

**FACULTAD LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES
SEDE ECUADOR
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGÍA Y ESTUDIOS DE GÉNERO
CONVOCATORIA 2012-2014**

**TESIS PARA OBTENER EL TÍTULO DE MAESTRÍA EN CIENCIAS
SOCIALES CON MENCIÓN EN GÉNERO Y DESARROLLO**

**LA RECONFIGURACIÓN DE LAS SUBJETIVIDADES EN EL
DESPLAZAMIENTO ESCOLAR DE LOS/AS NIÑOS/ÑAS Y
ADOLESCENTES AFROBOLIVIANOS/AS Y AYMARAS DE LA
COMUNIDAD DE MURURATA**

GABRIELA NUÑEZ BACARREZA

MARZO, 2015

**FACULTAD LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES
SEDE ECUADOR
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGÍA Y ESTUDIOS DE GÉNERO
CONVOCATORIA 2012-2014**

**TESIS PARA OBTENER EL TÍTULO DE MAESTRÍA EN CIENCIAS
SOCIALES CON MENCIÓN EN GÉNERO Y DESARROLLO**

**LA RECONFIGURACIÓN DE LAS SUBJETIVIDADES EN EL
DESPLAZAMIENTO ESCOLAR DE LOS/AS NIÑOS/ÑAS Y
ADOLESCENTES AFROBOLIVIANOS/AS Y AYMARAS DE LA
COMUNIDAD DE MURURATA**

GABRIELA NUÑEZ BACARREZA

**ASESORA DE TESIS: CRISTINA VEGA SOLIZ
LECTORAS: SUSANNA LOVEDAY RANCE
MARÍA FERNANDA MOSCOSO**

MARZO, 2015

DEDICATORIA

La presente tesis se la dedico a las personas que hicieron todo lo posible para que yo pudiera alcanzar mis metas, les agradezco de todo corazón.

Germán, Cecilia, Juan José y Carla.

AGRADECIMIENTOS

Para llevar adelante ésta tesis, fue necesario el apoyo de muchas personas. A continuación, quiero agradecer a todas ellas.

A la doctora Cristina Vega Solís, por la orientación y ayuda que me brindó para la realización de esta tesis.

A los/as niños/as y adolescentes del pueblo de Mururata por haber compartido sus saberes y sus experiencias, porque sin ellos/as no habría sido posible escribir esta tesis.

A todos los pobladores de la comunidad de Mururata, por su tiempo y por su cordialidad.

A Lizeth Pérez, por apoyarme y por escucharme en los momentos que la he necesitado, por brindarme su amistad y sus valiosas sugerencias para mi investigación.

A todas mis compañeras y mis docentes del programa de Género y desarrollo, por el tiempo compartido y por todo lo aprendido junto a ellas.

A mi compañero Facundo Koch, por escucharme y por sugerirme ideas durante mi investigación.

A Susanna Rance, por su contribución en aspectos bibliográficos sobre cuestiones éticas en la investigación.

A María Fernanda Moscoso, por su tiempo y por el apoyo en la revisión de mi tesis, al igual que por sus comentarios.

A Claudia Dorado, por toda la ayuda para mejorar la redacción de mi tesis.

Finalmente, a todas las personas que se cruzaron en este camino de investigación y que me dieron sus palabras de aliento y de apoyo.

ÍNDICE

Contenido	Páginas
RESUMEN	9
CAPÍTULO I	11
INTRODUCCIÓN.....	11
Planteamiento del tema.....	11
Objetivos.....	16
Objetivo general	16
Objetivos específicos	16
Estrategias metodológicas	16
Métodos utilizados en la investigación.....	18
<i>Enfoque etnográfico</i>	18
<i>Teoría Fundamentada</i>	19
Conversaciones de los/as niños/as y adolescentes en desplazamiento escolar.....	21
Dilemas éticos	24
<i>Consentimiento informado</i>	25
CAPÍTULO II.....	28
CONSIDERACIONES TEÓRICAS.....	28
Exploración desde la antropología de la infancia.....	28
Antropología de la infancia y Estudios culturales	31
Desplazamiento, hibridez y diáspora.....	32
Estudios postcoloniales latinoamericanos	34
Estudios de género y colonialidad	37
<i>La interseccionalidad</i>	43
Feminismo indígena	44
Estudios subalternos	46
<i>Ser niño/a y ser adolescente</i>	47
<i>La infancia: categoría de subalternización</i>	48
CAPÍTULO III	52

