es que las identidades son *múltiples*, los individuos están sujetos a las articulaciones, contradicciones, tensiones y antagonismos de diversas identidades (sujetos nacionalizados, sexuados, engenerados y engeneracionados); el tercer aspecto es que las identidades son *posicionales y relacionales*, es decir se construyen a través de la diferencia; por último se resalta que las identidades *se constituyen dentro de la representación* a través del discurso y las relaciones de poder (Restrepo 2003).

Así, se entendió a la “*hibridez*”¹ como una estrategia que relaciona y conecta elementos socioculturales y socioeconómicos que se potencializan en dos momentos. El primero apunta al reconocimiento de las diferencias y las desigualdades; mientras que el segundo impulsa a la negociación de las mismas mediante la sujeción y sumisión de elementos predominantes. Los desplazamientos territoriales de las familias migrantes urbano-rurales asentadas en la periferia de “Chamoco Chico”, se afirman en el “in-between”, que en la propuesta de Bhabha², consiste en hacer habitable el “unhomely”, el espacio-inter-medio desde el cual la diversidad y la diferencia se inscriben como lugar de enunciación. La hibridez, en esos espacios concretos, es descrita por el término “*heterotopía*”³, que observa el lugar donde se constituyen las múltiples negociaciones entre lo ajeno y lo propio, donde las identidades se fragmentan o se diversifican en torno a espacios territoriales, psicológicos, emocionales, corporales o de otro tipo.

En ese marco, las siguientes páginas exploran y comprenden lo que Stuart Hall argumenta sobre las identidades como punto de *sutura*, una articulación entre dos procesos: el de sujeción y el de subjetivación, concretamente ésta sutura entre los discursos, las prácticas que constituyen a las locaciones sociales y los procesos de

¹ En este proceso el principio de heterogeneidad emerge sujeto a las concepciones de transculturación e hibridez; la transculturación hace referencia a un choque de culturas que produce un contacto entre las mismas, mientras la hibridez implica en cierta forma una pérdida de características propias y la creación de nuevas características como resultado de esa heterogeneidad (Vitch 2005).

² (Bhabha 1994)

³ (Toro 2006)

subjetividades que son las que aceptan o rechazan las relaciones que coadyuvan a la sujeción (Restrepo 2003). Así, el primer acápite comprende la situación histórica de las fuerzas sociales que han situado en el indio, el cholo o el migrante del campo a la ciudad, un agente conflictivo en la búsqueda actual del sujeto plurinacional. Se hace alusión a los aspectos políticos, económicos y sociales que contribuyeron a la conformación de los asentamientos poblacionales en la ciudad de La Paz, en especial en la zona periférica del Macrodistrito “Max Paredes”; desde ese contexto, se intenta dialogar sobre los dilemas del mestizaje urbano respecto a la organización social y económica que permitieron la (re)apropiación del espacio social-geográfico como un estado previo de suturas históricas que ayudan a comprender, la uniformización sociocultural de las identidades en vista de una “nación boliviana”.

El segundo acápite en cambio, explora y sintetiza el trabajo de campo a partir de la comprensión de la *mismidad* de los niños/as descendientes en segunda y tercera generación, de familias migrantes urbano-rurales; vínculo que, en las palabras de Guerrero, establece la representación de un “sí mismo”, quien a la vez está adscrito a una familia, un grupo social (escolar) y desde donde comparte pertenencias, diferencias y evidencia el carácter procesual, múltiple, posicional y relacional que representan las relaciones de poder como una sutura de sumisiones y sujeciones entre “sí mismo” con la alteridad que lo rodea. Se establece a la *familia como nexa cultural campo-ciudad*, como un proyecto de movilidad económica, social y cultural, en el que se establecen los roles del hogar, el cuidado de los más pequeños; así como el reconocimiento de espacios geográfico-sociales que dan cabida a la apropiación del espacio público mediante fiestas, ritualidades, festivales escolares relacionados a fiestas cívicas, religiosas y espirituales.

Si bien, las identidades, según Silvia Rivera, cumplen tres funciones principales, la primera que permite encontrar orientación y ubicación con relación a su adscripción y pertenencia social (función locativa), la segunda, que selecciona de acuerdo a los valores que le son inherentes, el sistema de preferencias de los actores sociales (función selectiva), y la tercera, que integra las experiencias del pasado con las del presente en memoria colectiva compartida (función integrativa) (Guerrero 2002); existen también condiciones (políticas-institucionales) externas al sujeto que delimitan las funciones de las identidades.

La educación como dispositivo de uniformización cultural, tiene un papel primordial en ello, Juan Bello Domínguez indica que los cambios educativos implican una profunda redefinición del papel de los actores sociales y una mayor incorporación de los referentes culturales, en ese marco la identidad se construiría en la relación de lo individual, lo educativo y lo social dentro de un marco histórico y simbólico que se inserta en las prácticas cotidianas mediante la familia, el trabajo, las condiciones de vida y la identificación con los imaginarios sociales. Serán dichos espacios sociales los que expresen la diferenciación, la identidad, la pluralidad y la resistencia en la expresión particular (Dominguez 2010).

Es bajo esa mirada, que el capítulo tercero, señala dichas delimitaciones político-institucionales; en las que los sujetos pretenden ser estandarizados y donde se les atribuye un conjunto de carencias en función a sus condiciones sociales, económicas y políticas. La educación, a lo largo de la historia en Bolivia, ha representado una inquietud constante por la homogeneización del sujeto social; las leyes de educación y sus modificaciones han respondido a distintas visiones e intereses de los gobiernos de turno, por lo que la investigación consideró importante examinar y visibilizar el ejercicio docente-estudiantil respecto a las políticas educativas que lo rigen, las condiciones económicas (infraestructura, recursos humanos), las condiciones socioculturales de las prácticas pedagógicas y las comunidades geográfico-sociales bajo las que suceden las relaciones y las construcciones de las identidades.

A partir de ello, se sugieren y se visibilizan los puntos de sutura y tensión que gobiernan estos espacios de construcción identitaria. Mediante los cuales se invita a generar alternativas de (re)conocimiento e interrelación tanto con el “otro”, como con la diversidad que lo rodea y lo inserta en un sistema reticular de identidades híbridas urbano-rurales.

Capítulo primero

Bolivia y sus sentidos de “pertenencia”

Comprender la formación de las sociedades actuales en Bolivia, merece una rememoración de hechos históricos enraizados en las realidades políticas, económicas y socioculturales que han sido de mayor trascendencia para determinar el espacio y población a la que se hará referencia. La simbiosis de los elementos sociohistóricos que se presentan a continuación, dará cabida a la delimitación espacial y temporal de la población observada; en ella se podrán concebir los elementos procesuales que expondrán la conformación de identidades múltiples y relacionales a las que se hará alusión en los próximos capítulos.

1.1. Un breve acercamiento de lo político, lo económico y lo social de los desplazamientos poblacionales en Bolivia

Las poblaciones en Bolivia, históricamente conformadas por una mayoría indígena, han sufrido múltiples reconfiguraciones en función al orden político y económico de turno. En ese sentido, el resultado de los asentamientos poblacionales actuales responde a una historicidad compleja que se describe entre sumisiones y sujeciones socioeconómicas y políticas. Uno de los factores que más ha contribuido al reordenamiento poblacional es, y continúa siendo, el fenómeno de migración. La adaptación y resistencia que implicaban los desplazamientos poblacionales trajo consigo una heterogeneidad cultural que, según Barragán, tiene una especificidad propia en tres puntos; la organización socioeconómica, la visión del mundo y una conciencia política dinámica a los cambios de la economía nacional (Barragán 1990).

Cronológicamente, los hechos históricos que favorecieron el desplazamiento poblacional en Bolivia, fueron en primera instancia la *mita*⁴, que bajo la visión colonialista trasladaba grandes poblaciones de indígenas para efectuar trabajos de agricultura y minería principalmente. Los indígenas estaban obligados a servir a los españoles en forma de tributo, ejercían la mano de obra en los espacios a donde eran

⁴ Referencias (Barragán 1990); (Centro de Investigación y Promoción del Campesinado 1982)

trasladados; debido a la explotación indiscriminada de dicho modelo socioproductivo, existían altos índices de mortalidad en su población.

Posteriormente, con la creación de la República⁵, el proceso de movilidad social cobra importancia en tres escenarios, las ciudades, las minas y el campo. El movimiento económico minero-campesino promovía la migración rural entre diferentes pisos ecológicos (puna, valles y altiplano); la agricultura era considerada como un sistema de subsistencia, mientras que la minería, basada en la venta de su fuerza de trabajo, otorgaba mayores fuentes económicas de ingreso. Ambos sectores formaban parte de la estructuración de las ciudades, en especial en etapas de trueque y comercio formal e informal. Aunque tanto mineros como campesinos eran considerados de “clase baja”, existían jerarquizaciones internas que los diferenciaban; por una parte, en el campo, hay una clara estratificación entre el agricultor ex-colono o comunario, el agricultor de pueblo y los comerciantes. Por otra parte, hay también, entre los mineros cierta diferenciación según el decreciente grado de proletarización, un estrato estaría ocupado por los más proletarizados es decir los mineros de la empresa; el estrato siguiente estaría ocupado por los mineros subsidiarios y finalmente, los trabajadores de la minería chica con frecuencia temporales, ocuparían un tercer grado o estrato. Se trata de relaciones paternalistas en que uno es superior y “da” y el otro es inferior y “recibe”; el minero (clase baja) comparte la misma identidad cultural chola de los comerciantes y los vecinos de pueblos (clase media), quienes, a su vez, son los explotadores del campesino (clase baja) identificada como indio (Albó 2016).

La construcción de las ciudades partió en el fondo, de un criterio cultural basado en una diferencia originalmente económica que se manifestó en una migración poblacional estratificada entre ciudad y pueblos por un lado y campo por el otro; la estructuración de las ciudades se basaba en los sectores productivos que eran dominantes. Sucesivamente, con la Revolución Nacional de 1952⁶, las medidas del voto universal, la reforma agraria, la nacionalización de las minas y la educación fiscal, universal y gratuita beneficiaron en gran medida al movimiento poblacional masivo rural-urbano. En primera instancia por la finalización del ciclo histórico de servidumbre, con la abolición del pongueaje y el reconocimiento político-jurídico de la propiedad individual; que permitió

⁵ Referencia (Farah 2005); (Centro de Investigación y Promoción del Campesinado 1982)

⁶ Referencia (Albó 2016); (Barragán 1990); (Salazar 2015); (Centro de Investigación y Promoción del Campesinado 1982);

a los indígena-campesinos tomar libertad sobre sí mismos (reconocimiento jurídico del sujeto; sujeto que cuenta, sujeto que vota), e hizo posible la adquisición de propiedades de tierra. Gracias a ello, se generaron las posibilidades de insertarse al mercado socioproductivo local y nacional, en la medida en que los flujos de redistribución económica y cultural lo permitieron. En este período, la idea de igualdad y homogeneidad bajo el discurso nacionalista, toma fuerza gracias a la *movilidad social y económica* de nuevas poblaciones. El ascenso social indígena-campesino fue alentado por la paulatina ocupación del mercado que lo condujo a actuar en las relaciones económicas, políticas y culturales del país. Podría decirse, en ese sentido, que a medida que se diversificaban las estrategias de acceso al mercado, la ubicación histórica de quienes provenían del campesinado indígena varió en función del proceso de estructuración de la nación (Salazar 2015, 82).

La estructura jerarquizada de las poblaciones emergentes, se basaba en un desigual y excluyente acceso y uso de los medios de poder, políticos, socioeconómicos y culturales. La escala de pertenencias amplió sus categorías a partir del mestizo; los mestizos blancos y los mestizos indios ocupaban los escalones intermedios, seguidos de varias otras nominaciones según la proximidad con ambos polos (blancos e indios). Dadas las circunstancias de redistribución económica, se planteó la unificación cultural en vista de ejercer una identidad *bolivianizada*; sin embargo, las constantes crisis y la vulnerabilidad de los sectores minero, agrícola e industrial, obstaculizaron las posibilidades de insertar una diversificación de la economía nacional y propiciaron un inmovilismo feudal que orilló al sector socioproductivo a una interdependencia al extractivismo de recursos naturales no renovables.

El empobrecimiento de la capacidad productiva de los suelos y la pérdida del valor comercial del estaño, relegó a la agricultura y a la minería como fuentes estables de ingresos; los más jóvenes decidían trasladarse del campo a las ciudades en vista de mejores oportunidades económicas. Al encontrar un escenario económico vulnerable, ya que tampoco se logró el desarrollo de iniciativas industriales que procuraran las estructuras permanentes de inserción laboral; el migrante indígena-campesino atravesó una etapa de incertidumbre que lo orilló a situarse en un sinnúmero de oficios, ocupaciones y profesiones que fueron diversificándose creativamente.

La estandarización colectiva, articulada en procesos económicos y políticos a favor de la nacionalización; se produjo a partir del mercado y las relaciones de propiedad (medios de producción y circulación), que fueron decisivos para establecer un orden social desigual. Los sujetos con mayores grados de estandarización cultural, tenían un mayor acceso al mercado y mejores condiciones sociales que los otros. En otras palabras, se planteaba la creación de un sujeto nacional mestizo que fuera el resultado del dinamismo del mercado moderno y del concepto jurídico de libertad que le es inherente, pero también fue resultado de las desigualdades sociales que surgen del propio mercado (Salazar 2015), y que por lo tanto se encontrarían en una mejor o peor ubicación en la escala socioeconómica que conforma la nación; lo cual ha constituido el núcleo conflictivo en las sociedades bolivianas.

1.2. La Paz, conformación y asentamientos poblacionales

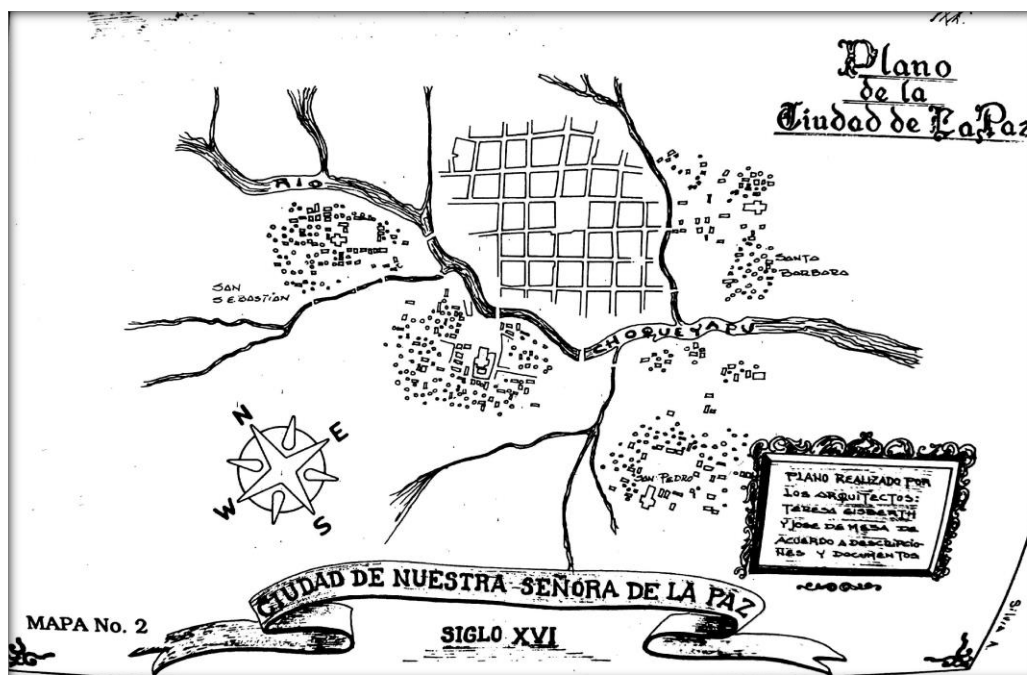
Ya a finales del siglo XX, se podría decir que las poblaciones en las principales ciudades bolivianas (La Paz, Santa Cruz y Cochabamba) eran eminentemente urbanas; de manera particular en la Sede de Gobierno, la población era mayoritaria en relación con otros departamentos. En ella, la distribución espacial entre indios, mestizos y blancos estaba física, étnica, racial, económica y socialmente dividida. El “Chuquiabo”⁷, como se conocía a las poblaciones indígenas que rodeaban la ciudad de blancos, fue reordenado cuantiosas veces en vista de un mejor control y adoctrinamiento de sus habitantes.

⁷ El Chuquiabo, aún a fines de siglo XVIII, concentraba a una población originaria de diferentes grupos étnicos provenientes de los antiguos señoríos altiplánicos como los Pacajes, Lupacas, Collas, etc. Pero si su adscripción pertenecía al grupo mayor los identificaba como tales, a un nivel menos éstos pertenecían a segmentos de estas organizaciones, por ejemplo, los Callapa del señorío Pacajes. El proceso de unificación étnica más importante fue posiblemente el que se dio entre los diferentes grupos, como resultado de tres factores. En primer lugar, porque con la conquista española y el “enfrentamiento” cotidiano en la ciudad de los blancos, por una parte, con los “otros” por otra, se borraron ciertas diferencias. Un mundo aparecía siendo español (y más tarde criollo), mientras que el otro, antes que ser Lupaca o Colla era fundamentalmente indio. En segundo lugar, porque la desaparición de las diferencias étnicas al interior de la población conquistada estuvo acompañada por una ruptura y desligamiento paulatino de los grupos asentados en estos “valles”, con sus núcleos centrales, fenómeno común para distintas regiones del país. Finalmente, y en tercer lugar, porque al romperse estos vínculos, se delimitaba un nuevo espacio, esta vez al interior de la ciudad. Se postula como hipótesis de que la endogamia de los grupos (Lupacas, Pacajes, Collas, etc.) se amplió a ese nuevo espacio, creándose nuevos círculos endogámicos al interior de ese mundo “indio”. La identidad entonces ya no será Lupaca o Pacajes sino india, resultado de la fusión de varias unidades étnicas afines además por la lengua y la cultura (Barragán 1990, 232).

Desde la creación de las llamadas “parroquias de indios”⁸, la mano de obra proveniente de las poblaciones indígenas, era de gran importancia para la propia expansión y construcción de la ciudad. A finales del siglo XIX, el crecimiento urbano terminó por absorber el territorio comunitario y las parroquias se habían consolidado en barrios periféricos vinculados al sistema de producción que había dejado de lado la estructura comunitaria. Como dice Barragán, en la medida en que los indígenas dejaron de vivir en comunidades adquiriendo otros medios de subsistencia ya no basados en la tierra, éstos aparecían en 1909 y a los ojos de Luis S Crespo, como más “civilizados” que aquellos que vivían aún en comunidades y en el área rural. Su contacto con la ciudad les habría hecho “olvidar sus añejas costumbres” (Barragán 1990, 233).

Mapa 1

Distribución geográfica de La Paz en el siglo XVI



Fuente: Rossana Barragán, “Espacio urbano y dinámica étnica. La Paz en el siglo XIX”; Anexos

Desde esa época, la división social del trabajo ha formado de estos espacios, un conjunto de encuentros y desencuentros socioeconómicos y culturales que han constituido las sociedades hasta el presente. Si bien, la irrupción del espacio en la ciudad de La Paz

⁸ Las “parroquias de indios” fueron creadas por el año 1573, bajo el sistema de “reducciones”. Tenían por finalidad ejercer mejor control sobre la población indígena y facilitar su evangelización. En la que sólo agrupaban población indígena, estuvieron organizadas y de hecho funcionaban como una comunidad o “ayllu” andino. Es decir que se encontraban generalmente divididos en dos mitades o parcialidades, Hanansay y Huimsaya compuestas cada una por un número determinado de ayllus. Cada ayllu comprendía a su vez, diferentes estancias donde vivían las distintas familias (Barragán 1990).

fue inicialmente un proceso reticular entre las comunidades urbano-rurales aledañas a la ciudad; hay que señalar que la constante reestructuración política y socioeconómica también catalizó el carácter multiresidencial entre las diferentes ciudades, regiones y departamentos del país.

En palabras de Zabaleta, “el modo cotidiano de la comarca (en el comer, en el vestir, en el hablar) es sustituido por la *hybris* de un modo colectivo y es allí donde se produce la nacionalización, es decir, la sustitución del carácter localista por el carácter nacional y éste es el verdadero momento constitutivo” (Salazar 2015, 71). La endogamia de los grupos nativos, es decir, la unión de varios grupos étnicos afines por lengua y cultura; ya no se limita principalmente a las parroquias de indios; sino que irrumpe los espacios geográficos y sociales de la urbe. Existe una categorización múltiple del sujeto, que lo estratifica de acuerdo con sus características socioeconómicas y culturales; al sumergirse en la ciudad, el indio se “cholifica”, adopta y modifica sus manifestaciones culturales, y se introduce al mercado laboral con la adquisición de ciertas competencias en forma de oficios o profesiones que lo jerarquizan según el grado de movilidad económica y social en el que se encuentra.

1.2.1. Dilemas del mestizaje urbano: de la movilidad social y la (re)apropiación del espacio

La movilidad social y la (re)apropiación del espacio obedecieron inicialmente, a una división social del trabajo que, a fines del siglo XIX, reflejaba una íntima conexión entre categorías culturales y ocupaciones. Los artesanos, sastres, panaderos, plateros, albañiles y carpinteros, por ejemplo, residían en los barrios periféricos donde la población india y mestiza-india era muy importante; mientras que los pintores e impresores habitaban ambos sectores, el centro y la periferia. Los barrios centrales estaban ocupados en su mayoría, por profesionales intelectuales entre los cuales predominaba la población blanca y mestiza criolla; aunque también se distinguían algunos mestizos indios (cholos), quienes fueron apropiándose de las profesiones numerosas, como la abogacía (Barragán 1990, 225).

Tras las crisis económicas del sector minero y agrícola, la mayoría de los indígena-campesinos que ocupaban dichos oficios, se vieron en la necesidad de generar nuevos flujos socioeconómicos con los cuales pudieran sobrevivir. Así su capacidad

socioproductiva, se asentó en el sector del *comercio informal*⁹ que no sólo contribuyó a (re)ordenar la distribución espacial de la ciudad; sino que impulsó a un tipo de movilidad social inesperada. En ese marco, la relación desigual que les ofrecía el mercado (acumulación vs. precariedad) favoreció a la formación de una nueva élite, una *protoburguesía aymara* fomentada por la acumulación de capital en el mercado informal.

