

Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, FLACSO Ecuador

Departamento Antropología, Historia Y Humanidades

Convocatoria 2021 - 2023

Tesis para obtener el título de Maestría En Antropología

“AQUÍ NO HAY PUPITRES”. ESTUDIO DE CASO SOBRE CULTURA ESCOLAR DEL ESPACIO DE
APRENDIZAJE ACTIVO” FUNDACIÓN MUYU”.

Paredes Campoverde Pamela Nataly

Asesor: Santillán Cornejo Alfredo Miguel

Lectores: Yépez Montúfar Jeanneth Alexandra, Acosta Altamirano María Fernanda

Quito, Abril del 2024

Dedicatoria

A los niños/as que son, que fuimos, que somos, y especialmente a Nicolás y Amaru.



Índice de contenidos

Resumen	8
Agradecimientos.....	9
Introducción	10
Capítulo 1. La escuela como teoría y el aprendizaje sobre etnografía educativa.....	14
1.1 La escuela y las Ciencias Sociales	14
1.1.1 Cotidianidad Escolar	17
1.1.2 Cultura escolar.....	20
1.2 Problema de Investigación	25
1.3 Objetivos	26
1.4 Metodología: Etnografía de la educación y su cotidianidad	26
1.4.1 Técnicas de investigación: Observación participante y entrevista antropológica .	28
1.4.2 Instrumentos de investigación	31
Capítulo 2. Historia y caracterización pedagógica.....	35
2.1 Quito y la Educación Alternativa 1977-2019.....	35
2.2 La pandemia de COVID-19 y la Educación Alternativa.....	39
2.3 Historia de “Fundación Muyu”	42
2.4. Creencias: género e inclusión	50
2.5 Identidad Pedagógica	52
Capítulo 3. La estructura escolar: rutinas, festividades y reglas	54
3.1 El primer día de clases: inserción al tiempo escolar	54
3.2 La frontera, identidades y la delimitación espacial de la escuela	56
3.3 La Asamblea	60
3.4 Eventos extraordinarios: Mingas, cumpleaños, festividades y paseos	63
3.5 Mingas: un punto de encuentro para la casa y el espacio escolar	63
3.6 Ritual de cumpleaños.....	65

3.7	Día de los difuntos y la Fiesta del Farol	67
3.8	Transmisión de la cultura escolar: reglas y autoridad	72
Capítulo 4. La cultura escolar y las agencias infantiles: percepciones, comportamientos, juegos, códigos, íconos, conflictos y lenguaje		80
4.1	Percepciones, tareas e íconos	81
4.2	Juegos, espacios y cuerpos	88
4.3	Lenguaje e interacciones	95
Conclusiones		98
Lista de referencias.....		103

Lista de ilustraciones

Fotos

Foto 1. 1. El rol de observadora–educadora.....	33
Foto 2. 1. La semilla puesta (las fundadoras, de izquierda derecha, “Paola”, “Ximena” y “Daniela”.....	42
Foto 2. 2. Panorámica de Guápulo	44
Foto 2. 3. “María” mostrando una zanahoria cosechada en el huerto de “Fundación Muyu” .	48
Foto 2. 4. “Soledad” comiendo wawas de pan con Pamela Paredes, en el festejo del día de los difuntos en la “Fundación Muyu”	48
Foto 2. 5. “Fabiana”, en la celebración del solsticio de invierno	49
Foto 2. 6. “Alejandra” cocinando la colada morada por el día de los difuntos, en el patio de “Fundación Muyu”	49
Foto 2. 7. “Alberto” profesor de teatro con “Paola”, coordinadora pedagógica	50
Foto 3. 1. Primer día de clases 2022-2023.....	55
Foto 3. 2. La Asamblea	61
Foto 3. 3. Minga familias grupo C	65
Foto 3. 4. La tierra da vuelta al sol.....	66
Foto 3. 5. Elaboración de guaguas de pan.....	68
Foto 3. 6. Mariposas, gatas y catrinas	69
Foto 3. 7. Inicio de la fiesta del Farol.....	70
Foto 3. 8. La caminata y el farol.....	71
Foto 3. 9. Las reglas negociadas y las reglas generales	73
Foto 3. 10. Escuela	76
Foto 3. 11. Libros, matemáticas y escuela	76
Foto 3. 12. Pizarrón, marcadores y borrador	77
Foto 3. 13. Partido de fútbol.....	77
Foto 4. 1. Jugando en Estudios Sociales.....	82
Foto 4. 2. Locro de papas, para estudiar a la civilización Inca y su subsistencia.....	82
Foto 4. 3. Muñeco acompañado de su perrito en clase.....	86
Foto 4. 4. Charlie–Charlie	89
Foto 4. 5. Juegos dentro del aula.....	90
Foto 4. 6. El dragón de “Amaranta”	91

Foto 4. 7. Cualquier oportunidad es buena para pintarse el cuerpo	91
Foto 4. 8. Dibujo realizado por “Gabriel” en la pizarra	92
Foto 4. 9. Muñeco que salta	92
Foto 4. 10. Hoja de cuaderno de algún miembro del grupo C	93
Foto 4. 11. Casita.....	94
Foto 4. 12. El futbol y su relación barrial.....	97

Declaración de cesión de derecho de publicación de la tesis

Yo, Pamela Nataly Paredes Campoverde, autora de la tesis titulada “Aquí no hay pupitres”. Estudio de caso sobre cultura escolar del espacio de aprendizaje activo “Fundación Muyu” declaro que la obra es de mi exclusiva autoría y que la he elaborado para obtener el título de maestría en investigación en Historia concedido por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, FLACSO Ecuador.

Cedo a la FLACSO Ecuador los derechos exclusivos de reproducción, comunicación pública, distribución y divulgación, bajo la licencia Creative Commons 3.0 Ecuador (CC BY-NC-ND 3.0 EC), para que esta universidad la publique en su repositorio institucional, siempre y cuando el objetivo no sea obtener un beneficio económico.

Quito, abril del 2024



Pamela Nataly Paredes Campoverde

Resumen

Dentro de la escuela, tienen lugar procesos de socialización de infantes y adolescentes y por lo tanto de transmisión cultural de normas, valores, ideología, hábitos y costumbres. Es por ello que, en términos generales, las sociedades han funcionalizado esta institución, a través del tiempo, y los distintos contextos políticos, históricos y culturales, desde la construcción de su particularidad y la experiencia social que esta brinda a quienes participan de ella, llamada cultura escolar. Si bien, la escuela, ha tenido una larga trayectoria apegada a los modelos conductistas, dentro del campo de la educación también existen corrientes críticas, que han visto en la educación un medio para llegar a un fin distinto a la hegemonía y la masificación de las poblaciones. Al contrario, las perspectivas críticas de la educación han construido un camino alternativo y han gestado la llamada Educación Activa. Este enfoque educativo está basado en la acción para el aprendizaje, que promueve que sus actores no sean pasivos, sino sujetos en permanente actividad. En este marco, el presente trabajo es un estudio de caso atípico, desarrollado en la ciudad de Quito - Ecuador, dentro de un espacio de acompañamiento del aprendizaje activo, llamado “Fundación Muyu”, seudónimo utilizado para protección de sus participantes, donde a lo largo de este estudio se buscó desentrañar la especificidad de la cultura escolar de este espacio educativo.

Agradecimientos

El presente trabajo de investigación no habría podido ser posible sin la ayuda de algunas personas, que creo pertinente resaltar su participación directa e indirectamente en el desarrollo de este trabajo. Inicialmente quisiera agradecer a mi tutor de tesis, Alfredo Santillán, quien ha aportado enormemente desde su claridad y paciencia, a toda la comunidad educativa “Fundación Muyu” por sus enseñanzas, así mismo quisiera agradecer a mi mamá Nora Campoverde por su amor incondicional y su confianza puesta en mí, a mi abuela Rosa Jaramillo por su ejemplo y ternura, a mi papá Jorge Paredes por transmitirme el amor a las Ciencias Sociales y a la docencia, a Jeison Guanopatin por su sostén cotidiano y finalmente, a mi maternidad por abrirme las puertas a otros entendimientos.

Introducción

Antes de comenzar con el análisis de este caso en primer plano, es necesario conocer el marco conceptual que abarca a la educación alternativa y la educación activa y sus diferencias. Esta definición es primordial debido a que el caso de estudio se inserta en un espacio educativo que se adscribe a la línea de la educación activa, que parte de la educación alternativa. Si bien “alternativa” no es un término preciso, involucra el autoreconocimiento del proceso como algo distinto a lo “hegemónico”. Lo alternativo –en el caso de la educación– se refiere a los procesos o experiencias que se reconocen como “fuera de lo común” o de lo habitual; y cuya identidad se basa en un contraste con aquello que es lo establecido. Es decir que esta definición parte desde una dualidad entre lo conservador y estático versus lo nuevo y dinámico. En este sentido,

El término “alternativa” en educación, pese a que se utiliza de forma constante, es un concepto muy amplio sobre el que no se ha profundizado a nivel académico y no tiene una clara definición. A falta de un significado preciso, el término “educación alternativa” describe diferentes enfoques educativos con un plan de estudios especial e innovador (Garagarza, Alonso y Aguirregoita 2020, 42).

Carbonell (2015) propone que las escuelas alternativas comparten ciertas metodologías y lecturas alrededor del contexto, pero difieren en su aplicación. No obstante, su objetivo en común es apostar por la transformación educativa. Es decir que el elemento en común de la educación alternativa se relaciona con la metodología y no con un proyecto institucional. De acuerdo con el autor, hay ocho tipos de escuelas alternativas según su pedagogía, por lo que su alcance es extenso. Estas son:

Las pedagogías no institucionales. Aprendizaje y educación fuera de la escuela.

Las pedagogías críticas.

Las pedagogías libres no directivas. Alternativas a la escolarización ordinaria.

Las pedagogías de la inclusión y la cooperación.

La pedagogía lenta, serena y sostenible.

La pedagogía sistémica.

Las pedagogías del conocimiento integrado. Los proyectos de trabajo.

Las pedagogías de las diversas inteligencias (Garagarza, Alonso y Aguirregoita 2020, 42).

Como se evidencia en el listado de Carbonell, estas pedagogías apuntan a la diferencia, a la inclusión de lo que se encuentra fuera de la institución escuela, tanto en el plano físico como ideológico y cultural. Esta deriva crea un margen de acción, una frontera con lo “tradicional”, y aunque no buscan resolver la exclusión existente, propone la creación de un espacio educativo nuevo, en el que rija un sistema de creencias diferente al hegemónico, donde anteriormente niños, niñas y adolescentes han sido rechazados o cuestionados.

Las pedagogías alternativas poseen especificidades que las caracterizan y diferencian. Específicamente promueven la libertad de decisión en los estudiantes y el respeto a la individualidad de cada persona. Así también, como parte de su apuesta educativa, se generan ambientes en los cuales se procura que las niñas y niños sean autónomos, en el ámbito curricular y en el manejo de la cotidianidad.

En ese tránsito, el interés y el deseo son claves (Garagarza, Alonso y Aguirregoita 2020, 45) para el desarrollo de las destrezas mencionadas para los niños y niñas . Pero este entendimiento del individuo no es visto de forma aislada o únicamente biológica; en tanto que la educación alternativa promueve un proceso de desarrollo del ser, la práctica pedagógica debe ser concebida y aplicada desde una perspectiva holística, ya que la educación no es incorporar una cultura, sino incorporarse a una cultura, esto es, la relación que se crea entre lo personal-singular que cada uno trae al mundo, con el mundo social, natural y cultural (Contreras, 2004 en Garagarza, Alonso y Aguirregoita, 2020, 45).

Esta concepción se traslada a la forma en la que se adecua la infraestructura y los ambientes preparados. Es decir que la educación alternativa implica también una composición espacial, donde no hay aulas, ni pupitres. En general, no se aplica la noción de obligatoriedad, sino que –por el contrario– hay un estímulo hacia la experimentación y la flexibilidad. En estos espacios también suele ser frecuente la interacción heterogénea. Es decir que conviven personas de diferentes edades, lo que posibilita la transmisión intergeneracional de saberes (Contreras, 2010 en Garagarza, Alonso y Aguirregoita, 2020, 46), pero sin caer en la masificación, ya que las pedagogías alternativas hacen fuertes críticas a la educación tradicional en ese sentido, dado que imposibilita atender las necesidades de manera individualizada y deshumaniza a las personas (Garagarza, Alonso y Aguirregoita 2020, 46).Y –finalmente– estos procesos suelen ser de índole privado, por lo que crean y se sirven de diversas estrategias para sobrellevar los gastos o los mecanismos de autogestión que, en algunos casos, se basan en la *minka* (Vogel 2021, 15).

Esta caracterización brinda una idea acerca de este tipo de educación, pero es necesario aclarar que, desde hace algunos años atrás, se ha dado una separación entre la educación alternativa y la educación activa. La educación alternativa se manifiesta como algo opuesto a la educación tradicional, inscribe su diferencia y desde allí funciona y construye nuevos horizontes. Pero, la educación activa se remite a la convivencia con todas las formas de educación, sus pedagogías y metodologías; integra todo lo que comprende a la sociedad y evita los dogmatismos y purismos desde el ámbito pedagógico. La educación activa mira la educación como un conjunto de procesos en construcción desde la actividad y la experiencia.

Una vez aclarada esta diferenciación, se detalla de forma resumida el origen y el propósito de este trabajo. De una u otra forma, la escuela se ubica en la memoria colectiva de la humanidad, debido a los recuerdos en común que tenemos las personas que atravesamos por los procesos de escolarización. Los procesos de escolarización se viven desde cada subjetividad, permitiendo así elaborar un registro que empieza en el jardín de infantes hasta la actualidad.

En mi caso, este registro llega hasta el presente, en la maestría de investigación en Antropología, con toda una colección de matices –bastante accidentados–, que se concatenan con imágenes, sensaciones y sentimientos que se han albergado en mis sentidos y en mi cuerpo. Con la llegada de mi maternidad, llegó también mi dedicación a la labor docente; encontré en la educación alternativa, una opción de crianza, pero también una vocación y un interés en formas de educar no violentas y aplicadas a la vida. Por lo que la huella o –más bien dicho– la cicatriz que la educación ha dejado en mí, provocó que le dé una especial atención a esta trama de la vida, inicialmente desde la educación y luego desde las ciencias sociales. Esta búsqueda me ha llevado al campo de la Antropología de la Educación y específicamente al estudio del concepto cultura escolar. Este concepto tiene un alcance explicativo, descriptivo y –además– contiene un conocimiento necesario para el análisis de la educación como experiencia social. A partir de la noción de cultura escolar es posible deconstruir los discursos hegemónicos y entender aquello que vivimos y hacemos carne durante los primeros años de nuestra vida. El análisis de estos recuerdos a la luz de la teoría implica cierta crudeza, pero brinda una comprensión que contempla la complejidad social y la transmisión cultural que allí se sitúan.

Debido a estas razones, en este trabajo se ha utilizado la etnografía educativa, como metodología, apegándose al espacio y la función que ésta tiene y por lo tanto la especificidad metodológica que necesita para la realización del trabajo de campo. Se han considerado

algunas técnicas de corte cualitativo, con una permanencia de tiempo completo de un año lectivo (10 meses) en el sitio, durante sus jornadas escolares y eventos festivos. Se ha trabajado con todos los actores sociales que participan de este lugar y se ha tomado en cuenta los elementos que la conforman. Estos elementos se categorizan en los siguientes apartados, mostrando el orden que poseen en su cotidianidad, como expresión de su cultura escolar.

Es por ello que, el contenido de este trabajo se encuentra dividido en cuatro capítulos. El primero recopila todo el bagaje y las discusiones teóricas acerca de la escuela, la cultura escolar y la cotidianidad desde la mirada de autores como Escolano, De Certeau, Rockwell, entre otros. El segundo capítulo brinda una descripción detallada e histórica del marco contextual de este trabajo. El tercer capítulo trata toda la vinculación que se da entre cultura escolar y cotidianidad. Y el cuarto capítulo encierra las interacciones, rutinas, rituales, aprendizaje y comportamiento infantil, elementos con los cuales se busca dibujar a través de la descripción y la evocación, imágenes sobre la cotidianidad, que estarán sujetas al registro fotográfico, llevado a cabo como parte del registro de la investigación de campo. A través de este ejercicio académico se busca desnaturalizar la manera en la que se construye la cultura escolar en la cotidianidad de “Fundación Muyu”, un espacio educativo autodefinido como espacio de aprendizaje activo.

Capítulo 1. La escuela como teoría y el aprendizaje sobre etnografía educativa

1.1 La escuela y las Ciencias Sociales

La escuela, como institución social de transmisión cultural, adquiere importancia en los años 70, fuertemente influenciados por las teorías de la Sociología Crítica de Pierre Bourdieu y Passeron, acerca de la escuela como un espacio de reproducción de esquemas sociales preestablecidos. En esta época se generaliza la visión de la escuela como un sistema que funciona mediante la imposición de una autoridad pedagógica (P. Bourdieu 1979(1996), 18). Y se introduce el análisis social acerca de la búsqueda de igualdad de oportunidades o también de la reproducción de desigualdades (Saraví y Bayón 2019, 70), a través de mecanismos complejos donde la escuela aporta a la distribución desigual del capital cultural (Bourdieu 2022, 109). Sin embargo, dichos estudios profundizaron el entendimiento sobre la escuela y cómo en ella operaba la *reproducción social* como categoría de análisis. En estos trabajos se comienza a revisar las concepciones que se poseían sobre la reproducción social, no únicamente desde el campo de la educación, sino también desde las ciencias humanas. Es de esta forma que la escuela, comienza a salir de los muros de la pedagogía y la educación y – simultáneamente– se filtran percepciones y conceptos desde las ciencias sociales.

En igual forma, Vygotsky –desde el Constructivismo aplicado en la Educación– identifica a la escuela como *fuerza de desarrollo*, ya que es aquí mediante la interacción con su entorno social y la de sus pares, donde los estudiantes atraviesan una serie de procesos internos que aportarán a su desarrollo independiente, mediado por su propia historia y el conjunto de experiencias acumuladas anteriormente (Pardjono 2002). Es decir que se comienza a ver a la escuela como un proceso de socialización específico que tiene como propósito, preparar a las poblaciones jóvenes para las obligaciones y actividades de la vida adulta. Desde esta perspectiva, la escolarización augura un futuro “exitoso”, mediante la adquisición de conjuntos organizados de información y el desarrollo de destrezas que se dan con las asignaturas y su instrucción (Dewey 2010, 66). Esta premisa abona a la percepción de la escuela como la institución que simboliza y materializa la realidad educativa, como una actividad social organizada (Ferra 2000, 204). Así, se orienta de esta forma al análisis hacia lo que ocurre al interior del aula (Rockwell, La Escuela Cotidiana 1997, 9).

Es decir, la experiencia escolar comienza a tener una importancia no solo en la forma en la que se asimilan aprendizajes, sino también en los contextos históricos, sociales y culturales desde donde se dan los mismos. De tal forma que este espacio llamado escuela, constituye

una nueva experiencia, social, cultural, corporal y plantea la inserción a un nuevo tiempo social (Escolano 2011, 20), un espacio de encuentro con la diversidad de forma concreta y física, la escuela es un encuentro cuerpo a cuerpo (Julia 2015, 148). De tal suerte que la escuela ya no se percibe como un espacio únicamente de reproducción sino también de socialización y de experimentación específica, lo que hace que se vayan ampliando poco a poco las percepciones sobre el concepto de escuela.

Asimismo, estos procesos se dan desde la investigación educativa, enfoque que se centra en la transmisión cultural y sus efectos sociales. Evidentemente, esta conceptualización se da en lugares donde el acceso masivo a la educación ya no es el problema para resolver, sino la forma en la que estos procesos se sostienen internamente y cómo van construyendo un sentido. Se añaden retos al tratar de entender todos los elementos que se conjugan en la acción de la educación, desde el espacio físico, tomando el *panoptismo* de Foucault para entender la arquitectura de estos espacios como lugares de control y regulación social:

Con esta diferencia: el Panóptico, también, actúa como un naturalista. Permite establecer las diferencias: en los enfermos, observar los síntomas de cada uno sin que la proximidad de las camas, la circulación de las miasmas, los efectos del contagio mezclen los cuadros clínicos; en los niños, notar los hechos singulares (sin que exista imitación o copia), localizar las aptitudes, y en relación con una evolución normal, distinguir lo que es “pereza y terquedad” de lo que es “imbecilidad incurable” (Foucault 2008, 235).

Es conveniente recalcar que estos espacios –analizados a partir de su infraestructura– inciden en el comportamiento de aquellos considerados como anormales (Foucault 2008, 231). Al analizar la función de la escuela en planos mucho más finos se observa que el ámbito de lo simbólico e ideológico se expresa a través de espacios y objetos, que poseen tanto usos técnicos como prácticos y –a la vez– configuran íconos dentro del imaginario simbólico. Por ejemplo, para Foucault el pupitre es un elemento que sirve para la división y la marcación del espacio, para el control adecuado del individuo, a través de lo que él llama una soledad secuestrada y observada (Foucault 2008, 233). Con base en estos planteamientos, otros autores han analizado con especificidad los espacios escolares. Como Escolano quien afirma que: “Las arquitecturas, según se ha dicho repetidas veces, no son simples espacios neutros en los que se vacía mecánicamente la educación formal, sino escenarios con una definida semántica cultural que educa silenciosamente” (2011, 16) .

Desde esta perspectiva, la arquitectura vendría a ser parte de los grandes rasgos de la escuela como un espacio de reproducción social, lo cual refuerza la idea de que este es un lugar de

imposición y de construcción de poder. Pero esta concepción es monolítica, y no permite observar las minuciosidades de todo este entramado, en donde están comprendidos elementos y procesos con su propia naturaleza y complejidad. Detalles que han sido leídos con otras ópticas, desde las mismas ciencias sociales. Elementos que a salen a la luz del análisis pos estructural, donde se manifiestan la apropiación y la actividad, y no la pasividad, como elementos clave en el análisis de la reproducción social. Es decir que hay una tendencia inicial a entender la participación consciente e inconsciente de los actores sociales dentro de sus escenarios.

La historia cultural de la educación ha desembocado, como una de las vías o derivas de las diversas aproximaciones pos estructurales que se han ido ensayando en ella a lo largo de las últimas décadas, en la atención a los objetos, imágenes, textos y voces que componen el patrimonio material e inmaterial de la escuela (Escolano 2010, 44) .

Por esta situación, se da un giro en la forma de percibir la escuela y como actúa dentro de las colectividades. Se afina el lente con la que es vista y a su estudio se suman más elementos y categorías de análisis; se profundizan aquellos conceptos propios de este espacio que sirven para entender otros dispositivos de las sociedades. Lo que supone que la escuela adquiera otra dinámica y se torne en un espacio de encuentro, donde opera una triangulación entre los sujetos que aprenden, las herramientas culturales y un sujeto que tiene como posesión al conocimiento validado desde la ciencia y la administración estatal. Es decir que ya no es un acto pasivo donde el sujeto que aprende es un depósito de información y lo transmitido no son contenidos sino habilidades y herramientas culturales que van a permitir la socialización. El sujeto “conocedor” viene a ser alguien que mediante la actividad –planificada o inconsciente– comparte conocimiento mediante el desenvolvimiento de un rol y su desarrollo profesional, con el objetivo de producir y transformar el conocimiento (Rockwell 2010, 14). En otras palabras, los educadores y las educadoras requieren lucidez y cada vez más competencias, ya que los educandos son uno de los caminos que poseen para ejercer una intervención en la realidad, a corto y largo plazo (Freire 2018).

Se evidencia que la educación se analiza con más detenimiento ya que se muestra un abismo entre la imagen idealizada de la escuela y el conjunto real de interacciones que se dan dentro del espacio escolar. Esta situación demuestra una división que convive y que se pierde en la premura de los días. Alejamiento entre la realidad y la prescripción de la norma. (Julia 2015, 151) . En ese sentido, la escuela deja de ser un lugar sin fisuras, pues posee tensiones en su funcionamiento y presenta un conjunto de relaciones e interacciones complejas y dinámicas.

El enlace de la escuela con el estado muestra que más allá de la ilusión de solidez y funcionamiento no humano, las dos instituciones son efectivamente humanas. En esta relación, la escuela forma parte de los procesos de legitimación, construcción de la autoridad y división binaria (Foucault 2008, 231), las prácticas por las cuales los sujetos, aprenden el vacío entre membresía y pertenencia (Poole y Das 2008, 32).

Para evitar esta ilusión de la omnipotencia de la escuela, conviene volver al funcionamiento interno de la escuela (Julia 2015, 133). Al sumirse en el cuerpo de la escuela, la investigación educativa buscó entender, concebir y vivir la experiencia escolar y desde allí analizar temas como la deserción escolar, la autoridad y la cultura escolar. Esta última fue pilar dentro del análisis específico de los procesos de la escuela y su cotidianidad, donde se extiende la vida social, el desenvolvimiento de sus actores sociales, su organización, la construcción de su memoria y sus procesos específicos de transmisión cultural. El estudio de la cultura escolar abre paso hacia el rostro oculto de la educación.

1.1.1 Cotidianidad Escolar

Michael De Certeau afirma que los conocimientos parecen centrarse en tomar en cuenta y tolerar los objetos inertes de un cuerpo social (D. M. Certeau 2000, 25); con esta afirmación se refiere a que, dentro de los estudios de la Historia, se tiende a usar el enfoque de lo que Nietzsche conceptualiza como *historia anticuarial*, que implica una historia que ya no está animada e inspirada por la fresca vida del presente (Nietzsche 2004, 63). Es decir que se prioriza el pasado lejano, se realiza un compilado de estatuas y se deja de lado a lo rutinario. El concepto de cotidianidad –desde una perspectiva antropológica– propone estudiar las formas de vivir a partir de los detalles y actividades que parecerían comunes, destinadas únicamente a suplir necesidades, pero que tejen la vida en su más amplio entendimiento. La cotidianidad tiene una forma performática, ritual pero también práctica, que parte desde sentidos, visiones específicas, en espacios y tiempos determinados.

Por lo tanto, este entramado de prácticas que resulta bastante extenso y difícil de delimitar se denomina como *procedimientos* (D. M. Certeau 2000, 51). Este concepto se refiere a prácticas, actitudes, comportamientos, lenguajes, que parecen repetirse a través del tiempo y que se hacen evidentes en la cotidianidad. Además, están las *regiones*, que son los escenarios de representación donde los actores sociales adquieren un rol. Es decir que los actores sociales se adueñan de los tiempos, maniobran en cada *región* y realizan las actividades que de sí se exigen. Además, buscan representar lo que la estructura social y cultural requiere, ya que le

dan vida y características al espacio, pero con una identidad y función específica frente a la diversidad de la realidad. Estas regiones se desenvuelven simultáneamente y permiten la negociación, instrumental a todos para diversos intereses. Esta noción es el “escamoteo” (D. M. Certeau 2000, 31), una táctica para afrontar la cotidianidad y los ejercicios de dominación que se dan en espacios y momentos determinados, como una forma de sortear las jerarquías y el orden establecido, sin abolirlos, atravesando distintas instancias sociales, éticas, estéticas y prácticas. Al mismo tiempo opacan la división entre el trabajo y las diversiones. Estas dos regiones de actividades según De Certeau: “ se homogeneizan, se repiten y se refuerzan una a la otra” (2000, 35). “Estos elementos (realizar, apropiarse, inscribirse dentro de relaciones, situarse en el tiempo) hacen de la enunciación, y secundariamente del uso, un nudo de circunstancias, una nudosidad inseparable del "contexto" del cual, de manera abstracta, se la distingue” (2000, 40).