DINÁMICA DEMOGRÁFICA Y SOCIOHISTÓRICA DEL PUEBLO DE MURURATA, PROVINCIA NOR YUNGAS	52
Contexto geográfico	53
Contexto lingüístico de la provincia Nor Yungas	56
Contexto histórico, género y socio-económico de la provincia Nor Yungas	57
Periodo pre-colonial	57
El ayllu en la época pre-colonial	58
Periodo colonial.....	60
Periodo liberal y populista.....	62
Periodo neoliberal.....	63
Nacimiento del Estado Plurinacional de Bolivia.....	65
Sistema de género (chacha-warmi).....	65
Sistemas de producción en la provincia Nor Yungas	67
Educación en la provincia Nor Yungas	68
Contexto histórico	68
Estructura administrativa de la educación en la provincia Nor Yungas.....	69
Cobertura educativa de la provincia Nor Yungas.....	71
CAPÍTULO IV.....	73
EL VIAJE.....	73
Perspectivas de los/as niños/as y de los/as adolescentes afrodescendientes y aymaras sobre el desplazamiento escolar	74
El desplazamiento escolar	74
El viaje de “ida y vuelta” a casa de sus padres para el apoyo en las faenas.....	82
Perspectivas de la comunidad sobre el trabajo que realizan los/as niños/as y los/as adolescentes afrodescendientes y aymaras en las faenas.....	84
Sonia: “Si no fuera la coca, estamos nosotros muertos, podría decir”	84
CAPÍTULO V	88
LA ESCUELA.....	88
Esbozo histórico sobre el sistema educativo boliviano	88

Perspectivas de los/as niños/as sobre el sistema educativo en la comunidad de Mururata	93
Doris: “nadie habla de los afrobolivianos, por eso es necesario recuperar nuestra historia”	93
Perspectivas de los/as profesores/as sobre el sistema educativo intercultural.....	98
Docente Sergio: “Los morenos se llevan bien con los aymaras, sobre todo para jugar fútbol, pero en otras cosas no les entendemos”	98
Profesora Celia: “Distancia a las wawas de su cultura y debilita los lazos familiares y [las] responsabilidades que tenemos las madres”	100
Lina: “Siempre hemos de ayudá a lus wawas porque tiene que estudiá”	102
CAPITULO VI.....	106
EL HOGAR SOBREVENIDO	106
Perspectivas de los/as niños/as y de los/as adolescentes sobre el hogar sobrevenido	106
El hogar sobrevenido	106
Magali: “Me gusta más vivir aquí [hogar sobrevenido], porque mi papá me huasquea [pega] mucho”	112
Nena: “cuando retorno a mi casa con mi mamá y mi abuela, ayudo”	114
Doris: “la saya nos une con los aymaras y nos muestra lo que somos los afros”.	116
Perspectiva de los/as adultos/as sobre el hogar sobrevenido de los/as niños/as y de los/as adolescentes	120
Felipe: “lo que todos sabemos, no crecen con una madre y un padre”	120
CAPÍTULO VII.....	124
CONCLUSIONES	124
BIBLIOGRAFIA	128
ENTREVISTAS.....	138
ANEXOS	139

Índice de tablas

Tabla 1: Provincia Nor Yungas - Población por sexo	53
Tabla 2: Nor Yungas - Población por grupo de edad.....	54
Tabla 3: Ingreso mensual familiar por actividad	55
Tabla 4: Lenguaje aymara, bozal y castellano andino	57
Tabla 5: Nor Yungas - Personal y cobertura educativa por núcleo escolar.....	71
Tabla 6. Lista de personas implicadas en la investigación.....	144
Tabla 7: Grupo Focal con los niños de 7 a 10 años.....	158

RESUMEN

Esta tesis parte del interés por la reconfiguración de las subjetividades de los/as niños/as y adolescentes en desplazamiento escolar en la comunidad de Mururata, departamento de La Paz-Bolivia. A partir de este interés, se explora en los puntos de vistas de los/as niños/as y adolescentes, las relaciones de género, étnicas, de clase y generacionales que conforman en el proceso de desplazamiento escolar y en la constitución de los nuevos hogares *sobrevenidos*.