Las nuevas desigualdades fragmentaron a la población periférica, creando una lista de categorías socioeconómicas y culturales basadas en la apropiación de los medios de poder; como dice Silvia Rivera, creando una suerte de reciprocidad negativa (tú me insultas, yo te insulto)¹⁰. Además, se caracterizaron por una activa ritualización de su relación con el espacio, instalaron sus festividades, ritos y tradiciones que supieron adecuar e interactuar con las festividades cívicas y católicas a favor del mercado local. El impulso creativo y diverso de esta fuerza de trabajo, aún se reproduce bajo la organización de multi-actividades en busca de una movilidad socioeconómica; sin embargo, esta todavía se mantiene entre los límites de la acumulación y la precariedad.

1.2.2. Del Macrodistrito “Max Paredes”, de parroquia de indios a sostén económico

La organización actual del espacio en la ciudad de La Paz, comprende ocho macrodistritos y veintitrés distritos; uno de los más grandes en cuanto a territorio y densidad poblacional se encuentra al noroeste de la ciudad (Gobierno Autónomo Municipal de La Paz 2005, 16). Ubicado allí desde los tiempos de las parroquias de indios y la posterior división del territorio en haciendas y propiedades privadas, ha dado cabida a uno de los mayores asentamientos poblacionales en la ciudad. Actualmente tiene el nombre de Macrodistrito “Max Paredes”, acopia a los distritos siete, ocho, nueve y diez,

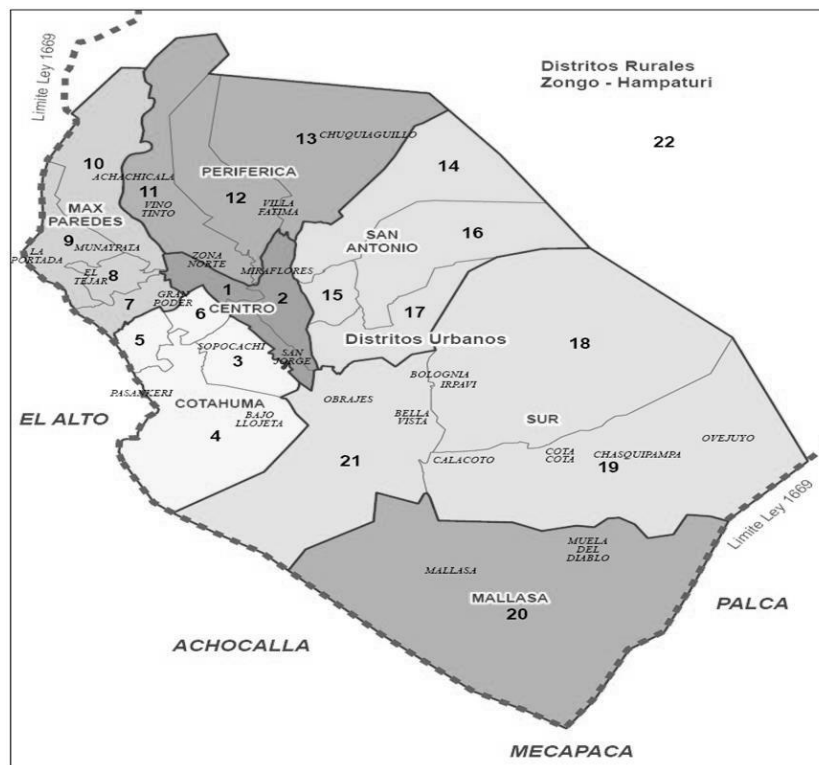
⁹ Según Carmen Rea, el acceso al capital comercial de esta nueva élite se dio en dos momentos primordiales; el primero hace referencia al vínculo comercial (minoritario, luego mayoritario) con el norte de Chile; lo cual secundó la manutención de familias con escasos capitales monetarios, luego de la forzada migración rural-urbana debido a las sequías e inclemencias climáticas, además de la devaluación mineral. Un segundo momento, se debe a la liberación del mercado en cuanto al boom de contrabando que entró en su auge en las últimas décadas del siglo XX; las políticas estatales que facilitaron la expansión de la economía informal; la expansión del mercado Chino al sur del pacífico; y la práctica pendular entre la ilegalidad y la legalidad para garantizar la competitividad y la seguridad de su capital; así como la monopolización de nichos en el mercado y la capacidad de éstas poblaciones de reinterpretar la relación mercado-cultura (Rea 2016).

¹⁰ La apropiación de los medios de poder les permitía ejercer un cierto derecho de nombrar al otro “atribuirle identidades”, ratificar y legitimar los hechos de poder mediante actos de lenguaje que terminarían introyectándose y anclándose en el sentido común de la sociedad (Rivera, Mestizaje colonial andino 2010).

los cuales a la vez reúnen más de 100 zonas o barrios. Según la información del Gobierno Autónomo Municipal de La Paz, es un macrodistrito que concentra una cantidad importante de comerciantes; en un poco más de 13 kilómetros existen 13.875 habitantes por kilómetro cuadrado y particularmente entre las zonas de “Gran Poder”, “Los Andes” y “Chamoco Chico” (distritos siete y ocho), se asienta el mayor número de comerciantes, aproximadamente 15.529 (Pereira 2015).

La importancia del comercio informal o popular, radica en la densidad económica que este significa para la economía nacional. Debido a que el actual modelo económico en Bolivia, se concentra en la explotación y exportación de recursos naturales, se han buscado otras alternativas económicas que generen un tipo de fuerza de trabajo sustentable, en este caso podría catalogarse como principal al comercio.

Mapa 2
**División geográfica urbana por
 Macro-Distritos y Distritos – La Paz**



Fuente: Dossier estadístico del Municipio de La Paz 2000-2005. Gobierno Autónomo Municipal de La Paz

En ese marco, el macrodistrito “Max Paredes” que ha albergado en el tiempo a diferentes sectores de comerciantes y produce actualmente un movimiento económico superior a los 500.000 dólares por día; se caracteriza por una compleja red relaciones entre las que se determina la apropiación del espacio público para transformarlo en un

espacio económico (Pereira 2015). La tendencia ocupacional de la población comerciante se fundamenta en la organización familiar y sindical de la distribución del espacio urbano; tiene la capacidad de emplear a todos los miembros de la familia, lo cual genera una cierta institucionalidad que permite una adaptación a cualquier circunstancia, y por lo tanto la posibilidad de generar estrategias de sostenibilidad conjunta.

1.3. La educación, en busca de la “nación boliviana”

El indio emigrante en la ciudad, habría realizado su destino de convertirse en mestizo y de aparecer como *cholo*. Sería el indio que aprendió las primeras letras, se vestiría a la usanza urbana y pretendería conquistar los puestos de ministro, coronel u obispo. Sin embargo, la sociedad lo excluiría y lo segregaría, estigmatizándolo. Pero la sangre india correría a través de una amplia variedad de instituciones: por ejemplo, en las universidades, en los cuarteles y en el Parlamento; y aunque su presencia sería una realidad inevitable que el blanco detesta, la raza indígena estaría en la base de la construcción del porvenir de la “nación boliviana”

Franz Tamayo

La pérdida y las nuevas aprehensiones a las que el migrante rural-urbano se somete, evidencian los mecanismos de violencia por los cuales se pretende unificar la cultura y eliminar la espontaneidad propia del sujeto y así homogeneizarlo con los “otros”. El deseo de las sociedades estamentales (los colonizadores, la iglesia, el Estado), por fomentar bajo diversos ordenes sociopolíticos y económicos, la “humanización” de las poblaciones indígenas en el tiempo; el dotarlas de “cabeza”¹¹, significaba insertarlas en la división del trabajo, manual o intelectual, en el que se incorporaban como sujetos dominados o sujetos dominantes (Salazar 2015).

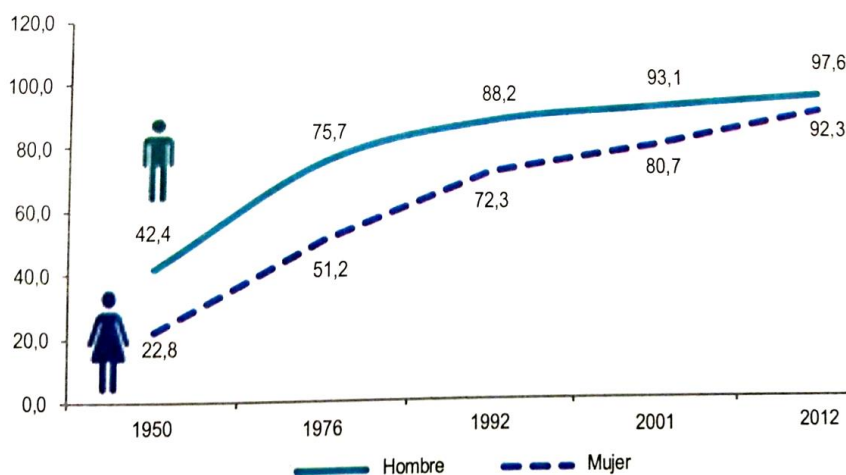
En ese marco, la educación entendida como un dispositivo normalizador, el que provee un sentido de pertenencia a un cierto “lugar”; puede evidenciar los procesos entre tierra, individuo, sociedad que dan cabida a la identificación del “ser”. El proceso de movilidad o desplazamiento territorial, implica una pérdida de tal sentido de pertenencia a una “tierra”, “casa” u “hogar”, donde se era un cierto “alguien”, perteneciente a alguna sangre, estirpe o pueblo (León 2010); el sujeto debe despojarse de todo aquello que lo

¹¹ Como la piel (es decir, la “segunda piel”), la cabeza también es un elemento corporal dotado de valor material. La una señala la distinción del éxito económico y, la otra, la distinción del éxito cultural. En los dos, su sentido apunta a la humanización de aquel ser monstruoso y bestial que después de largo camino de la colonización, apunta a convertirse en *gente*. (Salazar 2015, 61)

haga parecer “fuera de lugar”, para así dotarse de todo lo que le permita acceder a la vida de la nueva comunidad a la que se inserta. Es en ese sentido, que la educación como una institución cultural otorga al sujeto una cierta “carencia” con relación al espacio que habita, los individuos que conviven allí y todo el entorno (político, económico y cultural), que considera necesario para impulsar a su reproducción.

En Bolivia, los programas de educación instituyeron a la alfabetización en español como un capital a largo plazo, el que podría ser capaz de lograr una *completitud*¹² y así establecer un carácter nacional. En el periodo intercensal 1976-1992, la variación absoluta de la población alfabeta fue de 76,5%, muy por encima de la variación 2001-2012 que fue de 47,7%, debido a que en el primer período se produjo una expansión significativa de la población urbana, que se reflejó en el crecimiento de esta población. El área urbana tuvo alta repercusión en el período 1976 a 1992 cuando la variación absoluta alcanzó a 95,1%, muy por encima del período intercensal 2001-2012 que registró una variación de 43,0%. La población rural registró crecimiento negativo de 2,4% en el período intercensal 1976-1992, debido principalmente a la migración que condicionó el aumento de la población alfabeta en 32,2% y de 2001 a 2010 tuvo un crecimiento de

Gráfico 1
Evolución de la tasa de alfabetismo de la población de 15 años o más de edad, por sexo. Censos 1950, 1976, 2001 y 2012 (En porcentaje)



Fuente: Características educativas de Bolivia. Censos 1976, 1992, 2001 y 2012. Instituto Nacional de Estadística, 2016.

¹² La educación tiene un rol decisivo en la búsqueda de *completitud*, de *elevación* y del desplazamiento hacia delante. Las metáforas que le dan sentido a esto, la vincula con el *camino* que lleva a la adquisición de la *cabeza*, como lugar de reflexión y el intelecto, y con la sensación de *adelantamiento* y *elevación*, que permite convertir al indígena en *gente*, con capacidad para movilizarse socialmente según los esquemas vigentes de bienestar y la ciudadanía (Salazar 2015, 9).

45,4% por los programas de alfabetización que se intensificaron desde el 2006 (Instituto Nacional de Estadística 2016, 19).

Si las apreciaciones políticas sobre el área educativa instituyeron la alfabetización de las poblaciones en Bolivia dentro de una perspectiva principalmente, monolingüe; es importante identificar las contrariedades que las reformas educativas ejercen para con los sujetos de diversas procedencias geográfico-sociales. Bajo esa mirada, la instauración de un sujeto de “conciencia nacional” o “plurinacional” es solamente un ideal, una teorización poco práctica sobre el sentido de “nación” u “estado” que se ha construido en la política y se ha deconstruido en la praxis. Según la línea del tiempo, desde principios del siglo XX hasta el presente, existen cuatro reformas educativas importantes en Bolivia. La primera sucede bajo el gobierno liberal (1905-1919), la segunda corresponde al año 1955 con el Código de Educación Boliviana (CEB), la tercera se sitúa en el año 1994 con la promulgación de la Ley N°1565 y la cuarta está en curso desde el año 2010 y es llamada la “revolución cultural y educativa” (Yapu 2013).

Alrededor de los años 1500 la principal preocupación respecto a la educación, radicaba en impartir moral y buenas costumbres basadas en principios católicos. Posteriormente, en la época de la República, que se inició la legislación escolar mediante el decreto del 11 de diciembre de 1825, el presidente Simón Bolívar estableció a la educación como el primer deber del gobierno, por lo cual debía ser uniforme, general y en función a la salud de la población, es decir, dotada de una moral y un carácter civilizado.

Ciento veintidós años después, con la Revolución de 1952, se diseñó el Código de Educación Boliviana (CEB), cuya elaboración contó con organismos sociales como la Central Obrera Boliviana (COB), la iglesia católica, las escuelas privadas y la Universidad Boliviana entre otras; y bajo la cual se dividió la educación en urbana y rural. Más tarde, el año 1979 bajo el gobierno de David Padilla, se llevó a cabo el segundo Congreso Pedagógico Nacional, en el que se identificó la necesidad urgente por la alfabetización de adultos pertenecientes a diferentes grupos socioculturales. Continuamente, entre los años 1985 y 1989, se creó el Libro Blanco y el Libro Rosado, que junto a las propuestas de la Conferencia Episcopal y el Congreso Pedagógico Nacional, contribuyeron a las reformas educativas consecutivas.

Si bien, la normalización del sujeto mediante la institución cultural de las escuelas, plantea impulsar la reproducción de la visión de “nación” o “estado” de turno; se ha visibilizado que el espacio educativo no sólo conserva sus dificultades político-económicas, sino que también acarrea una complejidad relacional entre los diferentes actores involucrados. Las condiciones económicas, políticas y socioculturales bajo las que se articulan los espacios educativos, no garantizan la reproducción de un sujeto “plurinacional”; el “sentido de pertenencia” individual y colectivo de los sujetos implicados, obedece a un conjunto de sumisiones y sujeciones culturales, ancladas en las familias, en los entornos locales que consideran como suyos y en el reconocimiento de sí mediante el otro.

Si la *completitud* del sujeto implica su humanización y, por lo tanto, la adquisición de hábitos culturales más refinados que le permitan integrarse a la comunidad urbana enmarcada en el mercado capitalista; la obtención de la “cabeza” como *segunda piel*, no basta para vincularlo con los hábitos culturales de las élites. El migrante se integra a la ciudad en términos económicos, políticos y socioculturales desiguales; sus identidades colectivas e individuales, dependen de las *suturas* urbano-rurales que están presentes generación tras generación. Así los abuelos, padres y nietos de ascendencia rural, se insertan en la urbe con mayor o menor dificultad que otros, sus concepciones del mundo y sus reconocimientos mutuos varían de acuerdo a sus contextos, necesidades y relacionamientos; lo cual se intentará vislumbrar y comprender en los siguientes acápites, a partir de las percepciones de la tercera generación de nietos y nietas con ascendencia migrante rural-urbana pertenecientes a la Unidad Educativa “Holanda”, en la zona periférica de “Chamoco Chico”, situada dentro del Distrito “Max Paredes” en la ciudad de La Paz, Bolivia.

Capítulo segundo

La familia como nexo cultural campo-ciudad

Imagen 1

Mi familia



Esta es mi casa en el campo, yo también estoy ahí en el columpio con mi prima Brisa. Mi mamá y mi papá cuidan la tierra con el pequeñito. Mi hermano mayor está en casa jugando con su celular. En ese cerro de más allá vive mi prima, tiene una casa más allá. Fuente: Dibujo por Adriana Roque. Unidad Educativa "Holanda", 3^{ro} "B" de primaria

Los niños con ascendencia migrante rural-urbana, que nacen en la ciudad y además cargan con una múltiple herencia cultural entre sus familias (la mayoría proveniente del campo); se acomodan a diferentes espacios y contextos con más facilidad que sus antepasados. El tránsito del niño/a de 7 a 10 años es sensible en cuanto a la adquisición de modelos socioculturales entre las familias y la escuela. Las aptitudes que desarrollan son acompañadas en cada etapa por rasgos afectivos, psicomotores, intelectuales y sociales particulares; en ellos el niño/a materializa su evolución bajo actitudes, concepciones y conductas respecto a los otros y otras. Así, el estudio de la construcción identitaria, desde la experiencia humana reflejada en la escuela, puede evidenciar lo que en palabras de Albó sería ese *"cabalgar entre dos mundos"*.

En el marco del contexto de la investigación, el objeto de estudio radica entonces, entre la población de segunda y tercera generación de familias migrantes rural-urbanas asentadas en el macrodistrito “Max Paredes”; en las que se indagó en primera instancia, las identidades relacionales a partir de los espacios (geográficos y sociales) que las habitan, las estructuras y organización sobre los miembros del hogar; así como las fracturas y heridas que las atraviesan. Todo ello, con el fin de comprender, en un segundo nivel, la confluencia de dichas identidades dentro de un espacio concreto, la escuela; en la que se observó una cierta catarsis social, económica y cultural que no sólo contribuye a visibilizar las manifestaciones identitarias híbridas, sino que también evidencian algunas “carencias” que se le otorgan al sujeto mediante el sistema de educación y sus reformas.

La selección del espacio geográfico, obedece principalmente al mayor acoplamiento de población migrante rural-urbana, en el que además se genera un importante movimiento económico comercial, lo cual es característico en dichas poblaciones. En ese orden, se eligió al macrodistrito “Max Paredes” y en específico al barrio “Chamoco Chico”¹³, dentro del cual se ubica la “Unidad Educativa Holanda”¹⁴, que es considerada una de las más grandes en la ciudad de La Paz. El estudio priorizó un enfoque de perspectiva *constructivista relacional*, en el que las identidades se observan como construcciones sociales y dialécticas, ya que se constituyen bajo un sistema amplio de relaciones, representaciones, resultantes de las interacciones, negociaciones e intercambios materiales y simbólicos conscientes de sujetos social e históricamente situados (Guerrero 2002).

Respecto a la metodología de la investigación, prevaleció el método de la observación participante; en el que se hizo hincapié en el análisis y síntesis de la

¹³ El origen del barrio “Chamoco Chico” se remonta alrededor de los años 60, cuando el territorio fue confiscado al terrateniente Francisco Loza tras la Reforma Agraria de 1953. Antes de ello, pertenecía a las llamadas parroquias de indios y se lo utilizaba como sembradío de arvejas, cebada, cebolla, papa entre otros; posteriormente a la Revolución de 1952, fue vendido a los trabajadores de la hacienda, quienes instalaron sus viviendas y empezaron a poblar el sector. Según el testimonio de algunos vecinos y habitantes antiguos de la zona, el sector era escenario de grandes mazamorras (grandes derrumbes y desplazamientos de agua, lodo y piedra) provenientes de El Alto que desembocaban en la calle “Entre Ríos”, denominada así porque varios ríos atravesaban el sector; con el tiempo la zona acogió a comerciantes artesanos y bordadores, quienes tenían una amplia clientela en las calles Tumusla, Graneros e Illampu entre otras (Juárez 2015).

¹⁴ La Unidad Educativa “Holanda” fue fundada el 30 de abril de 1957 como una necesidad urgente entre las zonas de Obispo Indaburo, Entre Ríos, El Tejar, Chamoco Chico, Los Andes, pertenecientes al macrodistrito “Max Paredes”. Su ubicación actual está detrás del Cementerio General; actualmente cuenta con aproximadamente 2.017 estudiantes sólo en el turno mañana.

experiencia humana brindada por la muestra, mediante la entrevista en profundidad, la observación documental, y los test de completar palabras y dibujos; que permitieron desarrollar la investigación. La muestra de la investigación, se realizó entre los grados de segundo, tercero y cuarto de primaria, de un rango de edad entre los siete a diez años. La convocatoria a participar la indagación, fue libre y reunió un aproximado de 6 a 10 niños y niñas por cada nivel primario (segundo, tercero y cuarto de primaria); a los que se sumaron los profesores de cada grado (9 en total) y las respectivas familias de los niños y niñas participantes.

Bajo esa delimitación entonces, el presente acápite hará un primer acercamiento a los elementos brindados por los niños y sus familias, respecto a la estructura del hogar en función a la *movilidad económica y social* y la *multiresidencialidad* rural-urbana que articulan a las familias como nexo cultural campo-ciudad.

2.1. La familia, un proyecto de movilidad económica y social

Las familias asentadas en las laderas de la ciudad de la Paz, son *familias mixtas*, es decir, sus integrantes son en muchos casos, provenientes de diferentes ciudades, comunidades y grupos socioculturales; que además no se adscriben en su totalidad a la visión de familias *nucleares*, ya que en la mayoría de los casos se presentan familias de tipo monoparental, sustitutas y disgregadas. Se trata de una serie de (des)estructuras alternativas a la organización societal tradicional como sobrevivencia no sólo de orden socioeconómico, sino también sociocultural.

Dentro del espacio familiar, las limitaciones geográficas se valoran por el rol de cada uno de los integrantes; las tareas compartidas en el mismo espacio, definen pequeñas relaciones de poder que expresan una serie de alianzas y dificultades. Todas ellas se rigen por el factor socioeconómico (precario u opulento), por el cual se aspira a una *movilidad social*. Una particularidad importante entre estas familias, radica en las actividades económicas múltiples, bajo las cuales se pretende generar un capital económico creciente que les permita seguir escalando económica y socialmente.