Estos elementos mencionados –la acción, la apropiación, la pertenencia a un tiempo y su establecimiento de relaciones–se asumen consciente o inconscientemente, con la capacidad de decidir y actuar dentro de un mundo esbozado. Donde existen límites que dependen de diversas condiciones que componen la otredad y manifiestan una especie de resistencia ante la reproducción y la creación de escenarios propios, a pesar de las condiciones y las estructuras imperantes. Y –de esa forma– crean su lugar de enunciación, adquieren una identidad y concretan en la cultura empírica todo este universo abstracto que menciona De Certeau y lo vuelve uno solo.

Como en la administración gerencial, toda racionalización "estratégica" se ocupa primero de distinguir en un "medio ambiente" lo que es "propio", es decir, el lugar del poder y de la voluntad propios. Acción cartesiana, si se quiere: circunscribir lo propio en un mundo hechizado por los poderes invisibles del Otro (D. M. Certeau 2000, 42).

Es así como estas *tácticas* y *estrategias* interactúan con el poder, con sus espacios y su tiempo oficial, que son destinados y funcionalizados por los actores sociales, en los márgenes de la norma, a través de procedimientos que no están dentro de lo establecido. Estas prácticas implican poner en juego la inventiva y la creatividad transmitida a través de las generaciones, pero también se generan nuevas formas que se imprimen en el quehacer cotidiano al tener una aceptación grupal.

Los *usos* pueden ir desde lo más concreto de los objetos, a lo abstracto de las creencias, la construcción de los discursos y lo significativo de espacios y momentos, “el embellecimiento por el uso” (D. M. Certeau 2000, 25). Así también, la belleza adquirida por el desgaste, que

solo el uso puede otorgarles. Lo que se aplica también en los espacios escolares, ya que estos también hacen y dan forma a su estructura mediante los usos determinados del lenguaje, los objetos, y los cuerpos, dentro de su espacio y tiempo específico.

Al ser la educación de carácter obligatorio, y convertirse en el vector casi obligado de todas las inserciones sociales (en particular de las “exitosas”) la escuela se volvió un instrumento útil, demasiado útil (Chartier 2017, 100). La educación promulgada y efectuada por el Estado, hace uso de la escuela, como espacio común dentro del imaginario social, asociado a las infancias y al aprendizaje. Es así que la escuela –sin lugar a dudas– forma parte de la vida diaria de las poblaciones directa o indirectamente, los territorios se disponen en torno a esta y en muchos casos es el eje sobre el cual se erige parte de la organización social, por lo que resulta difícil comprender la cotidianidad sin su presencia. Es así que Rockwell apunta: “La progresiva escolarización de la sociedad ha afectado pautas de la vida cotidiana, como son la residencia, la alimentación, la recreación y el trabajo infantil. Ha desplazado compromisos económicos y sociales en función de una nueva jerarquización ” (1997, 25).

La vida cotidiana se ve trastocada por la escuela y sus dinámicas, la cual conforma a su vez una cotidianidad propia, cargada de rutinas, rituales que afianzan roles, códigos, símbolos, y prácticas que permiten la adaptación y el desenvolvimiento social y cultural. La escuela abarca también un conjunto de estrategias y agendas propias de la población estudiantil para convivir con las normas y sus realidades como niños, niñas y adolescentes. Toda la experiencia escolar participa en esta dinámica entre las normas oficiales y la realidad cotidiana. (Rockwell 1997, 14). La experiencia escolar tiene un efecto político de representación y de interacción simbólica –desde lo institucional– que representa al Estado, su autoridad y su trabajo de transmisión cultural de la norma, al hacerla habitual, obligatoria y darle una fuerte carga moral. Los elementos de la experiencia escolar que ocultan o que revelan algo de la estructura social tienen como trasfondo la conformación política e ideológica de la sociedad (Rockwell 1997, 51).

La experiencia social tiene una estructura de escuela y su entorno social y cultural. Se apropia de ciertos elementos y les brinda una identidad específica, es decir no se homogeniza, sino que busca socialmente la distinción, la particularidad, la identificación frente a los demás, es decir la búsqueda política de la diferencia y reconoce olvidos y tradiciones inventadas (Rockwell 2010, 23). Para ello, los usos del tiempo y del espacio muestran la estructuración específica de la experiencia escolar (Rockwell 1997, 19). De aquí parten la implementación de las rutinas y rituales, la planificación de un cronograma académico y de festividades; la

determinación del uso de cada espacio y la designación de objetos. Es decir que se delimitan las formas de habitar estos lugares.

Los actores sociales dentro de esta categoría son primordiales, ya que tienen un rol definido y autorizado desde la organización social escolar, pero que se reafirma con el eco que produce hacia el exterior de la escuela, parte esencial de la cultura escolar. El exterior de la escuela aparenta no tener muchos matices a pesar del tiempo y el cambio de generaciones, pero en realidad hay toda una construcción inmensa de subjetividades en la experiencia escolar. Lo cual se refiere a todo y todos en ella; la institución escolar no es inmutable y sus actores también están sujetos a cambios internos y externos.

Los maestros y las maestras son –en el imaginario social– una realidad hecha (Rockwell 1997, 26), pues tienen la función de delimitar el conocimiento validado por la escuela y el conocimiento cotidiano que poseen los alumnos (Rockwell 1997, 35). Es decir, la función de los maestros y las maestras consiste en hacer la división entre conocimiento y cotidianidad. Este rol es algo que ha perdurado pero lo que cambia –dependiendo de los modelos pedagógicos – son los usos que se le da al cúmulo de conocimientos que surgen en los espacios domésticos. Así también, dentro de los espacios escolares, existe un universo que se desborda de contenidos y de manifestaciones fuera de lo curricular y funcional de la instrucción, que no son un desecho sino una huella. En este sentido, el presente trabajo propone mirar la cotidianidad escolar actual como cultura acumulada y en creación (Rockwell 2010, 22).

1.1.2 Cultura escolar

A finales de los 70 emerge el concepto clima escolar, que se utilizó como sinónimo de cultura escolar (Elías 2015, 12). Posteriormente, la antropología social –en una de sus ramificaciones y puntos de interés– se centró en el estudio de lo que implica la experiencia escolar, como todo aquello que no entra en los manuales pedagógicos y los discursos prescriptivos, sino que se remite a toda la socialización específica que se da dentro de los muros de la escuela, pero que también alberga a los conocimientos de las ciencias de la educación. La *cultura escolar*, que surgió en este contexto, es un concepto que puso en relieve aquello oculto en los relatos y discursos sobre la educación (Escolano 2008, 138). Refiriéndose a un sistema de creencias, conductas, códigos, ritos y formas de comportamiento dentro del espacio institucional de la escuela (Avila. 2001).

En un inicio, la noción se trató en términos genéricos, pero a través de los años se ha ido desarrollando este concepto, asumiendo y entendiendo que la parte social y cultural de la educación es fundamental e incide en los procesos de aprendizaje y transmisión cultural. Antonio Viñao ve a la cultura escolar como toda la vida escolar: hechos e ideas, mentes y cuerpos, objetos y conductas, modos de pensar, decir y hacer (Viñao 1995, 254). Mientras que Ángel Pérez Gómez, por otro lado, concibe la escuela como un *cruce de culturas*, y allí también se configuran otras formas de relacionamiento propias, lo que vendría a ser las culturas escolares las cuales son diversas y salen de la institución y se reproducen por fuera (Pérez 2000, 17). Como institución, la escuela es permeable a otras instancias sociales. Dentro de ella se reproducen formas de organizar el trabajo y formas de usar el poder que existen en la sociedad de la que forma parte (Rockwell 1997, 46). Es decir, se está planteando que no solo es un espacio de reproducción de culturas externas a la escuela, sino que de este lugar surgen nuevas formas de convivencia específicas del espacio, de la población infantil y de los adultos que ejercen un rol que se caracteriza desde la autoridad y la imposición de lo normativo. Sin negar que se filtran elementos del exterior, pero también de la escuela escapan formas que se reproducen por fuera.

la escuela –podemos concluir de todo lo que venimos analizando– es una institución social que crea e inventa una cultura, y que no sólo se apropia o mimetiza patrones y recursos del contexto exterior en el que se origina y desenvuelve. Ello lo hace a veces según diferentes formas de bricolaje. Bajo estas construcciones subyacen códigos que rigen una determinada gramática y que dan origen a una tradición que se puede representar, a modo de mimesis etnográfica, en textos o collages formados sincrética o eclécticamente por escrituras, voces, iconografías y objetos (Escolano 2008, 143).

Todo este conjunto de universos y abstracciones se acomoda y permite la convivencia dentro de los espacios escolares y construye un mundo social con un propósito, muy claro: los procesos de enseñanza–aprendizaje. De esta idea principal se erige toda la cultura escolar, y las aristas que la componen, lo que quiere decir que la cultura escolar es el conjunto de normas que definen los saberes a enseñar, las conductas a inculcar mediante prácticas específicas para la transmisión de saberes y comportamientos normados y sujetos a finalidades que van a depender de los contextos históricos (finalidades religiosas, sociopolíticas o simplemente de socialización) (Julia 2015, 131).

Lo que quiere decir que la cultura escolar se ha modificado con el tiempo y sus distintos contextos, así como el papel que ha jugado la escuela en cada uno de ellos, al ser vista como

la única entidad legítima para enseñar contenidos y habilidades dentro de las sociedades modernas. Pero también ha sido la encargada de albergar y socializar sistemas de creencias de carácter conservador, creando una superioridad y una vara moral desde donde se mide a la sociedad en general. La institución escolar se concibe a sí misma y se presenta como transmisora de valores o hábitos superiores a los vigentes en la sociedad circundante (Rockwell 1997, 46).

No obstante, esto sería solo una parte de la cultura escolar —es decir lo institucional que aquí opera— pero también está todo aquello que escapa a la búsqueda de un “buen ciudadano”. Es decir, lo que traza una frontera invisible entre la expectativa de los procesos educativos y lo que sucede en la cotidianidad; una disputa de sentidos entre lo normativo y su objetivo de regular la conducta (Viscardi 2013, 155), así como la forma en la que este es llevado a cabo. Pero también por las interacciones, lenguajes, códigos, símbolos de los niños, niñas y adolescentes; ya que estos son agentes sociales que construyen y negocian estrategias e identidades dentro de este escenario en específico.

Todo el mundo sabe que los maestros no saben todo lo que sucede en el patio de recreo, que desde hace siglos hay un folklore obscuro de los niños, y hoy como ayer (que se piense en las antiguas abadías de juventud) una cultura de los jóvenes que resiste a la inculcación: los espacios de juego y las astucias infantiles desafían el esfuerzo de la disciplina (Julia 2015, 152).

Si bien esto es evidente, no es ahondado debido a que socialmente las infancias son minimizadas por la etapa de desarrollo en la que se encuentran. Esta forma de entender a las infancias demuestra cómo las sociedades y la escuela —en tanto institución— está muy permeada por visiones positivistas y adultocéntricas, donde los niños y niñas son percibidos y tratados como “no civilizados” (Vásquez y Bravo 2021), a los cuales hay que someterlos a los parámetros y formas del mundo adulto. Se cae en relaciones verticales y colonizadoras por parte del adulto, los maestros y las maestras, como una representación del mundo adulto, de la institución y de la autoridad del Estado y por lo tanto es una relación de vaivén, que se va formando de lado y lado. Sin embargo, aunque cuentan con la legitimación institucional, los maestros tienen que negociar constantemente su autoridad frente al grupo (Rockwell 1997, 49). Esto sucede a través de mecanismos invisibles e inconscientes que son transmitidos hacia los enseñantes como verdades dentro de su formación, y mediante mecanismos visibles como son las costumbres, los rituales, los símbolos y los mitos (Pozo Andrés y Rabazas Romero 2012, 405). Es una construcción mutua, es una relación donde actúan y hay efectos en dos

partes y si bien por el lado del adulto hay un ejercicio de dominación, por el lado de los estudiantes hay estrategias que pueden causar tensiones y negociaciones dentro de la configuración de la cultura escolar. En este sentido Saraví y Bayón aseveran que: “De esta relación surge también un conocimiento empírico fruto de la cultura escolar que se va dando por generaciones y creando representaciones e identidades. Es decir, la desigualdad en las relaciones de poder no significa que estos procesos simbólicos sean unidireccionales” (2019, 78) .

Además, que estas luchas y roces pueden generar gratificaciones sociales y la adquisición de una identidad y un rol dentro del grupo. Pero también puede ser una forma de rebeldía, de transgresión ante el orden establecido, evidente ante el adulto y sus pares. Estas prácticas se tornan en formas dinámicas de relacionamiento y de conocimiento del *otro*, un saber práctico que se ha ido dando con el tiempo, el espacio y su función. Es aquí donde la cultura escolar adquiere un cuerpo, no es un acto que se ha dado al azar, sino que involucra todo un sistema integrado económico, social, una estructura moral, visiones del mundo, creencias, donde si uno de estos elementos cambia, los otros también (Roque 2022, 20).

Por esta razón, los discursos educativos poseen tintes pedagógicos mezclados con conocimientos administrativos, lo que crea una idea de inflexión, o brinda la apariencia de la escuela como una estructura sólida donde no hay lugar para el disfrute, al menos en el discurso y la imagen de la institucionalidad. Pero las culturas escolares son el compendio de muchos más elementos que no son tomados en cuenta en la construcción de dicha imagen que se quiere atribuir a la escuela dentro de las sociedades. Por lo que es necesario bosquejar más ampliamente la configuración de las culturas escolares. Y Escolano las ordena y clasifica de la siguiente manera:

La cultura empírica de la escuela que reconstruye la etnohistoria y que lee la hermenéutica se puede hacer visible en varios ámbitos. A los efectos de sistematizar esta comunicación, la estructura de la cultura escolar se organizaría en torno a los siguientes elementos: a) Los escenarios que albergan el mundo de la escuela. b) Los actores o sujetos que intervienen en la mise en scène de la acción escolar, especialmente los alumnos y los enseñantes. c) El programa curricular que se desarrolla en estos espacios por los actores de la vida escolar. d) Las mediaciones con las que se instrumenta la acción (cultura material, manuales y textos, modos y métodos de educación). e) Los dispositivos de organización de la escuela como sistema (tiempos escolares, organización institucional, régimen y disciplina, evaluación y acreditación) (Escolano 2008, 140).

Es decir, es toda una organización y estructura que van completamente a la par del Estado y la hegemonía que despliega. Pero también está asociada a todo un sistema de creencias basados en la corrupción, el individualismo y la competencia, lo que no permite ver la instrumentalidad de sus funciones, dependiendo de los contextos y la especificidad de cada institución. Así su funcionamiento interno continúa sin ser cuestionado y, al contrario, las preocupaciones aun bordean el campo del rendimiento escolar, y no cómo estas se configuran y actúan en la cimentación de estructuras de poder y en la divulgación de preceptos que fortalecen las desigualdades.

Este juicio se refuerza con la idea de que las escuelas se reproducen a sí mismas, manteniendo siempre las mismas características inmutables. En consecuencia, se cree que sólo existe posibilidad de transformar la educación en la periferia del sistema, en rincones “no contaminados” (Rockwell 1997, 55).

Esta visión acerca de los lugares que no poseen dicha “contaminación”, en primer lugar, homogeniza a las escuelas, sin tomar en cuenta su funcionamiento particular, que, si bien posee una estructura semejante, también cuenta con el accionar de los actores sociales dentro de los planos de la cotidianidad. En segundo lugar, esta afirmación supone pensar en el aislamiento como una forma de construir otros procesos de escolarización, sin tomar en cuenta en que la escuela funciona como un “cruce de culturas” donde todo se filtra y permea. Y, en tercer lugar, si bien si se han dado experiencias que buscan “purezas”, no se toma en cuenta un factor esencial dentro de la cultura escolar, la articulación y las conexiones culturales, sociales, cognoscitivas de sus actores sociales, para el desarrollo social y sostén de los procesos educativos.

Nosotros, desde nuestra perspectiva, en un análisis de contenido similar pero de articulación diferente, buscamos su concreción en la síntesis conformada por un triple conjunto de elementos: personales (actores y gestores del sistema), materiales (condiciones espacio-temporales, edificios, mobiliario, egodocumentos y recursos didácticos) y funcionales (disciplinas escolares, métodos, procedimientos y actividades prácticas) y tres dimensiones de análisis de la trama relacional establecida entre ellos : la norma político-administrativa, el discurso científico y – como registro independiente– la realidad que, a través de un proceso de apropiación, concreta en la práctica cotidiana ese entramado cultural (López Martín 2013, 27).

1.2 Problema de Investigación

En el campo de la Educación también existen vertientes que han construido propuestas metodológicas y filosóficas, críticas a la educación y su vinculación funcional con el Estado. Ángel Pérez Gómez, denomina *cultura crítica* a esta corriente que evoluciona y se transforma a lo largo del tiempo y siempre ha existido dentro de la producción de conocimiento, aun cuando se ha manifestado en diferente forma para cada grupo humano. En el caso de la educación, la concibe como una forma de emancipación, a través del fomento de aprendizajes críticos y reflexivos (Pérez 2000, 17).

La cultura crítica genera una tendencia contrahegemónica dentro del campo de la educación. En este sentido, hay algunas experiencias de escolarización, que se han basado en métodos educativos distintos a la línea conductual, buscando aprendizajes significativos y prácticos para la vida. Entre ellas, la Escuela Nueva, la cual emergió en el periodo entre guerras, por iniciativa de pedagogos europeos y norteamericanos, que articularon a ese modelo sus particulares demandas de desarrollo económico y de retorno a la paz (Teràn 2019, 221). Esta corriente educativa se expandió con el paso del tiempo por otros territorios, provocando nuevos escenarios de aprendizaje e interacción social en la experiencia de la educación.

Sin embargo, los procesos escolares, se han caracterizado por carecer de registros escritos, son escasas las investigaciones donde se documente su cotidianeidad, su historia, social y cultural, por lo que son vistos como *fenómenos ahistóricos* (Rockwell 2010, 183). Y se convierten rápidamente en rezagos administrativos, en reciclaje o en memoria social oral, dejando en un cajón todo el cúmulo y el peso de lo que involucra esta experiencia social en la transmisión cultural de los individuos. Situación que no difiere con los procesos de educación activa; que, en estos casos, la información es mucho más escasa, limitando el estudio de las culturas escolares, donde entran en juego como se ha mencionado, un tesoro de resistencias a la dominación y el disciplinamiento, no solo de la población infantil y docentes, sino también de quienes han pensado la educación. Por ello, Rockwell define a la escuela como *un terreno de lucha dentro del Estado* (R. e. Bertely 2007, 26).

Es así como el estudio de su *cultura escolar* implica extender el conocimiento sobre la educación y las sociedades. Ya que el concepto trae consigo una propuesta metodológica y teórica que aborda la diversidad, desde aspectos que configuran las relaciones sociales dentro

de los espacios de escuela. ¿Cómo se configura la percepción sobre escuela en los actores sociales?, ¿podría ser visto como la continuidad de entender la educación con otros fines que no sean la reproducción de esquemas sociales y culturales?, ¿es un medio para el mismo fin? o ¿cuáles serían sus fines? y ¿qué construyen estos fines cultural y socialmente?

Así se enmarca su importancia; pero es urgente entender la caracterización de estas culturas escolares, que no es algo ya dado, sino que se construyen a través del tiempo y los contextos y que continúan en permanente creación. Por lo tanto, es necesario develar, qué percepciones o nociones construyen los individuos respecto de la escuela, desde el espacio simbólico, discursivo y cotidiano. Siendo el interés y propósito de este trabajo la educación activa, se ha escogido un espacio de aprendizaje que actúe sobre esta línea y que trabaje con población infantil, de 10 a 14 años, para desentrañar el funcionamiento y caracterización de su cultura escolar específica. Por eso la pregunta de investigación de este trabajo es: ¿Cómo construyen la cultura escolar en el espacio de acompañamiento al aprendizaje, los niños, las niñas y las educadoras de “Fundación Muyu”?

1.3 Objetivos

Objetivo General: Identificar y conocer cómo se construye la cultura escolar del espacio de acompañamiento al aprendizaje activo “Muyu”.

OE1: Analizar cómo se vincula la cotidianidad y la cultura escolar de Muyu.

OE2: Interpretar cómo conviven los elementos culturales y sociales reproducidos por los niños y niñas en este espacio de aprendizaje con la cultura escolar de la escuela activa.

OE3: Analizar los códigos, rituales, rutinas, tensiones, fisuras y objetos, que maneja la cultura escolar de la escuela activa en este espacio por parte de todos sus actores sociales.

1.4 Metodología: Etnografía de la educación y su cotidianidad

La metodología del presente trabajo se basó especialmente en dos autoras, por un lado, Guber, desde un lente más horizontal y dinámico acerca del trabajo de campo y Bertely, quien trabaja la etnografía de la educación. Se aterrizan estas metodologías al espacio de la escuela y el

desenvolvimiento particular de estos ambientes. El estudio es un trabajo de enfoque netamente cualitativo, debido a la rama en la que fluctúa la investigación: la antropología de la educación. El objeto de la investigación y el tipo de trabajo es de naturaleza explicativo–descriptivo. Pero además esta metodología ha sido elegida ya que este es un estudio de caso atípico, debido al tipo de muestra excepcional, ya que han sido personas expuestas a situaciones especiales (Muñiz 2010, 3) lo que será detallado posteriormente.

Este trabajo posee un enfoque etnográfico; para su desarrollo se ha realizado una revisión de los antecedentes teóricos pertinentes (Muñiz 2010, 4), basados en las categorías de análisis expuestas anteriormente y la revisión de estudios previos de casos similares (Muñiz 2010, 4), que están inscritos en la línea “tradicional” de la educación, sobre todo en países como España y México. Pero dadas las condiciones particulares, como parte de la metodología, se realizará una descripción profunda del caso (Muñiz 2010, 4), pero así mismo se tomaron en cuenta las consideraciones éticas (Muñiz 2010, 5) respecto a la confidencialidad, por lo cual el nombre del espacio y sus participantes han sido modificados.

La elección de este caso surge debido al tejido social existente. También resulta interesante cómo su sistema normativo, rutinas y rituales promueven unas formas de convivencia horizontales, además de la metodología educativa que se maneja, que involucra un trabajo muy fino alrededor de los procesos de enseñanza–aprendizaje, las necesidades particulares del individuo y la construcción de formas de autoridad diferentes a las conocidas desde mi experiencia como estudiante y como docente. Este caso genera cuestionamientos acerca de las relaciones sociales dentro de los espacios escolares y abre la perspectiva hacia conceptos, hasta ese momento desconocidos, que ahora hacen parte del corpus teórico de este estudio.

En este contexto, se estableció un enlace gracias a mi experiencia previa como educadora y los vínculos anteriores con el lugar. En un primer momento, se trabajó como asistente de una educadora, como una retribución por la apertura, posteriormente se adquirió un rol específico, lo que complejizó, pero también acortó distancias con el grupo de niños y niñas con los cuales se trabajó. Una vez establecido el rol dentro del espacio de trabajo, inicialmente se dio una fase exploratoria, para ir adaptando la óptica en este lugar. Esto provocó la legitimidad de mi presencia allí, sobre todo con los niños y niñas con quienes se pretendía trabajar. En esta medida, mis estancias se prolongaron y los tiempos ya no eran los que en un comienzo se habían pensado y fijado por parte de la investigación, sino que estos fueron impuestos por el lugar y sus necesidades.

Al acceder al campo, el investigador se interna en una trama de relaciones que, aunque le resulte desconocida, tiene una existencia objetiva y determinante de las actitudes y disposiciones hacia él. El investigador puede aparecer, sin quererlo, adscripto a subgrupos y facciones, como si tomara partido por unos u otros (Guber 2005, 93).

Esta fase exploratoria y de involucramiento duró alrededor de dos meses, que inició en los últimos días de agosto de 2022, a partir de una minga previa al inicio del año escolar, hasta los últimos días del mes de octubre, donde el foco de la exploración fue participar en las actividades, pero también realizar un registro fotográfico de los objetos del lugar, para así “visualizar”, en primer lugar la cultura material de la escuela (Pozo Andrés y Rabazas Romero 2012, 409). Esto se pensó también para no inmiscuirse en otros elementos que puedan sesgar la investigación, pero además porque aún no se iniciaba la fase de trabajo propiamente dicha y por lo tanto no se contaba aún con la autorización de las familias para trabajar con sus hijos e hijas, contar con su participación y hacer uso de sus imágenes.

Para la realización de esta investigación se tomó en cuenta inicialmente algunos elementos que permitieran realizar etnografía educativa con niños y niñas de 10 a 14 años, con las educadoras y madres voluntarias del lugar. Como parte de la metodología que se desarrolló en este trabajo, se les consultó sobre su participación dentro de esta investigación. En un primer momento todos accedieron de forma oral, pero al momento de enviar las autorizaciones por escrito, dos de los participantes afirmaron haber perdido el documento, que fue enviado por una segunda ocasión y solo uno lo trajo de vuelta. Aunque se insistió en la solicitud de autorización del participante restante, no hubo respuesta a pesar de la insistencia del niño y se tuvo que contactar directamente con su madre para obtener la autorización.

Tomando en cuenta estas particularidades, se dividieron las técnicas y los instrumentos según las poblaciones por sus diferencias de edad, y de rol dentro del espacio, lo que definió también las dimensiones a tratar con el uso de cada instrumento. Una vez comenzado el trabajo de campo formal se emplearon las siguientes técnicas de inmersión a este mundo social: la observación participante, que se practicó durante toda la estancia en el lugar y la entrevista antropológica, que se realizó al término del trabajo de campo.

1.4.1 Técnicas de investigación: Observación participante y entrevista antropológica

Iniciado el trabajo de campo implemente en primer lugar el principio de *observar para participar, participar para observar* (Guber 2005, 111), para develar las características de la

cultura escolar que allí se vive. Lo que coincide con lo propuesto por Bertely quien afirma que la tarea del etnógrafo educativo es “inscribir e interpretar la cultura escolar” (Bertely 2007, 28), “superando la descripción a través de tres niveles de reconstrucción epistemológica” (Bertely 2007, 29), tratando de conservar distancias para no perder la objetividad. Esto no sucedió así, pues el espacio cada vez demandaba más de mi participación como educadora. Así que me guie por las pautas que plantea Bertely sobre las etnografías educativas: “El primero es el estudio de “las situaciones escolares como acciones sociales que tienen sentido para los participantes”, lo que obliga al etnógrafo a incursionar “en el sentido profundo de lo que se dice y hace en las escuelas”” (2007, 31).

Se trató de desnaturalizar este espacio y las prácticas que allí se dan, que para mí son tan cercanas, lo cual no fue fácil por el rol que estaba cumpliendo. Fue realmente complejo mantener la objetividad, ya que la misma observación me iba mostrando situaciones complejas como lenguajes violentos entre los niños y niñas del grupo, o de las familias hacia sus hijos o hijas, que impedían que pueda tener una mirada únicamente de investigación sin involucramiento. Estas situaciones me hicieron cuestionarme sobre como llevaría mi rol dentro del espacio y finalmente adopté una postura que me llevó al segundo punto planteado por Bertely dentro de la etnografía educativa. Así se consideró “la orientación política de nuestro quehacer [puesto que] la acción significativa y la cultura escolar se relacionan con el ejercicio del poder político y con la hegemonía” (Bertely 2007, 34).