La importancia de mi trabajo radica en el aporte a la comprensión de los estudios antropológicos de la infancia y de género sobre el reconocimiento de las nuevas conformaciones de hogares diversos que cada vez se visibilizan más en Bolivia. Por lo tanto, mi investigación se ocupa de indagar en los desplazamientos que realizan los/as niños/as y adolescentes para acceder a la educación. De ahí que también considero relevante la conformación de los hogares sobrevenidos que establecen esos/as niños/as en su desplazamiento escolar.

En el capítulo (“El viaje”) se investiga las trayectorias de los desplazamientos que realizan los niños y las niñas afrodescendientes y aymaras para acceder a la educación, su perspectiva sobre los procesos en los que participan y su papel de estudiantes en dicho proceso. Desde las concepciones de los padres y de las madres indagué sobre el retorno de sus hijos/as a su comunidad y relacionado con el trabajo de apoyo que dan en las faenas.

El siguiente capítulo (“La Escuela”) examina las percepciones de los/as niños/as y de los/as adolescentes para comprobar si realmente la educación intercultural se ve reflejada en la escuela. Además, desde la perspectiva de los/as profesores/as se explora sobre cómo las mujeres de la comunidad de Mururata conforman y activan redes de apoyo escolar y comunal para suplir la ausencia de los padres y de las madres de familia.

En el capítulo (“El hogar sobrevenido”) se indaga en la conformación de los hogares nuevos y sus relaciones de género, étnicas y generacionales que establecen los/as niños/as y adolescentes en situación de desplazamiento escolar, así también en las relaciones que mantienen con sus progenitores.

Como aspecto metodológico utilicé la *observación participante*, con el objetivo de generar una relación horizontal con los/as niños/as más pequeños, recurrí a ciertas

prácticas estratégicas, como por ejemplo: el *juego* para generar una relación de empatía, los *dibujos* porque tiene la capacidad de expresar las relaciones que construyen con su entorno social. Finalmente, analicé los *discursos* de ambas generaciones (niños/as y adolescentes), puesto que a través de ellos manifiestan las prácticas que forman parte de su diario vivir.

Con esta tesis, pretendo aportar y enriquecer los estudios de género y educación, así como las políticas y los programas de género y educación relevantes para el Estado Plurinacional de Bolivia, mostrando las particularidades y las posibilidades de las nuevas relaciones de género y generacionales en un contexto cultural sub-andino, y saliendo de los esquemas culturales tradicionales (*chacha-warmi*) hacia el reconocimiento de los hogares diversos.

Palabras clave: reconfiguración de las subjetividades, hogar sobrevenido, desplazamiento escolar y observación participante.

CAPÍTULO I INTRODUCCIÓN

Planteamiento del tema

El pueblo de Mururata está situado en la provincia Nor Yungas del departamento de La Paz, Bolivia, una región con una enorme diversidad en cuanto a fauna y a flora, que se mantiene gracias a la organización comunitaria de los pueblos afrodescendientes y aymaras. Según el Censo Nacional de Población y Vivienda 2002, la comunidad de Mururata tiene una población de 12.237 habitantes (Instituto Nacional de Estadística - INE, 2002).

El pueblo de Mururata es un sitio bucólico y apacible, surcado por tres arroyuelos de agua fría. Cuando conocí el pueblo, me impresionaron sus paisajes y la sensación húmeda de la temperatura de los yungas. El lugar está rodeado por cerros y por bosques abiertos. Es un pueblo pintoresco, de cielo despejado y con nubes altas y vegetación aglomerada. Su panorama se destaca por la belleza de los majestuosos árboles maderables como la mara, roble y palo blanco.

El paisaje del lugar está decorado por casas y por campos donde las producciones principales son de coca, de café y de plátano. A sus alrededores, están ubicadas comunidades afrodescendientes admiradas por las danzas que interpretan, entre ellas la *saya*, el huayño negro (baile de la tierra), la *samba* (danza de la fertilidad) y el *mauchi* (ceremonia fúnebre). Este pueblo es compartido con la población aymara que se destaca principalmente por el cultivo de la hoja de coca.