La *multiactividad* económica, se ejerce como un proyecto de vida que reúne a toda la familia; mientras más miembros de la familia se involucren en diversas actividades, mayor será el crecimiento del capital económico y social al que aspiran, desde el más pequeño hasta los adultos mayores, todos concentran un modelo económico

solidario. Las familias que participaron del estudio se caracterizan por estar ligadas, de manera importante, al comercio como principal fuente de ingresos monetarios; consecutivamente se presentan las actividades ligadas al transporte público, la minería, albañilería, sastrería, agricultura y mecánica, así como también algunas profesiones de las ramas sociales y financieras.

Cada una de ellas se desarrolla como actividad económica principal en el hogar; sin embargo, también se registraron otras actividades secundarias como lavandería, cocina, limpieza y costura. Cabe resaltar, que las actividades principales se realizan en su mayoría por ambos progenitores o tutor/a (padre, madre, abuelo, abuela, padrino, madrina); mientras que las actividades secundarias son realizadas generalmente sólo por las mujeres del hogar.

En ese sentido, el *trabajo* parece ser el núcleo de estas estructuras familiares, basado en él, la organización del hogar define los roles de cada miembro; independientemente a su tipología, la familia se (re)articula una y otra vez en respuesta a sus necesidades emergentes. De manera consecuente a este punto, se ve necesario hacer hincapié en dos aspectos importantes que ayudarán a comprender la construcción identitaria (individual y colectiva) a partir de la familia; el primero se refiere a los roles otorgados en el hogar y el segundo, de manera específica, al cuidado de los más pequeños¹⁵.

2.1.1. De la determinación de roles en el hogar

Si bien la mayoría de los niños y niñas que participaron del estudio, afirmaron pertenecer a un hogar biparental, es decir, con la presencia de ambos progenitores; también se registraron numerosas familias monoparentales y sustitutas, entre las que se destacó la presencia de madres, abuelas y madrinas como único sostén económico y emocional. La extensión de los miembros de dichas familias varía entre numerosas (con más de cuatro hijos) y ampliadas (en convivencia con otros miembros de la familia como

¹⁵ Las entrevistas realizadas para la presente indagación, se llevaron a cabo en inmediaciones de la Unidad Educativa “Holanda”, los padres de familia fueron invitados a las entrevistas mediante circulares escritas enviadas por medio de sus hijos/as. En ellas, la asistencia de los padres de familia se registró en un 3%; mientras que las madres, abuelas, madrinas o tutoras, acudieron a los llamados y entrevistas agendadas en un 97%; mediante dicha asistencia, se confirmó el consentimiento y la participación voluntaria de las familias y ni niños/as participantes del presente estudio.

tíos, primos, abuelos, etc.); sin embargo, dicha diversidad en cuanto a tipología y procedencia no evidencia necesariamente las “heridas” que las atraviesan.

Dentro del hogar las relaciones se limitan en función del tiempo y las obligaciones (económicas o académicas) de cada miembro. Los hermanos mayores, por ejemplo, gozan de mayores privilegios con relación al manejo de su tiempo y espacio; las madres de familia aseguraron que sus consideraciones para con ellos, parten por la preocupación sobre su futuro. Así bajo la consigna “tiene que estudiar, no hay que molestarle”, los hijos mayores quedan exonerados de las labores de limpieza o trabajo; no sucede de esa manera para las hijas mujeres, quienes deben inmiscuirse no sólo en las actividades económicas del hogar, sino en el cuidado del mismo, aspecto que se ampliará en el apartado siguiente.

Sobre los roles de los niños y niñas participantes del estudio, los niños indicaron, por un lado, que sus responsabilidades más grandes tienen que ver con la realización de las tareas escolares, además del cuidado de sus prendas de vestir y la ayuda en el aseo de la casa, aunque también señalaron tener suficiente tiempo para jugar y descansar; mientras que, por otro lado, las niñas afirmaron no contar con “tiempo libre”, ya que deben ayudar a sus madres, tías o apoderadas a “vender” (ropa, comida, pan, etc.), además de cuidar a sus hermanos menores y cumplir con sus tareas escolares. En ese marco, se observó una cierta reproducción de roles por género, que si bien, se valora por ellos mismos como “medianamente importante”, logra trascender los espacios geográficos y sociales en el tiempo. El orden de las prioridades del hogar no sólo radica principalmente, en las actividades económicas de los y las cabezas de familia, sino en el orden que estas actividades definen en cuanto a los roles dentro del hogar.

El rol del padre o tutor, se presenta en momentos concretos, como la definición del presupuesto familiar, la infracción de castigos o permisos. Aunque también, una de las manifestaciones más valoradas por los niños/as, son las actividades deportivas y los paseos al parque; las que, según sus comentarios, no se realizan de manera frecuente. Si bien las responsabilidades económicas principales están a cargo de los hombres del hogar, las mujeres son las más involucradas en actividades económicas múltiples y simultáneas; son, además, quienes acompañan la educación de los niños/as y enfrentan los conflictos relacionales del hogar.

La importancia del rol de la mujer, no sólo radica en contribuir a la seguridad económica, sino también en generar un bienestar emocional, garantizar la educación y el

cuidado de la salud para toda la familia. La división del trabajo por género permite las relaciones asimétricas internas; que otorgan silenciosamente a la mujer, un conjunto de “obligaciones” en las que la mayoría de los hombres no se inmiscuyen. Respecto a ello, se observó, por ejemplo, la creación de pequeños grupos de colaboración por parte de las madres, abuelas o tutoras, con el fin de apoyarse unas a otras, en la organización de las actividades escolares como bailes, presentaciones de gimnasia, hasta la transmisión de las tareas de sus hijos/as; entre ellas, se observó una escasa presencia de padres de familia, sólo un padre de familia (presidente de curso)¹⁶ entre todos los grados y sus paralelos¹⁷.

La unidireccionalidad bajo la que se rige la visión de *familia nuclear*, “hombre-proveedor, mujer-cuidadora”, no logra describir las realidades de las familias migrantes asentadas en el macrodistrito “Max Paredes”. Se podría decir, que la estructura actual de las familias está atravesada por una *multidireccionalidad económica*, donde todos los miembros del hogar juegan un papel importante en el crecimiento económico propio. Este aspecto está sujeto al grado de movilidad socioeconómica en el que están inmersos, es decir, a menos movilidad económica (precariedad), mayor inclusión de los miembros de la familia en actividades económicas (simultáneas).

2.1.2. Del cuidado de los “ch’itis”

La palabra “ch’iti” en aymara, es frecuentemente utilizada por los miembros de la familia para referirse en general, a los más pequeños del hogar. Debido las actividades laborales de sus padres o apoderados, el cuidado de los ch’itis se otorga a los hijos e hijas mayores; quienes sin límite de edad asumen el rol de padres y madres, es decir, existen hermanos/as de más de 17 años que cuidan de los pequeños/as, como también hermanos/as de menos de 8 años que velan por el cuidado de sus menores o iguales. Los anhelos y sueños sobre los beneficios y comodidades a los que la familia podría aspirar en una cierta *movilidad económica*, ayudan a los niños y niñas a comprender las largas

¹⁶ Uno de los controles sociales respecto a las actividades de la Unidad Educativa “Holanda”, son las agrupaciones de padres de familia, quienes se dirigen por un grupo electo de padres y madres de familia encargados de representar y velar por las inquietudes de los padres de familia a la dirección del colegio. Cada curso cuenta con una directiva de padres y madres de familia, entre los cuales se elige un o una delegado/a por grado escolar.

¹⁷ La organización del colegio “Holanda” se basa en cuatro paralelos por grado escolar, nombrándose entre ellos bajo las letras del abecedario, por ejemplo, Segundo A, Segundo B, Segundo C y Segundo D.

ausencias de sus padres; no obstante, también son motivo de constantes pugnas y dificultades dentro del hogar.

En la ausencia de los padres, el control y el cuidado de los ch'itis por parte de los hermanos mayores de 17 años se limita, en muchos casos, a la revisión de las tareas y a la emisión de órdenes sobre los quehaceres de la casa; dicha relación asimétrica crea una cadena de conflictos entre los que se registran casos de omisión alimenticia y cuidados para la salud, hasta casos de violencia física y psicológica. Por otro lado, entre los hermanos menores que cuidan unos de otros, si bien existe una mayor cercanía relacional, por la proximidad de edad, se distinguen otras dificultades; por ejemplo, los accidentes de cocina son los más numerosos entre los menores de 9 años, además de otros peligros y dificultades que afrontan sin supervisión adulta. Estas responsabilidades también se diferencian de manera importante por género, ya que las mujeres son, en su mayoría, las encargadas de la cocina, limpieza y cuidado de los más pequeños/as, mientras que los varones se limitan a labores de orden, control o disciplina.

Dos consecuencias visibles de este “sistema” de cuidado con los ch'itis radican, según los maestros y maestras de los tres niveles observados (segundo, tercero y cuarto de primaria), en los conflictos de violencia intrafamiliar y negligencia en cuanto a nutrición y atención médica. Ambos aspectos van acompañados de una constante búsqueda de afectividad y una reproducción de conductas física y psicológicamente violentas dentro del aula, las que se extienden por los diferentes miembros de la familia; los conflictos intrafamiliares reproducen un patrón degenerativo para las mujeres, lo cual se representa en mayor número en el segundo y tercer grado de primaria.

Las acciones respecto a dichos conflictos, desde el colegio, residen en referir los casos a la “Defensoría de la niñez y adolescencia”; entidad pública que cuenta con un departamento jurídico, psicológico y social, el cual se encarga de atender esos tipos de denuncias. Las medidas ejercidas por esta institución son calificadas por los profesores como “radicales”, ya que en muchos casos se ha procedido a separar a los hijos de los padres, por lo que indicaron preferir las “charlas reflexivas”, como medida previa a presentar el caso ante las “Defensorías”, procedimiento que señalaron como “poco efectivo”.

Si bien, los conflictos relacionales en el hogar visibilizan las heridas intrínsecas que atraviesan a las familias de migrantes en segunda y tercera generación; también

evidencian las insuficiencias del modelo socioeconómico que las impulsan a crear estructuras alternativas al modelo económico, social y cultural de las sociedades en Bolivia. Los roles de los miembros del hogar, todavía representan relaciones de poder asimétricas, que no sólo se visibilizan en cuanto a la división del trabajo, sino también en las responsabilidades que implican las tareas del hogar, condiciones que logran repercutir y reproducirse en los ch'itis.

2.2. La familia como puente cultural: espacios sociales y geográficos reconocidos

El “venir” o “ser” de una tierra, significa pertenecer a una sangre, estirpe o pueblo bajo el cual “se es” un cierto “quien” (León 2010). En el caso de las familias migrantes, se trata de un proceso de residir entre un lugar y otro; ya sea dentro de la ciudad o el campo, el habitar cada espacio implica un conjunto de procesos y subprocesos que guardan renuncias y aprehensiones particulares. La diversidad de familias, no se refiere únicamente a la tipología o procedencia, sino a la construcción relacional de una identidad personal y colectiva que se manifiesta mediante las prácticas culturales relacionadas a los lugares que habitan las familias.

En palabras de Taylor¹⁸, la identidad de una acción es dialógica cuando es efectuada por un agente integrado y no individual. En el caso de los niños/as pertenecientes a familias migrantes en segunda y tercera generación, la identidad se construye en tres niveles: es *múltiple* al convivir con abuelos/as, padres y madres de familia, está sujeta a las articulaciones anteriores, así como a las contradicciones, tensiones y antagonismos que las generaciones anteriores procesaron en su integración del campo a la ciudad. Es *relacional*, debido a que se construye en las diferencias y en las carencias individuales y colectivas; y de acuerdo a ello, es *posicional y representativa* ya que se instituye bajo relaciones de poder y discursos contruidos desde la memoria sociocultural de sus familias, sus posiciones socioeconómicas y su interrelación con los otros/as.

Los abuelos/as, los padres/madres y los nietos/as, quienes dentro de cada espacio (social y geográfico), dotan a sus cercanos una serie de elementos socioculturales relacionados; construyen sus identidades en un proceso de transformación constante, los

¹⁸ En Juan Carlos Ayala, *Ni pura identidad ni pura diferencia. El pensamiento analógico de Charles Taylor*, (Ayala 2010, 381)

roles de cada familiar se transforman, así como las actividades, la vestimenta, el idioma, las tradiciones e incluso la gastronomía, se distinguen. Como se menciona en el apartado anterior, la estructura socioeconómica de cada familia, permite emplear a sus miembros en base a las carencias y emergencias económicas que los rodean; lo que supone una subdivisión y jerarquización sociocultural interna que expone en mayor o menor grado los elementos simbólicos que demuestran aquellas *suturas* con sus lugares de origen.

El presente apartado, tratará de visibilizar aquel vínculo geográfico-social-económico creativo, en el que la cultura, en forma de ritos y festividades, ejerce un papel reticular en la construcción de las identidades urbano-rurales en tres escenarios: los espacios geográfico-sociales de las familias, las festividades que las acompañan de acuerdo a su posibilidad de integración a la urbe y su relación con el espacio educativo en el que confluyen.

2.2.1. Del origen y reconocimiento geográfico

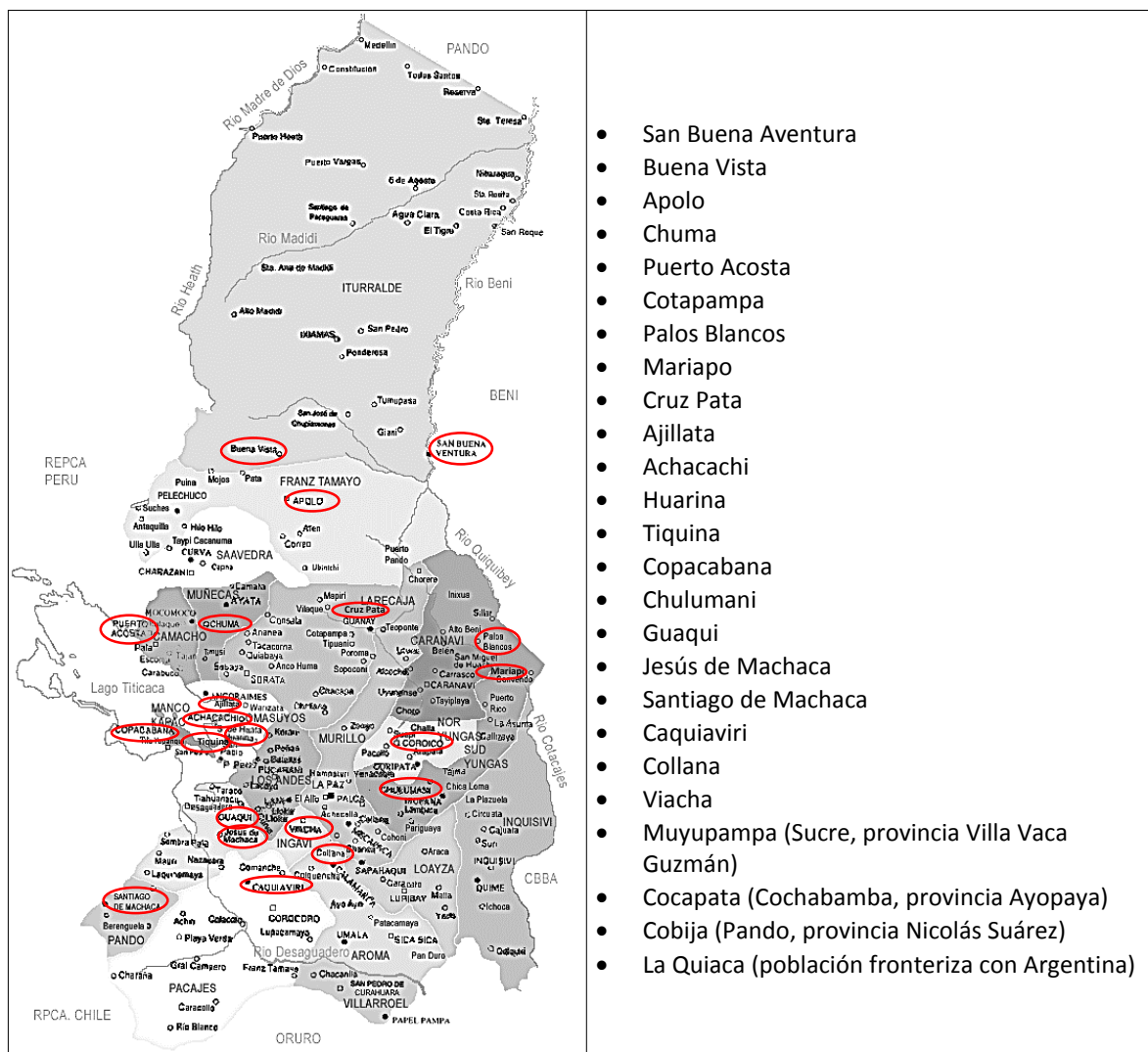
Lo que me gusta de estar en el campo es... “Voy a pasear con mis abuelos, les ayudo a curar el perejil, echamos agüita”; “Sembramos papas, alverjas y habas”; “Me gusta ir a Los Yungas, porque hay un río y mis abuelos tienen una cocinita de verdad, en ahí juego con mis primas. Es una cocinita de cemento y pongo leñita con las ollas pequeñas de barro”; “Paseo en la plaza con mis abuelitos y les ayudo a pastear las ovejas”; “Me gusta estar más en el campo, porque hay pasto, viven los animales como llamas, ovejitas y sus crías”; “Me gusta que hay bonitas estrellas, en el día no llueve y hace calor”¹⁹

La conquista y reconquista del espacio urbano en la ciudad de La Paz, ha sido un proceso continuo de reconfiguraciones socioeconómicas y culturales que han redistribuido el territorio de acuerdo con la expansión geográfica de las poblaciones. Si bien, desde el asentamiento español en territorio paceño, la población se segmentó geográficamente entre una llamada ciudad de “blancos” y otra de “indios”; los pobladores indígenas o migrantes no dejaron completamente sus lugares de origen. Dentro de la ciudad, encontraron las formas de irrumpir los espacios restringidos y reordenaron la visión centro-periférica bajo diferentes jerarquizaciones socioeconómicas y culturales.

¹⁹ Testimonios de niños y niñas del segundo, tercer y cuarto curso de primaria, Unidad Educativa Holanda, agosto-noviembre 2016

Mapa 3

Comunidades asentadas en "Chamoco Chico"



Fuente: Entrevistas de niños/as y padres de familia de segundo, tercero y cuarto de primaria. Colegio "Holanda", septiembre-mayo 2016-2017. Elaboración propia

Actualmente, el origen de las familias migrantes asentadas en la ladera noroeste de la ciudad de La Paz, radica en múltiples regiones y ciudades del país. Las familias que participaron del estudio, afirmaron pertenecer por lo menos a veintisiete comunidades aledañas a la ciudad de La Paz, además de otras tantas ciudades y comunidades pertenecientes a otros departamentos del país. Entre ellas se encontró procedencias de diversos pisos ecológicos, principalmente de comunidades del altiplano y el valle boliviano, aunque no se descartó la presencia de familias provenientes de la amazonía boliviana. La ciudad de La Paz se caracteriza por acoger en su geografía a estos tres pisos ecológicos, lo cual se vislumbra en el mapa a continuación.

Cada año en la Quiaca, hacen una fiesta que se llama 30 de agosto, ahí mis papás bailan puras morenadas²⁰, se van a la iglesia y luego al local a bailar. Me gusta ir porque hay bonitas estrellas, en el día no llueve y hace calor, también hay pasto y viven los animales como llamas, ovejitas y sus crías.

Nicol, 10 años, cuarto de primaria.

La relación del niño/a con el campo, se construye en compañía de los padres y abuelos; todos se reúnen en determinadas épocas del año para cumplir sus labores de siembra, cosecha y cuidado de camélidos. Allí, además de aprender a pastear, sembrar, cosechar, confluyen con el movimiento y desplazamiento económico-cultural tanto del campo como de la ciudad.

La *multiresidencialidad* rural-urbana es una condición de vida para las familias migrantes, su desplazamiento espacial depende de las múltiples actividades económicas que ejercen; mientras el calendario agrícola se desarrolla, las familias, en especial los padres, vuelven a la ciudad, en busca de otras actividades económicas y posibilidades de estudio para los ch'itis.

El carácter multiresidencial de los mayores, depende no sólo de sus capacidades de trabajo, sino de las posibilidades de adaptarse a la ciudad; la integración rural-urbana se da en grados generacionales, las cadenas de obstáculos (el manejo del lenguaje, el movimiento de la urbe y las prácticas espirituales principalmente), se presentan con mayor dificultad para los abuelos y abuelas, mientras que los hijos e hijas aún debaten un lugar en la ciudad, los nietos/as se apropian de ambos espacios (geográficos y sociales).

La movilidad geográfica entre campo-ciudad, también se condiciona, por ejemplo, a la asistencia escolar. Muchas familias se desplazan a las urbes principalmente por razones de estudio, la apropiación del espacio social y geográfico depende en primera instancia de la adquisición de la “cabeza”. Aunque el último registro censal (2012) indica que la tasa de asistencia a la escuela en el área urbana es de un 89,1%, y en la zona rural radica en un 83,5% (Instituto Nacional de Estadística 2016); la formación impartida en ambos lugares no es uniforme, y por lo tanto no garantiza la movilidad geográfica y social armónica de los actores que conviven entre ambos mundos. –Soy de Mariapo, vine a La Paz por mis estudios, yo me casé muy joven y no acabé mi colegiatura y para estudiar

²⁰ La danza de la “morenada” remonta su origen a la época colonial y se inspira en la trata de esclavos negros traídos por los conquistadores españoles. La danza tiene un ritmo lento y el andar cansado de los morenos representa su andar por los diferentes pisos ecológicos donde los trasladaban.

una carrera también sino no estuviera aquí. Yo me vine a mediados de año del 2015 y mi hijo esta acá desde el 2016, me lo traje porque no podía hacer traspaso en el colegio, tenía que acabar la gestión, pero le ha costado estar aquí, ha pasado de ser el mejor alumno a casi aplazarse, no entiende, no tiene amigos—Madre de familia, segundo de primaria “B”

Los niños y niñas participantes en la investigación señalaron, mediante entrevistas y dibujos, una inclinación mayoritaria por habitar las comunidades de sus abuelos; indicaron que allí pueden apropiarse del espacio sin restricciones, jugar con tierra, alimentar y cuidar a los animales, además de aprender a sembrar y cosechar hortalizas, tubérculos, entre otros. Al contrario de la ciudad, donde los espacios son restringidos y los roles en la familia son segmentados por los diferentes usos del tiempo, los ch'itis expresaron sentirse importantes y seguros en el campo; —No me gustan los ruidos fuertes, me dan miedo, a veces taladran, muelen y además eso hace daño a las plantas porque el humo les llega y mueren—Víctor Moya Oliver, 9 años, 4to de primaria.