Al ser la asistente de una educadora, no era percibida como alguien ajena a las prácticas de las educadoras, pero también iba marcando mi propia forma de concebir las múltiples situaciones que en la cotidianidad se presentaban. Lo que me abrió puertas de entendimiento, pero también cerró otras y causó tensiones, sobre todo con la coordinadora pedagógica y la relación de poder que ejerce en el lugar. Lo cual decantó en que me afínque en el tercer punto de Bertely: “La articulación epistemológica de los conceptos de acción significativa, cultura y ejercicio hegemónico permite reintegrarle al trabajo etnográfico en educación su sentido político” (Bertely 2007, 35). Esta fue justamente la línea que adopté, tomando en cuenta todas las repercusiones que me traería, pero defendiendo los principios de la observación–participación. Esta decisión causó conflictos, pero también legitimidad frente al grupo y que me otorguen el cargo de educadora de la asignatura de Estudios Sociales.

la etnografía crítica es la que asume no sólo la conceptualización puesta en acto al documentar la realidad social sino la postura ideológica y política de la construcción etnográfica,

incorporando con ello un componente de tipo ético en el quehacer del etnógrafo, el cual debe ser asumido del modo más consciente posible (Bertely 2007, 99).

Por otro lado, las entrevistas antropológicas fueron planificadas para ser realizadas al finalizar el tiempo de trabajo de campo, para no irrumpir en las dinámicas que allí se dan. Además, fueron acordadas según los tiempos de cada uno de los participantes y fueron de igual forma divididos según su rol. La mayoría de las entrevistas se dieron dentro del tiempo oficial de la jornada escolar y se realizaron con la ayuda de la grabadora de voz de mi celular personal, ya que era la herramienta que disponía, pero también note que este aparato electrónico resulta tan familiar que su presencia no interrumpe ni cohibe las intervenciones.

Se inició con las tres madres voluntarias que acompañan en el lugar a los distintos grupos, luego entrevisté a las seis educadoras, incluida en este grupo las dos fundadoras y directoras del lugar y finalmente a los niños y niñas del grupo C, que por motivos de sus tiempos no se pudo realizar la entrevista a dos de ellos, por lo que finalmente participaron diez niños y niñas en las entrevistas. La duración de las entrevistas dependió de cada grupo. Con las madres voluntarias las entrevistas oscilaron entre los dieciocho y veinte minutos, con las maestras fueron tiempos semejantes y con los niños y niñas los tiempos de las entrevistas fueron entre los tres hasta los diez minutos, lo cual variaba dependiendo de cada niño y niña, su personalidad, los momentos escogidos para hacerlo, pero sobre todo la relación de cercanía o lejanía preestablecida.

Los cuestionarios fueron semi estructurados, las preguntas diferían según el rol y también fueron configuradas según conversaciones informales y que permitieron construir una línea de indagación. En el caso de los niños y niñas muchas de las preguntas determinadas estaban basadas en las respuestas que se habían brindado durante el grupo focal que se realizó previamente para corroborar ciertas impresiones y respuestas que se habían dado en el calor de la colectividad.

Una vez finalizadas las entrevistas, se procedió con la transcripción y procesamiento a través de la herramienta Atlas.Ti, al igual que el resto de los datos obtenidos para su codificación y la facilidad de trabajar bajo categorías ya dadas lo que facilitó posteriormente el trabajo interpretativo. En el caso de las imágenes se realizó informes y sistematizaciones, buscando así obtener información escrita que pueda ser procesado de la misma forma que el resto del material. Posteriormente se pasó a la triangulación de los datos obtenidos, entre los diversos instrumentos que se utilizaron a lo largo de todo el trabajo de campo, observando las concordancias o diferencias (Muñiz 2010, 5) encontradas durante el estudio, realizando un

trabajo analítico, que consistía en enlazar los hallazgos, con la observación y la teoría en la cual fluctuaba la investigación.

1.4.2 Instrumentos de investigación

En cuanto a la fase de exploración, la intención era situarse en el contexto, entender las relaciones establecidas y también que todos los actores sociales se familiarizaran conmigo. Poco a poco me fueron llamando la atención los objetos y la distribución de los espacios curriculares; las imágenes “hacen visibles” estos objetos y nos proporcionan pistas de su significado en el interior de la clase... También visibilizan silencios y ausencias materiales que han permanecido ocultos (Pozo Andrés y Rabazas Romero 2012, 409). Así que se inició con un registro fotográfico, que no constituye un producto de este trabajo, sino que es un complemento a las descripciones de la etnografía. Se toma en cuenta que las imágenes son vistas como rezagos que deja la cultura consigo sobre el individuo (Didi-Huberman 2018, 7) y por ello su importancia.

Una vez culminada la fase de exploración que tuvo una duración de dos meses, se inició con el trabajo de campo a través de una carta de consentimiento, hacia las familias de los niños y niñas del grupo C. En esta se detallaba los fines de este trabajo y una síntesis de las actividades. Se obtuvieron distintas respuestas, la mayoría de ellas afirmativas, pero con ciertas sugerencias y especificaciones sobre las participaciones de sus hijos e hijas, sobre todo con el uso de las imágenes y nombres, de quienes ya son adolescentes. De esta forma, se comenzó también con el diario de campo. El foco en esta fase fue todo lo que se percibía en las interacciones, en aquello que los registros fotográficos no podían captar, en los lenguajes que se usaban, conversaciones con los distintos actores, que se daban informalmente de toda índole.

A medida que convivía allí en la rutina de la escuela se vislumbró la importancia que las asambleas tenían para cada grupo, por lo que se incluyeron los registros de las asambleas dentro del trabajo de campo y se llevó una libreta para hacer los registros de la Asamblea del grupo. Cabe señalar que el grupo C ya realiza un registro de sus asambleas, por lo que el nuevo registro de sus intervenciones incomodó a los presentes, así que se suspendió la toma de notas y se procedió con la grabación en audio con celular de algunas asambleas. Pero decidí sumar la expresión escrita de los interlocutores, y les pedí tomar los registros escritos de sus asambleas, de tres meses. Estos participantes accedieron y lo consideraron “divertido” por todo lo que iba a encontrar. Así que se tomó estas dos fuentes, las grabaciones y los

registros de los niños y niñas, e una sistematización de las intervenciones en dichos registros. En estas herramientas se visibilizaron temáticas comunes, conflictos, propuestas, anuncios, comentarios, opiniones, lenguaje utilizado y eventos extraordinarios.

Dentro de la planificación que tenía para realizar la investigación de campo, se planteó la realización durante dos meses del taller: “¿Y la escuela para qué?”, que en la práctica fue difícil de desarrollar como estaba previsto, con la realización de cuentos, dibujos y otras herramientas que ayudaran a recolectar las percepciones de los niños y niñas y sus vivencias. Estas intenciones fueron opacadas por otros elementos que no había tomado en cuenta, como el tiempo propio de la escuela, su cronograma de actividades y el escaso interés de los niños y niñas en participar en dicho taller. Por lo que solo se logró una actividad de dibujo, donde los niños y niñas dibujaron lo que asocian con la escuela. Los dibujos fueron analizados con un enfoque en los elementos repetitivos, buscando así elementos que para los niños y niñas resulten icónicos.

Lo mencionado anteriormente decantó en que buscara formas de recolección de datos, sin alterar sus actividades rutinarias, para no invadir y tampoco condicionar su participación y por lo tanto que sus manifestaciones también tengan el mismo sentir. Y en este contexto aparece la propuesta de un padre de familia, de realizar un acercamiento de los niños y niñas del grupo C con una escuela anarquista en Italia, que él conocía, ya que, por las similitudes entre las escuelas, él pensó que sería buena idea que los niños y niñas se conozcan y compartan videos. Pese a las explicaciones los niños/as no accedieron, así que propuse cartas, ya que los niños y niñas estaban estudiando el tema de “la estructura de la carta” dentro de la asignatura de Lengua. Esta actividad se realizó como parte de un ejercicio en clase, donde la escritura de una carta guardaría el anonimato.

En esta mimetización de las actividades escolares con el trabajo de campo, se pudo llevar a cabo el grupo focal. Ya que el dibujo y la carta habían sido trabajos realizados de forma individual, ahora era preciso ver sus percepciones en grupo, si diferían en algo de lo que había visto anteriormente y que dimensiones tocaban ya como colectivo. Se realizó el grupo focal preguntándoles acerca de que era lo que les gustaba o les llamaba la atención de “Fundación Muyu”. Esta fue la única pregunta. El ejercicio se demoró alrededor de media hora, el tiempo que su educadora había destinado para esto. Así que, pese a su timidez inicial, los niños y niñas hablaron, se logró registrar el ejercicio y transcribir dichas intervenciones.

Estas actividades mostraron un nuevo camino que hasta el momento no se había considerado, el rol de las educadoras. Por lo que solicite que me permitan participar de sus reuniones, sistematizando las áreas en donde pernoctan los diálogos educativos de las educadoras en este espacio. Los cuales también fueron trabajados a través de la herramienta Atlas.Ti, donde se encontró una cantidad enorme de categorías que se tratan en los diálogos semanales de las educadoras, sobre los cuales se buscó conexiones con las categorías de análisis tratadas y solo así hacer un cernido de la codificación. Esto le dio un fin al tiempo de procesamiento de datos, el cual fue alrededor de un mes y medio, y se inició el trabajo de escritura, no obstante, la estadía continuó dentro del espacio por una obligación moral al respecto. Sin embargo, decidí hacer un cierre al culminar con esta fase para dar una respuesta palpable de lo vivido. Así realice un video con un compilado de imágenes del registro que había llevado hasta entonces, donde de alguna forma se describa su cultura escolar a través de las imágenes.

Se comentó sobre esta intención con la maestra del grupo y ella inmediatamente –sin pedírselo– me envió un archivo con el registro fotográfico que ella también había llevado a lo largo del año. Por lo que, en el video realizado, se fusiono tres miradas, la de la educadora, la de los niños y niñas, ya que muchas de las imágenes son por iniciativa de ellos y ellas y en tercer lugar mi mirada como investigadora. El video fue presentado en el evento de fin de año escolar, junto a otras actividades que se habían planificado para ese día. Gustó mucho reconocer y reconocerse en las imágenes, hasta el punto de las lágrimas, por toda la carga de fotografías que resumía el año escolar, lo cual significó el hacer visible el reencuentro con espacios, objetos, momentos que les son familiares, pero donde se hizo a la vez un ejercicio de extrañamiento ante la cotidianidad y la composición de un universo repleto de matices, de contraposiciones, de conflictos, de sentires. Este retorno a la escuela ha sido un deambular desde la sombra, como observadora y habitar desde lo colorido de la participación.

Foto 1. 1. El rol de observadora–educadora

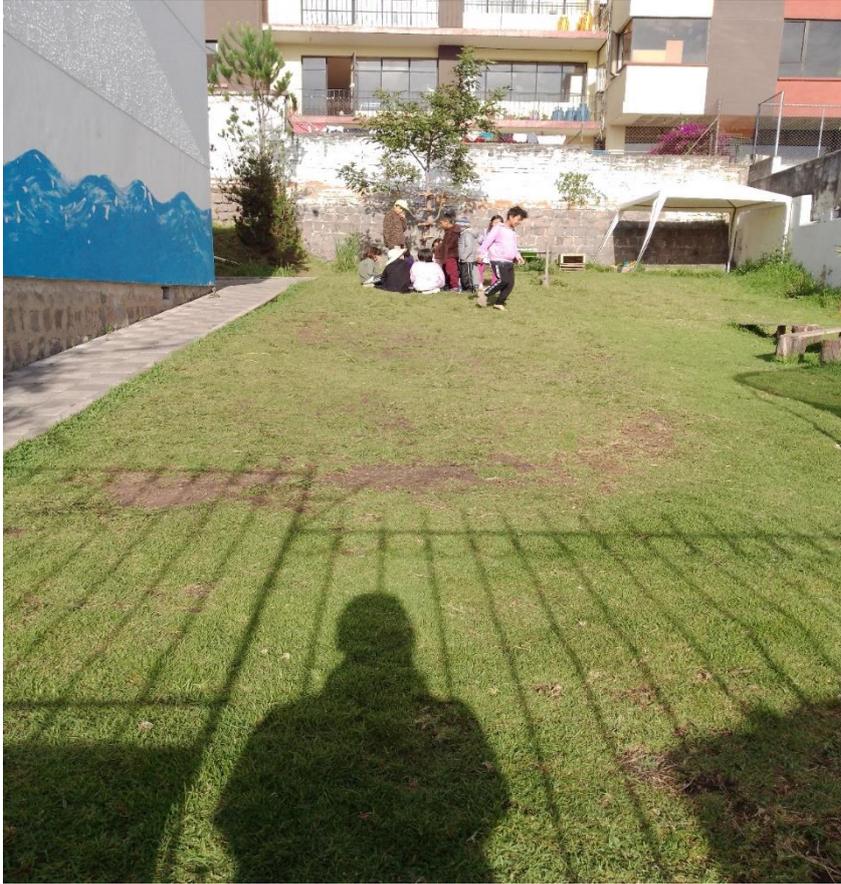


Foto de la autora.

Capítulo 2. Historia y caracterización pedagógica

2.1 Quito y la Educación Alternativa 1977-2019

La educación alternativa posee una historia que –si bien es reciente en comparación con la historia de la escuela tradicional en la ciudad de Quito– es necesario conocer, como un antecedente para abordar la cultura escolar de la educación activa. Sin embargo, ésta posee escasos registros en la ciudad; éstos son escuetos y dentro de la academia resultan raros. Pues, la investigación educativa que se ha dado en el Ecuador se ha enfocado principalmente en la investigación de la educación laica, el acceso a la educación pública y la educación intercultural, temas de interés debido a los contextos históricos, sociales y culturales. No obstante, hay un vacío al no tomar en cuenta dichos procesos, lo que se debe a que muchos de estos procesos educativos alternativos, en sus inicios y hasta hace dos décadas, no funcionaban de forma legal dentro de la ciudad. Estos eran lugares que no poseían la aprobación del Ministerio de Educación debido a las metodologías para llevar adelante los contenidos curriculares, las infraestructuras que no se adecuaban a lo que el ministerio demandaba y sobre todo poseían una visión acerca de la educación que no se alineaba con la legalización de sus procesos. Por lo que estos centros educativos eran pequeñas experiencias que se daban esporádicamente en ciertos grupos sociales.

Este conjunto de situaciones demuestra una clara ausencia en los registros escritos sobre los modelos educativos alternativos. Mucha de la información existente se constituye a través de relatos que viven en las memorias de quienes participaron y participan aún de este tipo de procesos educativos. Estos relatos afirman que la educación alternativa tiene un comienzo en Quito con “El Pesta”. El Centro Experimental Pestalozzi fue escuela libre que se localizó en el valle de Tumbaco a finales de los años setenta, como una iniciativa de varias familias que buscaban una educación diferente a la convencional y educadoras que se habían formado en la pedagogía Pestalozzi en Europa y que habían traído este modelo como una forma de aportar a una educación más progresista.

Rebeca y Mauricio Wild, décadas más tarde, en 1977, fundarán en Ecuador “El Pesta”. Proyecto que funcionará hasta 2005, llegando incluso a las 150 alumnas y alumnos. Posteriormente, fundarán “El León Dormido”. Tanto El Pesta como El León Dormido se basan en la libertad de las personas en la toma de decisiones, libertad no entendida sin límites. Esta concepción de la libertad implica crear entornos adecuados a las necesidades de las niñas y niños, posibilitando una convivencia armónica, asegurando la seguridad emocional y afectiva. Desde este

planteamiento solo creando ambientes adecuados la libertad y los límites convivirán con coherencia (Nuin, 2013; Wild, 2013) en (Garagarza, Alonso y Aguirregoita 2020, 48).

Este proceso, aunque no fue avalado por el Ministerio de Educación, logra sobrevivir al paso del tiempo, y afincarse en ciertos sectores sociales, especialmente en aquellos ligados a la intelectualidad y las artes. A su vez comienza a configurarse como un ejemplo, de una posibilidad de hacer una escuela que difiera de la educación tradicional, lo cual es adoptado por otros actores sociales que toman de este proceso, la idea de libertad y lo llevan a sus contextos, iniciando de esta manera con la proliferación de experiencias enmarcadas bajo los mismos principios, pero con características dadas por sus actores sociales.

Esta escuela entra en la categoría de “escuela alternativa libre” realizada por la docente e investigadora Rosa Orellana-Fernández, la cual define estos establecimientos como pedagógicamente diferentes, ya que se revindican de una escuela más respetuosa de la naturaleza del niño y que, dado a su elección pedagógica y modo de organización, no entran en el sistema educativo oficial (López 2018).

El Pestalozzi comienza los procesos de la educación alternativa, con objetivos y visiones específicos respecto de la educación y cómo ésta debe ir adquiriendo un cuerpo y un quehacer. Además, estos procesos influenciados también por la lucha por una educación intercultural propician una valorización social a los orígenes ancestrales en la ciudad de Quito. La apuesta por la interculturalidad tiene una connotación de diferenciación con la educación tradicional y su invisibilización de los pueblos originarios dentro de sus contenidos y prácticas institucionales. En relación con este objetivo, muchas de las escuelas y procesos alternativos fueron y son nombrados con nombres en kichwa; aplicando los tres enfoques principales de esta metodología educativa: lo emocional, lo pedagógico y lo cultural (Vogel 2021, 17).

Las propuestas se diversifican tanto en sus concepciones para vivir la interculturalidad, así como a nivel de las metodologías pedagógicas. Hasta ese momento se implementaban en su gran mayoría la metodología de María Montessori, por la idea de libertad y acompañar el ritmo de aprendizaje de cada niño o niña. Pero desde el 2006, surgieron otras propuestas que manejaban la pedagogía Waldorf (Pacha 2020). En el mundo existen 1026 escuelas con el método Waldorf, 2000 jardines de infancia y 646 son centros de educación especial en 60 países. Tres de estos centros se hallan en Quito (Arcos 2014).

Por otro lado, como una derivación del proceso de “El Pesta” –en los años 90– se dan otros procesos educativos e instituciones, que se van a localizar igualmente en el valle de Tumbaco. Algunos de ellos funcionan hasta la actualidad y surgen como una necesidad de familias por adecuar espacios educativos acordes a sus lineamientos ideológicos respecto de la educación. Estas escuelas también se fundan como respuesta a sus condiciones económicas menos aventajadas, pero conservando los mismos objetivos educativos; con un enfoque al respeto y entendimiento de los procesos psicopedagógicos de los niños y niñas, encaminadas a lograr una satisfacción de sus necesidades afectivas, motrices y cognitivas respetando sus estadios de crecimiento (Gandarillas 2016, 12).

En consecuencia, estos procesos se asientan y forman parte de las búsquedas de quienes buscaban modelos educativos diversos, como una manera de responder a sus necesidades, pero también desde la forma en que los individuos perciben la crianza y la educación. Por lo que estos espacios se convierten en una opción dentro de ciertos sectores de la población. Algunos de estos procesos educativos se convirtieron en instituciones destinadas a ciertos grupos sociales con mejores condiciones económicas. Siendo así una clase media educada con metodologías europeas, pero que cumplen las exigencias de infraestructura, malla curricular y personal docente avalada por la institución a cargo. Es así como han permanecido en el tiempo y han entrado en el imaginario social quiteño, como una educación “diferente”, pero no al alcance de la mayoría de la población.

Otra estrategia que se ha realizado para mantenerse y convertirse en institución o comunidad educativa ha sido ofrecer espacios para la educación de la población neuro diversa o con capacidades especiales. Sean éstas físicas o intelectuales, con condiciones de salud mental y aprendizaje como el TDAH, autismo, síndrome de Asperger, dislexia o discalculia. Pero aquí se comienza a vislumbrar que las metodologías que se utilizaban podían ampliar su radio al respecto del público al quien podía ser dirigido este tipo de educación. Especialmente la población que no solía ser incluida dentro de los procesos de la educación oficial; aspirando así a construir un modelo donde haya una verdadera inclusión social dentro de los procesos educativos. Es decir, se planteaba una forma de hacer escuela desde el humanismo hecho praxis, partiendo desde la crítica hacia la educación tradicional y la aplicación de sus pedagogías, las cuales no se adaptaban a todos los niños y niñas y sus necesidades.

Acoge y da preferencia a quienes tienen dificultades de aprendizaje, discapacidades moderadas intelectuales y físicas; con pérdida o retirada de año, a la marginalidad económica, a los desajustes emocionales y afectivos” (Guerrero. 2016, 13).

Además, otra estrategia de la cual se han acogido estos procesos educativos, ha sido el apearse al argumento de la innovación o la educación experimental, modelo educativo basado sobre todo en la educación emocional, elemento que se contempla dentro la legislación ecuatoriana. Es decir, un modelo educativo basado en los resultados de las experiencias educativas europeas que habían probado incluir este elemento dentro de su metodología curricular. Mediante las investigaciones realizadas en el ámbito de la educación emocional, se encontraron los beneficios de la educación experimental para la vida: disminución de los niveles de ansiedad, del estrés, indisciplina, comportamientos ante los conflictos y el aumento de la tolerancia ante la frustración, en sí mejora del bienestar emocional (Bisquerra et al., 2012 en Araque- Hontangas. 2015.159).

La educación alternativa propuso que en estas experiencias se brindan tratos amables y que se apunte hacia los aprendizajes significativos, a través de un material didáctico propio y que tiene una fuente y corroboración específica en el estudiantado. Estos procesos llamaron la atención del Ministerio de Educación a partir del año 2010 y se dio apertura a conocer y validar este tipo de instituciones. Pero, por todo lo que implican las metodologías utilizadas – la crítica hacia la masificación en la escuela tradicional–, la legalización, reconocimiento o registro de estos procesos hacen que pocas comunidades educativas o proyectos alternativos subsistan hasta la actualidad.

Una metodología educativa que permita que los/las niños, adolescentes y jóvenes sean apoyados en su crecimiento y formación con una visión diferente a la escuela “tradicional”, educación que ha sido diagnosticada periódicamente, (generalmente con cada nuevo gobierno de turno)- Ejemplo: 1996 reforma curricular consensuada- como una educación memorista, masificada directiva y; definida por otros autores, como que deviene de procesos tradicionales como la escolástica (educación evangelizadora con preceptos morales y éticos, desde los pocos hacia los muchos), la escuela prusiana (la disciplina casi militar sobre todo para vencer al otro y triunfar), una educación de élites socio/económicas en desmedro de las clases populares, con claras acciones de segregación étnica etc. Todas, alineadas al conductismo, a la directividad y jerarquización, tal como alguna vez manifestó una supervisora del Ministerio de Educación: “hay que someterse” (Gandarillas 2016).

Algunas instituciones y procesos alternativos que han optado por una línea más accesible en lo económico, sortean todo tipo de dificultades. Así también, deben realizar esfuerzos colectivos de distinta índole para solventar el sostenimiento de dichos espacios. Existen becas parciales y completas, dependiendo de las condiciones económicas de las familias. Además, los servicios educativos son negociados a través de la participación de las familias, quienes pueden cumplir con los pagos por la educación de sus hijos a través de servicios (jardinería, limpieza, servicios profesionales específicos que aportan a la escuela) o bienes (libros, material didáctico, material de papelería, muebles de segunda mano entre otros).

Como fue mencionado anteriormente, esta fundación educativa, construida entre la escuela y la familia, proponía también una alternativa económica. Estos mecanismos permitían pagar una parte de la pensión escolar con la “moneda alternativa” creada dentro del sistema de trueque. Consecuentemente, esta escuela fue accesible para niños y niñas de distintos orígenes sociales (López 2018, 213).

Y es que los altos costos que representan para algunas poblaciones el acceso a este tipo de educación explican la baja demanda que tiene esta corriente educativa. A pesar de su permanencia dentro del escenario social quiteño, estos proyectos no siempre son sostenibles y generan incertidumbres acerca de sus procesos y estabilidad. Por lo que muchas escuelas buscan estrategias para entrar en los parámetros de lo legal, pero también para sobrevivir a las carencias económicas. A pesar de su situación se apegan al Artículo 26 de la Constitución del Ecuador:

Artículo 26. Reconoce a la educación como un derecho que ejercen las personas a lo largo de su vida y un deber ineludible e inexcusable del Estado. “Constituye un área prioritaria de la política pública y de la inversión estatal, garantía de la igualdad e inclusión social y condición indispensable para el buen vivir. Las personas, las familias y la sociedad tienen el derecho y la responsabilidad de participar en el proceso educativo” (Educación 2020).

Muchas iniciativas de educación alternativa desaparecieron por las razones expuestas. Otras se adaptaron a las exigencias del Ministerio de Educación, mediante algún tipo de estrategia pedagógica, logrando perdurar y difundirse en el escenario social de Quito. También es cierto que estas experiencias educativas son accesibles –en su mayor parte– para ciertos sectores sociales que, por capital cultural o elección personal, optan por un camino de una educación distinta a la tradicional. Los sectores sociales que se relacionan con la educación alternativa crean percepciones alrededor de ésta; unas basadas en la idealización y otras en tergiversaciones basadas en preconcepciones acerca de la libertad, que se hallan en el medio social. En cualquier caso, la educación alternativa en Quito es el resultado de un arduo trabajo llevado a través de los años, hasta a la actualidad con el contexto de la pandemia del COVID-19, y los cambios que este acontecimiento de magnitudes globales presenta para la educación alternativa.

2.2 La pandemia de COVID-19 y la Educación Alternativa

La pandemia del COVID-19 obligó a todas las instituciones educativas –privadas y fiscales, formales y no formales– a realizar educación en línea, lo cual develó en primer plano que las condiciones socioeconómicas de las poblaciones no eran adecuadas para adaptarse a dicha

modalidad. Este fenómeno provocó endeudamiento, deserción e irregularidad en la asistencia a las clases virtuales y por lo tanto una afectación en el acceso a la educación (Dussel 2021). Así mismo para quienes lograron acceder a esta forma de educación, la crisis sanitaria propició *domesticación* (Dussel, Pensar la educación en tiempos de pandemia 2020). Es decir que, al no haber una separación entre los espacios de clases y del hogar, hubo una afectación en los hábitos y rutinas escolares; pero también en los roles sociales involucrados en dicha actividad. Así, las familias debían cubrir las necesidades curriculares, para lo cual las poblaciones tampoco estaban preparadas (Dussel 2021). Los niños y las niñas no avanzaban al mismo nivel que en el aula, las familias no poseían la pedagogía ni la paciencia requerida para asumir el rol educativo (Constante 2020).

Sin embargo, esta nueva realidad también trajo a la luz –de forma directa para las familias– las condiciones de los ambientes escolares, el relacionamiento entre profesor–estudiante, la forma de llevar las clases, las tareas, los contenidos caducos, la falta de apertura ante la diferencia y las distintas inteligencias. Lo que fomentó que surgieran cuestionamientos que parecían ya haber quedado en el pasado, debido a la idea de poseer una educación progresista y ligada a la modernidad. Los esfuerzos realizados por los docentes y la capacitación apresurada del uso de tecnologías y plataformas digitales educativas no podían subsanar décadas de formación del profesorado bajo líneas conductistas y la obligatoriedad de cumplir con un rol burocrático, antes que de enseñanza y continuo aprendizaje.

Con todo este escenario de la pandemia de COVID-19, las dinámicas de escuela se vieron afectadas y entendiendo la multiplicidad de situaciones que se vivían en esos momentos dentro de los espacios domésticos, se propició flexibilidad, abriendo así una nueva puerta para la legalidad de procesos alternativos, que no implicara dejar de lado sus visiones como instituciones. La figura legal de “educación en casa”, que consta en la Constitución de la República, plantea a la educación de niños y niñas como una responsabilidad de las familias, netamente.

Educación en Casa permite ejercer el derecho a la educación según lo establecido en el Artículo 29 de la Constitución de la República del Ecuador, el cual determina que “Las madres y padres o sus representantes tendrán la libertad de escoger para sus hijas e hijos una educación acorde con sus principios, creencias y opciones pedagógicas.” En este sentido, las familias que elijan este servicio amplían sus funciones y responsabilidades, pues no se trata sólo de una formación académica, sino de la dedicación al desarrollo armónico e integral de cada estudiante (Educación 2020).