La mañana del 12 de agosto de 2012, partí rumbo al pueblo de La Esperanza,¹ localizada sobre la antigua carretera, al IV Concurso de Bandas Musicales Estudiantiles del Distrito Educativo. Los niños y las niñas de la escuela San Ramón², perteneciente al pueblo de Mururata, hablaban, cantaban, tocaban música, se reían y comían. Una de las adolescentes, Alicia, de 14 años aproximadamente, era la bailarina principal de la *saya afroboliviana*:

¹ Seudónimo.

² Seudónimo.

- G:** ¿Estas nerviosa?
- A:** Sí, claro. Cuando salimos a otra comunidad, siempre estamos nerviosas... “Sin conocernos, nos reconocemos” (se ríen entre las chicas)
- G:** Claro, pero ahora es diferente, mostrarán su baile y su música, ¿no es verdad?
- A:** Sí, pero generalmente salimos a [Mururata] a estudiar y volvemos a nuestras casas, donde nuestros papás, cada fin de semana, pero a las comunidades más lejanas donde ya están puros aymaras, como [Santa Rosa]³, [Chilca]⁴... a veces no nos dejan entrar.
- G:** ¿De qué comunidad eres o son tus papás?
- A:** ¡Ah! Yo vengo de [Chuma]⁵ a estudiar a la comunidad de Mururata y, a veces, los fines de semana salimos a La Paz, a vender coca [hoja].
- G:** ¿Desde qué edad te fuiste a estudiar a la comunidad de Mururata?
- A:** Recién este año me han puesto a la escuela. Antes iba en mi [comunidad]. Pero en mi escuela se trabajaba todos los cursos de primaria y a veces teníamos que ayudar a los más chiquitos y mis papás dicen que no se aprende así nada. (Alicia, 2012, entrevista).⁶

Al igual que en la entrevista anterior, los actores de esta investigación son los/as niños/as y adolescentes afrodescendientes y aymaras, cuyos desplazamientos escolares se analizan desde la perspectiva feminista postcolonial y de los estudios subalternos. Mi propósito es comprender la reconfiguración de sus subjetividades en el desplazamiento que realizan para acceder a la escolaridad, dado que ellos/as se desplazan todas las semanas desde sus comunidades para estudiar en la unidad educativa San Ramón de la comunidad de Mururata y viven allí, juntos/as, en casas que sus familias progenitoras alquilan. De ahí que también considero relevante la conformación de los hogares nuevos que establecen esos/as niños/as en su desplazamiento escolar.

Sobre las temática de desplazamiento interno, María Fernanda Moscoso (2011) menciona que existen contribuciones académicas enfocadas en: la integración de los/as niños/as en las sociedades de destino (Franzé, 2002; Hagan, Mac Millan y Wheaton, 1996; Suárez-Orozco, 2001); construcciones de identidad/es (Hall, 1995; Vinsonneau, 1996; Aparicio y Tornos, 2006); migración, educación, cuidado y familia (Carrasco,

³ Seudónimo.

⁴ Seudónimo.

⁵ Seudónimo.

⁶Apuntes registrados en el cuaderno de campo N° 1 en la comunidad La Esperanza, departamento de La Paz-Bolivia, y transcritos ese mismo momento. Charla con Alicia el 12 de agosto de 2012, a horas 10:00, aproximadamente.

2008; Kristen, 2005; Heckmann, 2008; Salazar, 2010); inserción laboral (Doomernik y Mak, 2003); y relaciones de parentesco (Comas y Pujadas, 1991).

Por su parte, las autoras Jacqueline Knörr y Angela Nunes (2005) analizaron ese tipo de investigaciones. Sus conclusiones fueron que en los *estudios sobre la infancia* es necesario ocuparse del *mundo social* de los/as niños/as, de sus pensamientos y de sus ideas, y que en los estudios sobre migración y niñez no se habían tomado en cuenta las experiencias de los/as niños/as y adolescentes (Knörr y Nunes, 2005). De hecho, muy poco se conoce sobre de la aproximación a la experiencia de la niñez en los desplazamientos escolares, sobre sus trayectorias de desplazamiento y sobre las conformaciones de nuevos hogares y de sus encuentros con nuevas comunidades.

En cuanto al estudio de María Fernanda Moscoso⁷, *Biografía para uso de los pájaros: memoria, infancia y migración* (2011), éste me ayudó a comprender la experiencia de la niñez en los desplazamientos escolares, desde aquello que hacen y dicen los/as niños/as, con el propósito de entender por medio de ellos/as ciertos aspectos de sus propias vidas y de la de sus comunidades de destino (Mururata). En su tesis, Moscoso explora el punto de vista subjetivo de niños/as pequeños/as, así como la interpretación de las experiencias vividas y de los sucesos en las trayectorias migratorias de niños/as ecuatorianos que viven en España y en Alemania (Moscoso, 2011).