El “habitar” un espacio entonces, implica principalmente una condición económica antes que cultural; las actividades económicas múltiples y la inserción de las familias en las unidades educativas se plantea como un proyecto de ascenso socioeconómico y cultural aún latente en la segunda y tercera generación de familias migrantes urbano/rurales. La *multiresidencialidad* urbano-rural, en ese sentido, no sólo es una condición de vida, es un punto de partida en la apropiación del espacio público en ambos escenarios (campo y ciudad); las actividades económicas múltiples, si bien son una alternativa de sobrevivencia al sistema extractivista nacional, catalizan el traslado de las prácticas culturales de sus lugares de origen hacia las urbes. Las actividades económicas se ejercen como una manera de vivir, de combatir el sistema económico de formas creativas pero obligatorias para subsistir; mientras el traslado y resignificación de prácticas culturales procede voluntariamente, ya sea como un paliativo que los y las traslada a su lugar de origen o también como fuente económica.

2.2.2. De las prácticas culturales reconocidas: la apropiación del espacio público

Unirse a una fraternidad de baile a su llegada a un desconcertante ambiente nuevo, tenía muchas ventajas. Era una forma de integrarse en la comunidad, con los ensayos, fiestas y bailes proporcionando una experiencia de unión importante. Muchas de las fraternidades, se organizaron en torno a las afiliaciones anteriores, como las asociaciones comerciales, lugares de origen, o incluso los barrios (...) La elección del grupo también se convertiría en una decisión cada vez más estratégica, ya que ofrece a los nuevos miembros la oportunidad de establecer contactos con figuras más

establecidas en las diferentes ocupaciones. Por supuesto, la devoción religiosa es un incentivo fundamenta, especialmente para inmigrantes pobres que necesitan desesperadamente ayuda (Torrico 2001, 22)²¹.

Si bien la relación campo-ciudad es reticular, por los elementos socioculturales que relacionan a ambos espacios, existen ciertos aspectos que delimitan tal relación y la determinan geográfica y temporalmente. En este caso, las praxis de las festividades tradicionales en los andes bolivianos, ha significado la reconfiguración de las mismas en el tiempo y el espacio que las rodea; los abuelos y padres que migraron a la ciudad en busca de mejores oportunidades económicas, impregnaron los espacios y la convivencia diaria de coloridos símbolos y tradiciones reconfiguradas a los espacios de la urbanidad.

La “apropiación del espacio público” según Yepez, concibe tres manifestaciones principales, la primera corresponde a la feria o *quatu*, que de manera cíclica serpentea la ciudad; la segunda hace alusión a la fiesta o *anata*, que coincide con el calendario occidental cristiano y se despliega desde las zonas periféricas hacia el centro de la ciudad; la tercera, hace referencia a las movilizaciones, bloqueos, marchas, etc., que a manera de muralla humana o *pira* irrumpen en los momentos álgidos de un calendario político de la multitud, que como tal es imposible de predecir, predefinir o calcular (Torrico 2001, 17).

Los *quatus* o ferias son los espacios cotidianos de los padres de familia del colegio Holanda, sus fuentes de trabajo son, en su mayoría, comerciales. Desde allí, también se ejercen tradiciones como los *anatas* o fiestas que conllevan rituales y costumbres que obedecen a un calendario católico-andino, como la “Entrada folclórica del Gran Poder” o los llamados “prestos”. Las *piras* o murallas humanas, organizadas en movimientos sociales y sindicatos de comerciantes expresan la movilización y desacuerdos políticos; sin embargo, debido al poco relacionamiento de los niños con esas y otras luchas sociales, no se hará alusión a las mismas. Estas prácticas se diferencian de aquellas que se realizan en el área rural, allí, las familias acuden a una economía solidaria que les permite ejercer sus ritos y festividades sin restricción espacial, en convivencia con la comunidad y con la naturaleza; no sucede así en la ciudad, donde la práctica de ritos y festividades se acoge al modelo socioeconómico dominante, cada rito y festividad significa también una

²¹ Guss, 2006, 313, en Escarlet Torrico, “La entrada” la conquista del espacio urbano (Torrico 2001, 22).

oportunidad de generar actividades económicas alternativas, a continuación se intentará vislumbrar dichas festividades.

a) De los festivales escolares y fiestas cívicas.

La cultura popular, como dice Rodolfo Stavenhagen (Rosales 2004), se refiere a una cultura de clases subalternizadas que incluye elementos diversos en manifestaciones dinámicas en el tiempo y espacio. Una manifestación de ello son las festividades y rituales que se practican en la ciudad de La Paz, particularmente aquellas reconocidas por los niños y niñas provenientes de familias migrantes asentadas en las laderas periféricas de la ciudad. Cada año, el calendario escolar en Bolivia, se establece de febrero a noviembre, con dos recesos de por medio. El primero surge a mediados de junio (por época de invierno) y dura de dos a tres semanas; mientras que el segundo finaliza la etapa escolar anual y se prolonga entre noviembre, diciembre y enero (época de verano). Durante ese transcurso de tiempo, las actividades escolares planificadas se organizan en medio de festividades cívicas, católicas y andinas que son reconocidas por el Estado como feriados nacionales.

Entre ellas, el colegio “Holanda” conmemora fechas cívicas como “El día del mar”, que se realiza el 23 de marzo en memoria a la batalla de Calama o de Topáter, que fue el primer enfrentamiento en la guerra por el litoral boliviano. Las actividades alrededor de esta fecha varían desde exposiciones orales, representaciones teatrales y desfiles cívicos. En estos últimos se pudo observar un cierto “performance” de los niños y niñas del colegio “Holanda”, quienes presentan a diferentes personajes de la historia, relacionada a esta ocasión.

Asimismo, sucede en la fiesta de independencia nacional, celebrada el 6 de agosto; en esta oportunidad, también se aprecian desfiles cívicos en los que los niños y niñas visten diferentes trajes de soldados, enfermeras o símbolos patrios como la flor de la kantuta²².

²² La Kantuta es una flor de colores rojo, amarillo y verde. Se la considera un símbolo patrio en Bolivia.

Imagen 2

Desfile cívico del 6 de agosto



Fotografía: Angela Fabiola Cossio Zambrana. Agosto, 2017

Como se hace hincapié en los apartados anteriores, las prácticas culturales sufren una reconfiguración de espacio y tiempo en la que existen pérdidas y nuevas aprehensiones. En ese sentido, los festivales escolares ofrecen un conjunto de manifestaciones culturales que evidencian prácticas culturales mixtas, es decir, aquellas que se enraízan en las danzas y tradiciones de las familias de diversa procedencia rural y otras representaciones basadas en temáticas escolares, como el reciclaje o “el día de la tierra”, que se materializan generalmente en ferias, números musicales, folclóricos, recitaciones y otros. Estos espacios ejercen una *función transitoria* entre los niños, sus familias, el mundo que los rodea y las identidades que están en construcción.

Imagen 3

Día de la tierra, “el reciclaje”



Fotografía: Angela Fabiola Cossio Zambrana. Noviembre, 2016

Si bien, el colegio como institución cultural, le otorga al sujeto una cantidad de contenidos y actividades diversas que plantean instalarse en la construcción de sus identidades; esto no es posible sin el respaldo de sus familias. El carácter *transitorio* de estas prácticas culturales se define al exterior de la escuela, en los espacios cotidianos de las familias cuando se observa que las actividades o festividades escolares cívicas, por ejemplo, referidas al “reciclaje”, no se integran a la vida diaria de las familias. Al no causar impacto alguno en sus presentaciones, debido a la utilización de formatos declamaciones o coreografías abstractos, como es la inclusión de temas musicales en idiomas desconocidos entre las familias, tal es el caso de canciones en inglés; el mensaje de dichas festividades sólo constituye un *acto performativo transitorio*, durante una fecha determinada en el calendario escolar.

No sucede así con otros festivales escolares, donde se puede observar la representación de múltiples ritmos y danzas folclóricas provenientes de diferentes pisos ecológicos, que no sólo son del agrado de los niños/as, sino también de las familias; ya que estas protagonizan e interpretan a las tradiciones y ritos culturales de su herencia

familiar. –Me gusta bailar “morenada” y a veces mis papás me hacían bailar “tobas”²³ en el “Gran Poder” junto a mis primitos–Belinda Condori, 10 años, cuarto de primaria.

Imagen 4

Cholitas, la danza de “los ch’utas”



Fotografía: Angela Fabiola Cossio Zambrana. Noviembre, 2016

Las actividades escolares relacionadas con las festividades que son comunes entre los *quatus* (ferias), donde las familias del colegio “Holanda” ejercen sus actividades económicas; son de mayor importancia para los niños/as participantes del estudio, debido a que los acerca a los espacios geográficos-sociales rurales de sus abuelos/as, espacios que prefieren antes que la ciudad. –Cuando es aniversario del pueblo, sabemos ir a bailar, pero sin ellos (los niños), porque es en el mes de mayo y ellos tienen clases. Le hago participar en estos bailes del colegio, que no es obligatorio, pero a ella le gusta. La otra vez han hecho una demostración de gimnasia, ahora han dicho que bailen ch’utas²⁴ y a ella le gusta mucho por eso le estoy haciendo bailar–Madre de familia, tercero de primaria.

²³ La danza de los “tobas”, es una danza del oriente amazónico de Bolivia. Simboliza a quienes viven en los montes del llano y el chaco boliviano. La danza consiste en movimientos acrobáticos y elásticos, que representan a las tribus del sudeste boliviano.

²⁴ La danza de los “ch’utas” es una demostración tradicional símbolo del carnaval de los indígenas de la ciudad de La Paz, los ritmos que la acompañan se denominan “tarqueada” o “pinquillada”, actualmente también se la acompaña con bandas de música. Su origen remonta a la época de la “mita” donde el “chuta” era conocido como el indígena que cumplía una obligación gratuita para el dueño de la hacienda. El

b) Fiestas y ritualidades en la urbe: el ejercicio económico de la cultura

En ese contexto, el ejercicio de fiestas y ritualidades en la urbe, obedece a dos principios, el primero es económico como una alternativa al modelo socioeconómico nacional; el segundo es un principio de catarsis, que permite introducir y resignificar las tradiciones, ritos y festividades de su lugar de origen a la comunidad urbana a modo de paliativo a la condición de multiresidencialidad. Si bien, la apropiación del espacio geográfico-social fue y sigue siendo constituido desde las periferias hacia el centro de la ciudad; como se describe en el primer acápite, esta apropiación no ha sido más armónica a pesar del tiempo.

Existe un establecimiento jerárquico del ejercicio de las tradiciones y festividades en la ciudad. Las familias con menos movilidad económica y social, aprovechan estas festividades para entablar relaciones comerciales en la urbe, mediante la venta de comestibles, textiles, artesanías y artículos varios que dependen de la festividad o ritualidad de turno; mientras que, las familias con mejor acceso a los medios de producción, ejercen estos ritos y fiestas como protagonistas de las mismas, danzan, ofrecen fiestas o “prestes” y establecen relaciones verticales entre sujetos culturalmente vinculados pero disgregados y jerarquizados por su posición socioeconómica, lo que se intentará describir a continuación.

Entre las festividades, rituales y tradiciones predominantes, se identificó por su praxis social continua; a los rituales y festividades de “Alasitas”, la “ch’alla” en época de carnavales, la ofrenda a la madre tierra llamada “mesa” a la Pachamama; así como las fiestas que siguen el calendario católico, como “Todos santos”, las “entradas folclóricas” y fiestas privadas llamadas “prestes”. Muchas de ellas, se realizan a modo de “performance” en el espacio estudiantil del colegio “Holanda”, debido a que la nueva ley de educación, estima una visión holística que se detallará en el siguiente capítulo.

Respecto a la fiesta de “Alasitas”, esta consiste en una feria artesanal en honor al Ekeko o dios de la abundancia; su principal objeto es la venta de miniaturas como representación de los deseos materiales y espirituales de cada familia. Esta festividad ofrece un amplio mercado de todo tipo de artesanías, gastronomía típica y varias actividades recreacionales; que dan cabida a un gran número de comerciantes rural-

personaje del “chuta” se caracteriza por hablar con acento agudo y términos jocosos que impulsan a la alegría.

urbanos, entre los que se encuentran las familias localizadas en la ladera noroeste de La Paz.

Imagen 5
Alasitas-El ekeko



Fotografía: Angela Fabiola Cossio Zambrana. La Paz-Bolivia, enero 2018

En el caso del ritual de la “ch’alla” en época de carnavales y la “mesa” a la Pachamama realizada en el mes de agosto, ambas representan ofrendas de agradecimiento a la madre tierra. El primero, se trata de un ritual ancestral andino (quechua-aymara) que ofrece alcohol, dulces, adornos y cuetillos a las deidades andinas; procede de la celebración del “anata” y se practica en el campo con objeto de obtener una buena cosecha, mientras que en la ciudad se lo reproduce con el fin de espantar a los malos espíritus y atraer la prosperidad a la casa o negocio.

En el segundo caso, la práctica de la llamada “mesa” a la Pachamama; se diferencia en la creencia de que la tierra necesita “comer” para recuperar la fortaleza que necesita para el tiempo de siembra; por lo que consiste en una ofrenda de diversas frutas,

dulces, coca, alcohol, un *sullo* (feto de llama) y otros elementos, que deben quemarse en forma de “*mesa*”, lo cual representa una petición o agradecimiento a la madre tierra.

Imagen 6

"Mesa" a la Pachamama



Fotografía: Angela Fabiola Cossio Zambrana. La Paz-Bolivia, agosto, 2017

Según algunos niños y niñas, aunque este ritual no se ve con frecuencia en la ciudad, ellos lo conocen por sus abuelos y tíos provenientes del campo, aunque también tienden a confundirlo con la denominada “*ch’alla*” ya que, en el campo, ambas festividades realizan una “*mesa*” a la Pachamama, –He visto que hacen la mesa a la Pachamama, bien grande, no como en la ciudad. Es que tiene que ser para sus casas que son más grandes y para sus animales–Hipsal Mejía, 9 años, tercero de primaria. –Se que hacen fiestas y prestes, no he visto porque mis papás no más van. Lo que he visto es que *ch’allan* y hacen pasar una ofrenda en el fuego–Carol Quisbert, 10 años, cuarto de primaria.

En la ciudad, la “*mesa*” a la Pachamama, se rearticula en función a las necesidades del hogar o los negocios. De acuerdo con los padres de familia entrevistados, esta tradición no se practica con frecuencia en la urbe, debido a la falta de un espacio apropiado en el cual pueda realizarse la fogata necesaria para la ofrenda–En el campo

siempre hacíamos “waktar”²⁵ a la tierra, cada viernes o cada 1 de agosto, ahora ya no hago ninguna de esas cosas, porque antes mi mamá hacía y ella sabe y nosotros le ayudábamos, ahora ya no hay caso, ya no es lo mismo—Madre de familia, segundo de primaria.

No obstante, también se detalló que es frecuente realizarla en los negocios de comercio formal e informal—Donde mi tío quemamos unos dulcecitos en agosto en forma de auto, de casa, para que vengan clientes; lo quemamos para la Pachamama—Junior Choque, 10 años, cuarto de primaria.

El comercio en "Todos santos"



Fotografía: Angela Fabiola Cossío Zambrana. Calle Max Paredes, La Paz-Bolivia, noviembre, 2017

La fiesta de “Todos santos”, por otro lado, establecida por el calendario católico entre los primeros días del mes de noviembre; conmemora a los difuntos con diversas ofrendas de pan y dulce realizadas en familia por las mismas fechas. Aunque existen familias que aprovechan esta festividad para viajar a sus comunidades, visitar las tumbas de sus difuntos o participar de otras actividades comunitarias. —Siempre pasamos Semana Santa en el pueblito, hay campeonatos, cocino, llevamos amigos, este año hemos sacado

²⁵ Waktar: palabra en aymara, que generalmente se utiliza en el campo para hacer referencia a la necesidad de la tierra por descansar y fortalecerse, para la época de cosecha. Se piensa que la tierra está “hambrienta” y exhausta por lo cual debe “saciarse” con dicha ofrenda.

un premio, era un torito; voy con mis hermanos y mis sobrinos, sobre todo—Madre de familia, segundo de primaria; también existen otras familias que deciden quedarse en la ciudad y emplearse en diferentes medios que les ayuden a comercializar productos relacionados a las festividades de turno. Las nuevas formas de ser y estar juntos exigen ajustes irreversibles de convivencia; en ese sentido, la *multiresidencialidad* rural-urbana se condiciona a factores socioeconómicos constituidos en diversas relaciones de poder internas, la praxis de ritos y tradiciones entonces, posee una prioridad económica antes que cultural.

Asimismo, sucede con las “entradas folclóricas” de Gran Poder, o los llamados “prestos”, que si bien son el resultado de una reconfiguración sobre la irrupción del espacio público en la ciudad; también revelan la jerarquización socioeconómica que rige estos ámbitos. Aunque la mayoría de las niñas señalaron tener gusto por bailar danzas folclóricas en espacios colectivos como lo son la entrada de “Gran Poder”, o los festivales escolares, muchas de ellas demostraron vergüenza por hablar de ello; sólo se permiten expresar sus gustos en ambientes de reconocimiento mutuo, —Bailo en el ‘Gran Poder’ de china morena, pero no mucho porque me duelen los pies y se me hacen heridas. He bailado en el campo también, mi abuelita usa pollera y a mí me gusta mucho porque se mueven bien bonito. Mi mamá me decía que no baile de cholita, porque me decía que era para viejitas y ahora ya no me gusta—Hipsal Mejía, 9 años, tercero de primaria.

Respecto a los “prestos”, estas celebraciones difieren en algunos aspectos entre la urbe y el campo, en ambos espacios los invitados y anfitriones presentan regalos de alto costo monetario; sin embargo, la diferencia radica en las razones por las que se ofrece tal celebración. En el campo se solía realizar un “preste” como el intercambio de prosperidad entre los habitantes de una comunidad, oportunidad en la que se transfería esa “suerte” por medio de una fiesta para toda la población; no así en la ciudad, se utiliza como un motivo de demostración de opulencia económica. Sobre ellas, se evidenció una preocupación en común, los niños y niñas son testigos de disputas verbales o físicas dadas, según su descripción, en situaciones de venta y consumo de bebidas alcohólicas, lo que forma parte de sus temores.

c) De las creencias religiosas y espiritualidades: la medicina tradicional vs. medicina occidental

“A ratos su barriguita les duele, mi mamá les llama el ánimo; en el hospital nunca ha caído. El mal de *ánimo*²⁶ es cuando su ojo es otra clase, su nariz es todo seco y su piel es como el escalofrío, tiene malestar y se bota en la cama, entonces le hago llamar a mi mamá para que me lo llame el *ánimo*, aparte de eso no se han enfermado mis hijos, tampoco se han enfermado grave para llevarles al hospital. Para llamar el ánimo mi mamá llama con su gorrito de mi Nico y se lo cocino lo que le gusta comer y eso no más. Clarito viene, donde se ha asustado le llaman y ya se sana no más”

Madre de familia, cuarto de primaria “B”

Las creencias y espiritualidades entre ambos mundos forman un puente híbrido de acciones y coacciones. Si bien las familias migrantes poseen conocimientos y saberes ricos sobre la medicina tradicional, muchos dejan de ejercerla debido a la religión en la que están circunscritos. –De niña a mí me curaban con *yatiri*²⁷, me llamaban mi *ajayu* o me iban a hacer ver con el *yatiri* a ver que tenía, me daban hierbas o me hacía *saumar*²⁸. Ahora sólo les llevo a la farmacia o al centro de salud–Madre de familia, segundo de primaria.

No obstante, el cuidado de la salud dentro de cada hogar depende de las condiciones económicas del mismo; las familias de menores recursos económicos prefieren contrarrestar las enfermedades de manera natural, mientras que aquellas con más posibilidades laborales tienen los nexos necesarios para asegurar una atención privada en salud, –Su hermana que trabajaba en la clínica de las bancas privadas, tiene conocidas y ya les llama no más cuando alguien se enferma. Antes no era así, nadie conocía esa medicina, todo era en cacerola a plan de hierbas. Aunque yo trato de curar con manzanilla o con vaporización–Padre de familia, tercero de primaria.

Las dificultades entre los saberes medicinales frente a la medicina occidental radican principalmente, en la falta de recursos económicos y la escasa orientación en cuanto al tratamiento de ciertos malestares. Ante ello, también acontecen otros factores

²⁶ El “*animo*” o “*ajayu*”, es comprendido en el mundo andino (aymara), como la fuerza que contiene la razón y los sentires, es el centro del ser en cuanto a pensamientos y sentimientos.

²⁷ El *Yatiri* o curandero, es como se denomina a la persona que imparte sus conocimientos y saberes tradicionales, para curar o aliviar alguna dolencia física o espiritual.