El Ministerio de Educación dio pie a que existan instituciones que realizan educación con grupos pequeños, bajo cualquier metodología, pero con el aval de una institución propiamente

constituida, pero que haga de “paraguas” ante los procesos de legalización, es decir encargada de la entrega de pases de año, sobre los conocimientos adquiridos en los espacios de “escuela en casa”. Con lo cual, los procesos educativos podían ser llevados por cualquier camino metodológico, dando pie a que haya libertad pedagógica, haciendo más visibles aquellos procesos educativos que hasta antes de la pandemia actuaban de forma ilegal y desde la discreción, pero que ahora se mostraban como una opción más cercana, contando con la aprobación y validación de conocimientos desde la escuela tradicional.

Artículo 6. Entre otras, el Estado tiene las siguientes obligaciones en materia educativa: g. “Garantizar la aplicación obligatoria de un currículo nacional, tanto en las instituciones públicas, municipales, privadas y fisco misionales, en sus diversos niveles: inicial, básico y bachillerato; y, modalidades: presencial, semipresencial y a distancia. (...) El diseño curricular considerará siempre la visión de un Estado plurinacional e intercultural. Garantizar la participación activa de estudiantes, familias y docentes en los procesos educativos. u. Garantizar a las ciudadanas y los ciudadanos una educación para la vida mediante modalidades formales y no formales de educación” (Educación 2020).

En este marco se crean las condiciones y el contexto histórico, social, económico y cultural, en donde gradualmente se deja de lado la idea de educación alternativa para retomar la percepción de educación activa. Internamente, estos procesos educativos ya no son concebidos como una línea paralela que va al margen de la legalidad y que esconde de alguna forma sus procesos metodológicos. Al contrario, se posiciona como una corriente educativa que, a lo largo de los años, se ha ido alimentado de las distintas corrientes educativas y que convive con ellas. Y que –además– posee las herramientas pedagógicas y de socialización para llevar de mejor manera el contexto pandémico desde la educación.

Este cambio en la percepción, sumado a las molestias ante la *domesticación*, el volver a las memorias escolares en las familias, la falta de actividad y experiencias al aire libre, permitió una oleada de proyectos de escuela con pedagogías activas. Estos proyectos circulaban por distintas redes sociales, en donde proponían uno o dos encuentros presenciales semanales, respondiendo a las necesidades de las familias, los niños y niñas en el contexto del encierro por la crisis sanitaria. Así también, se atendía a la aplicación concreta y sensitiva de las pedagogías activas. No obstante, el Ministerio de Educación no había autorizado en ese momento la semipresencialidad ni el retorno a la presencialidad, arriesgándose así, a asumir las consecuencias del contacto nuevamente.

Este riesgo respondía a la urgencia por la socialización, por una búsqueda de las familias de encontrar espacios abiertos, con áreas verdes donde los niños y niñas puedan recuperar aquello que el encierro les había arrebatado de su niñez. Pero también, como una respuesta al

funcionamiento doméstico y lo que implicaba asumir el rol de educador y padre o madre. En este contexto, las circunstancias delegaron sobre las familias la responsabilidad de la educación de niños y niñas, lo que modificaba la cotidianidad, los usos de los espacios domésticos, la distribución de los tiempos, y las funciones de los adultos. Eso sin mencionar lo desatinado de mucha de la educación virtual, el tedio causado por el computador, la falta de experiencia de los cuerpos docentes en la utilización de estas herramientas y el énfasis en provocar una realidad educativa lo más cercana a la concreta, pero solo enfocada en lo curricular, sin tomar en cuenta todo su cuerpo social que se desvanecía con cada conexión. La metodología de las escuelas de pedagogías activas se basa en la experimentación sensorial, por lo que las herramientas virtuales resultaban insuficientes para llevar a cabo sus procesos.

2.3 Historia de “Fundación Muyu”

Foto 2. 1. La semilla puesta (las fundadoras, de izquierda derecha, “Paola”, “Ximena” y “Daniela”



Foto de la autora.

La historia de la “Fundación Muyu”, es corta en términos de permanencia en el tiempo, ya que nace como consecuencia de la pandemia de COVID-19. Este proyecto educativo apareció gracias a la fractura y cierre de una institución localizada en el valle de Tumbaco, conocida por su trayectoria dentro de los procesos educativos alternativos. Las mujeres que se ven en la anterior fotografía trabajaron durante algunos años como educadoras en dicha escuela. Sin embargo, con la llegada de la pandemia se vieron forzadas a renunciar y a organizarse entre ellas para continuar con el trabajo que habían realizado. Esta salida era una forma de desarrollo profesional, pero también buscaban formas de sustento para ellas y sus familias y – sobre todo– seguir apostando a una educación respetuosa, que parta desde los afectos. Además, contaban con el apoyo de muchas familias de la institución en la cual trabajaban, que valoraban su compromiso y que deseaban que sus hijos e hijas continúen en procesos educativos guiados por estas educadoras. Para las educadoras, continuar con una escuela respondía a atender las condiciones de la pandemia, las necesidades educativas de las familias y las suyas propias.

De modo que se acogieron a la figura de la escuela en casa, avaladas por una institución debidamente legalizada, con trayectoria educativa de más de diez años, con la cual se realizó un convenio. Esta institución paraguas da las debidas inscripciones dentro del sistema nacional, las acreditaciones y pases de año a los niños y niñas pertenecientes a “Fundación Muyu”, es decir se encarga de toda la documentación legal, pero el trabajo educativo y pedagógico es de quienes conforman “Fundación Muyu”. Así se dio inicio a este proyecto, que contempla un espacio de acompañamiento al aprendizaje. Inicialmente –durante el encierro– el proceso educativo fue virtual y posteriormente fue presencial.

De este modo, “Fundación Muyu” brindó un espacio educativo dirigido a familias que realicen escuela en casa, o que busquen refuerzo académico y socialización de niños y niñas. Ya que las educadoras no contaban con un fuerte capital para comenzar –pues a duras penas habían podido negociar una liquidación que no equivalía a todo el esfuerzo y tiempo de trabajo entregado– pensar en la construcción o compra de una infraestructura, resultaba un sueño fantástico. Por ello, comenzaron a buscar entre sus círculos sociales alguien que pueda alquilar o realizar algún tipo de intercambio por el uso de un espacio para su proyecto educativo. Así llegaron a un grupo de padres y madres que residían y habían organizado, un espacio de educación en casa para niños y niñas de 3 a 5 años, en el barrio de Guápulo.

Foto 2. 2. Panorámica de Guápulo



Foto de la autora.

Guápulo es un barrio que se encuentra ubicado en el límite oriental de la ciudad, cercano al centro norte. Este sitio posee características muy específicas y es conocido –dentro del imaginario social de la ciudad– por su geografía de pendientes, quebradas y montaña, por su calle principal, la “Avenida de los Conquistadores”, por sus fiestas de fundación y por su catedral, reconocida como una de las primeras iglesias construidas por los españoles. En esta locación, dentro de un domicilio particular se gesta este proyecto, con tres días a la semana de asistencia y dos de actividades para realizar en casa, ofreciendo también la modalidad virtual. Como parte de la propuesta, se buscó un espacio que se adecúe hacia las necesidades de la urbe, que sea cercano a los lugares de residencia de los niños y niñas que allí asisten, como una forma de vincularlos al lugar en el que viven, pero también respondiendo a las dinámicas y la logística de transporte para quienes viven en las periferias de la ciudad, o en los valles que rodean a Quito.

Se inició haciendo arreglos al lugar y, cuando el sitio estuvo en condiciones, se comenzó con algunos de sus estudiantes de la anterior institución y los hijos e hijas de las educadoras. A pesar de ser reducido, era un número que se adecuaba bien para el espacio. Este lugar tenía amplias áreas verdes, juegos infantiles y tres habitaciones de la casa donde se habían improvisado las aulas. Se había mantenido una forma de distribución de los espacios basados en la metodología Montessori, que propone el interaprendizaje y la división de grupos según los estadios de desarrollo infantil, a pesar del número pequeño de niños y niñas inscritos en “Fundación Muyu”. Estas condiciones poco a poco se fueron modificando.

La voz corrió en los barrios aledaños y en otros lugares más alejados, sobre todo por el funcionamiento que tenía este proyecto, ya que aún no se había decretado el retorno a la

presencialidad. Por ello, comenzaron a llegar más niños y niñas de distintas edades, y también se sumaron familias interesadas en la opción virtual para este tipo de metodologías. Esto implicaba más trabajo presencial y virtual en cuanto a planificación curricular y preparación de material didáctico, que debía ser elaborado para los encuentros presenciales, como para realizar manuales para quienes participaban de forma virtual. Así también, se procedía a la elaboración de material concreto Montessori para aquellas familias que preferían comprar el material ya hecho, listo para aplicarlo en casa.

Los estudiantes que acuden a este espacio provienen de distintos barrios de Quito, algunos de barrios cercanos a Guápulo, como La Vicentina, la Floresta, El Dorado; del sur de la ciudad desde Chillogallo, Chilibulo, Dos Puentes, en el norte desde El Pinar, San Carlos, Iñaquito, Carcelén y de los valles aledaños como Sangolquí, en el Valle de los Chillos y desde el valle de Tumbaco (Muyu 2022). En la actualidad, cuentan con cincuenta niños y niñas, entre 3 y 14 años, ya que se posee el aval legal desde primero a décimo de Educación Básica (Muyu 2022). Las familias a las cuales pertenecen los estudiantes, en su gran mayoría, son personas que se dedican a las artes o que se encuentran vinculados al trabajo intelectual de las ciencias sociales y humanas, pocos son aquellos que provienen de familias con otros oficios y profesiones. La mitad de los niños y las niñas poseen padres y madres ecuatorianos y la otra mitad son extranjeros, la mayoría de ellos son migrantes venezolanos, que ya se han establecido aquí. Pero también hay familias colombianas, cubanas, argentinas, inglesas, estadounidenses y españolas.

Algunas familias conocieron sobre las pedagogías activas al llegar a Quito, otros ya estaban familiarizados y otros llegaron por la cercanía a sus casas o gracias a la red de vecinos que se ha formado en el barrio La Floresta, cercano a Guápulo, que comparte referencias e información sobre sistemas de cuidado colectivo de los niños y niñas. Es decir, alrededor de la mitad de la población estudiantil proviene de procesos de migración reciente, de distintos contextos culturales, sociales y económicos; en algunos casos, sus idiomas maternos difieren de la lengua para la enseñanza y la cotidianidad.

Es así que la mayoría de los niños y niñas que asisten a este espacio han tenido experiencias educativas similares previas, tanto en su educación preescolar como en otras escuelas afines a nivel pedagógico. Por lo que muchos de ellos están familiarizados con las formas de convivencia y sobre todo con la ritualidad que aquí se maneja. Otros vienen de escuelas que manejan formas más tradicionales de educar, buscando un espacio más flexible, más respetuoso para ellos, como resultado de experiencias violentas. Quienes transitan de la

educación tradicional a “Fundación Muyu” también lo hacen porque, debido a la pandemia se mostraron deficiencias y falencias arrastradas desde hace décadas. Y hay familias que han buscado este tipo de educación debido a que sus hijos e hijas poseen algún diagnóstico y no han vivido experiencias de inclusión en otros establecimientos educativos.

Como se ha visto, “Fundación Muyu” es un proyecto pequeño en número, pero a pesar de ello los niños y niñas se encuentran distribuidos en tres grupos: grupo A, de 3 a 6 años; grupo B, de 7 a 9 años y grupo C, de 10 a 14. Por lo general el grupo C abarca las edades de 9 a 12 años, pero debido a la pandemia se evidencia un retroceso en cuanto a la madurez emocional y destrezas motrices en este conjunto (Alejandra 2023). Por ello, la madurez emocional y los procesos cognitivos de cada niño o niña se toman en cuenta para su asignación. Los grupos han sido distribuidos siguiendo la línea del interaprendizaje. A partir de este principio, es necesaria la convivencia entre esos segmentos de edades, debido a los procesos cognitivos, emocionales y sociales en los cuales se encuentran, promoviendo la socialización desde la diversidad y rompiendo jerarquizaciones basadas en procesos biológicos de desarrollo y adquisición de conocimientos.

El grupo C, que es el grupo específico con el cual se trabajó y convivió, está compuesto por niños y niñas entre los 10 y 14 años. Este conjunto se caracteriza por haber atravesado sus últimos años de infancia en el encierro provocado por la pandemia. El grupo suma en total doce niños y niñas, cinco de ellos son varones y siete son mujeres. Cuatro son hijos e hijas de las educadoras y de la directiva del lugar, lo que quiere decir que la mayoría ha crecido dentro de lo considerado como educación activa. Casi no han tenido experiencias educativas tradicionales y, si las han tenido, ha sido durante su etapa de inserción a la escolarización; salvo el caso de los dos adolescentes del grupo quienes vienen de procesos educativos tradicionales más extensos.

El espacio descrito inicialmente funcionó desde septiembre del 2021 hasta diciembre del 2022; aunque en los últimos tres meses, solo estaban en ese espacio el grupo de los niños y niñas de mayor edad. A través de préstamos a instituciones bancarias y familiares se logró obtener el capital para conseguir un espacio independiente y con condiciones para el número de niños y niñas que se tenía. Después, de algunas mingas entre directoras y educadoras, se adecuó el nuevo espacio físico destinado para los grupos de niños de menor edad (“Ximena” 2023).

La población estudiantil creció y se diversificó más en el año de trabajo bajo la modalidad semipresencial. Para el siguiente año lectivo ya había una lista de espera y niños y niñas de la modalidad virtual que querían asistir presencialmente. Así, se decide que se necesita otra infraestructura y personal docente que pueda suplir y atender las necesidades de distinta índole de todos los niños y niñas. Por ello, se incluye en el cuerpo docente a cinco educadoras y un educador, contratados bajo la figura de servicios profesionales, percibiendo el salario básico vital y con una extensión laboral de seis horas diarias.

Las fundadoras buscaron, para incluir como parte de su personal, a personas que ya habían sido educadoras en la anterior institución de la cual provenían, debido a que conocían sobre su forma de trabajar y la visión que tenían acerca de la educación ("Daniela" 2023). También buscaron personas que manejaran pedagogías activas y amigos o amigas y familiares de las fundadoras que puedan hacerse cargo de las áreas de labores –como tejido, carpintería, cocina–, artes –teatro y expresión corporal– y el servicio de almuerzos para los niños y niñas que se quedan por las tardes a los extracurriculares. Las educadoras y las fundadoras tienen una instrucción formal dentro del campo de la educación, ya sea en el tercer o cuarto nivel. Tres de ellas provienen de procesos informales de educación; ya sea mediado por la experiencia como mamás, dentro de procesos educativos en esta misma línea, o en la educación popular. Una de ellas tiene aval como maestra, con formación en la pedagogía Waldorf.

Existen dos educadoras por cada grupo, buscando la complementariedad de conocimientos pedagógicos y habilidades que pueden aportar a cada grupo. Además, esta forma amplía la capacidad de sostener y atender a los miembros de cada grupo, tratando de cubrir las necesidades de cada individuo. En el grupo A, que corresponde a los niños y niñas de menor edad, tienen como acompañantes a “María” y a “Soledad”.

Foto 2. 3. “María” mostrando una zanahoria cosechada en el huerto de “Fundación Muyu”



Foto de la autora.

Foto 2. 4. “Soledad” comiendo wawas de pan con Pamela Paredes, en el festejo del día de los difuntos en la “Fundación Muyu”



Foto de la autora.

En el grupo B, que es el grupo más numeroso, con un total de veintiún niños y niñas, están “Fabiana” y “Alejandra”:

Foto 2. 5. “Fabiana”, en la celebración del solsticio de invierno



Foto de la autora.

Foto 2. 6. “Alejandra” cocinando la colada morada por el día de los difuntos, en el patio de “Fundación Muyu”



Foto de la autora.

Foto 2. 7. “Alberto” profesor de teatro con “Paola”, coordinadora pedagógica



Foto de la autora.

2.4 Creencias: género e inclusión

Las creencias dentro de la “Fundación Muyu”, se encuentran muy ligadas a la idea de libertad como núcleo, desde donde conciben que se debe erigir la educación. Esta idea se traspola a toda la experiencia; no solo a los espacios y momentos de aprendizaje, sino a todo, desde el relacionamiento, la expresión, los contenidos transmitidos, los códigos de la cotidianidad dentro del comportamiento, la flexibilidad y el respeto a los ritmos y singularidades. Es decir, es una libertad entendida como una forma de vida, de relacionamiento, con el entorno natural y con el medio social, haciéndose así parte de la estructura moral que manejan en el lugar. Lo cual forma parte de una educación crítica, pero también la forma en la que esta libertad se lleva y adquiere formas particulares dentro del espacio.

Si bien la libertad se sustenta desde una base pedagógica, también se vive por las familias, incluso desde la constitución legal del espacio, como una figura de acompañamiento al aprendizaje. Por eso es que las familias crean estrategias para flexibilizar aspectos, como el horario, la alimentación, los pagos de pensiones y el seguimiento curricular que se debe dar en casa. Desde el punto de vista de las educadoras, esto es una tergiversación sobre lo que la

libertad implica dentro de la educación, ya que ésta no se traduce en la ausencia de reglas o exigencias, sino en responsabilidades más que obligaciones. Es decir que las educadoras apuntan a una libertad desde la autonomía y, para que esta tenga lugar, debe haber un proceso de auto regulación, que debe ser acompañado y replicado en casa; de lo contrario el proceso pedagógico no tiene sentido y solo se crean desfases en la escuela como experiencia social (Alejandra 2023).

Por otro lado, parte de la estructura de creencias que se vive en este lugar es la reivindicación de los roles socialmente impuestos dentro de nuestra sociedad; al ser este un espacio feminizado –es decir las fundadoras y educadoras del lugar son mujeres, con excepción del profesor de teatro– es un espacio que se abre mucho a empatizar ante las distintas realidades que las mujeres viven. Sobre todo, con lo que respecta a la crianza y como ésta es casi una delegación “natural” hacia las mujeres, lo que se evidencia en la cotidianidad de las familias, niños, niñas y educadoras del lugar. Así también se visibiliza que hay una designación de este rol desde tempranas edades.

Esta forma de percibir y de abordar el ser mujeres, es una creencia que viene desde las educadoras y sus vinculaciones activistas hacia la educación popular y feminista. Pero también es fruto del contexto actual, en el cual el movimiento feminista hace parte ya del imaginario social quiteño. Los principios del feminismo –además– han sido interiorizados por las educadoras, debido a las condiciones de precariedad en las cuales viven debido a la crianza en soledad, en la mayoría de los casos, de sus hijos e hijas. Esto constituye un tema muy sensible, por lo que se vive un ambiente solidario ante la diversidad de circunstancias de la vida que se pueden presentar, configurando un ambiente laboral ameno y afectuoso.

A partir de esta re significación de los roles de género y de una conciencia acerca del tema, la “Fundación Muyu” brinda becas para los y las hijas de las educadoras, asume algunos de sus gastos, pero también da apertura a que puedan ingresar a esta educación, niños y niñas que provienen de hogares donde las madres sortean todas las necesidades y en algunas ocasiones, sin remuneración, se asumen los cuidados de ciertos niños o niñas. También se otorgan becas a familias que así lo requieren y que por sus ingresos no pueden acceder, pero que están dispuestos a realizar intercambios o aportar con trabajos que puedan resolver la cotidianidad de la escuela, como la limpieza, armar material didáctico, limpieza del jardín, lavado de toallas y manteles, entre otros. Es decir, también hay una inclusión entendiendo la extracción social y la crisis económica que a muchos dejó la pandemia. Lo cual, si bien es cierto permite la inclusión de más niños y niñas, también genera problemas con la sostenibilidad económica

del lugar. Por lo que se buscan formas de dar funcionalidad al espacio físico a través del alquiler para otras actividades, fuera de la jornada escolar. Del lado de las educadoras, todas poseen otro trabajo o emprendimiento para ampliar sus ingresos mensuales.

Otro eje que se trabaja como una creencia desde las educadoras y las directoras, es la inclusión respecto al manejo de las inteligencias diversas y los diagnósticos que implican una adaptación curricular. Ya que al trabajar con grupos diversos y atender sus distintas necesidades y procesos cognitivos, se abre la puerta a trabajar colectivamente, desde las individualidades, fomentando una inclusión, donde la diferencia no sea vista desde el asistencialismo o desde la clasificación de las personas. Este aspecto debe ser trabajado diariamente, ya que los diagnósticos suelen pesar mucho, tanto para las familias como para los grupos. En este sentido, los diagnósticos cambian las relaciones dentro del grupo, algunos actúan desde la indiferencia, desde la violencia, o desde el asistencialismo y la culpa. Es decir, se genera una diferencia. Cómo esta sea tratada es una combinación entre las percepciones domésticas y la forma en la que las adultas del espacio se comportan frente a esto. Lamentablemente, muchas veces se contradice a los preceptos que se tienen o se cae en la sobreprotección y la subestima, algo que –en todo caso– intenta ser cambiado.

2.4 Identidad Pedagógica

Este proyecto educativo nace por la necesidad de encontrar otras formas de vivir la educación. Encontrar un camino donde la familia y la escuela se articulen en una sola forma de comprender este nuevo orden. Como educadoras planteamos una educación activa, apoyada en metodologías alternativas como la Montessori, Waldorf y para los más grandes Aprendizaje Basado en Proyectos (MUYU 2022).

Los discursos construidos desde este marco contextual son una especie de satélite que acompañan a la vivencia; el discurso se eleva frente a los otros, tanto con las escuelas de las mismas características, como con aquellas con las que no comparten principios o metodologías. Es una forma de enunciar diferenciación; en primer lugar, con la educación tradicional y sus postulados, que promueven la distinción de lo común y masificador dentro del imaginario quiteño. Así también, es una forma de denotar resistencia ante lo hegemónico en todos los sentidos. Desde el nombre, hasta las festividades y prácticas que se incluyen como parte de una identidad, como una forma de reivindicación o rezago de las luchas por parte del movimiento indígena del país y lo que simboliza éste dentro del imaginario social nacional. Además, quienes se han involucrado, desde distintos roles a estos espacios educativos, han tenido ciertas cercanías o afinidades con la cosmovisión andina.

La segunda diferenciación que se marca es entre las escuelas de su misma línea, que se fundamenta en la línea metodológica de su quehacer pedagógico. Principalmente, se distinguen entre escuelas que siguen la metodología Montessori y aquellas que siguen la pedagogía Waldorf. Las dos corrientes poseen algunas similitudes dentro de lo práctico, pero se distinguen en ciertas concepciones sobre el desarrollo infantil y las actividades. Otras escuelas combinan estas metodologías, pero tienen una metodología que rige sus procedimientos y que les da una identidad pedagógica, que también hace parte importante dentro de la construcción de sus discursos, en el plano simbólico, en el mundo de los objetos y lo cotidiano.

Capítulo 3. La estructura escolar: rutinas, festividades y reglas

3.1 El primer día de clases: inserción al tiempo escolar

Comenzare diciendo que asocio el mes de septiembre –en particular– con las lluvias, con el frío de las mañanas, la ciudad alborotada y el olor incomparable de los uniformes escolares limpios. Así mismo comenzó este septiembre pasado, cuando iniciaba el año lectivo 2022 – 2023, solo que esta vez no era yo quien vestía el uniforme escolar, ni debía comenzar un nuevo año de trabajo como educadora. Esta vez mi presencia era distinta, aunque las sensaciones de frío y nerviosismo eran las mismas de mis años de estudiante. Llegué a la “Fundación Muyu” y a lo lejos ya se veían los automóviles ocupando la calle, las familias con sus niños y niñas expectantes a las afueras del lugar. En el patio ya se encontraban otros niños y niñas jugando y conversando; en un reencuentro, en algunos casos tímido y en otros con un grado de compenetración que solo los largos años de amistad pueden dar. Y las educadoras estaban abrumadas por los efusivos saludos de los niños y niñas, las conversaciones con las familias y las funciones que ya se habían delegado para el primer día de clases, es decir en este primer momento lleno de efervescencia.

Resultaba muy claro saber quiénes eran la clásica figura, del niño nuevo o la niña nueva. Observar esto me llevaba inevitablemente a mis propias vivencias. Pensaba en esos días, cuando “Daniela” –una de las directoras– se acercó y me dio una especie de collar hecho con lana y me dijo: “tú también usa uno de estos Pame”. Lo tomé y miré alrededor; todas las educadoras usaban uno, así que me lo puse, como una forma de incluirme. A continuación, “Daniela” llamó a todas las familias a juntarse en el centro del patio, en un círculo, mostrando simbólicamente que es quien está a cargo del lugar. Una vez todos allí, dio unas palabras de bienvenida, e hizo la presentación del cuerpo docente que va a acompañar el año lectivo a los niños y niñas. Después de eso, “Fabiana” (educadora del grupo B) realizó una dinámica grupal, llamando –de esta forma– a despertar el cuerpo y abrir a través del juego la capacidad de atención, de todos quienes estábamos presentes, lo cual fue del agrado de las familias. Posteriormente “Paola”, otra de las directoras, insertó también su presencia como autoridad del lugar, pidiendo que se elaboren –según sus instrucciones– unos barquitos de papel, en papeles de colores y dentro de ellos se escriban las expectativas y deseos para este año escolar. Finalmente, los pegamos en una de las paredes, donde había sido pintada una franja de color celeste, simulando el mar.

Foto 3. 1. Primer día de clases 2022-2023



Foto de la autora.

La mayoría de las familias con sus niños y niñas pegaron el barquito; hubieron –por ahí– personas que terminaron frustrados al no conseguir elaborar la figura de origami, pero la vida continuó. Una de las mamás propuso cantar una canción, acto que fue muy bien acogido por las familias y las educadoras, pero los niños y niñas hicieron gesticulaciones de no saber lo que estaba pasando. La canción se acabó y el momento de que las familias se vayan había llegado. Era hora de comenzar con las actividades del primer día entre los niños y las educadoras, lo que traía algunas reacciones ante esta momentánea despedida. Para algunos, el mediodía resultaba un largo lapso y para otros era un hecho imperceptible.

Los grupos se dividieron con sus respectivas educadoras y se fueron a los espacios asignados para llevar a cabo la asamblea de cada grupo. Al llegar allí y comenzar con esta primera asamblea, los niños nuevos se mostraban desubicados en el desenvolvimiento de la actividad que se estaba realizando. Por lo que algunos niños y niñas les indicaban que hacer y otros pedían instrucciones a las educadoras; la asamblea se llevó a cabo, cargada de relatos de las vacaciones, la presentación de los nuevos niños y niñas. Y se informó acerca de las actividades que se iban a realizar en ese primer día, que –acorde a la planificación docente– era un día para jugar, reencontrarse y conocerse. Por lo que no hubo actividades curriculares.

La organización escolar y su tiempo habían sido ya fijados externamente, por la autoridad del Ministerio de Educación, al designar un día para el inicio del ciclo escolar en el régimen

Sierra. Al igual que la sociedad y sus dinámicas temporales, sujetas a las actividades laborales de la vida adulta que determinan que la jornada escolar inicie a las 8 a.m., delimitando también los tiempos que los y las niñas pasan en casa y aquellos que los destinan para ir a la escuela. Fijando a través del tiempo, en donde su vida se reparte y se confiere la distribución de los roles, el espacio físico marca y lleva, a los niños y niñas, a la dimensión de lo concreto, confiriéndole la designación de estudiante.