Sobre el concepto de *familia*, la Constitución del Estado Plurinacional de Bolivia “[R]econoce y protege a las familias como el núcleo fundamental de la sociedad y garantizará las condiciones sociales y económicas necesarias para su desarrollo integral. Todos sus integrantes tienen igualdad de derechos, obligaciones y oportunidades” (Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia, 2009). Por medio del artículo 62 la Constitución boliviana del 2009 pareciera que aún se conserva el concepto de la familia como una institución estable e inamovible que permanece estática mientras se producen transformaciones sociales en el mundo. Así, poco sabemos de lo que ocurre en el interior de las familias diversas, su composición, la organización social y sus conflictos.

⁷ Dra. María Fernanda Moscoso es antropóloga de la Freie Universität Berlin. En 2011, recibió el Premio Nacional Marqués de Lozoya Tercer lugar para la Investigación Cultural en España. Actualmente es Profesora Asociada e Investigadora de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO-ECUADOR). Sus principales líneas de investigación son: educación, estudios sobre la infancia, la memoria, la migración y las cuestiones de género (http://www.fu-berlin.de/sites/cas/forschung/cas-postdocs/Maria_Moscoso/index.html, visitado octubre, 15, 2014).

Por lo tanto, predomina en el imaginario social el modelo de la familia nuclear, biparental, heterosexual y estático en el tiempo.

No obstante, la presente investigación parte del concepto de familia que propone Herrera en su artículo “Ecuador 2000-2010: nuevas familias y viejos dilemas” (2012) “la familia como una institución social en constante transformación que actúa y reacciona permanentemente frente a las transformaciones de las estructuras sociales con las cuales está íntimamente relacionada” (Herrera, 2012: 70). Es decir, las familias son construcciones sociales e históricas que están sometidas a diversos cambios.

En cuanto a la definición básica de *hogar* es “un conjunto de personas (1 o varias) que residen habitualmente en la misma vivienda” (INE, 2004). Así el *hogar sobrevenido* estaría conformado por un grupo de niños/as y adolescentes, sean o no parientes, que residen durante los días escolares en una vivienda particular, que comparten en común un presupuesto y sus alimentos.

Hipótesis

A partir de lo anterior, me animo a sugerir que el *hogar sobrevenido* que integran los/as niños/as y adolescentes afrodescendientes y aymaras en desplazamiento escolar del pueblo de Mururata han transformado sus relaciones de parentesco que impone el modelo tradicional (*chacha-warmi*)⁸ y han construido lazos comunitarios entre ellos/as que permiten expresar la reciprocidad y complementariedad horizontal. Con esto quiero decir que los componentes del *chacha-warmi* no desaparecen sino que se rechacen en nuevas formas de convivencia.

Preguntas de investigación

Para el análisis de la reconfiguración de sus subjetividades de los/as niños/as y adolescentes en desplazamiento escolar del pueblo de Mururata, planteé las preguntas de manera muy abierta. Tales preguntas fueron:

Pregunta general

⁸ El concepto tradicional del *Chacha-warmi* se refiere a “un par machista de complementariedad jerárquica y vertical, los hombres arriba y privilegiados y las mujeres [y niños] abajo y subordinadas” (Paredes, 2008: 8).

- ¿Cómo se reconfiguran las subjetividades de los/as niños/as y adolescentes a partir de los desplazamientos escolares en la comunidad de Mururata?

Subpreguntas

- ¿De qué manera se da la conformación de hogares *sobrevenidos*⁹ de los/as niños/as y adolescentes en situación de desplazamiento escolar y cómo se relacionan la pertenencia étnica y de género?
- ¿Cómo construyen los/as niños/as y adolescentes sus relaciones de género, generacionales y étnicas en su comunidad de destino?
- ¿Cuáles son las particularidades que operan en las prácticas y en las narrativas de género y étnicas en la relación entre los/as niños/as y adolescentes con sus familias progenitoras?
- ¿Cuáles son los mecanismos a través de los cuales los/as niños/as y adolescentes reconfiguran sus identidades en el marco de la transformación educativa intercultural en la Unidad Educativa San Ramón de la comunidad de Mururata?