²⁸ *Saumar*: se refiere a un ritual cósmico y espiritual en el que se pretende alejar a las malas energías que aquejan a personas o contaminan espacios (geográficos y sociales). Consiste en encender un pequeño “*brasero*” a base de carbón donde se quema incienso, palo santo y otros elementos; el humo producido debe soplar en dirección a la persona afectada, o hacia los cuatro puntos cardinales y sus intersecciones.

como las creencias espirituales y la herencia cultural que los antecede; la mezcla de estas se convierte en una parte del puente cultural que los niños y niñas transitan, una alternativa de sobrevivencia ante las necesidades emergentes en sus contextos. –Desde que tenía 7 u 8 años recuerdo que mis papás fueron cristianos, no he vivido borracheras ni nada, no hay violencia en mi familia. Antes de eso mi papá le pegaba grave a mi mamá, pero ya no desde que se convirtieron. Eso sí, cuando les duele su barriguita, mi mamá les llama el “animo” (ajayu); en el hospital nunca han caído. El mal de “animo” es cuando su ojo es otra clase, su nariz es todo seco y su piel es como el escalofrío, tiene malestar y se bota en la cama, entonces le hago llamar a mi mamá para que me lo llame el “animo”, aparte de eso no se han enfermado mis hijos– Madre de familia, cuarto de primaria “B”

Otra dificultad, radica en la existencia de varios casos de contagio epidemiológico colectivo, debido a enfermedades como viruela, sarampión, fiebre tifoidea, influenza y también desnutrición. Las encargadas del área de enfermería, aseguraron no contar con los insumos suficientes para atender a los estudiantes; quienes además no cuentan con la atención de sus padres en cuanto al cuidado, la prevención y el seguimiento de dichas enfermedades.

El espacio educativo del colegio “Holanda”, en el que confluyen tanto las identidades individuales como colectivas (geográfico-sociales), también es un escenario de limitaciones institucionales que pretende unificar al sujeto en base a normas y un currículo ambiguo. En ese marco, el puente cultural otorgado por las familias, en cuanto al ejercicio de sus fiestas, rituales y espiritualidades, es un puente de tensiones y resistencias establecido por la condición “multiresidencial” de las familias migrantes; la construcción de las identidades urbano-rurales no sólo se observa en las actividades cotidianas o las herencias culturales, cada una de ellas responde a un sistema socioeconómico y político delimitado. En vista de ello, el siguiente capítulo explorará y expondrá las delimitaciones políticas de las reformas educativas, sus currículos y el ejercicio de los actores institucionales que operativizan dichas políticas y lidian con sus contradicciones.

Capítulo tercero

Nuevas desigualdades: la búsqueda del sujeto plurinacional

El alma boliviana, como es un alma rota, vacía, vive de la imitación. Imita a España, Francia o Rusia, nada ha creado, todo ha imitado. Su cultura, es una cultura papagaya, simia, ficticia, falsa, epidérmica; sin vitalidad ni consistencia. Voluble como una veleta, cambia a cualquier viento y marcha en dirección de cualquier soplo. Le da lo mismo ir al norte o al sur, al oeste como al este. No ha tenido faro ni meta; ni nunca ha sentido ningún imperativo vital (Reynaga 2014, 194).

Flores y Pérez indican que la educación como praxis cultural, se manifiesta en diferentes espacios social comunitarios, en los que la convivencia familiar, laboral, recreativa y cultural, se representan en la totalidad de la experiencia humana. Sin embargo, es importante resaltar que el espacio estudiantil también encierra una serie de delimitaciones (institucionales), en las que la experiencia humana se sujeta a cumplir ciertos parámetros estandarizados; es decir, donde se le atribuyen al sujeto y a su comunidad, un conjunto de carencias en función a condiciones sociales, económicas y políticas determinadas.

Si bien, la palabra “educación”, etimológicamente se asocia con la idea de guiar o conducir a un sujeto pasivo por un agente activo y con un propósito en común (León 2010), tal proceso también implica que ambos sujetos logren relacionar, en algún grado, algunas de sus experiencias humanas más intrínsecas. La relación del niño/a con el espacio estudiantil, no radica simplemente en una visión política-institucional, sino también refleja las *suturas* (procesuales, múltiples, posicionales y representativas) que cada individuo evidencia desde su construcción identitaria para con los otros y otras. En ese marco, el presente capítulo hará alusión a las invisibilidades del espacio educativo en dos escenarios; el primero hará hincapié en las contrariedades político-institucionales de dicho espacio, en el que se intenta regir y estandarizar las identidades relacionales de niños/as, familias y maestros; mientras que el segundo, abarcará los rasgos comunes que generan la reunión o la disgregación de los actores sociales relacionados tanto geográfica como socialmente.

3.1. El ser, el saber, el hacer y el decidir: particularidades y limitaciones

Según la línea del tiempo, se enumeran varios cambios en el sistema de educación boliviano. En palabras de Mario Yapu, desde principios del siglo XX hasta el presente, existen cuatro reformas educativas importantes en Bolivia. La primera sucede bajo el gobierno liberal (1905-1919); la segunda corresponde al año 1955 con el Código de Educación Boliviana (CEB)²⁹; la tercera se sitúa en el año 1994 con la promulgación de la Ley N°1565, dentro de la que se identificó como importante a la alfabetización de adultos pertenecientes a diferentes grupos socioculturales³⁰; y la cuarta está en curso desde el año 2010 y es llamada la “revolución cultural y educativa” (Yapu 2013).

Según la Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia, la educación es intracultural, intercultural y plurilingüe en todo el sistema educativo; tiene como objetivo el fortalecimiento de la unidad e identidad de todas y todos como parte del Estado Plurinacional, así como la identidad y desarrollo cultural de los miembros de cada nación o pueblo indígena originario campesino, y al entendimiento y enriquecimiento intercultural dentro del Estado (Procuraduría General del Estado 2009, 47-48).

Actualmente, la educación en Bolivia obedece a una nueva reforma llamada la “la revolución cultural y educativa”³¹; la cual propone, una educación productiva y comunitaria basada en los principios de interculturalidad, intraculturalidad y pluralidad lingüística, que asuma y promueva como principios ético morales de la sociedad plural el *ama quilla*, *ama llulla*, *ama suwa* (no seas flojo, no seas mentiroso, no seas ladrón), como bases del *suma qamaña* (Vivir Bien), *ñandereko* (vida armoniosa), *teko kavi* (vida buena), *ivi maraei* (tierra sin mal) y *quapaj ñan* (camino o vida noble). En los que se debe sustentar los valores de unidad, igualdad, inclusión, dignidad, libertad, solidaridad, reciprocidad, respeto, complementariedad, armonía, transparencia, equilibrio, igualdad de oportunidades, equidad social y de género en la participación, bienestar común,

²⁹ La elaboración del Código de Educación Boliviano (CEB) contó con la colaboración de organismos sociales como la Central Obrera Boliviana (COB), la iglesia católica, las escuelas privadas y la Universidad Boliviana entre otras. Bajo esta, se dividió a la educación entre urbana y rural.

³⁰ La segunda “reforma” sucedió bajo los resultados del segundo Congreso Pedagógico Nacional (1979) se lleva a cabo en 1979; sucesivamente, entre los años 1985 y 1989, se crea el Libro Blanco y el Libro Rosado, que junto a las propuestas de la conferencia episcopal y el Congreso Pedagógico Nacional, contribuyen a las reformas educativas consecutivas.

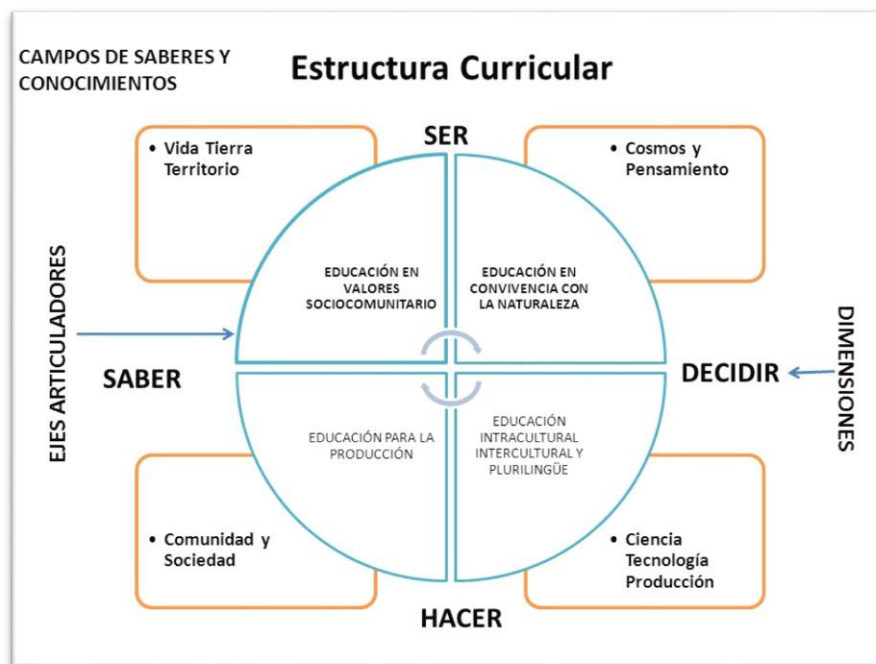
³¹ La ley N°070 también llamada “Avelino Siñani-Elizardo Pérez”, nombrada en honor a dos de los maestros de origen aymara y quechua fundadores de la escuela de Warisata en 1931; fue promulgada el 20 de diciembre de 2010 por el actual gobierno de Evo Morales. Nominada también como la “revolución cultural y educativa”

responsabilidad, justicia social, distribución y redistribución de los productos y bienes sociales, para Vivir Bien (Estado Plurinacional de Bolivia, Ministerio de Educación 2010, 6-7).

Esta ley se articula en función a un conjunto organizado de planes, programas, contenidos, criterios metodológicos y de evaluación que se determinan según el nivel educativo. En ese marco, la llamada “revolución cultural y educativa”, plantea un currículum que interrelaciona cuatro dimensiones de saberes y conocimientos individuales y colectivos, *el ser, el saber, el hacer y el decidir*; en ellas, según el “Programa de Formación Complementaria” para maestros y maestras (PROFOCOM)³², los niños y niñas pueden relacionar sus espacios geográficos y sociales en diálogo con el desarrollo de sus habilidades cognoscitivas en todas las áreas.

Gráfico 2

El ser, el saber, el hacer y el decidir



Fuente: Programa de Formación Complementaria para maestros y maestras, PROFOCOM. Ministerio de Educación, 2012.

³² El Programa de Formación Complementaria para maestros y maestras en ejercicio (PROFOCOM), es implementado y financiado por el Ministerio de Educación. Plantea otorgar el grado de “licenciatura” y “maestría” a profesores activos, bajo una duración de cinco semestres en licenciatura para posteriormente cursar seis semestres más en maestría (Estado Plurinacional de Bolivia, Ministerio de Educación 2010).

Si bien, las dos últimas reformas educativas en Bolivia se remontan al año 1994 y 2010 y obedecen a dos períodos políticos distintos; en la práctica, ambas aún están vigentes. Las diferencias y similitudes entre ellas, residen principalmente en la integración de competencias con visión intercultural e intracultural. La Reforma Educativa N°1565, emitida en 1994 por el gobierno de Sánchez de Lozada, tenía como objetivo destacar el fortalecimiento de la identidad nacional basada en la riqueza multicultural y multiregional del país. Además de ello, promover la estimulación de actitudes y aptitudes hacia el arte, la ciencia, la técnica y la tecnología; el desarrollo de capacidades y competencias lingüísticas, el pensamiento lógico, el dominio de la ciencia y la tecnología³³.

Como se observa en el siguiente cuadro, las principales diferencias entre ambas reformas se concentran en la atención a la estructura curricular que destaca en la Ley N°070, con el ser, el saber, el hacer y el decidir. Puede decirse que ambas estructuras, comparten una cierta continuidad de orientaciones y fundamentos basados principalmente en la interculturalidad, el desarrollo científico, tecnológico y productivo, aunque difieren sobre la visión del Estado; una enfatiza la necesidad por una *Conciencia Nacional*, mientras que la otra plantea la visión de *Estado Plurinacional*, multilingüe y comunitario.

Tabla 1

Reformas educativas vigentes, diferencias y similitudes

Ley N°1565 De Reforma Educativa 1994	Ley N°070 Avelino Siñani-Elizardo Pérez
Orientada hacia la generación de la Conciencia Nacional, con base en la interculturalidad, la educación para la democracia, la conservación del medio ambiente, la preparación para la vida de la familia y el desarrollo.	Orientada a la decolonización, la revolución, el anti-imperialismo, la despatriarcalización y la transformación de estructuras económicas y sociales. Así como a la reafirmación cultural de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, las comunidades interculturales y afrobolivianas del Estado Plurinacional y el Vivir Bien.
Fundamentada en la interculturalidad, la integración nacional y de participación en la comunidad regional y mundial de naciones. Apoyada en la revolución doctrinal, bilingüe, coeducativa, progresista mediante la defensa de la salud, la nutrición y los valores humanos y normas éticas universalmente reconocidas.	Fundamentada en la interculturalidad y la intraculturalidad mediante la educación abierta, humanista, científica, técnica y tecnológica, productiva, territorial, teórica, práctica, revolucionaria, crítica y solidaria.
Educación alternativa ligada a la técnica en la capacitación laboral de jóvenes y adultos	Formación técnica (posbachillerato) e integra articulada al desarrollo productivo sostenible,

³³ Organización de Estados Iberoamericanos Bolivia “Breve reseña histórica del sistema educativo”

Educación técnica nivel superior (3 años). Desarrollo de habilidades técnicas en el último ciclo del nivel primario.	sustentable y autogestionable, de carácter científico-práctico-teórico y productivo; con vocación de servicio, compromiso social, conciencia crítica y autocrítica de la realidad social.
Determina la gestión de la educación por medio de cuatro puntos: <ul style="list-style-type: none"> • Participación Popular • Organización Curricular • Administración curricular • Servicios técnicos pedagógicos y administrativos 	Se concentra en la estructura curricular como “campo de saberes y conocimientos”, basada en cuatro áreas: <ul style="list-style-type: none"> • El ser • El saber • El hacer • El decidir

Fuente: Ministerio de educación. Estado Plurinacional de Bolivia. Elaboración propia

Es necesario señalar, en ese sentido, que el ejercicio político de las reformas educativas no depende sólo del aparato gestor de las políticas educativas, sino también de las construcciones socioculturales de los actores que incurren en ellas. El origen, las condiciones socioeconómicas y culturales que son parte de los maestros y maestras influyen en la práctica docente con mayor importancia que las normativas político-educativas. Si las reestructuraciones políticas otorgan un tipo de desorientación a los docentes, las condiciones en las que se desarrollan contribuyen a las dificultades por articularlas. Al respecto, el próximo apartado intentará vislumbrar tales escenarios.

3.1.1. Las ilusiones del cambio educativo

No existe el “sistema educativo” en abstracto; en él se gestan un conjunto de relaciones políticas, socioeconómicas y culturales dominantes, que buscan legitimar la formación de nuevos sujetos de “Estado”. Aunque la presencia del maestro/a en el aula tiene un margen relativamente autónomo con relación a los otros actores; no existe un cambio o transformación permanente en los estudiantes, ya que la adaptación del sujeto a ciertos espacios depende de factores externos. En palabras de Ander-Egg, el primer factor señala la emergencia por garantizar una situación socioeconómica que permita una estabilidad económica a todos los sectores involucrados; el segundo, se refiere a la existencia de una política de compensación para los sectores más carenciados, mediante la asignación de más u mejores recursos escolares a niños provenientes de medios sociales que más lo necesitan (Ander-Egg 1999, 40).

Si la educación como “institución” cultural, está condicionada y al sistema de poder de turno; las reformas y políticas que la limitan están inclinadas a crear ciertas ilusiones del “cambio” educativo. En ese sentido, se hará alusión a cuatro manifestaciones

o ilusiones³⁴, que representan a los tres ejes de las llamadas “reformas educativas”. El “Estado” como el que garantiza e instaure las llamadas reformas; la sociedad, como ente activo de la “transformación”, en especial las familias; y el espacio educativo, como representación humana e institucional que colisiona ambos aspectos anteriores.

a) Ilusión económica

Ander-Egg señala que esta ilusión, se expresa en el esfuerzo por mejorar la educación mediante lo que se ha llamado “la expansión lineal” de los sistemas educativos. Consiste en producir cambios, por medio del crecimiento cuantitativo de la educación. Se cree que las transformaciones se logran con sólo aumentar el presupuesto destinado a la educación y, gracias a ello, multiplicando el número de edificios escolares y los equipamientos, el aumento de los efectivos educacionales, y dando acceso a un mayor número de estudiantes (Ander-Egg 1999, 36).

Según datos del Ministerio de Economía y Finanzas Públicas de Bolivia, el presupuesto general del Estado para la gestión 2017 privilegia la asignación para educación con 7,6% del Producto Interno Bruto, incluso mayor al presupuesto otorgado al Ministerio de Defensa y Gobierno (3,4% del PIB) (Ministerio de Economía y Finanzas Públicas del Estado Plurinacional de Bolivia 2017). Dicho presupuesto se representa en el municipio de La Paz, en la construcción, ampliación y renovación de centros educativos y deportivos tanto en área urbana como rural.

Sin embargo, la operativización de dichos espacios en cuanto a la infraestructura y a la retribución económica a los maestros y maestras, todavía es deficiente—Dificultades siempre hay, en la parte administrativa los maestros siempre estamos relegados, se piensa todo para el alumno, pero no consideran las horas de trabajo que tenemos, ni nuestras necesidades, nosotros también tenemos hijos que educar y bocas que alimentar. Sobre la infraestructura tampoco se preocupan, la pared del frente por ejemplo estaba toda deteriorada y caída; como hablo mucho con los papás, hemos logrado que ellos hagan una pared nueva, y hemos pedido a la dirección que gestione un “botaguas”, una fachadita para que pinten los niños esa pared, muchas cosas...pero no lo hacen, esperan a que los

³⁴ Se escogió a las “ilusiones” del cambio educativo, que describe Ander-Egg; en función a describir los escenarios político-educativos del colegio “Holanda” y sus contradicciones con la práctica docente-estudiantil.

papás lo hagan por su cuenta—Sandra Yujra Maidana, profesora del segundo de primaria “C”.

b) Ilusión política

“Hay en el papel, una revalorización de lo andino, donde realmente ellos ven que tenemos que valorar lo nuestro...verlo como nuestro, es cuando van a visitar a sus abuelos; el niño empieza a crear el criterio de que eso no había sido motivo de vergüenza, y en el proceso el profesor tiene un rol fundamental, por eso estoy en contra del Ministerio, se debían haber hecho pilotos y nos lanzaron a la piscina a todos, muchos están todavía con la ley 1565, viene el Ministerio y se esconden, se van, algunos seguimos trabajando con el otro sistema” (Manuel Chávez, profesor del tercero de primaria “C”)

Si bien, esta consiste en pensar que basta una decisión política para producir cambios educativos, ampliando el acceso de la población a la educación (Ander-Egg 1999), los procesos de enseñanza-aprendizaje desde las aulas reflejan otro escenario. No basta contar con infraestructura y planes de estudio para ejecutar objetivos propuestos políticamente, cuando estos no se vinculan a los actores, considerados como pasivos (estudiantes) y activos (profesores) en cada contexto particular.

En ese sentido, resulta erróneo pensar que la implementación de los currículos escolares es uniforme a cada sujeto (activo o pasivo); cuando estos espacios de formación son desafiados por los mismos actores que los habitan. Por un lado, los profesores desde su rol formalizador, sus tantas limitaciones (presupuestarias, espaciales y formativas); y, por otro lado, los padres e hijos que, debido a sus múltiples actividades económicas; no logran entablar una relación dialógica entre el hogar y la escuela.

Si estamos implementando la nueva ley los profesores del cuarto de primaria somos la primera promoción del PROFOCOM, el director nos bajó a primero básico para empezar desde ahí con la ley Avelino Siñani y desde ahí estamos con el mismo curso, ya son cuatro años. Algunos niños (de cuarto de primaria), se informan por la tv que dentro la nueva ley no se les puede aplazar, entonces hacen lo que quieren; no cumplen. Yo si les he aplazado, pero siempre teniendo una conversación con los papás para que estén concientes de lo que pasa con sus hijos; el año pasado aplacé a dos y sus papás estaban de acuerdo porque al final ellos no dijeron nada (...) si sus papás no dicen nada y su tarea está mal hecha, su cuaderno está rayado, doblado, dicen que la única que les molesta es la profesora. (Sandra Yujra Maidana, profesora del segundo de primaria “C”, Flora Medrano, profesora del cuarto de primaria “C”)

Según la Constitución Política del Estado, la educación debe fomentar el civismo, el diálogo intercultural y los valores ético morales que incorporen los valores de equidad de género, la no diferencia de roles, la no violencia y la vigencia plena de los derechos humanos (Procuraduría General del Estado 2009); no obstante, las instancias que

pretender regular estos espacios todavía son insuficientes. Los valores, la violencia y la diferencia de roles referentes al cuidado de los ch'itis, no son una tarea mecánica de “la educación”; esta, al ser procesual, incluye más de un actor activo (profesor/a), comprende a las familias, a los diferentes entornos socioeconómicos y culturales, los que no se “visibilizan” desde el sector político-educativo.

Su forma de vivir, es su cultura y esta no tiene el cuidado y el amor que los niños necesitan; no tienen normas, no tienen reglas. Trato de calmarles, de hablarles. Hay un niño que no vino el viernes, ni el lunes, la hice llamar a su mamá y su hermana vino, le dije que estaba muy sucio y descuidado, pero ella dice que su mamá no está, que no tiene tiempo y le dije que el niño no iba a entrar al curso si no venía una persona responsable, pero su mamá no vino. Lo llevé a secretaría de primaria y tampoco lo quieren ver allí, porque hubo un incidente con una pelota, dicen que es muy malcriado. El día de la demostración la mamá me lo mandó con la camisa rota de todo el costado y yo vi que otra mamá tenía puesta una polera amarilla, que era lo que habíamos dicho que íbamos a vestir, le dije por favor présteme su polera y me la dio, con eso lo vestí y le puse a que llevara el cartel, como es grande y se orienta mejor, estaba feliz, le dije que se quedara con la polera como suya, estaba dichoso adelante. Esto es lo que él quiere, sentirse amado, querido, es la cultura del abandono, del descuido, yo le he llevado incluso a la peluquería para que le corten el cabellito y se sienta querido, amado, valioso, pero qué va ser de él cuando los años pasen. (Mirtha Camacho, profesora del segundo de primaria “D”)

c) Ilusión pedagógica

Esta ilusión plantea que con la introducción de determinados procedimientos pedagógicos se pueden producir “transformaciones” sociales equivalentes a los objetivos políticos de las “reformas”; por ejemplo, la introducción de herramientas tecnológicas o llamadas de “tecnología educativa” (Ander-Egg 1999). Las dificultades y limitaciones de esta, radican en la implementación de sus pilares desde la praxis docente. Debido a la edad avanzada de muchos maestros y maestras en la unidad educativa “Holanda”, se ha preferido seguir implementando la ley anterior.