Es por eso que el primer día de clases se queda tan impregnado en las memorias, ya que constituye este paso, la determinación anual de este rol, que responde a la organización social de la escuela. Fenómeno que también recae en los otros actores sociales, las familias y su rol de acompañar, de hacerse cargo de acercarlos a este espacio; desde el proceso de legalizar su permanencia hasta el continuo llevar y retirar diario. Pero, la construcción de la percepción acerca del lugar y su funcionalidad constituye un factor muy importante, desde donde las niñas y niños entablan relaciones con el lugar y sus actores. En este caso, para las educadoras y directoras –para quienes también esta partición del tiempo implica el lugar donde se desarrolla su trabajo, el desenvolvimiento de sus habilidades y conocimientos–, es el momento de desarrollo de su percepción sobre la educación. Así es llevada a cabo esta inserción al tiempo escolar dentro de la “Fundación Muyu”, a través de actos dinámicos, creando una formalidad que generó cercanías, participación de todos los actores de su comunidad educativa y haciendo un proceso de adaptación. Dándole una especial importancia al aspecto social y emocional de los niños y las niñas. Después de este día comienza la cotidianidad, que se moviliza a través de las rutinas delineadas por el espacio físico, el cuerpo sujeto a los fines pedagógicos, pero que en la vida social es el campo donde se desarrolla la cultura escolar.

3.2 La frontera, identidades y la delimitación espacial de la escuela

Después del primer día de clases me inserte en el ejercicio de la repetición de los días, pero cada uno marcado de singularidad. Si bien había una estructura establecida por la organización social del espacio de aprendizaje; el espacio también se veía marcado y se revelaba su particularidad, desde sus distintos actores. De esta forma salía todos los días de mi casa, tomaba el transporte público y caminaba un tramo de la ruta. Algunos días realizaba este trayecto en compañía de los transeúntes que se dirigían a sus lugares de trabajo; otros días me encontraba con algunas familias y sus hijos, y un par de veces me encontré con asaltantes, que afortunadamente no lograron su cometido. Por lo que muchas veces visualizar la puerta de la

“Fundación Muyu” era un alivio para mí. Esta puerta no solo era eso, si no que representaba algo más. Era la frontera, que se abría para ciertos procesos y se cerraba para otras dinámicas.

Al llegar, solía retirarme la mascarilla que aún se debía utilizar en el tiempo que realice el trabajo de campo y esta acción me hizo notar lo que simbólicamente se tejía alrededor de los usos de la puerta y lo que esta venía a ser para todos los actores sociales. La puerta era el umbral donde queda atrás la ciudad con sus intersecciones y encuentros, los espacios domésticos y sus extensiones, el cual adquiere una de forma elástica hasta la puerta de la escuela y los medios de transporte. En muchos casos se convierte en la prolongación de la casa, donde hay juguetes, rezagos del desayuno; actúa también como un vestidor donde los padres y madres dan los últimos toques a la vestimenta de niños y niñas. En algunos casos hay una emulación de cama cuando el trayecto es más largo; en el carro a veces hay cobijas, almohadas y algún amiguito de felpa para acompañar.

En la llegada convergen los tiempos y los apremios, por un lado, los tiempos de la vida adulta, los tiempos de la escuela y las percepciones del tiempo de los niños y niñas. Después de la verificación de las loncheras y mochilas, viene la despedida. En algunos casos hay el deseo de un buen día, un beso en alguna parte del rostro; en otros casos hay abrazos, a veces espontáneos, otros forzados. Así, niñas y niños dejan este espacio y atraviesan la puerta y se encuentran con la adquisición de otro rol social y, por lo tanto, otras actividades y tensiones a desempeñarse. Funciones que comienzan con el saludo de la educadora que suele estar en la puerta, función que hace parte de la delegación de responsabilidades, pero también es una manifestación de lo que perciben como importante dentro del establecimiento de relaciones horizontales educadora–estudiante.

P: ¿eh y tú en esto justo lo que me decías como que ha habido un acercamiento, un trato más humano, piensas que eso en otros términos talvez podría ser que no hay como en otros lugares, en la escuela tradicional, que hay como una división súper clara del trabajo?

G: sí, sí, sí claro creo que igual en mi experiencia no, eh tu no, ósea por ejemplo con la planta administrativa de las escuelas no tenías contacto, realmente eso solo era el trabajo de los padres no, ósea el contacto era con las familias y ya y siempre desde las, desde este plano más forma, pero igual basado en la experiencia anterior eh para mí era, incluso desde el mismo director de la escuela si había, el mismo hecho de que el este parado todas las mañanas saludando a los niños, recibiendoles, me parece que es una cosa súper valiosa, ósea que talvez uno piensa que no hacen nada, que no aporta mucho, pero si te da más familiaridad también, y es lo que hemos, por eso digo que fue una gran escuela el trabajo anterior porque ahora también para nosotros eh recibirles a los niños en la puerta, que ellos te vean, que ellos te sientan, eh si, si da otro sentido al acompañar, además que creo que una de las características del proyecto Tukuna es eso no, acompañar desde lo afectivo y desde lo emocional, ósea tú ves cuando un niño viene eh, cuando un niño viene afectado desde casa, como están sus energías, solo viéndole, solo con el saludo ya te puedes dar cuenta de eso, entonces sí, sí creo que, que eso si hace una gran diferencia, que

roles que cada una sepa su rol también, pero que no se pierda esta, parte cálida no (Daniela 2023, 08-03).

Saluda verbalmente a cada niño y niña, por su nombre y deseándole los buenos días, saludo que no siempre es recíproco; sea por la premura de entrar, sea porque aún están adormitados, o porque todavía no ven la importancia de responder a este código social que dentro del imaginario quiteño es tan importante. Otra razón puede ser también porque algunas familias lo ven como una imposición del adulto ante el niño o la niña y transmiten esta idea a sus hijos e hijas. A pesar de todas estas posibilidades, es aquí –en el saludo–, sea que exista o sea ignorado, donde se cruzan por primera vez, durante la jornada escolar, los roles socialmente adquiridos. En este encuentro fronterizo, es donde los individuos en cada uno de sus roles también muestran su lugar de enunciación dentro del espacio de aprendizaje.

Cada llegada, trae un anuncio implícito, sobre quién llega y quien recibe, por el despliegue de su identidad dentro del espacio. Está el niño que llega gritando y buscando a alguna amiga desde lejos; la educadora que gusta de tener todo limpio; la niña que se demora en salir del auto y toma fuerzas para entrar; la mamá que está vestida para ir a realizar deporte; la educadora que les saluda con una voz y ojos divertidos; la que se muestra erguida y firme. Y todo un desbordante mundo de gestos, expresiones y acciones, que se dan en la puerta y –entonces– el tiempo ya no adquiere el mismo ritmo y parece tomar una velocidad más lenta que se suspende en el saludo y en las identidades que en este afloran.

La entrada del espacio se convierte diariamente en el asentamiento donde residen las conversaciones sobre crianza, política, economía. Pero, así mismo, es un punto de encuentro de una pequeña red de comercio entre las familias y las educadoras, que se dedican a la venta de comida artesanal, libros, tejidos, servicios de cuidado, entre otros. Y que aprovechan de este momento y del lugar para realizar estas transacciones. También hay donaciones de ropas, de los niños y niñas más grandes hacia los más pequeños; préstamos, devolución de distintos objetos y la gestión de los olvidos, comprendida entre el reclamo de prendas y el intercambio de ropas que por equivocación llegaron a las casas que no correspondían. A veces también hay donaciones para la escuela, sea material de reciclaje, cuentos, material didáctico, mobiliario y frutas para las educadoras.

A la hora de salida la dinámica es distinta, cambia sustancialmente. Los padres, madres, familiares y personas delegadas para realizar el transporte de los niños y niñas a sus casas se agrupan fuera de la puerta desde unos minutos antes de la una de la tarde. Allí es el momento de retomar conversaciones de días anteriores o de difundir noticias entre familias, acerca de

diversos temas incluidas las percepciones, experiencias sobre la crianza y el aprendizaje de sus hijos e hijas. Aquí también se ha evidenciado que ha sido el encuentro para manifestar ciertas fallas en las relaciones con las familias y el espacio de aprendizaje, hablando sobre su disgusto. Se han dado comentarios como “no aprenden nada” y el deseo de cambio de escuela hacia instituciones de tipo tradicional por la urgencia de la adquisición de conocimientos y destrezas.

Uno por uno, salen niños y niñas; al lado de la puerta se colocan dos canastas que contienen las chompas, sacos, y gorros de los niños y niñas. Se abre la puerta y, con la vigilancia de una educadora, se entrega y se despide a niños y niñas, saludando a los adultos. Algunas de las educadoras se muestran ansiosas por irse, otras se acomodan al tiempo de las familias y otras están terminando sus quehaceres o hablando con las familias. En esta salida las interacciones aquí son de cuatro tipos. Los niños y niñas que salen corriendo con premura para encontrarse con sus familias; los que salen directamente a jugar en el patio; los que deambulan entre la puerta y el patio, desorientados, y aquellos que no están apurados por el fin de la jornada, porque tienen la certeza que serán los últimos en ser recogidos. Sea por el tráfico, complicaciones laborales, la impuntualidad hecha costumbre o porque van y desean darles un tiempo extra de juego a sus hijos e hijas. Todas estas situaciones mencionadas causan tensión con las educadoras, para quienes su jornada de trabajo ha terminado y desean retirarse.

Como toda frontera, esta se abre, en determinadas circunstancias. No es de difícil acceso. La puerta se abre hacia los padres y madres curiosos que llegan a ver a sus hijos o hijas, no desean ser vistos por ellos y juegan un poco a esconderse, o a darles una sorpresa. Pero esta frontera también se abre para aquellos que desconfían de la labor docente y quieren verificar que no haya peligros a los que puedan estar expuestos sus hijos e hijas. Solicitan entrar para verificar que las instalaciones no estén en mal estado, o que haya algo que pueda acarrear algún accidente durante el juego o el transcurso de la cotidianidad. Aunque no lo dicen explícitamente e inventan excusas, entran en un papel de auditores y se encargan de verificar el estado de la cama saltarina, la higiene de los baños, pero sobre todo el trato que las educadoras dan a los niños y niñas. Es decir, si bien la puerta marca la entrada y salida en términos prácticos, también define un orden, delineado en el plano abstracto por el tiempo, que se hace tangible mediante la infraestructura. La puerta, a pesar de su función lineal y pragmática, está llena de matices, formas y lógicas que aportan las subjetividades de todos los actores sociales que aquí convergen.

3.3 La Asamblea

La Asamblea es la actividad que marca el inicio de la jornada escolar y el fin del momento de la adaptación a este espacio. Pero la Asamblea posee en este grupo características que la hacen moverse en dos dimensiones, una por el plano de las rutinas –porque se da diariamente– y otra dentro de los rituales dentro de la cultura escolar que, por un lado, es común, pero por otro irrumpe dentro de la cotidianidad por la funcionalidad que tiene. La asamblea del grupo C, a diferencia de las asambleas de los otros grupos, profundiza en los problemas que surgen entre pares, especialmente. Con la diferencia de que las educadoras no son parte de la asamblea y es el grupo el que organiza y decide, las educadoras pueden dar su opinión, pero no forman parte de esta instancia, por lo que no pueden intervenir dentro de las decisiones, a menos que suceda algo grave.

Aquí se designan cargos semanalmente, que son roles a desempeñar dentro de la cotidianidad. Estos cargos son: coordinador de los coordinadores –quien se encarga de verificar que todos cumplan con sus funciones de la semana–, el encargado de la vela –que es el encargado de prender y apagar la vela que reposa sobre un tapete y que simbólicamente marca el inicio de la asamblea con su prendida o el fin con su apagada–, el o la coordinadora de la asamblea –quien da la palabra a través de una pelota tejida–, limpieza –se eligen a tres personas, una encargada de la limpieza de baños, otra de la limpieza de los espacios externos y lavado de vajilla y quien se encarga de la limpieza de los espacios internos–, el o la secretaria –quien lleva el registro de las intervenciones dentro de la asamblea–, el encargado del tiempo –quien toma la asistencia, debe poner la fecha en el calendario y está pendiente de la hora para avisar el inicio y el fin de las actividades–.

Esta rutina y ritual se lleva a cabo en un tiempo de media hora, pero por circunstancias extraordinarias ha durado hasta dos horas. Todos se ponen en círculo alrededor del tapete que tiene encima una base con su vela, los fósforos a un lado, la planta del aula y la pelota de la palabra. Los puestos se definen entre ellos y ellas según afinidades y cercanía; las educadoras se quedan por fuera sentadas en unas sillas pequeñas de madera, denotando que no dirigen la asamblea y su rol es solo de observadoras. De esta manera provocan la capacidad de expresión autónoma. Ha habido todo tipo de asambleas, fugaces y desinteresadas, donde nadie tiene ánimos de hablar que –entonces– se vuelve una rutina impuesta por las adultas, por lo que se ha cuestionado su funcionalidad y también se ha expresado el cansancio por hacerla diariamente. Pero, también ha habido días en que solos se convocan a asamblea,

colocan los objetos que designan que es el momento y el tiempo para hacerla y preparan lo que van a decir, o han quedado entre algunos para quejarse de alguna situación en común que les haya afectado o para apoyarse entre amigos ante alguna situación en la que hayan sido involucrados alguno de ellos y ellas.

Foto 3. 2. La Asamblea



Foto de la autora.

También está quien se hace cargo de las plantas y la biblioteca (se encarga de cuidar de la planta del aula y de llevar el registro del uso de los libros de la biblioteca que corresponde a este grupo) y –finalmente– está el encargado del orden que es quien debe poner atención al orden que hay en el carpetero, que es el lugar donde tienen sus carpetas, cartucheras, juegos de reglas y libros. Se designan los cargos al azar, jugando a adivinar números, donde sí entra la ayuda parcial de las educadoras, los cargos son aceptados, la mayoría, sin mucha discusión, excepto por los de limpieza. Estos roles generan cierto rechazo, sobre todo a los niños y niñas de mayor edad, quienes lo perciben como una forma de castigo, que puede ser la filtración de una concepción externa a la del espacio de escuela, ya que aquí se apunta a la autonomía a través de dichas actividades y no a un castigo.

P: ¿y te gusta cuando se eligen los cargos en la asamblea?

S: eh sí,

P: ¿y cuál es el cargo que más te gusta?

S: haber hay algunos, me gusta la vela, me gusta coordinador, me gusta secretario y ya

P: ¿y cuáles no te gustan?

S: ah bueno, limpieza no es como que... a nadie le gusta limpieza porque es limpiar y ósea no es tan entretenido, pero por ejemplo es chévere porque luego si es que haces ya no te toca de nuevo o por ejemplo de baños, es full rápido y después ya, si no está mal tampoco (Santiago 2023, 03-04).

En la asamblea también se realizan planificaciones del día; los niños y niñas plantean propuestas como actividades que quisieran hacer con el grupo, algunas de origen curricular, otras más apegadas a sus intereses y tácticas de obtención sea de atención o de pequeños bienes. Por ejemplo, un mes antes del día de San Valentín se propuso realizar un juego del amigo secreto, ya que quien lo proponía tenía ganas de recibir regalos, sin razón alguna, a lo cual se aceptó la propuesta, pero una de las educadoras propuso que se empate el juego con el día del amor, para que tenga más concordancia con alguna festividad; la asamblea accedió y jugaron al amigo secreto y todos obtuvieron regalos. Es decir, sus propuestas son llevadas a la acción si son aprobadas por la asamblea.

También la asamblea es el momento donde se depositan y se resuelven las “quejas”, que por lo general son entre niños y niñas; alguna mirada que no les ha gustado, conflictos durante el juego, comentarios sexualizados o excluyentes, empujones, golpes, discusiones álgidas, estas son por lo general las circunstancias a ser tratadas. La mecánica funciona así: se presenta la queja, hablan quienes quieren atestiguar y quienes quieren dar su opinión sobre el tema, se escucha la otra parte, se discute, se divaga, buscan con la mirada la intervención de las educadoras, ellas intervienen, se lleva a votación la “consecuencia”, la cual no puede ser un castigo sino una respuesta directa ante lo sucedido, sea una disculpa e invitación a la reflexión, o la rectificación a través de la acción.

P: ¿ya y cuál es el momento del día que más te gusta?

G: cuando hacemos una asamblea

P: ¿porque te gusta la asamblea?

G: porque ahí podemos expresarnos, podemos decir lo que hicimos cualquier fin de semana y lo que vamos a hacer y lo que nos gusta decir.

P: ¿y crees que allí siempre se resuelven los problemas? o no?

G: la mayoría a veces si

P: ¿y te gusta por ejemplo que las profes no entren tanto en la asamblea?

G: mmm si así los niños tienen un poco más de espacio (Gabriel 2023, 03-02).

Es decir, se potencia la agencia de estos actores sociales, lo cual me hace cuestionar sobre la división entre lo ritual y lo rutinario dentro del espacio de lo cotidiano. Ya que si bien es una actividad rutinaria y que se pierde muchas veces dentro del espectro de quienes participan de esta cultura escolar –por la costumbre–; es, sin embargo, una actividad cargada de efervescencia emocional, en un tiempo y espacio determinado, donde hay roles determinados en su acción, que hacen parte de la escenificación. Pero, además, la asamblea constituye un

dispositivo de gobierno desde los niños y niñas dentro del espacio de aprendizaje. Desde la cual, los comportamientos y conductas son juzgadas por el grupo en base a la estructura moral que deviene de la normativa que se maneja dentro del lugar. Desde esta instancia, se proponen soluciones, se crean discusiones al respecto y se resuelven los conflictos, con poca intervención del adulto; el proceso funciona como una forma de autorregulación, pero también es la muestra palpable de cómo se encarna la cultura escolar del lugar.

3.4 Eventos extraordinarios: Mingas, cumpleaños, festividades y paseos

A propósito de las rutinas diarias dentro del espacio escolar de la “Fundación Muyu”, estas delinean formas particulares de convivencia y, además dar un orden a los días, un hilo conductor por el cual los actores sociales desenvuelven sus roles dentro del espacio. Pero estas rutinas se interrumpen, a través de los eventos extraordinarios; se modifican y adaptan a otras circunstancias y tiempos. Estos eventos son parte del cronograma escolar, algunos tomados desde el calendario nacional que se maneja en Ecuador, pero también hay otros que son iniciativa de la comunidad educativa y que tienen distintos propósitos. El sostenimiento físico del espacio a través de mingas; brindar relevancia a los actores sociales mediante la celebración de los cumpleaños de los niños y niñas; la creación de un vínculo entre el espacio escolar y el contexto cultural de la ciudad y el país, en el cual están insertos, con las expresiones escolares sobre festividades nacionales.

3.5 Mingas: un punto de encuentro para la casa y el espacio escolar

Antes de que se diera inicio al año lectivo, como lo describí anteriormente, asistí a la primera minga del año, que se dio una semana antes del primer día de clases. Al evento asistieron algunas familias, sobre todo las de los niños y niñas que entraban por primera vez al espacio, pocos fueron los niños y niñas que asistieron. Las educadoras ya habían elaborado un listado de todos los arreglos que se necesitaba y, una vez dadas las indicaciones, la división del trabajo se dio de la siguiente manera. Los varones fueron a trabajar en los espacios exteriores que requerían conocimientos en carpintería, soldadura, uso de motoguadaña y herramientas en esa línea. Las mujeres se fueron a los espacios interiores a realizar trabajos de limpieza y adecuación de estos espacios. Pero los niños y las niñas alternaban los espacios ayudando en lo que podían, aunque finalmente se dedicaron al juego.

A media mañana se hizo un descanso y se compartieron los alimentos que cada uno había llevado, algunos alimentos industrializados y otras comidas hechas en casa –nada

complicado—. Este momento que fue la excusa para conversar entre las familias y las educadoras sobre las condiciones del lugar, los planes de crecimiento para el espacio, la crianza y otros temas propuestos por los adultos. La actividad terminó a mediodía, no porque había un horario establecido, sino porque a esa hora se comenzaron a retirar los participantes. Esto dio la impresión de que los participantes consideraban a la minga solo un acto de cumplir. Algunos de los objetivos de ese día habían sido saldados, pero otros no, lo cual quedó como un asunto a resolver desde la directiva.

La misma dinámica se repitió en las dos siguientes mingas, que se dieron a lo largo del año escolar, pero cada vez con menos presencia de las familias, sobre todo del grupo C, lo que generaba tensiones entre las familias y las educadoras, quienes habían solicitado su asistencia. Así también, propusieron una multa para quienes no asistan, u otra forma de reparar la ausencia. No hubo respuestas favorables, al contrario, había indiferencia o disgustos, lo que causó fricción, pero –sobre todo– se evidenciaba que no existía unidad, entre familias y espacio escolar, frente a las percepciones de la educación como una corresponsabilidad en todos los sentidos. Este punto hacía que se exteriorizaran otros elementos, sobre todo respecto a la enseñanza y los aprendizajes adquiridos.

P: ¿ya y, por ejemplo, justo hablando de las familias, tu cual crees que es la relación entre Muyu y las familias, como lo definirías a esta relación?

T: bueno es un poco a veces confusa (risas de ambas) porque yo creo que llegan están felices, saben que ok, van a hacer algo diferente, pero lo único o no sé si la confundida soy yo (risas de ambas), pero cuando ya empieza el proceso ya pasan dos tres meses y hay las exigencias que de pronto están ellos muy basados en los contenidos del ministerio y tal vez consideran que aquí es lo mismo y no es así, entonces ahí tal vez mi recomendación es como ser más claros en cómo estamos transmitiendo el mensaje y realmente como ellos sentirse de que, sentirse seguros porque toda esta educación implica desestructurar algo que yo fui en el pasado, que mis papás me enseñaron, que los abuelos, abuelas de mi mamá y mi papá y ya otra generación, entonces no es tan fácil como cambiar ese chip, ósea hay que seguir como alimentando, impulsando e incluso seguir capacitando a las familias, estoy de acuerdo que se siga como haciendo estos espacios donde tengan dudas, pregunten (Fabiana 2023, 03-09).

Además, cabe recalcar que, en estos eventos, las regiones se sintetizan con sus actores sociales y sus distintos roles se involucran en un mismo tiempo, en el mismo espacio, lo que genera una serie de fisuras de las imágenes construidas respecto a los roles sociales. Las educadoras, que observan como son tratados los niños y niñas por sus padres; los padres y madres, que ven cómo se comportan las educadoras; los niños y niñas, que muestran como son en los espacios domésticos. Todos buscando mantener las identidades construidas en los distintos espacios, aun cuando las contradicciones se hacen presentes.

Foto 3. 3. Minga familias grupo C



Foto de la autora.

3.6 Ritual de cumpleaños

Dos semanas después del inicio del año escolar, mientras los días transcurrían, yo me iba adaptando al grupo. Los niños y las niñas –para ese entonces– tenían percepciones distintas sobre mí; unos se acercaban y les gustaba que yo esté presente y otros no escondían su fastidio ante mi presencia y mi apoyo a la educadora en el cumplimiento de las normas del lugar. Por lo que diariamente tenía que observar y sentir, gestos como torcidas de ojo, comentarios ofensivos, que me ignoren o amenacen con avisar a sus madres (educadoras o directoras) que yo “ponía límites” y “quitaba su libertad”. Todo este tipo de situaciones se manifestaba en las rutinas diarias, pero, un día llegué y todos estaban de buen ánimo, ya que era el cumpleaños de “Luis”.

Los rituales de cumpleaños suelen ser bastante comunes, pero irrumpen con la dinámica “normal” de los días; estos se rigen bajo una forma de celebración de la metodología Montessori, donde se intenta recrear los años de una forma concreta, para que los niños y niñas entiendan cómo funciona el paso de los años y, por ello, las edades. Cuando se acercan los cumpleaños, las educadoras piden a las familias de los cumpleañoseros y cumpleañoseras que envíen fotos de sus hijos e hijas, donde se muestre todo el proceso de desarrollo por años. Se pide que se incluya la mayor cantidad posible de fotografías y –de ser posible– venga al festejo alguno de los padres; se puede acompañar la celebración con un pastel o algún platillo que gusten los cumpleañoseros. Usualmente se llevan pasteles caseros, procurando que sean

sanos para los niños y las niñas, aunque a veces también se llevan tortas industrializadas, llenas de cremas y azúcar. Si hay algún platillo de sal, se suele optar por una de estas dos opciones: pizza o hamburguesa de alguna cadena de comida rápida.

El día del cumpleaños de “Luis” transcurrió con normalidad; en la asamblea de la mañana se anunció que en la segunda parte de la mañana se iba a dar paso a la celebración. Todos pasaron expectantes durante la mañana, hasta que llegó la mamá de “Luis” cargada de dulces y globos. Se colocó una vela blanca sobre la estera que se usa para las asambleas; también, un sol elaborado en cartulina, por la educadora para estas celebraciones específicamente y un globo terráqueo pequeño. “Ximena” –la educadora– pidió que nos sentemos en círculo alrededor de la vela y los otros objetos; dio unas palabras de inicio explicando el porqué de la reunión e inició con el relato sobre la biografía de quien cumplía años. Este relato comenzó así: “En un día como hoy, hace 10 años se prendió una luz en el universo, dando inicio a la vida de ‘Luis’”. Con un tono de voz dulce y misterioso, simultáneamente prendió la vela y le dio la palabra a la mamá de “Luis” para que nos relate cómo fue el proceso de vida de su hijo, año por año. Supimos a qué edad caminó, dijo su primera palabra y otros momentos icónicos dentro de la primera infancia. Luego, otros momentos contados con la ayuda de fotos; “Ximena” cantó una canción que empezaba de esta forma: “la tierra da vuelta al sol” mientras el cumpleañosero sosteniendo el globo terráqueo, daba una vuelta al sol, por cada año cumplido, hasta llegar a su edad actual.

Foto 3. 4. La tierra da vuelta al sol



Foto de la autora.

Después del relato familiar, cada uno de los presentes le deseo algo para su vida al cumpleaños, fue un momento emotivo para algunos, y de enrojecimiento para otros y otras. Al finalizar, cantamos la clásica canción de los cumpleaños, primero en español y luego en inglés y todo terminó en el pastel y las hamburguesas de Mc Donald's, que su madre había traído para compartir. Luego vinieron más cumpleaños a lo largo del año escolar y pude observar que en algunos casos solo enviaban la comida, omitiendo así la parte de las fotos y conservando el resto del ritual donde se habla sobre lo que se conoce de la vida de los cumpleaños. Pero exista o no presencia de las familias en este ritual, el propósito se cumple, celebrar la existencia, mostrar todo el proceso biológico, la identidad y hábitos de cada uno de los actores sociales, dando relevancia a su vida para el espacio de aprendizaje. Mostrando la importancia del caso a su nacimiento, desde el afecto, desde una forma que no es muy conocida dentro del medio social en términos generales. Transmitiendo una práctica, que no se enfoca en lo material, sino en los vínculos emocionales que se construyen en el espacio escolar. Y que, al repetirse a lo largo del año, hace que niños y niñas se apropien de esta práctica, aportando al sentido de pertenencia y a las formas de hacer de este lugar.

3.7 Día de los difuntos y la Fiesta del Farol

Pasaron los días y llegó el mes de noviembre y –con éste– la celebración nacional del Día de los Difuntos que se realiza el 2 de noviembre. Días antes todo el equipo de educadoras había planificado en su “coloquio” –reunión de profesoras– la celebración de esta fecha, distribuyendo tareas de cada grupo para la realización de la colada morada, una bebida tradicional de maíz morado, con frutas y especias, y las guaguas de pan, un tipo de pan relleno con diferentes dulces, cuya forma es similar a la de un ser humano. El grupo C fue delegado para la elaboración de las guaguas de pan. Ya que las educadoras sabían sobre mis habilidades para la cocina, fui delegada para coordinar esta actividad junto al grupo. Esto mostraba que mi presencia ya no era extraña, y cada vez tenía más responsabilidades a mi cargo dentro del espacio y –por lo tanto– más vinculación, ya no solo con las educadoras sino también con los niños y niñas, salvo ciertas excepciones.

Un día antes de la celebración hicimos la masa y formamos con los niños y niñas las guaguas de pan; mezclamos los ingredientes y amasamos entre todos. Después de horas de leudo y de espera, llegó el momento de rellenar de chocolate los panes, algunos panes se cayeron al piso, otros se llenaban de cabellos, otros se les salía el relleno, pero terminamos la actividad y

cuando los panes estaban listos para ser horneados, nos dimos cuenta que el horno no estaba funcionando. Iba a llevar a hornear todo a mi casa, pero en el camino me encontré con una madre, que muy gustosa se ofreció a hacerlo y llevó los panes. Al día siguiente llegó con todas las guaguas de pan ya horneadas y nos enfrentamos a otro caos, decorar las guaguas de pan. Para ello era necesario usar mucha azúcar, huevos y colorantes; en medio del ajetreo y de embarrarnos de esta mezcla por todos lados, me percate que muchos de los niños y niñas, de los grupos menores y algunos del grupo C estaban disfrazados. Habían decidido ir de esta manera como una forma de fusionar este día con el reciente Halloween.

Foto 3. 5. Elaboración de guaguas de pan



Foto de la autora.

Una de las educadoras, viendo los disfraces, decidió sacar las pinturas faciales y comenzar a pintar caritas de distintos animales y catrinas, haciéndose presente el folclor mexicano y su celebración de esta misma fecha. Finalmente llegó el momento más esperado, la colada morada ya estaba lista, algunas mamás habían llegado para compartir este día. Por todos lados había un despliegue de colores, disfraces y energía por toda la azúcar ingerida al pintar las guaguas de pan. Ahí me percaté de cómo los niños y niñas se apropiaban de la fecha, filtrando otros elementos culturales que ellos consideraban adecuados; el espacio de aprendizaje fue el escenario donde se manifestó esta conjugación de culturas, donde el rol del adulto no interfirió, al contrario, sumó, porque su cultura escolar lo permite.

Foto 3. 6. Mariposas, gatas y catrinas



Foto de la autora.

Semanas más tarde, “Fabiana”, una de las educadoras propuso la celebración de una fiesta que es conocida en las escuelas Waldorf como la “Fiesta del farol”, que celebra la llegada del invierno y recuerda la importancia de la oscuridad, para que exista la luz. La educadora propuso realizarla en la “Fundación Muyu”; la propuesta se aceptó en el “coloquio”, se fijó la fecha y se iniciaron los preparativos, que consistían en la elaboración de faroles, de distintos materiales, que debían ser realizados por los niños y niñas de todos los grupos. Aprendimos los cantos específicos para ese día y preparamos como regalo para los niños y niñas una obra de teatro de sombras entre las educadoras, acompañada de pastel, galletas y chocolate caliente. Se convocó a las familias a las 6 p.m., porque es una celebración que se la realiza en la noche; los niños y niñas estaban emocionados de ir al espacio de aprendizaje a esa hora, muchos de ellos y ellas murmuraban acerca de la fantasma que dicen que habita el lugar.

Foto 3. 7. Inicio de la fiesta del Farol



Foto de la autora.

La neblina había bajado y la luz de los faroles daban un toque misterioso y místico al lugar; las familias y los niños y niñas iban llegando, con curiosidad. La mayoría no sabía de qué se trataba esta fiesta, se dio una rápida bienvenida y se explicó su origen, luego se realizó el teatro de sombras, donde actué como niña y puerco espín –combinación de personajes que nunca había pensado–. La oscuridad llegaba y todo se tornaba más mágico. Había rostros de asombro; también gritos por la oscuridad y lo que representa. Se pidió que los niños y niñas se junten con sus grupos y sus educadoras les iban encendiendo uno por uno sus faroles, en un acto de representación de encender sus vidas con belleza y conocimiento. Una vez que todos y todas teníamos nuestros faroles encendidos salimos a caminar por el barrio cantando las canciones que habíamos repasado.

Foto 3. 8. La caminata y el farol



Foto de la autora.

Ya afuera nos encontramos de frente con la ciudad, y sus situaciones de viernes por la noche: automóviles estacionados con reggaetón a todo volumen que opacaba los cantos preparados, grupos de jóvenes que habían invadido la vereda por donde pasábamos, y que consumían cigarrillos y alcohol. Este escenario provocó chistes y bromas de los niños y niñas de mayor edad, que perdieron la concentración ante el momento de la fiesta que se estaba llevando a cabo, cuando llegamos al mirador que era el objetivo de la caminata, ya los cantos se habían esfumado y quedaban las voces de los niños y niñas coreando: “una gatita que le gusta el mambo...”. Después de eso cualquier esfuerzo para retomar lo ritual de la fiesta del farol fue en vano, así que regresamos al espacio de aprendizaje, a tomar el chocolate caliente, con galletas y pastel. La fiesta finalizó con las educadoras limpiando todo y riendo por todo lo ocurrido, pero con el compromiso de seguir replicando esta actividad.

3.8 Transmisión de la cultura escolar: reglas y autoridad

En los primeros meses que estuve allí, pasaron infinidad de situaciones y momentos que trataba de registrar o capturar. Era demasiada información aconteciendo –todo el tiempo– de forma enmarañada, pero también bajo un orden regulado por las rutinas y éstas –a su vez– por la normativa del lugar. Todo el conjunto de reglas fueron propuestas y negociadas desde la primera semana de clases en asamblea. Se hizo un listado de reglas aceptadas y acordadas colectivamente por los grupos, a través de democracia participativa; las reglas se imprimieron según la visión educativa, pero también a partir de su ideología, en torno a la sociedad que aspiran.

Ese día llegó la coordinadora pedagógica a observar el desenvolvimiento del grupo C, para dar sugerencias pedagógicas a las educadoras de este grupo. Desde la adecuación del espacio, las necesidades curriculares, el desenvolvimiento de las educadoras con los niños y niñas, la disciplina positiva llamó la atención de la coordinadora. Y se corroboró que las educadoras estuvieran abiertas al diálogo con los niños y niñas, que no caigan en el autoritarismo y que no se atente contra las creencias y la cultura heredada (Muñoz, y otros 2013) que traen consigo los niños y niñas. Al contrario, se promueve que ésta sea tomada en cuenta para los procesos cognitivos y de socialización. Con la coordinadora presente se propuso hacer el listado de reglas del lugar, a través de una lluvia de ideas, con todo lo que los niños y niñas consideraban importante para la convivencia. El listado fue extenso, por lo que los niños y niñas propusieron dividir las reglas según sus espacios de aplicación: en el patio, en el aula, respecto a la alimentación y las reglas generales. En general, las normas fueron negociadas tomando en cuenta las vivencias de todos los involucrados y fueron escritas y colocadas en un lugar visible dentro del aula, por los niños y las niñas.

Foto 3. 9. Las reglas negociadas y las reglas generales

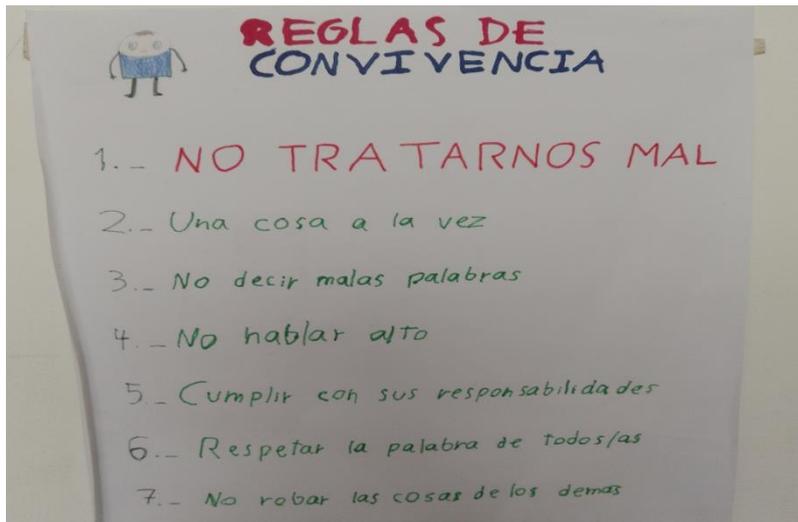


Foto de la autora.

Aunque estas reglas fueron acordadas, hay reglas generales que no pueden ser negociadas; éstas son: no se puede ejercer ningún tipo de violencia, prohibido el uso de celulares dentro de los espacios de escuela, se termina lo que se empieza, solo se puede realizar una actividad a la vez, se prohíbe traer golosinas y dinero al espacio, respetar a los seres vivos que nos rodean, respetar el trabajo de los demás, ordenar lo que se usa, cumplir con las coordinaciones y responsabilidades semanales, hacer la bitácora (libreta donde apuntan lo que han realizado durante el día dentro del espacio escolar, como una forma de autorregulación de actividades y de fomento de la cultura escrita) y respetar la palabra. Estas reglas deben ser cumplidas por todos los actores sociales dentro del espacio, no hay diferencias basadas en las edades o los roles sociales que se cumplen dentro del espacio.

Todo este sistema normativo es acompañado con contención emocional, que constituye un elemento primordial dentro de la aplicación de las pedagogías activas, ya que surge en el entendimiento de que, para que existan aprendizajes significativos, debe haber previamente una base emocional adecuada desde donde trabajar, para que haya una predisposición, un disfrute y una vinculación de los aprendizajes al *habitus* de los niños y niñas (Muñoz, y otros 2013). Se entiende así que la educación es un trabajo en conjunto y no es la designación en una sola acción social, ligada únicamente a la adquisición de conocimientos. La mayoría de estas reglas surgen a partir de las teorías de María Montessori, pero también de experiencias educativas anteriores similares. También hay reglas que han surgido netamente de este

espacio, desde su construcción en el plano abstracto como en su infraestructura y usos del espacio. Es por ello que se da importancia a las reglas en el quehacer docente. Estos principios pedagógicos construyen los lineamientos de acción, creando un protocolo a seguir en la cotidianidad; se convierten en una práctica y una meta que alcanzar como parte de su trabajo educativo. Así también, se vuelven la estructura moral desde donde surgen los comportamientos, socializados diariamente y naturalizados a través de las prácticas y el discurso de las educadoras, que hacen que estos se reafirmen y se reproduzcan diariamente. Los acuerdos se perciben como parte de la experiencia escolar singular, lo que causa comparación con otros lugares y sus prácticas; los sujetos se apropian de éstos en la cotidianidad y los convierten en creencias, que actúan de forma ambivalente para los actores sociales. Por un lado, las reglas son el respaldo para que los comportamientos sean juzgados y tengan una consecuencia deliberada colectivamente, pero también son el instrumento con el cual manipular y negociar intereses particulares.

La primera regla para las educadoras es siempre agacharse a la altura de los niños y niñas, para que no sienta en la diferencia de alturas alguna forma de intimidación y por lo tanto se fomente una idea de verticalidad o una noción de superiores e inferiores. Hablarles claramente, evitando modismos, en un tono suave y buscando hacer contacto visual, para que sepan que se les da la atención que merecen. Sin subestimar, ni llenar de halagos, sino crear conversaciones reales, respondiendo con argumentos, preguntando acerca de sus intereses y sentires y también manifestándolos y no permitir que ellos y ellas nos agredan en ningún sentido, ya que el respeto debe ser vivido como una experiencia recíproca, enfatizando la empatía como un elemento vivo en el comportamiento humano.

P: ¿eh y que te iba a decir y cuando ya te comenzó como a gustar, algo así que te gustara mucho, que fuera lo que más sobresalía dentro del proceso con tus hijos?

X: la empatía de las profes, ósea me parecía súper chévere que ellas les pudieran escuchar, que le pudieran ayudar con sus emociones porque él venía todo aghhhh todo con las emociones y sobre todo como había sufrido violencia, traía eso de ser violento y de ser un poco insistente y hasta llegar a ser fastidioso con sus compañeros entonces el hecho de que le pudieran comprender y le pudieran dar un espacio donde desahogarse cuando estaba muy cargado, eso me llamo mucho la atención y por eso también me fui acercando un poco más a entender y a apreciar lo que era una educación diferente (niños conversando) (Uzategui 2023).

Así que emerge un tercer elemento que hace parte de la conformación y socialización de las reglas y la construcción de una forma de autoridad, que es la comunicación. El diálogo es el puente para crear el vínculo desde los adultos hacia los niños y niñas, y está pensado desde las formas corporales y gestuales, hasta el plano lingüístico. Esto otorga una forma de autoridad

frente a niños y niñas, ya que inicialmente la educadora conoce sobre el manejo y aplicación de las reglas. Asimismo, las educadoras deben seguir reglas que surgen de los principios pedagógicos y que marcan su conocimiento y su conciencia al respecto, frente a toda la comunidad educativa.

P: ¿y cómo te parece a ti de aquí de Muyu, la otra vez que hablábamos sobre como son las profes aquí, como crees que es la relación entre las profes y los niños aquí?

S: eh me parece bien porque hay confianza y hay como eh si hay algo pues se habla y es como que no hay como nada entre alumnos y profesores ósea es como directo se podría decirse, no es como a través de los padres o a través de alguien más, no sé si es que se necesita hablar de algo se dice si es que o si no todo bien, pero es como hay confianza y como también, no se me parece chévere

P: y crees que se toma en cuenta como eh tus sentimientos, tus intereses

S: eh si

P: ¿tus profes si toman en cuenta eso?

S: si yo creo que sí, ósea eh claro hay una atención diferente respecto a, ósea no digo más o menos eh de atención sino como diferente entorno puede ser, entre, ósea se prepara diferente entorno para cada edad de los que están aquí en la escuela y eso es poner atención e interés (Santiago 2023).

Lo que implica la construcción de un rol, a partir de un conocimiento y manejo de las reglas, y el espacio adquiere un sentido y un propósito, enmarcado en una visión específica acerca de la educación. En este espacio el aspecto legal y la constitución del lugar no es lo que prima, sino las interacciones y experiencias sociales que brinda, creando una percepción entre los niños y niñas de un espacio escolar, por todos los elementos que en él habitan. Normas, educadoras, directoras, libros, lápices, material didáctico y juego son elementos que alimenta la percepción del grupo y los hace compartir el rol de estudiantes. Es decir, objetos icónicos y prácticas específicas de enseñanza–aprendizaje, socialmente construidas, vuelven palpable a una escuela y, por lo tanto, desde allí se establecen las relaciones sociales, pero también se crea una cultura escolar en un lugar atípico.

Foto 3. 10. Escuela

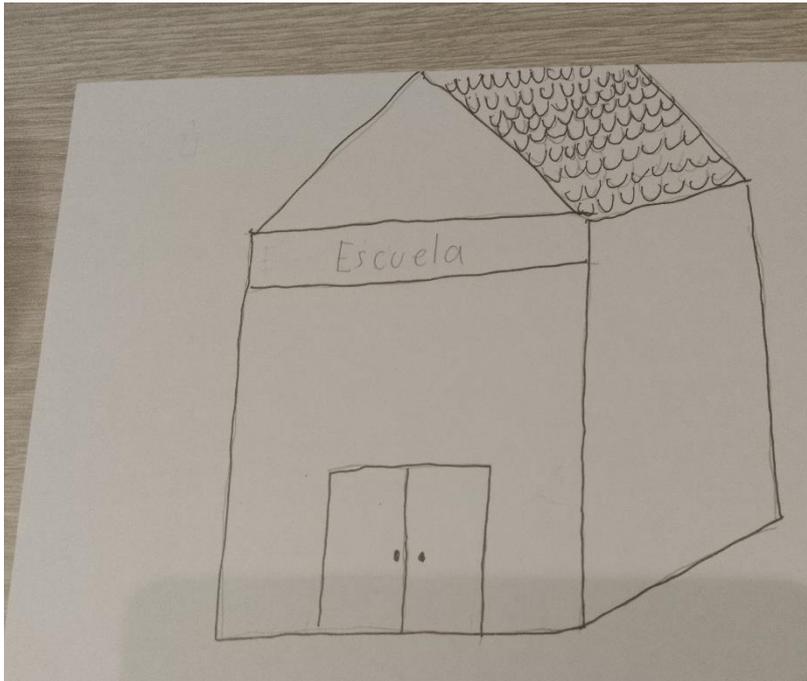


Foto de la autora.

Foto 3. 11. Libros, matemáticas y escuela

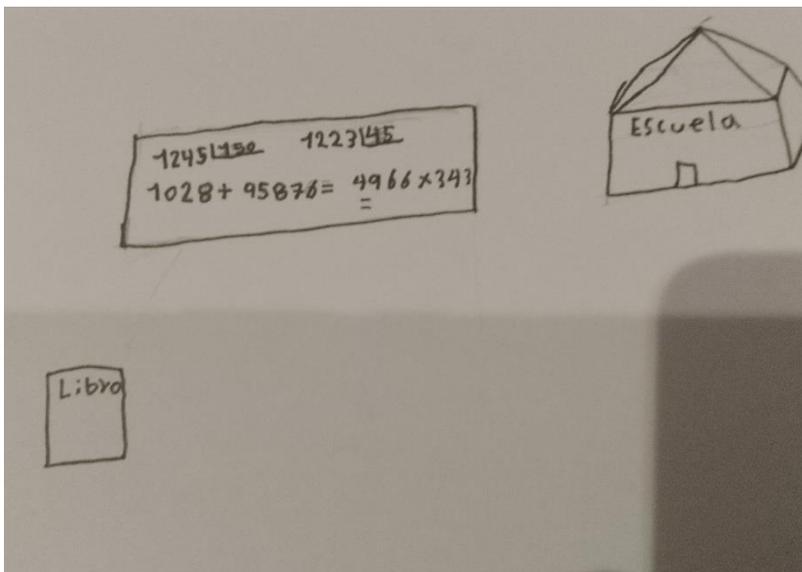


Foto de la autora.

Foto 3. 12. Pizarrón, marcadores y borrador

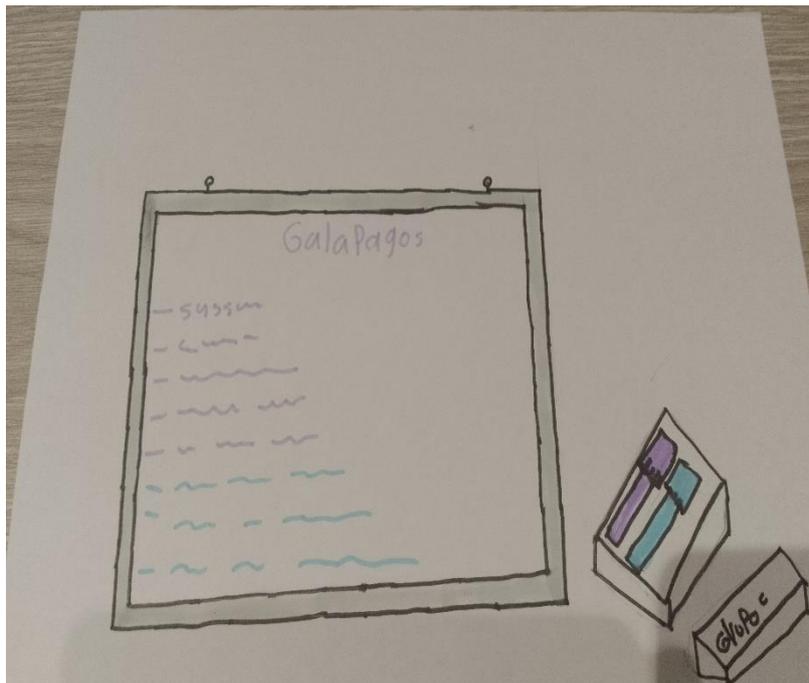


Foto de la autora.

Foto 3. 13. Partido de fútbol

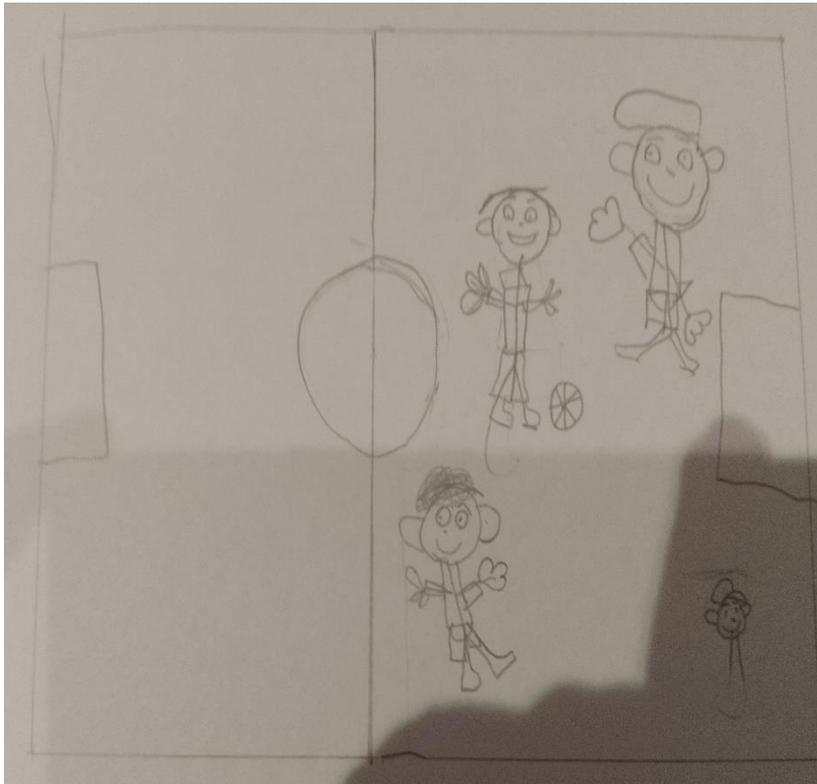


Foto de la autora.

Esta evidencia empírica, obtenida tras la investigación etnográfica, donde se ha expuesto y esbozado la estructura de funcionamiento y configuración de este espacio educativo, nos lleva a cuestionar si se puede dar cultura escolar realmente en un espacio que no es una institución legalizada como tal. Esto, tomando en cuenta que la cultura escolar es un conjunto de normas, que definen saberes, conductas, prácticas, según las finalidades, dentro de las escuelas. Y si existiera ¿este modelo de educación tiene el mismo fin que la educación tradicional? Si no es así, ¿cuál es el fin de su configuración cotidiana? ¿qué apunta esta cotidianidad? y ¿cómo incide en la construcción de esta cultura escolar? Todos estos cuestionamientos respaldan a responder la pregunta de investigación de este trabajo: ¿Cómo construyen la cultura escolar en el espacio de acompañamiento al aprendizaje, los niños, las niñas y las educadoras de “Fundación Muyu”?

La cultura escolar de este espacio atípico se forma entendiendo la cultura como una “construcción social”, lo que no quiere decir que sea artificial, sino que se genera como el producto de las acciones sociales concretas realizadas por actores sociales concretos en contextos históricos específicos (P. Guerrero 2002, 51). Mediante el cuerpo normativo basado en principios pedagógicos de la escuela activa, que apuntan al humanismo y las relaciones

sociales horizontales, como una forma de educar para la igualdad, se crean formas de apropiación de esta cultura, por parte de los actores sociales. Si bien estos sujetos no participan de una escuela legal, todos sus actores la perciben como una y crean, desde esta percepción, una organización social de escuela. Esta instancia consta con actores y roles claramente definidos; cuenta –también– con un espacio que delimita los márgenes donde se lleva a cabo la cotidianidad y un tiempo que crea paralelismos con otros tiempos y oficializa el suyo propio y por lo tanto sus dinámicas. Así, genera su cultura escolar, a través de las rutinas diarias donde se permite visualizar a los niños y las niñas como actores sociales que construyen estrategias, tácticas y escamoteos para sortear no el autoritarismo, pero si la autoridad desde el mundo adulto. Es decir, es una cultura escolar que les da voz y participación a niños y niñas, provocando un particular entramado social al interior.

Al mismo tiempo, al dar esta apertura al desenvolvimiento de niños y niñas como seres activos, esta cultura escolar también permite ver con claridad como las culturas juveniles y de masas permean a estos individuos y filtran todos estos contenidos al espacio escolar. Los actores adaptan la estructura moral del espacio, desde sus juegos, códigos y lenguajes, que promueven la vitalidad de esta cultura escolar y entrelazan la cultura escolar con la cotidianidad. Entre estos dos campos no hay una división definida, el límite entre ambos se pierde. Juntos agrandan sus territorios, haciendo costumbre –para los actores sociales– la expresión de los niños y las niñas, la construcción de la autoridad del adulto desde la no violencia, donde es importante la diferencia y la creatividad. Donde los vínculos que se establecen entre los actores sociales están basados en una forma de vida comunitaria.

Capítulo 4. La cultura escolar y las agencias infantiles: percepciones, comportamientos, juegos, códigos, íconos, conflictos y lenguaje

A propósito de lo expuesto –sobre el papel de los niños y niñas como actores sociales dentro de esta cultura escolar–, hay toda una serie de manifestaciones, efectos y reacciones, que constituyen una estructura de representación, la cual se desarrolla dentro de un contexto escolar, pero adquiere sentido a través de las interacciones que se dan dentro de esta experiencia (J. Dewey 2010, 86). Estos elementos constituyen el comportamiento infantil, parte trascendental dentro de la cultura escolar, que aquí se vive. Así también, se observa cómo los niños y las niñas construyen la resistencia ante la visión o la funcionalidad que se le pretende dar al espacio, desde quienes ejercen un rol como autoridades. Si bien no es una autoridad basada en la violencia, de todas formas, es percibida como una imposición. Los niños y las niñas crean toda una serie de juegos, códigos, lenguajes, comportamientos, objetos y percepciones para sortear las normas y para crear su mundo dentro de este espacio.

Así, se apropian del espacio, los objetos y los usos de estos junto a los cuerpos; es decir, toman los recursos culturales disponibles y los utilizan, mediante todos los elementos que comprenden la vida cotidiana (E. Rockwell 2005, 29). Por más sencillos que se muestran, son el vehículo para lograr manifestaciones culturales, si bien no es un acto consciente ni unidireccional, este crea diversidad y denota autonomía. Pero, además, muestra como este proceso se vincula a otros, en este caso con las culturas de masas, resultado de un proceso similar al de la producción industrial (P. Guerrero 2002, 69), que produce manifestaciones culturales de consumo masivo. Lo que hace de esta cultura escolar un proceso en el que filtran elementos de distinta índole, muchos de los cuales son prohibidos y están limitados por la normativa propia del lugar. Eso no significa que los elementos de la cultura de masas no se hagan presentes. De hecho, suelen filtrarse fuera de los alcances de las educadoras o adquieren otras formas, donde se fusiona lo institucional y lo foráneo, inventando relaciones entre lo admitido y lo cuestionado. Así también, generando una continuidad en las interacciones entre los actores sociales, las diversas situaciones y el contexto en el cual están insertos. Esto se podía observar a medida que transcurrían los días y mi presencia ya era parte del entorno social de la “Fundación Muyu”.

4.1 Percepciones, tareas e íconos

Esta familiaridad que se iba dando con el espacio y los actores sociales, sobre todo con los niños y niñas, me resultaba cada vez más natural, ya que me recordaba cuando era su educadora. Además, que mis responsabilidades allí ya eran fijas y eso me daba otro rol y quehacer dentro del espacio; por lo tanto, las percepciones de niños y niñas hacia mí eran de cercanía. Las directoras del lugar me habían pedido que de clases de Estudios Sociales al grupo C, ya que estaba ahí. Aprovecharon mi presencia y experiencia, lo que vi como una oportunidad de mimetizar las dos acciones, mediante una actividad específica, lo que me facilitaría aún más la observación–participación.