Habiendo sido director, debería tener más facilidad de manejar la nueva ley, pero todavía me cuesta; ese es el problema del ministerio, no supo medir el impacto de la nueva ley en el maestro, simplemente se dedicaron a teorizar, metiendo a los profesores al PROFOCOM pensando que ahí se iba a actualizar y no es así, eso sigue siendo teoría. Estoy a punto de jubilarme, entonces no tiene sentido agarrar un nuevo modelo de aprendizaje cuando ya estoy a punto de dar un paso al costado, entonces por eso es que sigo manejando la ley 1565. De la ley 070 he agarrado principios que para mí son muy preponderantes como la concepción de la madre tierra, la reciprocidad, la cosmovisión, pero aún son pequeños no entienden por ejemplo qué es la reciprocidad; se comparte con ellos, se les explica lo poco que se puede, los lunes aprovechamos para reflexionar con el tema de iza a la bandera (Manuel Chávez, profesor del tercero de primaria “C”)

Particularmente, los niveles primarios del colegio “Holanda” no cuentan con herramientas tecnológicas; aunque, existen algunas iniciativas que logran trabajar ciertas problemáticas identificadas generalmente desde el FODA institucional anual. Un ejemplo de ello es el Proyecto Sociocultural Anual (PSP), que consiste en realizar una serie de actividades en torno a una problemática en común; en las gestiones 2016 y 2017 se priorizó la “alimentación saludable”, debido a que los anteriores años se había registrado altos números de niños y niñas con problemas de desnutrición.

Antes de empezar las clases a principio de año, nos reunimos para planificar cuál va ser nuestro PSP y en base a ello seleccionamos actividades direccionadas por bimestre. Son cuatro bimestres, entonces cada profesor planifica las actividades de su curso. En el mío, se realiza el “desayuno saludable” los días jueves, en el que los papás se encargan de hacer grupos para venir a preparar el desayuno de los niños. En sus meriendas diarias también, cada día tienen que traer algo saludable, por ejemplo el lunes una merienda de un sándwich de verduritas con su huevito o una ensalada, el día martes tienen que traer fruta, puede ser picadita con yogurt o sólo una fruta lavada; el día miércoles traen refresquito hervido porque les toca educación física, o sino simplemente agua hervida en botellitas utilizadas, el día jueves se encargan los papás, tienen que traer alguna merienda que incluya leche, puede ser avena con leche, quinua con leche, etc. También tenemos actividades a nivel general, el segundo bimestre hicimos una feria afuera del colegio, cada niño expuso un alimento, a nosotros nos tocó exponer sobre el chuño, la oca y el trigo. (Profesora Lourdes Arenas, segundo de primaria “B”)

Aunque este tipo de iniciativas se trabajan en el ámbito institucional, dependen en gran medida de la creatividad e ingenio de los profesores encargados de cada curso. Así como, el acompañamiento de los padres de familia, quienes se encargan de brindar todas las herramientas que se requieren en dichas actividades. A pesar del costo económico que estas actividades puedan significar para los progenitores o tutores de los niños y niñas, parecen más factibles a ejecutarse que otras problemáticas más profundas.

“Uno de mis desafíos es implementar el Proyecto Socio Productivo como transformación social, si decimos alimentación sana, de qué sirve que el portero siga vendiendo comida chatarra o que el niño siga trayéndose dulces, pero si ese proyecto a mí me ayuda a, por ejemplo, traerme un refresco de cañahua todos los días, eso genera hábitos alimenticios y por lo tanto una transformación. (Profesor Wilson Alcón Murillo, tercero de primaria “A”)

Así mismo, se identificó en los niveles de segundo y tercero de primaria, la existencia de múltiples problemas de psicomotricidad y lecto-escritura. En ambos casos se observó que los estudiantes reconocidos como “difíciles”, eran provenientes de familias migrantes del campo con dificultades para aprender a leer y escribir en español. Aunque la ley N°070 reconoce la pluralidad de lenguas y cosmovisiones en Bolivia, los profesores en la ciudad, sólo tienen las herramientas y los planes educativos concernientes

a la lengua española, aún no existen textos en aymara, quechua u otro idioma que puedan ser aplicados a la transición rural-urbana de la población sociocultural del colegio “Holanda”. En dichos casos, los niños son referidos a Instituto Departamental de Adaptación Infantil (IDAI), que se encarga de “tratar” a los niños y niñas con “discapacidad” intelectual, psíquica y múltiple.

“A nivel de la lengua, como la mayoría de familias aún se relacionan con el campo, la mayoría tiene dificultad en la pronunciación y en la lógica de la lengua también al momento de escribir; pero no es tanto por la influencia de la lengua de sus papás o abuelos, sino porque recién se están apropiando del idioma español aquí” (Profesora Flora Medrano, cuarto de primaria “D”)

d) Ilusión legal

“He implementado el PROFOCOM en su primera etapa, al principio tenía sus contradicciones, no se sabía cómo implementar, no había una forma exacta. Yo tomé el trabajo con respecto a los tipos de materiales, según la ley, se clasifican en 3: los materiales de la vida, los materiales analógicos y los materiales para la vida, en base a ello he hecho mi trabajo y así lo aplicamos permanentemente. Los materiales analógicos son aquellos que ya están elaborados, los textos guías, por ejemplo, los materiales de la vida son por ejemplo una tiza o una naranja, materiales que les permitan apropiarse más, el manipuleo, el uso, el ver para qué, por qué, de dónde, le podemos dar mil usos y el de producción para la vida son los materiales que ellos producen a través de sus conocimientos...En realidad no es algo novedoso, tal vez se le ha dado otros nombres. El tipo de calificación ha cambiado: el ser, saber, hacer y decidir también se realizaba con la anterior ley, sin embargo, no habían esos parámetros no había el decidir, estaba el ser, hacer y saber ‘hizo bien su examen’ ‘viene puntual’, pero el decidir no estaba, ese es el punto novedoso” Profesora Raquel Chambilla Clavel, cuarto de primaria “B”)

Esta ilusión, parte de actuar como si la normativa legal tuviese fuerza de transformación por sí misma, de tal manera como si las formulaciones que se encuentran en la legislación escolar fuesen ya un logro de transformación educativa (Ander-Egg 1999). De acuerdo con lo descrito en los apartados anteriores, el problema principal de las políticas o “reformas” educativas, reside en la legitimación abstracta del sujeto. Esto se refiere, a la invisibilización de los problemas que reflejan las relaciones entre sociedad y educación desde espacios concretos; los sujetos tanto activos (docentes), como pasivos (estudiantes, familia), llevan consigo una carga socioeconómica y cultural compleja que no se ajusta necesariamente a las políticas de “Estado”.

Según Franco Gamboa, la sola promulgación de una legislación y la modificación formal de las estructuras educativas no produce una transformación del sistema educativo, sin tener en cuenta algunas condiciones previas. La primera hace alusión a la participación de diferentes sectores sociales, en especial del sector docente, en la elaboración de las

llamadas reformas educativas; también señala, que la retribución de los trabajadores de la educación debe ser digna y acorde a las tareas que realizan. Indica, además, que es necesario cambiar las estructuras mentales de los docentes, quienes sufren lo que se ha llamado “esclerosis del enseñante”, cuya característica es la de ser refractarios a los cambios y a todo tipo de renovación o innovación pedagógica que los saque del conservadurismo de sus prácticas educativas; y que en ese sentido, también se “introduzca” al cuerpo docente en un proceso de formación permanente, en el que el Estado asuma la responsabilidad que le corresponde (asignando recursos y medios) para que ello sea posible (Gamboa 2010).

En este caso, la observación de las problemáticas intrínsecas al espacio geográfico y social de la unidad educativa “Holanda”, logra evidenciar el conjunto de obstáculos que el espacio político-educativo intenta omitir desde la uniformidad de la normativa “legal”. En ese sentido, es menester cuestionar la legalidad de las reformas educativas por medio de las prácticas docentes, la valoración del sistema de educación vigente, en la perspectiva de vida de las familias y sus hijos; además de las condiciones, internas y externas bajo las cuales se gestan y se (auto)transforman las identidades individuales y colectivas.

3.2. Visibilidades, la *exclusión inclusiva* del espacio escolar geográfico y social

“Siempre va haber un choque intercultural, ventajas y desventajas. Hay un mayor bagaje de los que vienen del campo, tienen una sola visión, tienen de raíz ciertos valores, ciertas experiencias, el mismo hecho de que a muchos nos avergonzó mucho... mucho el idioma, a nuestros niños ya nos les está avergonzando, tienen cierto temor, pero no como antes. En mi época por ejemplo era prohibidísimo, yo entiendo perfectamente el aymara pero no lo hablo y es una risa cuando me escucha hablar, pero el ministerio no ha tomado en cuenta eso, nos están obligando a los empleados públicos a dominar un idioma que en dos o tres años para qué me va servir si voy a jubilarme” (Profesor Manuel Chávez, tercero de primaria “C”)

La politización del sector educativo, con visión en la formación de un carácter nacional, ha obedecido a lo largo de la historia, a los intereses del “Estado” que planteó instaurar una formación moral, civilizada y uniforme según las capacidades del sujeto. Se impartió de *instrucción* a los indios, con el fin de volverlos mejores soldados, mineros y agricultores; mientras que a los mestizos y cholos se los consideraba meritorios a la *educación* letrada, con el fin de disciplinar su inteligencia, ya que era opacada por su carácter vulnerable y cambiante. La fragmentación social entre indios, cholos, mestizos y blancos, era considerada un problema nacional; según Franz Tamayo en su obra “La creación de una pedagogía nacional” (1910), el blanco era el causante de todas las

desgracias que subsistían en Bolivia; el indio en contacto con él, había heredado todo el mal que padece actualmente. El cholo, como fruto de dicha colisión, tenía más atributos autóctonos en su fisionomía; pero poseía la sed de ambición, riquezas y poderío del blanco (Tamayo 1975).

La estigmatización del indio y del cholo, fue una de las características importantes en la conformación de las políticas del sector educativo. En esas circunstancias, el reconocimiento de “sí mismo” dependió del grado de estigmatización del otro; mientras más “normal” era considerado, tanto en su desarrollo individual como colectivo, se le atribuían un mayor grado de dotes que el “Estado” encontraba favorables para su reproducción. No obstante, al estar rodeado de un conjunto de atributos indeseables para la llamada *civilidad*, era propenso a caer en algún grado de estigma (ya sea por raza, nación, religión u otros); en ese sentido, los espacios tanto social como geográficos eran determinantes para establecer un propio *lugar de enunciación*.

Si bien, en la actualidad, la búsqueda de un sujeto plurinacional se instituye en el ejercicio de las nuevas leyes; la normalización de estas depende, como se mencionó antes, del cumplimiento de bases y valores desde tres escenarios principales, el “Estado”, las familias (monoparentales, biparentales, extendidas, sustitutas, etc.) y la escuela, como entidad cultural que pretende regularizar la visión *plurinacional* del sujeto. Aunque la interrelación de estos escenarios es políticamente, no armónica; también extiende su complejidad hacia espacios más reducidos, donde el encuentro de construcciones identitarias diferentes y diversas genera ciertos desacuerdos de convivencia. Es en ese sentido, que el presente apartado abarcará la operatividad del espacio escolar, respecto a las relaciones de los niños y niñas en el aula; desde ello, se intentará comprender la correlación niños/as-familias-profesores en la construcción del “ser” individual y en comunidad.

3.2.1. Desencuentros: la normalidad y el estigma de la convivencia escolar-familiar

“Hay un problema en común de todos los niños y es que lastimosamente, la mayoría de ellos sufre de agresión psicológica y física por parte de sus padres. Esto yo he ido trabajando con los papás, tenemos una reunión mensual con ellos, en esas reuniones yo trato de sensibilizar, concientizar que la violencia no les produce nada bueno, al contrario, los reprime, los vuelve niños tímidos. Esa es la manera en que puedo trabajar con ellos ya que es un factor común entre ellos, no todos, pero si de una mayoría. Eso se refleja, porque aquí ellos tienen a ser de la misma manera así agresivos o repiten las

mimas palabras que escuchan en la casa o en la calle, groserías por ejemplo” (Profesora Lourdes Arenas, segundo de primaria “B”)

En palabras de Goffman, el medio social es el que establece las categorías de personas que en él existen. Así, mediante la identificación de atributos, en la interacción con los otros, se establecen expectativas y demandas que sean congruentes con los estereotipos propios de cada individuo; un atributo puede estigmatizar al poseedor y confirmar la normalidad del otro. Los estigmas pueden referirse a abominaciones del cuerpo, por ejemplo, distintas “deformidades” físicas; defectos del carácter, como perturbaciones mentales, reclusiones, adicciones; estigmas tribales, referidos a la raza, la nación y la religión, su transmisión es susceptible a realizarse por herencia familiar (Goffman 2006, 14).

En el colegio “Holanda”, las relaciones entre compañeros de curso tienden a definirse por la afinidad de carencias comunes. La búsqueda de afectividad, por ejemplo, es un rasgo característico de los cursos del segundo y tercer nivel primario, esto se representa en la necesidad de contacto físico y escucha que los niños y niñas buscan desesperadamente con sus profesoras. En cambio, en el cuarto nivel de primaria, las relaciones entre compañeros cambian, empieza a existir una conciencia sobre “lo normal”, “la limpieza” y en especial una “conciencia sobre el otro” que se expresa en una múltiple categorización del sujeto; muchos de los niños y niñas en este nivel, mencionaron no tener amigos o amigas, ya que sus mismos compañeros los descalifican por rasgos físicos referentes a la proporción de su cuerpo, a fisionomías poco comunes en el colegio (labio leporino por ejemplo), y a comportamientos poco “refinados” o “del campo”; entre los que se hace alusión a la poca limpieza del cuerpo, al descuido de la ropa y a la forma errónea de hablar el castellano.

La aceptación del “otro”, es importante en tanto pueda legitimar el (auto)reconocimiento; mientras los atributos sean considerados como afinidades comunes y no estigmas, las relaciones entre los compañeros de aula son más armónicas. Sin embargo, los sujetos poseedores de un “estigma” social, cultural o económico, son más propensos a la negación de sí mismos y por lo tanto al sentimiento de “vergüenza” que le adjudica atributos “impuros” y no reproducibles para el deseo de pertenencia a la comunidad escolar que lo rodea. –En Mariapo yo era ama de casa, mi esposo salía a trabajar. A veces Eiber me ayudaba, pero tenía más libertad de moverse, la cancha estaba

cerca y como le encanta el fútbol...a veces se pone triste por eso extraña a sus amiguitos y llora, y le pregunto si tiene amigos aquí y dice que no son amigos sino compañeros. No puede acostumbrarse, eso me preocupa está bien apagado, no sabe ni los nombres de sus compañeros, no puede no sé por qué—Madre de familia, segundo nivel de primaria.

Por otro lado, aunque los niños y niñas utilizan “el juego” como un vínculo social no estigmatizable, estos espacios tienden a reproducir los entornos familiares violentos en especial con las niñas. Muchas madres de familia indicaron en las entrevistas, que varios de sus hijos e hijas son constantes víctimas de abusos físicos y verbales por parte de sus compañeros de curso; asimismo, indicaron que sus intentos por conciliar estas situaciones, sólo ha aumentado la gravedad del conflicto, debido a que los padres de familia se niegan a creer que sus hijos puedan comportarse de esa manera, por lo que en su defensa también agreden a las madres de familia.

Asimismo, se observó una constante fijación sobre familias monoparentales y disgregadas; muchas de estas familias son relegadas de las actividades de curso, debido a que algunos maestros y en especial maestras las catalogan como “un mal ejemplo”—Como maestra me gustaría hacer mayores actividades de compartimiento con las familias, no sólo en las reuniones; por ejemplo, yo tenía planificada una cena sólo para matrimonios, porque si no sabes cómo piensa un hombre y cómo piensa una mujer, los matrimonios se malogran, es lo que pasa en este curso. Pienso realizarla el 21 de septiembre por el día del amor y la amistad, sino se concreta voy a hacerla a fin de año— Sandra Yujra Maidana, profesora del segundo de primaria “C”.

3.2.2. El encuentro de las comunidades escolares rural-urbanas: del idioma, la gastronomía y la religión

Una comunidad, entendida como un conjunto de individuos, que comparten elementos en común, tales como un idioma, edad, costumbres, religión, ubicación geográfica, etc.; no se crea de manera forzada sino casi por afinidad voluntaria. Un espacio geográfico y social determinado, como lo es el espacio estudiantil, reúne generalmente a un conjunto de la población que comparte un objetivo en común, como son los estudiantes, familias, profesores y otros sectores afiliados al sistema de educación. Aunque estas también se definen, según Anderson, como “comunidades imaginadas” por pertenecer a un cierto “régimen” de Estado; donde todos son constantemente “vigilados”

y “castigados” (Anderson 1993); existen espacios públicos que desafían la hegemonía de las políticas sociales, desde diferentes roles de la praxis social.

Dentro de la comunidad estudiantil del colegio “Holanda” se reúnen, por ejemplo, agrupaciones de madres de familia, profesores y estudiantes de diferentes niveles, que, concentrados por diversas actividades escolares, logran formar vínculos afines a sus prácticas culturales comunes. Como ya se describió en el acápite anterior, la irrupción del espacio público ha contribuido a las múltiples pérdidas y aprehensiones simbólicas que han logrado integrarse, con del tiempo, en las actividades cotidianas urbano rurales; lo que, en palabras de Barbero, se describiría como nuevos modos de estar y sentirse juntos (Barbero 2002).

Uno de ellos, reside en la utilidad y el valor de los idiomas nativos, en especial el aymara. Las palabras en aymara *jutam* y *sarjañani*, que en español significan “ven” y “vamos”; se escuchan constantemente en horarios de entrada y salida del colegio. Las madres de familia, quienes en su mayoría tienen raíces aymaras, emiten órdenes y se comunican con los ch’itis en el idioma nativo de sus antecesores. Así las lenguas nativas como el aymara y el quechua son preservadas dentro de cada hogar; su integración a la urbe, ha demandado una transformación de elementos lingüísticos que han reconfigurado el diálogo sociocultural entre grupos sociales y en el interior de los mismos.

Particularmente las madres de familia del colegio “Holanda”, señalaron que, a pesar de utilizar el idioma nativo de sus padres dentro de sus moradas y con sus familiares en el campo; dicha lengua no se transmite a sus hijos. Muchos señalaron que esto se debía al miedo de confundir a sus hijos e hijas y que estos fallasen en las materias de lenguaje y escritura, que son en español. No obstante, la experiencia lingüística de los niños y niñas refleja otra problemática; aunque varios de ellos, en especial los de segundo y tercer curso, indicaron estar orgullosos de conocer el idioma de sus abuelos e incluso deseosos de aprender más sobre él, otros dijeron sentirse excluidos debido a que pertenecen a otros espacios geográficos donde el idioma difiere de ser el aymara –Cuando escucho que hablan en aimara no sé qué dicen, no entiendo y me da rabia. Mis papás hablan quechua y yo quisiera aprender a hablar inglés–Eiber Torrez, 8 años, segundo de primaria.

En ese sentido, el valor y la utilidad de los idiomas nativos genera comunidades disgregadas; por un lado, evidencia una herencia sociolingüística común entre las familias, y por otro interviene en el relacionamiento entre compañeros de curso, en

especial quienes provienen de diferentes grupos socioculturales. Como dice Todorov en su libro “Los abusos de la memoria”, las huellas de lo que ha existido son bien suprimidas, o bien maquilladas y transformadas (Todorov 2000). Si bien existe un pasado colonial que anuló el valor de los idiomas nativos, e instauró al español como lengua principal en el continente; no se logró extirpar las lenguas madre totalmente, viven en los hogares, en los intercambios socioculturales de los *quatus*, los *anatas*, pero aún continúa siendo un dispositivo estigmatizador.

Si bien, existen diversas ferias y festivales en la unidad educativa “Holanda”, algunas agrupaciones de padres de familia se han relegado de las mismas. Se identificó que la mayoría de las familias entrevistadas se reconocieron como “evangélicas” o “cristianas”, por lo cual no suelen participar de rituales, danzas o festividades escolares; más sí logran relacionarse sólo con las familias que comparten sus creencias religiosas—No acostumbro hacer ninguna tradición. Mi esposa es cristiana entonces yo respeto y trato de no meter eso a la casa, igual ya no tomamos ni nada. Yo mismo antes me he desviado, tomaba, pero los problemas de ahí vienen, por eso ya no tomo y sigo el paso a mi esposa—Padre de familia, cuarto de primaria. Sin embargo, varios de ellos también aceptaron recurrir a sus raíces indígenas en momentos de incertidumbre o desesperación; por lo cual, la religión y las espiritualidades también son un factor híbrido de identificación individual, más no expuesta en la experiencia humana escolar.

No sucede de esa forma con la gastronomía, la relación del niño/a con el campo se construye en contextos de una *multiresidencialidad* rural-urbana; por lo que, la comida de la ciudad y del campo es el único elemento que reconocen de manera uniforme. Según el testimonio de la mayoría de los ch’itis, la gastronomía los transporta a espacios y actividades que más gustan, pero que, además, son comunes entre todos ellos; les recuerda el pastoreo, la siembra, la cosecha, así como a la vestimenta y el idioma de las comunidades de sus antecesores. Este “rasgo” cultural ejerce un importante sentimiento de pertenencia que sin saberlo también los convierte en comunidad.