Así que ahora mi trabajo no solo era investigativo, sino que también debía planificar, dar clases y hacer seguimiento. La observación que había realizado me dio pautas para asumir la asignatura de Estudios Sociales, tanto desde los contenidos, como desde lo metodológico y considerando también las necesidades curriculares. La enseñanza me dio la puerta para estar presente sin mayor cuestionamiento ante el grupo, evidentemente el trabajo incrementó, pero lo disfrutaba porque sentía que el propósito era concreto y respondía a las necesidades del espacio y de sus actores. De esta forma, pude realizar un proceso de cercanía más agudo y desde una posición más cómoda. Así, pude ver las percepciones que los niños y niñas poseían sobre las asignaturas, que responden a percepciones ajenas, pero que expresan como elementos con poca relevancia y sin funcionalidad en la vida adulta. En esta línea, los niños y las niñas se refieren más a la *asignaturización*, es decir a la organización de los contenidos que no parten de problemas de la realidad (Torres 2012, 237) y que responden a un ejercicio de mecanización de los conocimientos.

Sin embargo, para la mayoría del grupo, Matemáticas era su asignatura preferida, lo cual me pareció extraño, debido a mis vivencias previas. Pero, ellos y ellas se emocionaban cuando era el tiempo de esta asignatura; es más, asocian esta rama del conocimiento directamente a la escuela, desde una percepción positiva y de disfrute, al igual que Artes Plásticas. A diferencia de otras asignaturas, los niños y niñas iban sin insistencia a la clase de Artes Plásticas, guardaban silencio, seguían las instrucciones y las actividades se daban en un ambiente tranquilo. No sucedía lo mismo con el área de Lengua, que veían como algo asociado a la lectura, excepto por unos cuantos que disfrutaban de esta materia. Pero, incluso sobre las actividades de escritura creativa solían existir conflictos, inglés por otro lado, era la asignatura que recibía constante sabotaje. Niños y niñas buscaban la forma de evadir sus clases, a pesar

del agrado que sentían por la maestra. Al respecto de las Ciencias Naturales, gustaban de los experimentos y los seres vivos, pero consideraban que no era un área importante dentro de su formación, a pesar de toda la curiosidad que les despertaban ciertos temas y que muchas veces investigaban por su cuenta. Sobre Estudios Sociales, no mostraban ningún interés, sobre todo a lo que corresponde a los contenidos que debían tratar ese año. A los pocos que se interesaban en esta materia, les llamaba la atención la Segunda Guerra Mundial y, a la mayoría, le era completamente indiferente y aburrida la asignatura. En este contexto inicié con Estudios Sociales y procuré que sea participativa y dinámica, por lo que partí con juegos y comida. A través de esta estrategia fui adentrándome en los hábitos y las relaciones que se iban estableciendo en el grupo.

Foto 4. 1. Jugando en Estudios Sociales



Foto de la autora.

Foto 4. 2. Locro de papas, para estudiar a la civilización Inca y su subsistencia



Foto de la autora.

P: ¿cuál es tu materia favorita?
A: matemáticas
P: ¿sí?
A: sí
P: ¿y la que no te gusta? puedes ser sincera (risas)
A: Historia (Amelia 2023, 03-30).

Así fuimos limando un poco esta percepción que había acerca de la asignatura. Hubo interesados y también se identificó a quienes definitivamente no les gustaba el tema. Pero al realizar una actividad sostenida, se develaron otras percepciones alrededor de lo que para ellos y ellas implica una escuela. Que, en primer plano, se refería a las educadoras. El grupo establecía una clasificación entre las profesoras de la educación tradicional y las profesoras de la educación “como ésta” –decían–. Esta división consistía en describir el modelo de la educación conductista a través de la imagen que tienen sobre sus profesores, con la carga exagerada de tareas, el autoritarismo, las jerarquías que crean entre los niños y niñas, el trato diferenciado, y el poco gusto por enseñar. Estas afirmaciones fueron realizadas por los niños y las niñas que habían tenido algún tipo de experiencia en su vida con la educación tradicional. Esta experiencia les causaba temor y daba pie a interminables conversaciones sobre su propia vivencia y la de personas cercanas que habían atravesado episodios traumáticos. Aunque coincidían con otros relatos, se creaba una especie de mitos de aversión alrededor de la educación tradicional sea esta pública o privada.

M: que aquí las profes no nos gritan
G: ah si
P: las profes no gritan, gracias “María”, ahora sí “Amelia” dime
A: no, yo no (risas)
Am: si eso del recreo, ñaño dice que tiene clases y siguen y siguen, me gusta eso de que no se enojen bastante las profes, porque en otras escuelas se enojan, y comienzan a hablarte feo y es muy feo
P: ya que no te hablan feo, ¿tú has escuchado alguna vez algo que hayan dicho alguna profe o te han contado no más?
Am: no, no he escuchado
P: tu hermano te ha contado
Am: si
P: ya ahora si “Amelia”
A: a mí me gustan mucho las materias de aquí porque las profes como si tú necesitas algo, no entendiste algo, ellas te ayudan y te lo hacen entender de nuevo y no es como en las otras escuelas que dicen ay que pena si no escuchaste no te ayudamos más y pierdes la materia, entonces aquí es como que las profes te ayudan a entender mejor las cosas
P: ya muy bien gracias Ame, ¿alguien más?
X: todas las opiniones están bien
An: que en cambio no mandan tantos deberes, y digamos no exigen tanto y que te enseñan a aprender mas

P: ah ósea, ¿tú crees que aquí aprendes más?

An: mmjmm y aquí haces más amigos

Am: lo que decía la “Ana” hay algunas profes que dicen que no se aprende mucho aquí, pero la verdad es que mi hermano es muy bueno en matemáticas y siempre estudio en estas escuelas, y hay un profè que le decía, que no podía hacer esto

P: bueno mira ese dato que tienes ahí

O: me gusta que haya asamblea, porque si tenemos alguna queja porque muchas veces allá en ósea lo puedes decir, pero no es como que no le toman mucha importancia a los niños sino más a las maestras y allá también solo te explican y el que no escucho no escucho y por eso allá casi no entendía y ya no quería preguntar por vergüenza y también porque a veces preguntaba y como que no quería explicar, como que acá las profes cumplen su deber de profe, que es enseñar, allá los profesores y profesoras no se toman el tiempo de enseñarles a los niños sino como que todos tienen que seguir el mismo ritmo mientras que hay otros niños que aprenden diferente o lenta, y los profesores te hacían pasar a la pizarra y no sabías y te hablaban y yo me ponía a llorar

V: a mí me gusta que cuando tienes que ir al baño, no tienes que pedir permiso, ni para sacar punta, ni para ir a tomar agua, en mis escuelas anteriores si tenías ganas de ir al baño si te decían no, te aguantabas

O: si cuando salías del recreo y justo querías ir al baño es como que dicen no, estuviste en el recreo ya no puedes ir y es como que soy un humano tengo necesidades(risas)

V: y si te olvidaste algo, aquí como que no te dicen tan estrictamente, en mis escuelas cuando te olvidabas algo, te sacaban puntos, y entre menos puntos, menos sacas para el examen

An: eh bueno como dice la “Violeta”, en mi escuela era como una institución, aquí voy al baño y no tengo que pedir permiso o para tomar agua, pero en cambio en mi escuela decía aguantas, o no vas a tomar agua o vas a tomar agua en el final o en el recreo y que no salíamos tanto a recreo y las profes eran bravas y aquí no y eso es lo que me gusta de esta escuela

P: “María” por favor (se le da la palabra)

M: eh si eh que también como en mi escuela anterior había una profesora de inglés, que ella vigilaba los recesos y nos enseñaba inglés, pero era muy mala conmigo, que si vigilaba el receso, era mi juego que estaba vigilando y le cuento que una vez una niña necesitaba el baño y le dijo que no, deberías haber ido en el receso, pero en el receso no se podía ir por que el baño estaba al lado del agua y ahí habían gradas, y había un patio y no te dejaban salir al adentro cuando estábamos afuera en el receso, entonces tu tenías que usar el baño en el receso, pero no nos dejaban usar el baño en el receso ah y si llegabas tarde ella no te volvía a explicar la actividad, te hacia así como que ya te perdiste y tenías que ir viendo lo que hacían los demás para ver que era la actividad y si no te escuchaban decir presente cuando nos llamaban los nombres, ella te trataba como si no estuvieras ahí, digamos que yo no digo presente, que yo no escuche mi nombre ya diría como que se refiriera a toda la clase menos yo no estaría ahí

P: ¿tú crees que acá se te toma más en cuenta, que no se te ignora?

M: si

Anto: eso de que cuando llegas tarde y te cierran la puerta, aunque parezca oh que bien no entre a clase, es no te jalas el año y tienes que repetir

P: ¿ósea tú crees que aquí el tiempo es más flexible?

Anto: si

O: también el comportamiento te lo califican, te quitan como puntos y también siento que acá no hay favoritismos, porque siento que en las escuelas si hay eso en las notas y las profes tienen el niño favorito, aunque no lo digan

P: ¿ustedes creen que aquí se clasifica a los alumnos?

En un grupo responden, no

S: yo creo que, si es que haces bien, ósea no hay notas, entonces no podemos saber si es que hay alguien sobresaliente ósea si no hay notas, no hay nadie sobresaliente

O: es como que algo comunitario, todos somos iguales y no hay como que alguien que sale y cosas así (C 2023, 02-28).

Estas percepciones que poseen los niños y niñas del grupo C, muestran también un sistema de representaciones, que clasifica y ubica información dentro de una estructura de creencias. Sus vivencias son juzgadas desde el contraste con la experiencia escolar que poseen en la actualidad; haciendo parte de esta cultura escolar, las comparaciones con la diferencia de modelo educativo con la educación tradicional. Además, ésta comparación incita a mirar cómo se establecen las relaciones desde el autoritarismo, la invisibilización de niños y niñas como actores sociales, el trato inflexible que jerarquiza y clasifica a partir del desempeño académico y que los otros espacios no son espacios muy propicios para la socialización. Estos elementos son criticados por los niños y las niñas desde las herramientas culturales que brinda la cultura escolar en la cual están insertos.

Asimismo, se muestra cómo la asamblea es un espacio aceptado socialmente para el grupo, a pesar de lo común y repetitivo que pueda ser en ciertos momentos. Para los niños y las niñas, es un momento de expresión y decisión, que los visibiliza como actores sociales y, donde las agencias son legitimadas y promovidas, a pesar de los efectos y consecuencias que estas acarrearán consigo. Lo cual involucra a todo el sistema normativo que atraviesa las rutinas diarias y sus actores; es en la asamblea donde este adquiere formalidad y deja el plano prescriptivo y toma forma como actos palpables. Este elemento también construye la percepción de ser lo diferente ante lo común; por eso afirman “escuelas como éstas”, lo cual denota lo escaso o la especificidad de estos lugares.

Por otro lado, desde el tema curricular, también están las percepciones construidas acerca de las tareas; éstas son una figura que se asocia con los espacios escolares. Dentro de esta cultura escolar, las tareas adquieren una forma particular, debido a la forma en la que los actores sociales que deben desarrollarlas las llevan a cabo. Es aquí cuando los niños y las niñas se acogen al argumento de que, al ser esta una escuela “distinta” a la tradicional, las educadoras tienen la obligación casi moral de no enviarles tareas. Pues esto implicaría una contradicción a las bases de la cultura escolar, que no impone, sino que al contrario busca el disfrute del aprendizaje. Durante todo el año que participé de este espacio, no hubo un mes o una semana que no haya conflicto por el incumplimiento de tareas de cualquier asignatura. Ésta era una constante del comportamiento infantil.

Las educadoras se acogían al hecho del desarrollo biológico y, ya que en poco tiempo iban a ir a otros espacios educativos o a la educación secundaria, debían adquirir otro ritmo de trabajo. Y –sobre todo– necesitaban adquirir una autorregulación por la que cumplan con las pocas tareas que eran asignadas. Pero, las tareas no hacen parte de las normas de convivencia

del lugar, más bien había una estigmatización frente a éstas y, por lo tanto, la negativa de la población infantil a hacerlas. A pesar de que se intentó establecer “consecuencias” al respecto, no se logró lo esperado, pues había una disputa entre las idealizaciones de la autoridad y los intereses de los niños y las niñas. Por un lado, la idealización acerca de que, a través de estas pedagogías, surgen la autonomía y el gusto por los aprendizajes. Y, por otro lado, su deseo de jugar y de realizar otras actividades en casa que no tengan que ver con la escuela, pero también cómo ellos y ellas perciben su ideal de escuela.

Pese a todas estas percepciones, niños y niñas identifican a la escuela –sea esta institucionalizada o no– como un espacio con una función determinada; la cual es llevar a cabo procesos de enseñanza–aprendizaje y un lugar de encuentro entre niños y niñas. Allí es donde entran en juego toda la serie de objetos icónicos sobre este espacio, como los lápices, el material de papelería, las mochilas, los libros, los pizarrones, cuadernos, el borrador de la pizarra, las loncheras y los pupitres. Estos elementos –por sus usos– son asociados a la escuela como institución, al espacio al que asisten y a su cultura escolar. Sobre ellos, se crean juegos y se mezcla su funcionalidad con la imaginación y creatividad lúdica, en los momentos dentro del aula, donde el juego no se separa ni se oculta de las otras actividades que se llevan a cabo. A pesar de que las educadoras les piden realizar una cosa a la vez, como regla, para ellos y ellas es complicado no jugar con los objetos o tener las manos libres.

Foto 4. 3. Muñeco acompañado de su perrito en clase

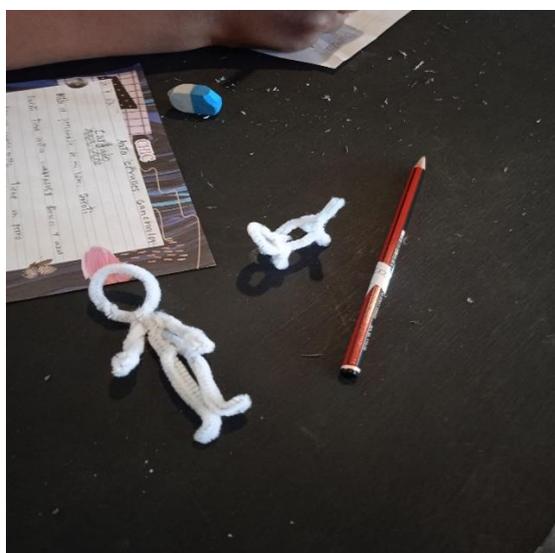


Foto de la autora.

Por otra parte, los pupitres constituyen un ícono importante para ellos y ellas. Comprenden la imagen del pupitre, por la historia y la educación en general, a pesar de no usarlos, ya que tienen mesas que se colocan, dependiendo la asignatura y la actividad. La mayoría de las actividades se realizan en el suelo, lo cual se ha establecido pensando en la libre movilidad y el trabajo cooperativo. Este grupo sentía curiosidad por sentarse en un pupitre, ya que el suelo, o compartir los espacios con otros, les genera incomodidad y cansancio. Incomodidad porque se sienten obligados a socializar entre todo el grupo y cansados porque las posturas en el suelo ya no eran tan cómodas como cuando eran más pequeños.

P: ¿y cual fue tu primera impresión? al llegar a “Muyu”

O: mmm, que no había pupitres, eso

P: ¿y eso te pareció feo o bonito?

O: en realidad no le tome importancia, no es como que dije que feo, solo me pareció medio raro (Olivia 2023, 03-03).

S: me gustaría tener un poco más de Lo que no me gusta es que no tengamos un espacio para escribir o asentar porque por ejemplo cuando vamos a escribir algo a veces venimos a estas mesas de acá, pero me gustaría tener una, como nuestra propia, capaz hacer un espacio allá arriba también (Santiago 2023, 03-04).

Es decir que los conflictos alrededor de estos eran tres, por un lado, el cansancio físico, querer ser parte de los procesos de educación que vive la mayoría de la población y también las incomodidades respecto al relacionamiento. Esta última situación era notoria en los hijos e hijas de las educadoras, que tenían un grupo muy cerrado en cuanto a quiénes incluían y con quiénes se hacían amigos. El resto del grupo no creaba estas jerarquizaciones ni era excluyente, al contrario, buscaban jugar y ser amistosos con todos los niños y niñas, incluso con los grupos menores. Esta jerarquía dentro del grupo C era llevada al área curricular; los hijos e hijas de las educadoras, aprovechando la brecha que había dejado la pandemia respecto al manejo del lugar, habían encontrado formas de negociar la aplicación de ciertas normas. Especialmente lo que implicaba trabajo curricular; este subgrupo quería seguir manteniendo el anterior régimen. Por lo cual, cuando se proponía una actividad, ésta era sabotada de alguna forma; se mostraba pereza y poco compromiso al cumplir con ella, lo que se evidenciaba en el lenguaje escrito y oral, en las corporalidades y en la búsqueda constante de la elaboración de dibujos. Se retomaba esa práctica de la primera infancia, para “contentar” a las educadoras, justificando que sí se estaba haciendo algún tipo de actividad.

Lo cual me llevó a observar una segunda diferenciación dentro del grupo, que se daba por un tema de afinidades, más que por edades. Era evidente que el grupo de hijos e hijas de educadoras daba la línea por donde se llevaban las actividades, el juego y por ende a quienes excluían. Estas actitudes fueron las principales preocupaciones dentro de los coloquios de las educadoras, quienes consideran –como parte del aprendizaje– el fomento de formas de socialización inclusivas, comunitarias o colectivas dentro de los espacios de escuela. Estas actitudes derivaban en conflicto, ya que sus hijos efectuaban un sistema de exclusión visible, argumentado que a ellos y ellas no se les “puede obligar”.

4.2 Juegos, espacios y cuerpos

En el juego se hacen explícitas las relaciones sociales dentro del grupo y se dan momentos violentos. Sea porque hay afectaciones físicas o verbales que se respaldan en una idea de libertad de hijos e hijas de las educadoras, o porque dentro del juego también se da un despliegue de formas nuevas, o intergeneracionales (Southwell 2018, 72), e incluso combinaciones de ambas, siendo estos un punto de encuentro de culturas escolares del pasado y actuales. Esto se hizo muy evidente durante la fase de exploración de campo, en donde los primeros días de clase, algunos niños comenzaron a competir por quien corre más rápido para llegar al aula. Para señalar el arranque decían: “el que llega al último es gay” o “el que llega al último tiene cáncer o sida”, lo cual alarmó mucho a las educadoras, por la facilidad con lo que decían. Así que, en asamblea, se les pregunto si estaban conscientes de las palabras que estaban diciendo. Los niños y las niñas del subgrupo afirmaron que sí, pero que estaba de moda hablar así, que solo era una forma de hablar. Esto se consideró como lenguaje violento y se les envió a investigar al respecto, pero la situación persistió; se dio aviso a las familias, pero el comportamiento persistía en voz baja, o cuando las educadoras no podían escucharlos. En el coloquio de maestras se decidió trabajar con ellos y ellas la empatía a través de diferentes recursos, literatura, creación artística, conversaciones. Pero la situación seguía dándose y si no podían decirlo en el aula, lo hacían en un lugar donde no es necesario un espacio o un tiempo, donde su flujo permite un nuevo habitar el cual es el orden digital (Oviedo 2021, 207). Continuaron el espacio de su chat privado de WhatsApp, hasta que llegó la noticia sobre el caso de femicidio de María Belén Bernal, asesinada por su pareja, que también era miembro de la policía.

Inmediatamente el juego cambio y la frase de arranque paso a ser: “el que llega al último es chapa”. Las educadoras les preguntaron el porqué del cambio, y ellos y ellas aludieron el

nuevo femicidio que circulaba en los medios de comunicación y las redes sociales. Creo que las educadoras estaban de acuerdo con el repudio a esta institución y sus actos por lo que se permitió el comportamiento, dejando claro que las otras frases que decían eran moralmente malas. Lo que derivó en un nuevo juego, cada vez que salían al parque cercano a la escuela o iban de paseo o salida pedagógica, los niños y las niñas jugaban a “el que se mueve es chapa”. Haciéndolo en voz alta, en los espacios públicos, buscando ser escuchados por los transeúntes y provocando que las personas que los oyeran se incluyan al juego. Muchas de las personas en las calles pasaban haciendo caso omiso, otros sonreían o preguntaban que dijeron y otros se incluían en el juego y luego sin decir nada seguían su camino y se iban riendo, lo que provocaba un encanto en los niños y niñas. Combinaron el juego con consignas, que se realizan en las marchas sociales que, en la efervescencia del juego les enseñé; como “mucha policía, poca educación” o con “el que no salta es chapa”.

Por casualidad o creatividad subversiva de los vecinos del sector, fuera de una estación de policía barrial, que se encuentra en el parque donde niños y niñas van de caminata, se dibujó una rayuela. Cada vez que los niños y las niñas llegaban allí, daban su grito diciendo “el que no salta es chapa” y todo el grupo, uno por uno, incluidas las educadoras, pasan por allí saltando, siguiendo el juego que la estructura dibujada en el suelo de la rayuela implica. Pese al tiempo transcurrido, aun lo continúan haciendo. También han salido a la luz, juegos que, si nos remitimos a la memoria escolar de muchos, se han jugado en otros tiempos, como “el curioso”, “pulguitas”, “verdad o desafío”, la “ouija”, pero ahora adaptado a “Charlie–Charlie”.

Foto 4. 4. Charlie–Charlie



Foto de la autora.

Otros juegos han sido producto de emular retos que aparecen Tik-tok, pero que dentro del espacio de escuela fueron adquiriendo su propia dinámica. El reto, en la red social, era tratar de girar una botella con agua y tratar que caiga parada la mayor cantidad de veces posibles. Pero, acá depende de la posición en que caiga la botella para que preguntes o respondas a quien tengas al frente, en el círculo previamente formado, preguntas que ellos y ellas consideran privadas. A raíz de esto, también crearon un nuevo juego, basado en el movimiento y en el azar, pero a través de un dado elaborado con papel, que hicieron en el momento de clases y que indicaba si debían hacer desafíos o preguntas.

Estos han sido de los pocos juegos que han realizado entre todos los miembros del grupo C, encerrados todos en el aula, con la cortina cerrada, tratando de estar a oscuras, por la posibilidad de que pueda haber besos entre los desafíos, ya que no querían que ni los adultos ni los niños de los cursos menores los observaran y sea de conocimiento general lo que allí pasaba.

Este mundo creado por objetos cotidianos, papel y lápiz conforma representaciones simbólicas de articulaciones entre diferentes realidades y momentos, que se sintetizan en sus usos, en el *embellecimiento mediante el uso* (D. Certeau 2000, 25) y no necesariamente cosas por las que ha pasado en el tiempo. Sino por objetos comunes, que tienen otros fines, crean nuevas interacciones y generan en este caso una inventiva del juego y de socialización; es decir sus fines son de aglutinación, pero mostrando menos las relaciones de exclusión que hay en el grupo.

Foto 4. 5. Juegos dentro del aula



Foto de la autora.

Pero también se presentan otros que son de usos individuales, que surgen de la creatividad y que buscan el juego, el interés por la invención y que a su vez le dan una estética que difiere de la estética impuesta desde los adultos. Es la respuesta barroca de los niños frente al entorno “insípido”, frente a sus coloridas realidades, repletas de elementos, donde participan sus cuerpos, que tienen otros usos en el momento de crear y jugar con colores. Donde las formas de las manos y sus funciones ayudan a recrear animales o situaciones que simulan vida en estos personajes ficticios. Asimismo, las manos pueden ser las partes del cuerpo que se arriesgan en juegos que implican la posibilidad de sufrir algún dolor, a veces causado por un esfero.

Foto 4. 6. El dragón de “Amaranta”



Foto de la autora.

Foto 4. 7. Cualquier oportunidad es buena para pintarse el cuerpo



Foto de la autora.

Foto 4. 8. Dibujo realizado por “Gabriel” en la pizarra

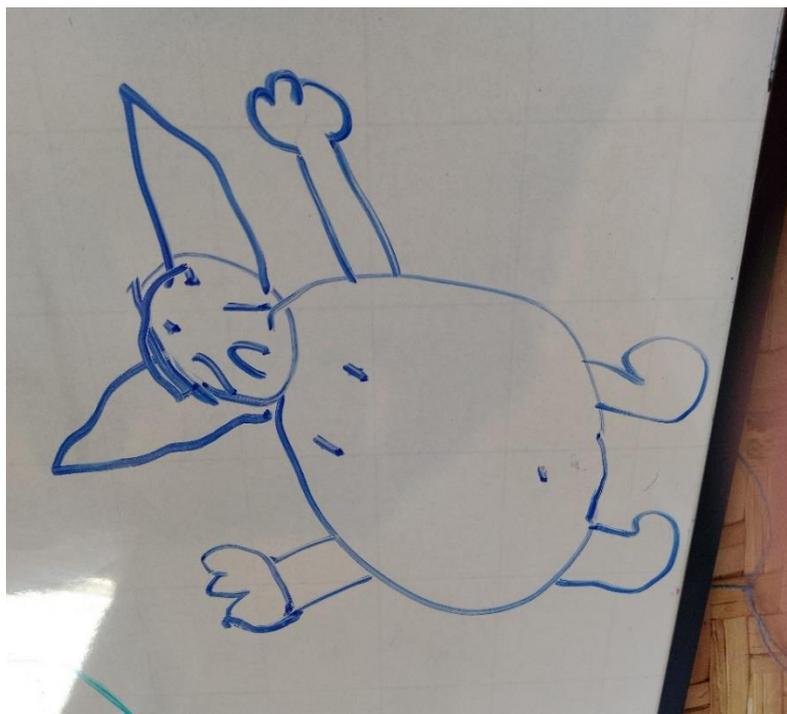


Foto de la autora.

Foto 4. 9. Muñeco que salta



Foto de la autora.

En este sentido, los cuadernos son parte de esta forma de apropiación de los objetos icónicos dentro de la cultura escolar. Es aquí donde escriben todas las transgresiones a lo establecido, mediante dibujos, frases o conversaciones. En los cuadernos expresan manifestaciones culturales que se hallan en su ambiente escolar, pero también en el entorno social que los rodea y que ya se extiende al plano de lo virtual. Dentro de los cuadernos se expresa toda esta carga de representaciones y manifestaciones, al igual que su identidad dentro del lugar. Algunos poseen firmas basadas en estéticas urbanas; otros, dibujos que los representan o que permiten al grupo identificarlos, sin decir su nombre. Además, de su desenvolvimiento académico y destrezas, estos son la expresión escrita de parte de la cultura escolar y el momento histórico en el cual viven. Por lo que muestran a través de las palabras, signos y dibujos el funcionamiento de este espacio escolar (A. Chartier 2009, 7).

Es decir, en los materiales dirigidos para el asentamiento de la cultura escrita, están impregnadas sus concepciones y sus particulares formas de hacer. Como en el caso de esta cultura escolar, los cuadernos son hojas en blanco, que los niños y niñas deben ir llenando y formando sus propios materiales, al no poseer libros de texto. Por ello, deben crear su propia recopilación de conocimientos y actividades realizadas para el aprendizaje. En ellos no solo se muestra la calidad de la caligrafía, los contenidos curriculares del año, el orden, la jerarquía de las materias, las materias favoritas y aquellas con las que se tiene conflicto, las dinámicas domésticas por donde también transcurren estos objetos, sino que a la vez muestran el mundo social al cual pertenecen.

Foto 4. 10. Hoja de cuaderno de algún miembro del grupo C



Foto de la autora.

Así imprimen su propia estética dentro de la cotidianidad, pero también con los usos de lo común en el espacio escolar, como una forma de apropiación de sus cuerpos, la infraestructura y los objetos. Los niños y las niñas hacen paralelismos con los usos regulados o sobre la naturaleza práctica de la materialidad que les rodea. Allí muestran sus gustos e intereses, su universo simbólico, su capacidad de invención y de crear cultura escrita mediante elementos y formas, como los juegos. Las infancias hacen poco perceptible su dinámica, desde la óptica del adulto, que las minimiza, aunque han estado presentes en las culturas escolares y continúan estándolo. Los nuevos actores sociales de la educación se abren a aprender los juegos de las generaciones pasadas, ya que las curiosidades, los enamoramientos y esa adrenalina aún están vigentes.