El espacio institucional del colegio “Holanda” manifiesta un tejido complejo de tensiones políticas, culturales y socioeconómicas de un conjunto de actores (familias, niños/as, profesores) quienes intervienen mutuamente en la construcción identitaria tanto individual como colectiva. En el primer caso, cada niño/a carga consigo una herencia cultural arraigada en las posibilidades de movilidad socioeconómica a las que sus familias

se adscriben; asimismo, se encuentra con distintas herencias culturales tanto en sus compañeros, como en sus familias y los profesores, quienes, en muchos casos, pertenecen a diferentes pisos ecológicos. Por otro lado, se observó que las construcciones identitarias colectivas se conforman a través de las “carencias” individuales; un principio importante de este aspecto es el “estigma” entre niños/as, respecto a las relaciones internas de cada hogar, de acuerdo a sus roles en el mismo, el grado de apropiación del espacio urbano y a la movilidad social y económica de sus familias. En ese marco, el espacio educativo, como un espacio político de unificación cultural, a pesar de ser constituido bajo los principios de *plurinacionalidad, interculturalidad e intraculturalidad*; reúne una serie de contradicciones y grietas que se conformaron en los varios gobiernos anteriores.

La construcción de identidades urbano-rurales de niños y niñas con ascendencia migrante, entonces, varía en tres niveles: primero en la familia, de acuerdo a la posibilidad de generar una *ascensión socioeconómica* elevada y una inserción urbana cada vez más armónica; en un segundo nivel, está el reconocimiento propio del niño/a de ascendencia migrante con respecto a su lugar entre ambos mundos, el de sus abuelos/as (en el campo) y el de sus padres y madres que ya habitan la ciudad.

La condición de vida *multiresidencial*, entretiene su concepción cultural en la práctica de tradiciones, ritos, el valor de los idiomas nativos y las creencias o espiritualidades que, a la vez, son reunidas y confrontadas en los espacios del colegio “Holanda”; no sólo por el encuentro con las diferentes cargas culturales del “otro”, sino por el espacio políticamente normado bajo currículos y leyes de educación, que establecen un tercer nivel en la construcción de las identidades, la escuela. Así, los aspectos socioeconómico, político y cultural establecen un camino en la construcción del *estar y sentirse juntos*; aunque estos se transforman y afirman con el tiempo, siempre surgen como alternativas propias de resistencia e integración a las comunidades urbanas normadas y administradas por el gobierno de turno.

Conclusiones

La educación como praxis cultural, expresada en los espacios social-comunitarios de la convivencia familiar, económica-laboral, cultural y recreativa de los niños/as de 7 a 10 años de edad de la unidad educativa “Holanda”, como segunda y tercera generación de familias migrantes del campo a la ciudad; ha permitido comprender el proceso de construcción identitaria urbano-rural, respecto a sus contextos económico, sociocultural y político reconocidos.

Los asentamientos poblacionales en el macrodistrito “Max Paredes”, apuntan a un pasado de procesos migratorios históricos y continuos que estuvieron enraizados al movimiento político-económico de turno. La apropiación de los espacios públicos desde las laderas hacia la ciudad fue expandiéndose con la organización de *quatus* (ferias), *anatas* (fiestas) y *piras* (murallas humanas en forma de protestas sociales), que abastecían a la ciudad de víveres, productos de diversa índole; así como fiestas, entradas folclóricas, ritualidades y la comercialización de las mismas.

Como se explicó en los capítulos anteriores, esta integración a la ciudad de La Paz, estableció nuevas formas de organización socioeconómica, conciencia política y una visión del mundo dinámica a los cambios de la economía nacional; lo cual otorgó a los migrantes del área rural no sólo una *multiresidencialidad* geográfica (entre el campo y la ciudad), sino también una *multicategorización* socioeconómica y cultural. El acceso al mercado y a las relaciones de propiedad (medios de producción y circulación) fueron decisivos para establecer un orden social desigual; los sujetos con mayores grados de estandarización cultural tenían mayor acceso al mercado y mejores condiciones sociales que los otros.

En esas circunstancias, la búsqueda de un “sujeto nacional” fue una estrategia de unificación cultural, mediante la que se otorgó de *instrucción* (a indios y mestizos indios) y de *educación* (a blancos y criollos), en función a la división manual e intelectual del trabajo. Ya a fines del siglo XIX, la (re)apropiación del espacio público, reflejaba una íntima conexión entre categorías culturales y ocupaciones económicas; los sectores productivos dominantes (indígena-campesinos) conformaron sus propias élites y se posicionaron sobre sectores menos favorecidos.

En ese marco, la educación entendida como un dispositivo normalizador, que, plantea otorgar al sujeto de un *sentido de pertenencia*, evidencia un conjunto de procesos sobre el individuo y la herencia cultural que lo rodea. Es el caso de la unidad educativa “Holanda”, al visibilizar la totalidad de la experiencia humana representada en la identificación de roles en la familia, los espacios económicos, geográficos y sociales que los rodean, así como las prácticas culturales que reproducen; fue posible evidenciar también, las contrariedades del espacio político-educativo respecto a la praxis docente-estudiantil y a la concepción de *sujeto plurinacional* planteada políticamente, como un referente de identidad.

Es importante señalar, en primera instancia, que las estructuras orgánicas de las familias urbano-rurales, dependen principalmente de las actividades económicas que desarrollan; el *trabajo* es el que define la organización del hogar, tanto en los roles de cada miembro como en el cuidado de los más pequeños. Las entrevistas brindadas por los padres y madres de familia, revelaron la existencia de una *multidireccionalidad económica*, anclada en las múltiples actividades laborales con las que cada miembro del hogar, en especial las mujeres, aportan al crecimiento (económico-social) de la familia; mientras mayor sea la actividad económica, menor será la precariedad y habrá una mayor posibilidad de encaminarse hacia una *movilidad social*. En ese escenario, el cuidado de los “ch’itis” es un aspecto relacional en conflicto; las responsabilidades económicas del hogar, así como las tareas de limpieza, cocina, entre otras; relegan a los niños y niñas al cuidado de sus hermanos/as mayores, situación que da cabida a un conjunto de relaciones conflictivas y asimétricas.

La *multiresidencialidad* rural-urbana, también es otra de las condiciones de vida para las familias migrantes, el desplazamiento espacial incrementa sus actividades económicas; mientras el calendario agrícola se desarrolla, los abuelos/as, padres y madres, deciden regresar a la ciudad en busca de otras posibilidades de trabajo y estudio para los niños. La integración campo-ciudad resulta más armónica para las generaciones descendientes; el manejo del lenguaje, el movimiento de la urbe y la praxis de las tradiciones, ritualidades y espiritualidades resulta inherente a los nietos y nietas que transitan ambos mundos desde su nacimiento. El proceso de residir entre un lugar y otro, implica una acción dialógica de subprocesos que enlazan a la diversidad de las familias, en su tipología (monoparentales, sustitutas y disgregadas en su mayoría), procedencia,

estructura socioeconómica, prácticas culturales referidas a las ritualidades, tradiciones y festividades, que otorgan a los sujetos una cierta pertenencia geográfico-social.

Dentro del colegio “Holanda” la población de niños y niñas participantes de la investigación, indicó estar vinculada a más de 26 poblaciones rurales, establecidas en diferentes pisos ecológicos (altiplano, valle y amazonia), donde señalaron sentirse más seguros y libres que en los espacios urbanos, ya que la apropiación del espacio no es limitada como en la ciudad, donde el uso del tiempo y el espacio los relega al final de la escala de prioridades en el hogar. Además de ello, también expresaron tener un vínculo intrínseco a la tierra, las plantas y los animales, debido a las tareas con las que acompañan a sus padres y en especial a sus abuelos y abuelas en el campo; la siembra, la cosecha y el cuidado de camélidos son tareas en las que los “ch’itis” se sienten tomados en cuenta. En el campo la convivencia familiar y colectiva no es forzada sino espontánea a las actividades diarias y en comunidad, la llamada “economía solidaria” es una manera de participación activa de todos y cada uno de los involucrados en los propósitos en común.

No sucede así en la ciudad, donde la prioridad del hogar es colectiva o familiar hasta lograr una movilidad económica y social elevada, donde la materialización de bienes y opulencia económica desarticulan los propósitos comunes y los individualiza; es el tránsito socioeconómico del migrante rural-urbano. Una muestra de ello, son las tradiciones, ritos y festividades realizadas en la ciudad; la utilidad del espacio público en dichas ocasiones permite la incursión de comercios minoristas y mayoristas con productos diferentes y de acuerdo a la festividad o ritualidad en curso. Las familias migrantes socioeconómicamente más aventajadas son las que rigen todos estos espacios, los grandes comercios se posicionan por encima de todos los otros comerciantes, quienes se acomodan a los espacios restantes.

Así, en las festividades como las entradas folclóricas, existen familias migrantes urbano-rurales que ofrecen manifestaciones opulentas de danza, fiesta y espectáculos, como también muchas familias de recursos medios que consumen todas estas demostraciones mediante los servicios y productos que los menos favorecidos ejercen en forma de actividades económicas múltiples, como la venta de asientos y cerveza en las entradas folclóricas como “Gran poder”, la venta de “mesas” a la Pachamama para las “Ch’allas”, servicios de “yatiris” para saumar los deseos materializados en miniatura en “Alasitas”, y la venta de pan y bizcochos en la fiesta de “Todos santos”, entre otras.

El sentido de cada una de las fiestas, ritos y costumbres en la ciudad, es principalmente comercial, ya que se transforma en el tránsito del campo a la ciudad. En ellas, los niños y niñas no tienen una participación plena, las presencian en el área rural con sus abuelos y abuelas, pero las relegan al volver a la ciudad; sólo los adultos se encargan de buscar espacios adecuados donde realizarlas, mientras los menores se quedan en casa al cuidado de sus hermanos. De igual manera sucede con la utilización y valorización del idioma nativo; el aymara, quechua son idiomas predominantes entre los abuelos y los padres de familia; sin embargo, no se comparten con los niños y niñas, se piensa que es mejor no “confundirles” con el idioma nativo, ya que el colegio imparte sus contenidos solamente en español.

En ese escenario, las festividades escolares vislumbran un tipo de “performance”; los “ch’itis” aprovechan las fechas cívicas y las demostraciones de gimnasia para presentar diferentes danzas folclóricas, desfiles cívicos, recitaciones bilingües y diferentes números que conmemoran fechas históricas. Las prácticas culturales son un tipo de “espectáculo” para ellos, sus significados espirituales van relacionados a la familia, aunque son desconocidas por los que pertenecen a alguna iglesia evangélica y reconocidas por las posibilidades económicas que brindan; los espacios de recreación y festividades escolares, son un espacio abierto a las creencias, espiritualidades y fechas cívicas, allí los “ch’itis” ejercen sus afinidades con la música, costumbres y tradiciones sin ser estigmatizados por las creencias o espiritualidades de sus cercanos.

Se observó, por otro lado, al espacio político-institucional de la unidad educativa “Holanda”, como un espacio de contradicciones en la práctica docente-estudiantil; las condiciones del ejercicio político de las reformas educativas no alcanzan a determinar las construcciones socioculturales de los sujetos involucrados. Se debe tomar en cuenta, que los antecedentes históricos de las llamadas reformas educativas se emplearon como herramientas de unificación cultural, desde las que se planteó una “conciencia nacional” basada en los valores de civismo, religiosidad y civilidad sobre el sentido de “nación” u “estado”. Al politizar el sector educativo, de manera casi discontinua y sesgada a los objetivos económicos del gobierno de turno, se omitieron los vacíos y contradicciones de un sistema insuficiente para las estructuras societales emergentes.

La llamada “revolución cultural y educativa” o Ley de Educación N°070, enfrenta un conjunto de contradicciones teórico-prácticas que facilitan a la ambigüedad de la

praxis docente y estudiantil. Las condiciones económicas del colegio “Holanda” demuestran ser insuficientes para atender necesidades de infraestructura, mantenimiento de ambientes interiores y exteriores; existen muros en peligro de derrumbarse por humedad, canales de alcantarillado tapados y otros peligros a los que los estudiantes quedan expuestos. A nivel pedagógico, también existen dificultades; la idea de implementar un nuevo currículo planteado en cuatro dimensiones de saberes y conocimientos individuales y colectivos (*el ser, el saber, el hacer y el decidir*), sin tomar en cuenta las necesidades y condiciones del sector docente, entorpece la práctica educativa y por lo tanto se desmarcan de los objetivos fijados por las políticas de educación. El maestro/a cuenta con un constructo socioeconómico y cultural que es más determinante que cualquier ejercicio político educativo; los profesores y profesoras del colegio “Holanda” aseguraron utilizar todavía la penúltima ley de educación, debido a que muchos de ellos ya se encuentran en una etapa de retiro y se rehúsan a aprender otras metodologías. Estas son las llamadas “*ilusiones*” del cambio educativo, la *ilusión política y legal* que plantean “legitimar” las transformaciones del sistema educativo mediante las *ilusiones económica y pedagógica*, no obstante, sólo visibiliza las faltas y contrariedades del mismo sistema.

En esos contextos, es que se conforman pequeñas agrupaciones en forma de comunidades escolares rural-urbanas, las que obedecen a las afinidades que emergen temporalmente en los espacios educativos. Se observó, la existencia de agrupaciones de madres de acuerdo a las actividades escolares como festividades de danza, gimnasia y diversas demostraciones escolares, donde ellas colaboran entre sí mismas para conseguir el vestuario y los materiales solicitados; de igual manera sucede con las agrupaciones de padres y madres de familia encargadas de curso, quienes velan y convocan a toda la comunidad docente-estudiantil por las preocupaciones de las familias respecto a sus hijos/as.

Se concluye finalmente, que la relación del niño/a con el espacio estudiantil, no sólo representa la totalidad de la experiencia humana en relación a las suturas procesuales, múltiples, posicionales y representativas de las familias, los entornos socioeconómicos y culturales que los rodean; sino también realzan el ejercicio político de las reformas educativas como referentes estandarizados de homogeneización cultural e identitaria. Las aprehensiones, pérdidas y afinidades socioculturales que fueron identificadas, pudieron

constatar la presencia de las familias como un nexo cultural campo-ciudad, desde el que se manifiestan nuevas desigualdades y encuentros urbano-rurales que permiten la construcción de identidades diferenciadas.

De acuerdo al objetivo general fijado, los tres capítulos desarrollados lograron explorar y comprender el constructo identitario de los niños y niñas de 7 a 10 con ascendencia migrante rural-urbana. Se observó a través de la “observación participante” como un vínculo de diálogo-reflexión-aprendizaje, las técnicas de la entrevista, el llenado de test de dibujo y frases incompletas, además de la revisión documental y sistematización; un conjunto de relaciones que vislumbran a las estrategias de hibridez en dos momentos.

El primero es el reconocimiento del otro mediante las diferencias, las múltiples negociaciones entre lo ajeno y lo propio (herencia cultural individual vs. herencia cultural del otro); y el segundo obedece a la etapa escolar como la iniciación de *completitud* que promueva la uniformización de los sujetos hacia la reproducción de una misma visión de “estado”. Debido a que las identidades expresan una “geometría variable” con la que cada individuo, grupo o colectivo representa la pluralidad de sus referencias identitarias, es que dicha “*completitud*” resulta ilusoria.

Las *nuevas maneras de estar y sentirse juntos*, se generan en un “in between”, un tránsito geográfico y social entre lo rural y lo urbano, entre el uso y apropiación de los espacios, las ritualidades, festividades y costumbres que se diversifican de acuerdo al nivel y a la comunidad en la que el sujeto se inserta. Los niños y niñas con ascendencia migrante ejercen sus identidades de manera vulnerable, fragmentada y diversificada; la diversidad y la diferencia se establecen como su propio lugar de enunciación y al ser este variable se convierte en una “*hetereotopía social-comunitaria*” que busca la funcionalidad de sus “suturas” múltiples y procesuales para convertirlas en identidades posicionales, relacionales y representativas. La “legitimidad” de dichas identidades no se le otorga al “estado” y sus políticas educativo-culturales; sino que corresponde a los mismos actores sociales y sus negociaciones socioculturales dialógicas tanto individuales como colectivas.

Recomendaciones

La comprensión, la exploración y el análisis del espacio estudiantil del colegio “Holanda” como manifestación de los constructos identitarios en niños/as de (7 a 10 años de edad), con ascendencia migrante rural-urbana; ha brindado la oportunidad de visibilizar un contexto histórico-social que antecede y ayuda a entender la conformación actual de las sociedades en Bolivia. Al visibilizar la operatividad del espacio político-institucional en relación con las prácticas culturales de las familias, sus entornos socioeconómicos, etc.; no sólo se vislumbran las grietas que ocupan los constructos identitarios de las generaciones con ascendencia migrante rural-urbana, también se conciben las condiciones, tensiones y contrariedades de los espacios políticamente normados, en este caso, bajo las “reformas educativas” y sus contrariedades. En ese sentido, se realizan las siguientes recomendaciones:

Los estudios sobre mestizaje rural-urbano, deben retomar y ejercer una voz desestigmatizadora sobre la visión del “cholaje”³⁵ en Bolivia; el diálogo investigador-investigado debe ser horizontal, pluridiverso y en espiral como respuesta a aquellas voces homogeneizadoras, monologuistas, universales, basadas en líneas abismales de dualidades hegemónicas. En ese sentido, el presente estudio intentó entablar un diálogo organizado que permitiera explorar e identificar las propias voces, prácticas y procesos que contribuyen al constructo identitario de las poblaciones subalternizadas.

Los procesos de hibridación identitaria no obedecen un carácter estático, se desplazan y se transforman en el tiempo, exponen la reapropiación de los espacios geográfico-sociales, la mediatización de sus roles como individuos que arrastran una carga histórica particular, las luchas y resistencias que los han caracterizado en la historia. Desde esa perspectiva, es necesario resaltar que la movilidad social-económica de las élites migrantes urbano-rurales en Bolivia, si bien, contribuye a elevar el empoderamiento cultural de dichas poblaciones; también reproduce una visión asimétrica y jerárquica interna.

³⁵ Si para inicio del siglo XX, se proponía como hipótesis que la cultura chola era capaz de cuestionar, en la práctica, la hegemonía del modelo criollo de ascenso social y, por tanto, su visión de progreso y de nación (Soruco 2012). Actualmente la lógica de “te insulto, me insultas” promueve las relaciones internas jerarquizadas, existen subcategorías como “birlocha”, “chota”, entre otras; que manifiestan dicho orden vertical, en el que el acceso a los *medios de producción* es fundamental para definir un “lugar de enunciación”.

El espacio educativo de la Unidad Educativa “Holanda” ha revelado un conjunto de relaciones tensas que entorpecen la convivencia, la condicionan a parámetros socioeconómicos y socioculturales que invisibilizan las herencias culturales de sus ancestros. La valoración del pensamiento andino, desde las aulas, ha contribuido a naturalizar el origen y utilización de las lenguas nativas, de las tradiciones y ritualidades que pertenecen a diversas comunidades del occidente boliviano; sin embargo, existen vacíos que ignoran la presencia de poblaciones externas a territorios andinos. Los estudiantes y familias provenientes de los llanos amazónicos son más vulnerables a caer en los estigmas ciudadanos; al no encontrar ninguna comunidad a la que insertarse, tienden a aislarse y a evadir la exposición de sus atributos socioculturales.

Asimismo, la convivencia interna entre familias-profesores-estudiantes del colegio “Holanda”, evidenció un conjunto de relaciones de poder que reflejan las tensiones y conflictos al interior de cada hogar, que, por su masividad, adquirió atención en especial en los temas de violencia intrafamiliar (física-psicológica), omisión nutricional y falta de atención médica en el control de epidemias, etc. Es menester, en estos casos, articular una serie de talleres, contenidos y experiencias conjuntas, es decir, entre la escuela, las familias y los estudiantes involucrados; que, logren cambiar la organización vertical de la escuela como institución cultural dialógica, que facilite la participación de los diferentes sectores.

El presente estudio pretende, en ese margen, dar continuidad a la investigación sobre las identidades en Bolivia, en vista de concebir e impulsar “*nuevas maneras de estar y sentirse juntos*”.

Bibliografía

- Albó, Xavier. «Monteras y Guardatojos, campesinos y mineros en el norte de Potosí.» En *Xavier Albó. Obras selectas Tomo II: 1974-1977*, de Xavier Albó, 501-621. La Paz: Fundación Xavier Albó, 2016.
- Ander-Egg, Ezequiel. *Qué es una reforma educativa*. Buenos Aires : Magisterio del Río de la Plata , 1999.
- Anderson, Benedict. *Comunidades Imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo* . México D.F.: Fondo de Cultura Económica , 1993.
- Ayala, Juan Carlos. «Ni pura identidad, ni pura diferencia. El pensamiento analógico de Charles Taylor .» En *La política y la Cultura. Identidad y diferencia*, de Asociación Filosófica de México, 628. México: Siglo XXI, 2010.
- Barbero, José Martín. *El oficio del cartógrafo* . Santiago de Chile: Fondo de cultura económica de Chile , 2002.
- Barragán, Rossana. *Espacio urbano y dinámica étnica. La Paz en el siglo XIX*. La Paz: Hisbol, 1990.
- Bhabha, Homi. *El lugar de la cultura*. Buenos Aires: Manantial , 1994.
- Centro de Investigación y Promoción del Campesinado . *Chukiawu. La cara aymara de La Paz*. Vol. II. "Una odisea buscar pega", de Tomás Greaves, Godofredo Sandoval Xavier Albó. La Paz: Cuadernos de investigación CIPCA, 1982.
- Dominguez, Juan Bello. *La Educación intercultural en el contexto de la diversidad y la inclusión*. México: CERPO, 2010.
- Estado Plurinacional de Bolivia, Ministerio de Educación. *Ley de la educación N°070 "Avelino Siñani-Elizardo Pérez"*. La Paz: Asamblea Legislativa Plurinacional , 2010.
- Farah, Ivonne. «Migraciones en Bolivia: estudios y tendencias.» *Umbrales*, 2005: 307.
- Flores, Jorge, y Cayetano Pérez Roblero. «Educación, interculturalidad y diferencia.» En *La educación intercultural en el contexto de la diversidad y la inclusión*, de CERPO. México: Castellanos, 2010.
- Gamboa, Franco. «Haciendo volar la imaginación: El reto de la implementación y las incertidumbres sobre un nuevo paradigma pedagógico en Bolivia .» *Integra Educativa Vol. IV / N° 3*, 2010: 25.