En el patio existe un objeto que actúa como lugar en disputa: la “casita”. Objeto que ha funcionado como escenario de interacciones, sobre todo en la demostración de la atracción entre pares a través del juego. Esta es una construcción de madera que no era utilizada para los fines con los que fue elaborada, sino que, por el lugar donde estaba ubicada y debido a unos soportes que tenía en su techo, los niños la utilizaban para trepar, saltar desde su techo y como soporte para llegar a la parte más alta de la huerta. Espacio en donde podían idearse una variedad de juegos que implicaban correr, saltar, atrapar, hacerse notar. Por sus edades ya no querían jugar entre ellos y ellas a algún juego que muestre dinámicas domésticas y familiares, sino juegos que establezcan competitividad y demostrar destrezas físicas. Además, que jugar a la casita implica asumir roles, donde se ven implícitas relaciones de pareja, lo cual en su contexto no es conveniente.

Foto 4. 11. Casita



Foto de la autora.

Por otro lado, como se había mencionado, no todos los juegos son individuales o buscan agrupar. También hay juegos que generan exclusión. Esto se da –especialmente– durante el juego colectivo; aquí es donde se vislumbran las diferencias y las exclusiones que hay dentro del grupo C. Aquí entran en tensión conflictos previos, malos entendidos y la diferenciación por afinidades. Pero, asimismo, es aquí donde la diferencia adquiere su matiz más violento y surgen expresiones como “no puedes jugar”, “no queremos jugar contigo”, “hagamos votación para ver si puedes jugar”, “si juega él o ella yo no juego”, “mejora hagamos otra cosa”. Usualmente, ya hay roles determinados: quienes juegan y son invitados a jugar, quienes no son invitados y son rechazados en la participación de estas actividades; o que son invitados, pero con los cuales no quieren tener mucha interacción y peor aún en el caso de jugar verdad o desafío, o tener algún tipo de acercamiento físico.

Las diferencias se marcan por distintos motivos. Primero por edades, así esta diferencia parezca imperceptible, para ellos y ellas es un abismo de diferencia, debido al comportamiento e intereses. También se ha podido evidenciar exclusión por su lugar de origen, por diagnóstico como el de TDAH y extracción social. Todo este entramado de comportamientos y conformación de relaciones entre niños y niñas, con sus pares y con los adultos, es la manifestación social y emocional de sus vidas en el espacio de la escuela. Pero, éstas no son mediadas únicamente por la normativa, sino también en las creencias e ideologías que los niños y niñas manejan, que entran en juego en los momentos álgidos. También pueden ser traídas de casa o darse como la encarnación de la cultura escolar del lugar, que en esos momentos se activa y manifiesta, buscando el orden a través de sus actores, que la han interiorizado, sea porque les gusta o por costumbre.

4.3 Lenguaje e interacciones

La cultura escolar también se expresa a través del lenguaje, que está permeado por influencias de la cultura de masas contemporánea, de donde ellos recogen modismos y códigos orales o escritos. Por el ejemplo, cuando uno de los niños o niñas dice: “¿Qué?”, los otros responden con: “so”. Están atentos y saben que pueden decir esto como una broma, que es usada hasta el desgaste y, aun así, lo siguen haciendo. También dicen términos que están de moda en las redes sociales como: *random* (cualquiera), es de *chill* (es de broma), o XD (todo bien), expresión que es muy usada en su lenguaje escrito, incluso en sus trabajos curriculares o en su bitácora. Los usos que dan al lenguaje son una forma de mostrar que están al corriente con la

forma en la que se habla en la realidad virtual. Eso les da un sentido de pertenencia como generación y, por ello, a pesar de que están conscientes de que sus usos son informales, lo hacen dentro de los espacios formales. A través de esto muestran pertenencia al grupo etario, a una generación muy vinculada a las redes sociales; pero, a la vez, implican transgresión a lo establecido como lenguaje formal.

Pero, los desencuentros de sentido no se dan solamente con lo que implica lo normativo y el mundo adulto del lugar, sino también entre ellos y ellas, y sus relaciones entre pares. Dentro de la escuela, estos tienen espacios u objetos que son disputados, por el sentido o la importancia que tienen dentro de la cotidianidad o por sus usos. Sean objetos para jugar, descansar, lugares donde se habla de asuntos privados o donde se divulgan los secretos y se habla de las críticas que se tienen con las educadoras.

El lugar para realizar críticas a las educadoras y la socialización de secretos es detrás de la cama saltarina, en una esquina del patio, que permite visualizar cuando alguien más se acerca. Además, el filo de la cama saltarina brinda una especie de asiento para la comodidad mientras se hacen estas actividades; mismo lugar que también es usado para los momentos de aburrimiento o cuando descansan de jugar.

En este lugar, debido a las reglas, no se permite ingerir alimentos, a pesar de la insistencia del grupo C en alejarse de los grupos menores para comer; aquí hay un comedor al aire libre donde todos disfrutan de sus refrigerios y comparten mesas con el grupo B. Los niños y niñas del grupo A comen en mesas pequeñas individuales. En este lugar es notoria la división de grupos, pues cada cual come solo con quien es afín. Aunque hay dos niñas que prefieren comer solas, o cerca de las educadoras, que a esa hora también comen su refrigerio. Estas niñas gustan de escuchar las conversaciones de las adultas antes que estar con gente de su grupo. Es en este tipo de escenarios, donde el lenguaje se desarrolla en toda su riqueza y se combina con todas las interacciones que los niños y las niñas tienen respecto de la comida, que es la representación de sus casas. A pesar de la regla acerca del envío de comida sana y casera, surgen todo tipo de estrategias para llevar alimentos industrializados, como galletas, chetos, doritos, coca cola entre otros. Estos alimentos no son retirados, pero deben ser guardados para no causar desigualdad entre las otras comidas de los demás niños y niñas. Esto implica entrar en una cadena de justificaciones por parte de niños y niñas hasta sus familias. El momento de la comida siempre es el punto de quiebre por los productos que llevan; pero, en cuanto a la socialización, son los momentos más extensos y permeables, convergen muchas conversaciones y voces. También tienen lugar asociaciones hacia el espacio

doméstico, sabores y gustos, así como la tolerancia hacia la diversidad manifestada en la alimentación.

En el patio también se encuentran los espacios verdes, que el grupo C, ha destinado para jugar fútbol; lo cual difiere de los usos que les dan los grupos de niños y niñas menores. Esta designación apareció en los meses en los que se dio el mundial de fútbol. Desde entonces, inició este énfasis en dedicar sus tiempos libres a este juego. Niños y niñas, todos participaban, incluían a los niños del grupo B, que también se veían interesados en jugar. Trataban de que haya más integrantes en los equipos y los partidos se hacían emocionantes y conflictivos, por lo general porque alguien salía llorando, o por trampa. Los juegos se detenían cuando las educadoras, cansadas de llamarlos para entrar, iban por ellos y ellas y acordaban verbalmente en verse en el siguiente receso para la revancha. Así se suscitaban una serie de conflictos que se hicieron parte de la cotidianidad, la pelota fluctuaba entre la cancha improvisada, la calle, el patio del vecino, atravesando algún vidrio o en el peor de los casos, el rostro de algún niño o niña del grupo A.

Foto 4. 12. El fútbol y su relación barrial

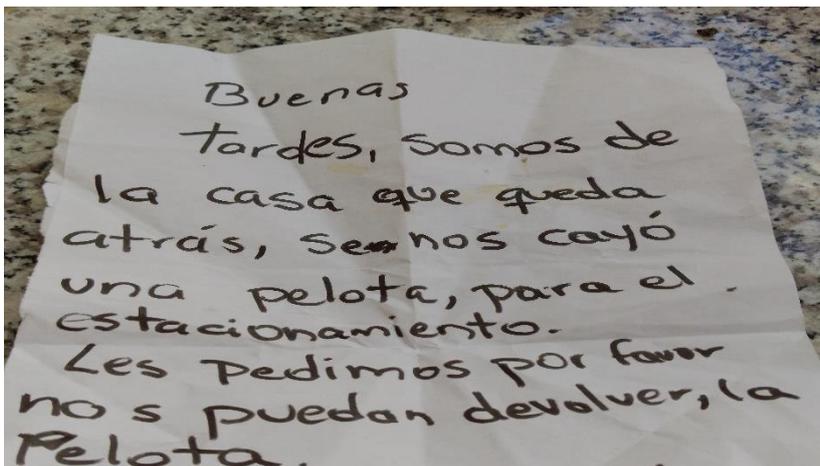


Foto de la autora.

Conclusiones

Después de convivir en este espacio escolar, rápidamente paso este año lectivo, donde pude presenciar, aprender y desaprender, en muchos aspectos, vivencias de todo tipo en las cuales estuve inserta y comprometida, me hicieron percatarme que el tiempo escolar es fugaz, a pesar de la sensación de pesadez de los días, aunque parezca contradictorio, pero así fue la experiencia de este tiempo, por lo que las disposiciones para cerrar con el año lectivo comenzaron a darse, se venían la elaboración de informes para las familias, los preparativos para el evento de fin de año, la presentación de proyectos finales de los niños y niñas de cada asignatura y el Inti Raymi, como último día de clases y además como celebración del calendario agrícola, dándole un fin también a mi participación en el lugar.

Fue un día muy emotivo, y festivo, ya que implicaba el cierre de este proceso, y el dar por finalizado este trabajo para así concluir que : dado el contexto tan singular, de un espacio escolar no institucionalizado y que funciona bajo una forma poco común, valiéndose de estrategias y coyunturas que permitían su funcionamiento, marcada por la pandemia del COVID -19, con una evidente situación de precariedad que derivó en valerse de formas colectivas de ayuda mutua, lo que provocó además que no cuenten con una infraestructura convencional para el funcionamiento de este tipo de establecimientos y por la cantidad de estudiantes reducida, hace de este netamente un caso atípico en términos metodológicos.

Todas estas circunstancias van a decantar en que sus precursoras decidan no autodenominarse como escuela sino como espacio de aprendizaje, pero a pesar de este contexto, que marca el funcionamiento del mismo, esta es percibida como una escuela por los actores sociales que participan en ella, y desde esta percepción construyen cultura escolar, la cual se erige a partir de dos elementos por un lado, la representación que vendría a ser todo lo que involucra su organización social como escuela, un espacio físico destinado a su funcionamiento, un tiempo socialmente establecido para dicha actividad, una clara determinación de roles dentro del espacio, el propósito de transmisión de aprendizajes y socialización ,un sistema normativo basado en la horizontalidad y la búsqueda de autonomía, creencias apegadas a una visión específica acerca de la educación y rutinas claramente establecidas y que guían el comportamiento interno, desde la atención a las necesidades en todo nivel hasta la transmisión cultural. Todo esta estructura complementada por las manifestaciones comprendidas por las agencias infantiles, en las cuales van fijando sus percepciones e involucramiento con el

mundo social realizando una clara división con la mirada adulta a través de todas las intervenciones en las rutinas, rituales, prácticas y apropiaciones de los cuerpos, los objetos y todo un compilado de estrategias y tácticas que les permiten sortear lo impuesto, pero también adscribir su participación dentro de este proceso, como actores sociales, desde su ser niños/as, creando una constante dicotomía entre lo admitido y lo prohibido, además son la expresión de lo que aspiran vivir, o de lo que anhelan encontrar en el espacio escuela, un lugar donde ser niños/as no sea acallado o disciplinado.

Es por ello que toda la disposición espacial viene a ser el campo donde se desarrolla toda esta serie de interacciones sociales y de configuración cultural, que se da en dos frentes, desde el adulto y su sistema normativo y organización social, y desde los niños y niñas desde su construcción de identidades, donde en conjunto crean un sentido al espacio, y por ello lo asimilan como tal, pero esto no podría darse sin la cotidianidad, es en ella donde se reafirma la cultura escolar, y a pesar de no poseer la legalidad, es esta la que le da legitimidad, la que la convierte en un espacio social de escuela donde, las interacciones son quienes configuran todo este marco de acción, y son estas las que crean las regiones y los procedimientos adecuados a cada espacio, pero no de una forma lineal o esquemática sino desde la continuidad, pero sirviéndose de un tiempo y un espacio determinado, así este no posea las características clásicas, sino que denotan más procesos de autogestión, pero también el querer brindar una sensación de un espacio más amable, con más cercanía e interés entre quienes participan.

Donde el centro sea el niño/a, y desde este principio despliegan todo su sistema normativo, el establecimiento de relaciones educador- educando, construyen su universo simbólico con la determinación de sus propios objetos, el manejo de los espacios y el tiempo y sobre todo los propósitos a los que apunta esta forma de educación que es formación de individuos críticos, reflexivos y más humanistas.

Es importante mostrar que a pesar de que esta cultura escolar tiene ciertas características que resultan intervenciones propias del lugar apegadas a los principios pedagógicos que siguen, esta posee una estructura, como cultura, ya que esta no difiere dependiendo de cada institución escolar, esta es igual, pero lo que cambian son los fines, pero en si su estructura de funcionamiento es la misma, por la finalidad que la escuela como institución posee dentro de las sociedades, pero lo que es muy claro es que la cultura escolar y todo el acumulado de experiencias y la organización social escolar construyen la cotidianidad, permitiendo visualizar a través de este concepto el funcionamiento interno de la escuela y a sus interacciones sociales y culturales no como ya algo dado sino como algo en permanente

actividad. Es decir, la cultura escolar no es un hecho funcional o acabado, sino que actúa como un dispositivo de socialización, transmisión e inventiva.

Pero los hallazgos de este trabajo también muestran que no solo se dan estos procesos internos sino externos en función a la cultura escolar y que hacen parte de la construcción de la cultura escolar de este espacio atípico donde se filtran elementos exógenos, mediante distintas manifestaciones, pero dentro de estas los actores sociales son quienes determinan sus formas, admiten y naturalizan sus usos y su transmisión en la cotidianidad, los cuales pueden ser de diversa índole, y que contrastan con la cultura escolar, pero en si su función es crear una red de pertenencia, de identificación, de un entendimiento compartido por los actores sociales, creando disputas entre lo normado y la creatividad infantil dentro de la cultura escolar, lo cual aporta a la vitalidad de esta, ya que implica el ejercicio de constantemente adaptarse y replantearse ante los actores.

Pero este despliegue de agencias, se da debido a que la normativa de este lugar genera mecanismos para incentivar a estas agencias, y a vivir el rol de estudiante desde la actividad, la participación y la diferencia, al menos desde el discurso y la normativa, la cual si se contrasta con las interacciones donde si existe exclusión por la misma percepción de binaria ante la diferencia, es decir las concepciones de la sociedad también juegan un papel dentro de estos espacios, por lo que no existen los llamados lugares no contaminados, eso constituye una idealización. Pero estas concepciones de la sociedad imperante, tejen una idea de pertenencia y aquí es cuando funciona de forma ambivalente dentro de este espacio y su cultura escolar, por un lado, crea formas de exclusión internamente, pero por fuera, los espacios como estos son los “raros”, por lo que los niños y niñas aspiran a ser parte de este todo y no de la excepción, por lo que tienen aspiraciones también de pertenecer o ser el sujeto y no el Otro, acerca de las percepciones de los niños y niñas, acerca de la educación tradicional, la cual actúa como mito de aversión, toda una construcción una visión basada en el autoritarismo que parece repetirse en el tiempo y los relatos, pero más allá de eso a través del ejercicio del contraste plantean elementos, sobre la cultura escolar y su encarnación en las educadoras de este lugar, donde no naturalizan este tipo de comportamiento más bien lo ven como algo inusual que sobresale de lo común. Respondiendo de esta forma a través de todos los elementos expuestos a la pregunta de investigación de este trabajo: ¿Cómo construyen la cultura escolar en el espacio de acompañamiento al aprendizaje, los niños/as y educadoras de “Muyu”?

Es decir, se ha cumplido con el objetivo general y con los objetivos específicos de este trabajo de investigación, ya que se ha identificado a la cultura escolar en este lugar, se ha analizado como se vinculan cultura escolar con la cotidianidad, y se ha visualizado la convivencia entre los comportamientos y percepciones reproducidas del espacio doméstico con la cultura escolar y se ha analizado de donde surgen toda la determinación de códigos, rutinas, rituales, formas de transmisión de aprendizajes, el uso de los objetos, a través de una metodología exclusivamente cualitativa, donde por las condiciones y el tiempo escolar que se maneja, se tuvo que fusionar los roles de observadora- participante- educadora, haciendo de las actividades curriculares, instrumentos de investigación.

Es importante también acotar dos aspectos importantes dentro de los hallazgos, en el plano metodológico de este trabajo, un elemento es la pandemia y los efectos que recién se están palpando dentro de los ambientes educativos, en los aspectos curriculares, de socialización y emocionales, y por otro el uso de las tecnologías de la comunicación, la realidad de los niños y niñas se extiende hacia ese campo, y por lo tanto las dinámicas escolares, se ensanchan hacia allá, por diversos motivos, sean de socialización, o por motivos curriculares, también fue notorio este aspecto en el lado metodológico del trabajo ya que todas las grabaciones, fotografías y videos, fueron realizadas sin ningún problema, no se sienten incómodos con la presencia de estos aparatos, está tan naturalizado su uso, que no se cohíben ante la captura de imágenes ni mucho menos si está grabando, lo cual si difiere al percibir la presencia de aparatos como grabadoras de voz o una libreta para realizar apuntes, eso sí les causa extrañeza e incomodidad, el cual constituye un hallazgo inesperado, como estos objetos configuran parte de sus realidades y por lo tanto no son ajenos, sino al contrario forman parte de la composición de su cotidianidad.

Para finalizar puedo decir que las implicaciones de este trabajo de investigación incurren en dos aspectos, que se vinculan inevitablemente, por el lado de las prácticas docentes, después de todo lo recabado queda claro que es necesario mirar en este tipo de procesos educativos, y en cómo es llevada la labor docente, no es un acto administrativo ni burocrático, sino que son actores sociales, que proponen, que se forman, que aportan a que la cultura escolar no sea un acto ya dado y conformista, sino un elemento en constante movimiento, lo cual también incide en el cambio en las formas de relacionamiento con los niños y niñas, dejando de lado la mirada adulto céntrica, permitiéndose como individuo dar la apertura a entender que el adulto no es el fin, ni el parámetro, sino que se vive en una conjugación y negociación de roles, los

cuales también tienen sus propias matices desarrolladas por las identidades que conviven dentro de la experiencia escolar.

Y desde el lado teórico la urgencia de realizar investigación desde y en el aula, es un área poco explorada dentro del contexto nacional, desde el lado histórico, creando registros sobre los procesos escolares y sus cotidianidades, ya que este es visto como *fenómenos a- históricos* (Rockwell 2010, 183), precisamente por esto, porque no se suelen hacer registros a menos que sean algo muy concreto o que salga de lo común, o que estén basados en la línea de la interculturalidad, destinándose solo a que existan en la memoria social, a pesar de toda la cantidad de años que pasamos en estos lugares, aun así es minimizado su papel dentro de los procesos sociales y culturales, basándonos aun en modelos históricos de entender solamente los acontecimientos lejanos y no la vida cotidiana, y a nosotros mismos como sujetos históricos y desde un sentido antropológico, es pertinente voltear el estudio hacia donde la diversidad cultural adquiere otros sentidos y es desapercibida, es necesario fijar la mirada en el entramado de lo común.

Lista de referencias

- Ávila, Rafael.2001. «La cultura escolar una enorme cantera de investigación». *Universidad Pedagógica Nacional* 13.
- Bertely, María. 2007. *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. Barcelona, Paidós.
- Bourdieu, Pierre. 2022. *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires, Siglo Veintiuno editores.
- Bourdieu, Pierre, Jean – Claude Passeron. J.1979(1996). *La Reproducción*. Barcelona, Fontamara S.A.
- Chartier, Anne- Merie.2009. «Los cuadernos escolares: ordenar los saberes escribiéndolos». *Revista Cultura escrita y sociedad* 8: 6-18.
- . 2017. «La escuela estallada». *Revista Pedagogía y Saberes* 46 :97-106.
- Das, Veena, Deborah Poole.2008. «El estado y sus márgenes. Etnografías comparadas». *Revista Cuadernos de Antropología Social* 27: 19-52.
- De Certeau, Michael.2000. *La invención de lo cotidiano*. México D.F. Universidad Iberoamericana.
- Dewey, John.2010. *Experiencia y Educación*. Madrid, Bibliotecanueva.
- Didi-Huberman, Georges. 2018. *Cuando las imágenes tocan lo real*. Madrid: Círculo de Bellas Artes.
- Dussel, Ines.2020. «Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera». Buenos Aires. UNIPE.
- Elías, María.2015. «La cultura escolar. Aproximación a un concepto complejo». *Revista Educare* 19: 285-301.
- Escolano, Agustín.2008. «La escuela como construcción cultural». *Revista de Educación* 18:137-153.
- .2010. «La cultura material de la escuela y la educación patrimonial». Universidad de Valladolid, CEINCE.
- . 2011. «Más allá del espasmo del presente. La escuela como memoria». *Revista Historia de la Educación Brasil* 15: 10-30.
- Foucault, Michael. 2008. *Vigilar y Castigar, nacimiento de la prisión*. Buenos Aires. Siglo XXI editores.
- Freire, Paulo. 2018. *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires. Siglo XXI editores.
- Garagarza, Aitor, Israel Alonso, Miren Aguirregoitia.2020. «El auge del movimiento de Educación alternativa, antecedentes, características y reflexiones sobre su futuro». Universidad del País Vasco/ Euskal Herriko, *Revista Boletín REDIPE* 9: 40-54.
- Guber, Rosana.2004. *El Salvaje Metropolitano*. Buenos Aires. Paidós.
- Guerrero, Eliana del Pilar.2016. «Constructivismo y Autonomía en niños y niñas de primaria, caso Escuela de Educación Extraordinaria Centro del Amanecer “CDA”». Tesis de Especialidad, Universidad Andina Simón Bolívar.
- Guerrero, Patricio. 2002. *La cultura. Estrategias conceptuales para entender la identidad, la diversidad, la diversidad y la diferencia*. Quito, Editorial Abya Yala.
- Julia, Dominique.2015. «La cultura escolar como objeto histórico». *Revista Internacional de Historia de la Educación* 31: 353-382.
- López, Emily. 2018. «Entre empoderamiento individual y resistencia de las desigualdades sociales». *Revista Internacional de Educación y Aprendizaje* 6:209-216.

- López, Ramón.2013. «Historia de la escuela y cultura escolar: dos décadas de fructíferas relaciones. La emergente importancia del estudio sobre el patrimonio escolar». *Revista Cuestiones Pedagógicas*,22:17-42.
- Muñiz, Manuel.2010. «Estudios de caso en la investigación cualitativa». Facultad de Psicología, División de Estudios de Posgrado, Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Muñoz, Carlos, Luis Ajagan, Rodrigo Cea, Héctor Luengo, Gonzalo Sáez. 2013. «Relaciones dialécticas antagónicas entre la cultura escolar y la cultura familiar de niños y niñas de contextos vulnerables». *Universum* 28 ISSN 0718-2376
- Nietzsche, Friedrich.2004. *Sobre la utilidad y los perjuicios de la historia para la vida*. Madrid, EDAF S.A.
- Oviedo, Sebastián. 2021. «Ciudad aumentada y pandemia. El habitar en el Orden Digital». *Revista Cuaderno Urbano* 31: 203-227, *Nobuko, Editorial de la Universidad Nacional del Nordeste*.
- Pardjono, Pardjono.2002. «Aprendizaje activo: perspectivas de Dewey, Piaget y Vygotsky y la teoría constructivista». *Revista Jurnal Ilmu Pendidikan* .9 (3): 163-176.
- Pérez Ferra, Miguel.2000. «La escuela como organización que aprende: una tensión entre cultura escolar y las creencias profesionales de los profesores». *Revista Enseñanza*, 17-18:201-216.
- Pérez, Angel.1999. *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid. Ediciones Morata.
- Pozo, María del Mar, Teresa Rabazas.2012. «Las imágenes fotográficas como fuente para el estudio de la cultura escolar: precisiones conceptuales y metodológicas». *Revista de Ciencias de la Educación*. 231-232: 401-414.
- Rockwell, Elsie.1997. *La Escuela Cotidiana*. México D.F. Fondo de Cultura Económica.
- .2005. «La apropiación, un proceso entre muchos que ocurren en ámbitos escolares, en Memoria, conocimiento y utopía». Barcelona- México, Ediciones Pomares S.A.
- . 2010. «Tres planos para el estudio de las culturas escolares». ISBN,25-40.
- .2018. «Temporalidad y cotidianidad en las culturas escolares». *Cuadernos de Antropología Social* 47:21-32.
- Roque, Jocelyn.2022. «La construcción de cultura escolar entre los niños y niñas de Charape de los Pelones: Un tránsito hacia la virtualidad. Querétaro, Tesis de maestría, Universidad Autónoma de Querétaro.
- Saraví, Gonzalo, María Cristina Bayón.2019. «La experiencia escolar como experiencia de clase: fronteras morales, estigmas y resistencias». *Revista Desacatos*59, ISSN 2448-5144.
- Southwell, Myriam.2018. «Vínculos intergeneracionales y posiciones docentes: tensiones en la escuela secundaria contemporánea». *Revista Ensamble* 8: 69-85.
- Terán, Rosemarie. 2019. «Comentarios a la Escuela que redime de Sonia Fernández». *Revista Procesos* 50: 218-221.
- Torres, Jurjo.2012. *La Justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. Madrid, Ediciones Morata.
- Vásquez, Jorge, Pedro Bravo. 2021. *Crítica a la sociedad adultocéntrica*. Bogotá. Ediciones Univalle.
- Viñao, Antonio.1995. «Historia de la educación e historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones». *Revista Educación* 306: 245-269.
- Viscardi, Nilia.2013. *Gramática (s) de la convivencia*. Uruguay. Empresa gráfica Mosca.
- Vogel, Kristin Lynn.2021. «La educación alternativa y comunitaria y el rol de la minka en la comunidad de Chukidel Ayllu Llakta – Lagunas en Saraguro: Un enfoque intercultural y multilingüe». https://digitalcollections.sit.edu/isp_collection/3433?utm_source=digitalcollections.sit.

Fuentes de Información.

- Enseñanza Waldorf, una alternativa para la formación infantil*. El Telégrafo, 24 de enero 2014, <https://www.eltelegrafo.com.ec/noticias/sociedad/6/ensenanza-waldorf-una-alternativa-para-la-formacion-infantil>.
- “Comunidad Educativa Nina Pacha”. CENIP, abril 2022 <https://www.ninapacha.org/>.
- Constante, Soraya. 2020. *Ecuador: la educación online desde casa, imposible e injusta*. El País, 16 de junio, https://elpais.com/elpais/2020/06/12/planeta_futuro/1591955314_376413.html#?prm=copy_link.
- Constitución de la República del Ecuador, Artículo 29, 2020-2021. *Lineamientos para la implementación del servicio extraordinario “Educación en casa”*.
- Dussel, Inés. 2021. Seminario: Enseñanza de las Ciencias Sociales en tiempos de pandemia. CLACSO.
- “El Vanguardista Online”, 25 de abril del 2022. <http://elvanguardistaonline.com/las-matematicas-manipulativas-se-exploran-en-un-taller-de-apoyo-curricular/>
- “Fundación Tukuna”, abril 2022. <https://www.facebook.com/tukuna.educacion?mibextid=ZbWKwL>
- Noguer. Malena, Ferrari. Martín. *La educación en movimiento*. Documental de Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe rodado en 2018, ,1:29:52, 18 de septiembre, <https://www.youtube.com/watch?v=FNsli3lzhg&t=11s>