- Gobierno Autónomo Municipal de La Paz. *Dossier estadístico del Municipio de La Paz 200-2005*. La Paz : MAKENCY, 2005.
- Goffman, Erving. *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires : Amorrortu, 2006.
- Guerrero, Patricio. *La Cultura. Estrategias conceptuales para entender la identidad, la diversidad, la alteridad y la diferencia*. Quito : Abya Yala, 2002.
- Instituto Nacional de Estadística . *Características educativas de Bolivia. Censos 1976, 1992, 2001 y 2012*. La Paz: UNFPA, 2016.
- Juárez, Ivone. «Chamoco Chico, de granero de La Paz a barrio de artesanos.» *Página 7*, 5 de Noviembre de 2015.
- Kawulich, Barbara B. «La observación participante como método de recolección de datos.» *Qualitative Social Research*, 2005.
- León, Elisa de la Peña Ponce de. «La educación como núcleo del poder político .» En *Identidad y Diferencia* , de Asociación Filosófica de México, 628. México : siglo veintiuno , 2010.
- Ministerio de Economía y Finanzas Públicas del Estado Plurinacional de Bolivia. *Ministerio de Economía y Finanzas Públicas del Estado Plurinacional de Bolivia*. 2017.
http://www.economiayfinanzas.gob.bo/index.php?opcion=com_prensa&ver=prensa&id=3786&categoria=5&seccion=306 (último acceso: 15 de Diciembre de 2017).
- Ministerio de Educación. *Unidad de Formación No.1. “Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo”*. La Paz : Equipo PROFOCOM, 2012.
- Pereira, René. «Max Paredes, el comercio popular y la apropiación del espacio público.» *T'inkazos*, 2015: 20.
- Procuraduría General del Estado . *Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia* . La Paz, 2009.
- Rea, Carmen. «Complementando racionalidades: la nueva pequeña burguesía aymara en Bolivia .» *Revista Mexicana de Sociología* 78, 2016: 375-407.
- Restrepo, Eduardo. «Modernidades, subalternidades y escuela.» En *Educación superior, interculturalidad y descolonización*. 2003.
- Reynaga, Fausto. *El indio y el cholaje boliviano*. Bolivia: Convenio Andrés Bello, 2014.

- Rivera, Silvia. «Mestizaje colonial andino .» En *Violencias (re) encubiertas en Bolivia* , de Silvia Rivera, 64-111. La Paz : Piedra Rota , 2010.
- . *Violencias (re) encubiertas en Bolivia*. La Paz: Piedra Rota, 2010.
- Rosales, Héctor. «Cultura popular. Definiciones y acciones .» *Culturas populares e indígenas* , 2004: 18.
- Salazar, Cecilia. *El problema del indio. Nación e inmovilismo social en Bolivia*. La Paz: CIDES-UMSA, 2015.
- Soruco, Ximena. *La ciudad de lo cholos. Mestizaje y colonialidad en Bolivia, siglos XIX y XX*. La Paz: Plural Editores, 2012.
- Tamayo, Franz. *Creación de la pedagogía nacional*. La Paz : Biblioteca del Sesquicentenario de la República , 1975.
- Todorov, Tzvetan. *Los abusos de la memoria* . Barcelona : Paidós , 2000.
- Toro, Alfonso del. «Figuras de la hibridez. Fernando Ortiz: transculturación - Roberto Fernández Retamar: Calibán.» *Centro Transdisciplinario de Investigación Iberoamericana Universidad de Leipzig*, 2006: 21.
- Torrice, Escarlet. «"La entrada" la conquista del espacio urbano.» *Villa Libre. Cuadernos de estudios sociales urbanos* (Centro de Documentación e Información Bolivia), 2001: 135.
- Vitch, Victor. «Las políticas culturales en debate: lo intercultural, lo subalterno y la dimensión.» *El Estado está de vuelta: desigualdad, diversidad y democracia*, 2005.
- Walsh, Catherine. *De-Construir la interculturalidad. Consideraciones críticas desde la política, la colonialidad y los movimientos indígenas y negros en el Ecuador*. Quito : Universidad Andina Simón Bolívar , 2002.
- Yapu, Mario. «Veinte años de educación en Bolivia: dos reformas y algunos temas de investigación social .» *T'inkazos* , 2013: 131-152.

Anexos

Anexo 1: Permisos

Permiso para efectuar el trabajo de campo en el Colegio "Holanda"

La Paz, 18 de agosto de 2016

Señor
Lic. Luis Valle Zalles
DIRECTOR
UNIDAD EDUCATIVA "HOLANDA"
Presente.-

Ref.: Solicitud de autorización

De mi mayor consideración,

A tiempo de saludarle y desearle éxito en sus labores diarias, deseo plantearle un proyecto a realizar en la institución a su dirección. Actualmente me encuentro cursando el nivel de maestría en Estudios de la Cultura en la Universidad Andina Simón Bolívar con sede en Quito, Ecuador; en estos meses en Bolivia tengo encomendado trabajar la tesis de grado propuesta de la siguiente manera: *Comprender el constructo identitario híbrido de los niños de 7 a 9 años como generación sucesiva al proceso migratorio interno, desde el espacio escolar primario.*

En ese sentido solicito a su autoridad tenga bien permitirme realizar el trabajo de campo en la Unidad Educativa "Holanda", ya que dicha institución representa un gran núcleo poblacional dentro del fenómeno posmigratorio en La Paz y por lo tanto acopla una serie de saberes y sentidos interculturales.

Las actividades estarán dirigidas principalmente hacia 18 niños de los cursos de segundo, tercero y cuarto de primaria (6 de cada curso) que tengan un historial familiar migrante rural, a quienes se les rendirá tests de dibujo y un llenado de frases incompletas que puedan llegar a identificar la identidad del niño/a. Todo ello será complementado con entrevistas a sus profesores y padres de familia, lo cual confirmará y dará contexto a la información. El tiempo estimado para ejecutar el trabajo será establecido según el horario de los y las estudiantes, asimismo con los profesores y los padres de familia; sin embargo se planea cumplirlo en el transcurso del mes de agosto y septiembre.

UNIDAD EDUCATIVA
"HOLANDA" I
RECIBIDO

Fojas 1 2 3 4 5 6
Fecha 19 de agosto de 2016
La Paz - Bolivia

Finalmente, tras acabar el trabajo mencionado y como el conocimiento debe ofrecer una línea de ida pero también de vuelta, deseo contribuir a la institución con una serie de 3 talleres de educación intercultural en dos sentidos, abordando el tema de género y generación en la docencia intercultural, éstos serán dirigidos a los profesores de primaria. Por otro lado también propongo trabajar los conflictos y sensibilidades familiares con los padres de familia respecto a la identidad en la identificación de roles en la familia y los aspectos culturales que los conforman; ello se trabajará con los padres de familia de los tres cursos estudiados (segundo, tercero y cuarto de primaria) a través de dos convivencias familiares.

Esperando una respuesta positiva en vista de una colaboración mutua, agradezco de antemano su atención y me despido atentamente.

Lic. Ángela Fabiola Cossío Zambrana
Investigadora Social
CI. 6730265 LP

Permiso y circular de entrevistas

Estimados padres de familia, se les informa que su hijo/a se ha unido voluntariamente a la selección de niños entre 7 a 9 años en el estudio sobre "Identidad y cultura posmigratorias" que se desarrolla como parte de la tesis de Maestría en "Estudios de la Cultura" otorgada por la Universidad Andina Simón Bolívar (Sede Ecuador).

Dicho estudio plantea realizar unos tests de dibujo y preguntas al niño/a sobre su identidad en base a su entorno, cultura y familia, también incluye una conversación con los padres de familia y los profesores para conocer el entorno real del niño/a, por lo cual se agradecerá su presencia para una conversación corta de 15 a 20 min que se concertará en estas semanas con una citación previa y enviada a sus personas mediante su hijo/a.

El fruto de dicha investigación se aplicará a dos actividades concretas, una serie de talleres con los profesores del nivel primario sobre educación intercultural y convivencias familiares que se unirán a las actividades del colegio donde todos participen.

Lic. Fabiola Cossio Zambrana
Maestrante UASB
Quito, Ecuador



Anexo 2: Lista de personas entrevistadas

Niños/as

Segundo de primaria	
Estudiantes	Padres de familia
Alvin Rosas	madre
Franco Mamani	madrina
Daniel Huanca	madre y padre
Eiber Torrez	madre
Camila Yujra	madre
Natalia Copaticona	madre y padre
Wilder Mamani	abuela

Tercero de primaria	
Estudiantes	Padres de familia
Xiomara Copa	padre
Melissa Choque	madre
Eva Quispe	madre
Paola Nicol Mamani	madre
Christian Huanca	abuela
Hipsal Mejía	abuela
Paola Esther Luna	madre
Boris Condori	madre
Adriana Roque	madre

Cuarto de primaria	
Estudiantes	Padres de familia
Carol Quisbert	madre
Belinda Condori	madre
Hugo Quispe	madre
Víctor Moya	madre

Junior Choque	abuela
Nicol Mamani	madre
Deylin Monasterios	padre
Melissa Aguirre	madre
Celeste Laura	madrina
Melody Quisbert	madre

Profesores

Segundo de primaria

Prof. Lourdes Arenas – Segundo “B”

Prof. Sandra Yujra – Segundo “C”

Prof. Mirtha Camacho – Segundo “D”

Tercero de primaria

Prof. Manuel René Chávez – Tercero “B”

Prof. Richard Huanca – Tercero “C”

Prof. Ramón Laura – Tercero “D”

Prof. Wilson Alcón Murillo – Tercero “A”

Cuarto de primaria

Prof. Leonor Choquehuanca – Cuarto “A”

Prof. Raquel Chambilla Clavel – Cuarto “B”

Prof. Flora Medrano – Cuarto “C”

Anexo 3: Instrumentos

- Test de frases incompletas

Dirigido a: niños de segundo, tercero y cuarto de primaria

Lugar: colegio “Holanda”, turno mañana

Ref.: test de Sacks

Nombre:

Grado

Fecha

Instrucciones: Completar las siguientes oraciones en forma ordenada

1. Me llamo...
2. Vivo con...
3. Mi papá se dedica a...
4. La actividad que me gusta hacer con él es...
5. Lo que no me gusta es cuando...
6. Mi mamá se dedica a...
7. Lo que me gusta hacer con mi mamá es...
8. Lo que no me gusta es cuando...
9. Mis hermanos se dedican a...
10. Lo que me gusta hacer con ellos es...
11. Lo que no me gusta es cuando mis hermanos...
12. Mis abuelos se dedican a...
13. Lo que me gusta hacer con ellos es...
14. Lo que no me gusta de ellos es...
15. (otro familiar con el que vivo) se dedica a...
16. No me gusta cuando éste familiar...
17. Mi familia es...
18. Quisiera que mi familia sea/ esté...
19. Lo que siento por mi familia es...
20. Cuando nos enfermamos vamos a...
21. Lo que más me gusta hacer en mi tiempo libre es...
22. Lo que hago los fines de semana y feriados es...

23. Lo que más detesto hacer es...
24. Me gusta bailar...
25. Los idiomas que escucho/hablo o comprendo son...
26. Éste/os idioma/s lo/s escucho o aprendo de...
27. La vestimenta que veo en el campo es...
28. ¿Me gustaría vestirme con ella? ¿por qué?
29. Las tradiciones que conozco, veo en casa son...
30. Las tradiciones que conozco y veo en el campo son...
31. Otras tradiciones que practico en casa, en el colegio o en el campo son...
32. Lo que me gusta de vivir en la ciudad es...
33. No me gusta que...
34. Me gusta viajar a...
35. Cuando viajo al campo me gusta...
36. Lo que no me gusta es...
37. Lo que me gusta comer en la ciudad es....
38. Cuando voy al campo me gusta comer....
39. El recuerdo más bonito que tengo de pequeño es...
40. A veces tengo miedo de...
41. Lo que más deseo en el mundo es...
42. La materia que más me gusta en la escuela es...
43. La que más detesto es...
44. Me gusta ir al colegio porque...
45. En el colegio me gusta jugar...
46. Cuando estoy en casa juego a...
47. Cuando estoy en el campo juego a...
48. Mi mejor amigo se llama...
49. Lo que más me gusta de él/ella es...
50. Con los compañeros de curso me llevo...
51. Con los profesores me llevo...
52. Mis programas de televisión favoritos son...
53. La religión que práctica mi familia es...

- **Guía de entrevista a padres de familia**

1. ¿De qué comunidad proviene? (usted o su familia) 1era o 2da generación
2. ¿Tiene familiares en el campo?
3. ¿Conservan (usted o su familia) terrenos, parcelas de siembra o animales en el campo?
4. ¿Cómo se autoidentifica?
5. ¿Sabe escribir o hablar su lengua nativa?
6. ¿Cuál fue la razón para mudarse a la ciudad?
7. ¿Cuánto tiempo ya viven en la ciudad?
8. ¿A qué se dedica?
9. ¿Qué funciones cumple cada miembro de la familia? (los que viven juntos)
10. ¿Quién hace las tareas domésticas?
11. ¿Ha sido fácil integrarse a la vida en la ciudad? ¿Por qué?
12. Si residió en el campo en su niñez o adultez, ¿qué es lo que más extraña de vivir allí?
13. ¿Aún va al campo? ¿Para qué actividad?
14. ¿Cómo se vestía en el campo? ¿Actualmente cómo se viste? ¿cuál le gusta más?
15. ¿Qué costumbres del campo practica en la ciudad?
16. ¿Qué es lo que más le gusta comer, en el campo y en la ciudad?
17. ¿Cómo es un día normal para usted? (en la ciudad y en el campo)
18. ¿Realiza alguna actividad comunitaria?
19. ¿Qué actividad realiza con su hijo/a?
20. ¿Cuando se enferma, a dónde acude?

- **Guía de entrevista docente**

1. ¿Cómo observa usted la participación de los padres y familia en general en el proceso educativo del estudiante?
 - a) Participación en actividades escolares
 - b) Apoyo emocional en el interés e integración familiar
 - c) Apoyo escolar a sus hijos (ayuda en las tareas o proyectos)
2. ¿Ha detectado alguna vez muestras de maltrato en los estudiantes?
 - a) Por omisión (alimentación, vestimenta, estimulación, afecto, etc.)
 - b) Por otros hechos

3. ¿Cómo valora en el ámbito personal y social?
 - a) Respeto a las llamadas de atención
 - b) Respeto al cumplimiento de órdenes
 - c) Respeto a los rasgos de inseguridad en los niños/as (expresiones exageradas, impulsos, acciones destructivas o depresivas como silencio o tristeza, aislamiento, soledad, inquietud, estar a la defensiva; cuidado en sus pertenencias, su aseo personal; cumplimiento de tareas, presentación de deberes limpios y ordenados; su comportamiento sobre lo ajeno o la verdad)
4. En cuanto a la psicomotricidad cómo valora:
 - a) La postura del niño/a
 - b) La coordinación al correr y saltar
 - c) La utilización de las tijeras y la manera de pintar
 - d) Como sostiene el lápiz
 - e) El ritmo
5. En el ámbito cognitivo del estudiante, cuáles son sus apreciaciones acerca de:
 - a) La comprensión de consignas
 - b) La expresión de sentimientos
 - c) La pronunciación
 - d) La memorización
 - e) La resolución de problemas
 - f) El tono de voz (alto o bajo)
 - g) El ritmo de entonación de la lectura (omisión de letras o palabras)
 - h) La comprensión de lectura
 - i) La identificación de nociones básicas
 - j) Las habilidades matemáticas

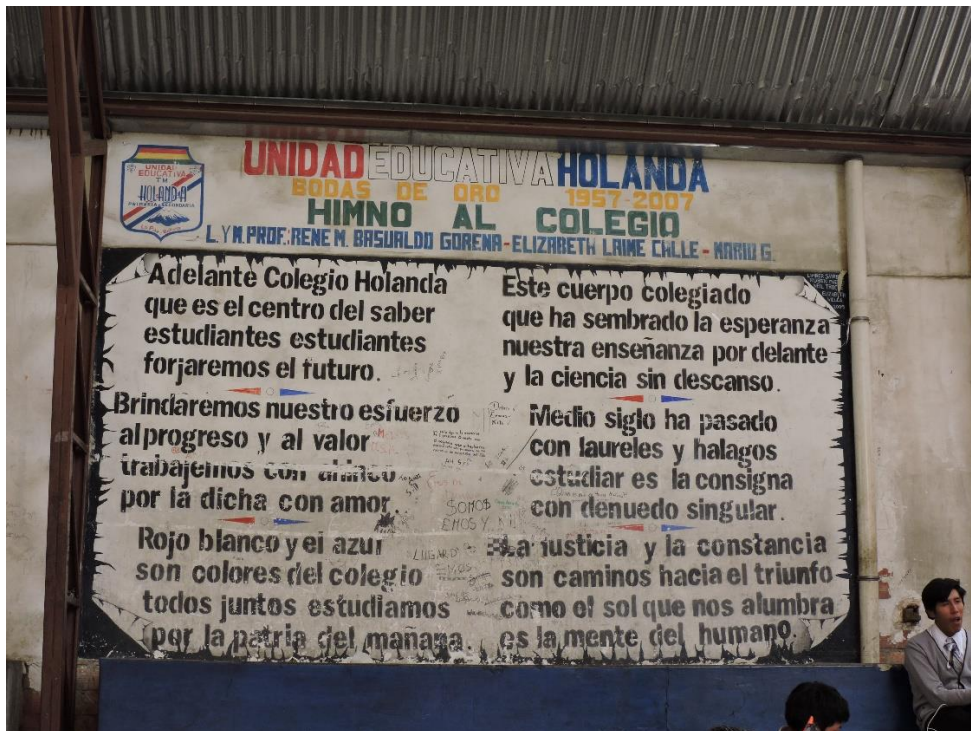
Anexo 4: Fotos

1 Fotografía: Colegio "Holanda"



Fotografía: Angela Fabiola Cossio Zambrana. La Paz-Bolivia, diciembre, 2017

2 Fotografía: Himno del Colegio "Holanda"



Fotografía: Angela Fabiola Cossio Zambrana. La Paz-Bolivia, diciembre, 2017

3 Fotografía: Espacios recreacionales del colegio "Holanda"



Fotografía: Angela Fabiola Cossio Zambrana. La Paz-Bolivia, diciembre, 2017

4 Fotografía: Segundo de primaria "D"



Fotografía: Angela Fabiola Cossio Zambrana. La Paz-Bolivia, septiembre, 2016

5 Fotografía: Segundo de primaria "B"



Fotografía: Angela Fabiola Cossio Zambrana. La Paz-Bolivia, septiembre, 2016

6 Fotografía: Festejo del día del estudiante



Fotografía: Angela Fabiola Cossio Zambrana. La Paz-Bolivia, septiembre, 2016

7 Fotografía: Segundo de primaria "C"



Fotografía: Angela Fabiola Cossio Zambrana. La Paz-Bolivia, octubre, 2016

8 Fotografía: Tercero de primaria "B"



Fotografía: Angela Fabiola Cossio Zambrana. La Paz-Bolivia, octubre, 2016

9 Fotografía: Tercero de primaria "D"



Fotografía: Angela Fabiola Cossio Zambrana. La Paz-Bolivia, noviembre, 2016

10 Fotografía: Tercero de primaria "D"- Exposición PSP "Alimentación saludable"



Fotografía: Angela Fabiola Cossio Zambrana. La Paz-Bolivia, noviembre, 2016

11 Fotografía: Tercero de primaria "B"



Fotografía: Angela Fabiola Cossio Zambrana. La Paz-Bolivia, noviembre, 2016

12 Fotografía: La investigadora con estudiantes del Segundo de primaria "D"



Fotografía: Angela Fabiola Cossio Zambrana. La Paz-Bolivia, octubre, 2016

13 Fotografía: La investigadora con estudiantes del Segundo de primaria "D"



Fotografía: Angela Fabiola Cossio Zambrana. La Paz-Bolivia, octubre, 2016

14 Fotografía: La investigadora con estudiantes del Segundo de primaria "D"



Fotografía: Angela Fabiola Cossio Zambrana. La Paz-Bolivia, octubre, 2016

15 Fotografía: Educación física, Tercero de primaria "D"



Fotografía: Angela Fabiola Cossio Zambrana. La Paz-Bolivia, febrero, 2017

16 Fotografía: Hora cívica



Fotografía: Angela Fabiola Cossio Zambrana. La Paz-Bolivia, marzo, 2017

17 Fotografía: Demostración de invierno



Fotografía: Angela Fabiola Cossio Zambrana. La Paz-Bolivia, junio, 2017

18 Fotografía: Demostración de primavera - Día de la amistad, el amor y la juventud



Fotografía: Angela Fabiola Cossio Zambrana. La Paz-Bolivia, septiembre, 2017

19 Fotografía: Demostración de primavera - Día de la amistad, el amor y la juventud



Fotografía: Angela Fabiola Cossio Zambrana. La Paz-Bolivia, septiembre, 2017

20 Fotografía: Festival por el "Día internacional la tierra"



Fotografía: Angela Fabiola Cossio Zambrana. La Paz-Bolivia, abril, 2017

21 Fotografía: Mural en honor al "Día internacional de la tierra"



Fotografía: Angela Fabiola Cossio Zambrana. La Paz-Bolivia, abril, 2017

22 Fotografía: Demostración de educación física



Fotografía: Angela Fabiola Cossio Zambrana. La Paz-Bolivia, noviembre, 2017

23 Fotografía: Exposición final - PSP "Alimentación saludable"



Fotografía: Angela Fabiola Cossio Zambrana. La Paz-Bolivia, octubre, 2017

24 Fotografía: Festival de espiritualidad y religiones



Fotografía: Angela Fabiola Cossio Zambrana. La Paz-Bolivia, octubre, 2017

25 Fotografía: Festival de espiritualidad y religiones



Fotografía: Angela Fabiola Cossio Zambrana. La Paz-Bolivia, octubre, 2017

26 Fotografía: Festival de espiritualidad y religiones



Fotografía: Angela Fabiola Cossio Zambrana. La Paz-Bolivia, octubre, 2017