El propósito principal de este estudio es explorar las reconfiguraciones de las subjetividades de los/as niños/as y adolescentes afrodescendientes y aymaras en sus desplazamientos escolares, en la conformación de sus hogares *sobrevenidos*, y en sus relaciones con sus progenitores (otras localidades) y en la comunidad de destino (Mururata). En otras palabras, desde los puntos de vista de los/as niños/as y adolescentes objeto/sujeto de estudio, busco comprender las relaciones de género, étnicas, de clase y generacionales que se conforman en el proceso de desplazamiento escolar y en la constitución de los hogares *sobrevenidos*.

⁹ Un hogar *sobrevenido* es aquella conformada por un suceso repentino o de imprevisto, como el caso de un desplazamiento escolar.

Objetivos

Objetivo general

- Investigar la reconfiguración de las subjetividades de los/as niños/as y adolescentes afrodescendientes y aymaras a partir de los desplazamientos escolares en la comunidad de Mururata.

Objetivos específicos

- Identificar los mecanismos a través de los cuales los/as niños/as y adolescentes reconfiguran sus identidades en el marco de la transformación educativa intercultural en la Unidad Educativa San Ramón de la comunidad de Mururata.
- Explorar la conformación de los hogares *sobrevenidos* de los/as niños/as y adolescentes afrodescendientes y aymaras en situación de desplazamiento escolar y cómo intervienen en ellas las relaciones de género y la pertenencia étnica.
- Indagar sobre la relación que los/as niños/as y adolescentes afrodescendientes y aymaras construyen en su comunidad de destino.
- Explorar las particularidades que operan en las prácticas y en las narrativas de género y de pertenencia étnica, en la relación entre los/as niños/as y adolescentes y sus progenitores.

El estudio aborda, entonces, cinco dimensiones: 1) Los desplazamientos escolares en el pueblo de Mururata. 2) La reconfiguración de las identidades en niños/as y adolescentes en el marco de la transformación educativa intercultural en la comunidad de Mururata. 3) La conformación del hogar *sobrevenido* entre los/as niños/as y adolescentes afrodescendientes y aymaras. 4) Las relaciones de los/as niños/as y adolescentes afrodescendientes y aymaras con sus progenitores. 5) Las relaciones de género y étnicas con la comunidad de Mururata, en la que estos/as niños/as y adolescentes se integran.

En este acápite, expuse el surgimiento, el planteamiento del tema y las preguntas de mi investigación. Seguidamente, detallo las estrategias metodológicas que guiaron mi estudio.

Estrategias metodológicas

En este apartado, detallo el proceso metodológico seguido para el análisis de los datos del trabajo de campo que llevé a cabo desde el 23 de marzo hasta el 30 de junio de 2014, en

el pueblo de Mururata. También explico cómo realicé mi estudio, teniendo en cuenta las teorías del trabajo de campo, el análisis de datos, las técnicas metodológicas y la relación con los/as sujetos/as de estudio. Finalmente, reflexioné sobre los dilemas éticos que enfrenté durante el desarrollo de mi tesis *postrabajo de campo*.

Empecé mi trabajo de campo desde el momento en que inicié mi etapa preparatoria en los talleres de tesis 1 y 2. En ese entonces, mis reflexiones en cuanto al planteamiento del tema de investigación, al paradigma de análisis que sería adoptado y a la revisión de las consideraciones teóricas relativas a la temática seleccionada partieron de mí misma, como investigadora. Así mismo, escogí el lugar de estudio no al azar, sino sobre la base de aquella reflexión acerca de mi anterior trabajo en el *PDA-Visión Mundial La Paz* y de mis relaciones sociales con la comunidad de Mururata.

Simultáneamente, exploré las corrientes teóricas de la antropología de la infancia, que están desarrolladas en el capítulo 2 (“Consideraciones teóricas”). En esa exploración, descubrí que el feminismo postcolonial y los estudios subalternos analizan los desplazamientos, los movimientos migratorios y la condición *híbrida* de la cultura para así explicar esta perspectiva en el campo de estudio de la infancia. Es decir, el intercambio crítico entre la teoría postcolonial y los estudios de la infancia sirve para demostrar que situaciones neo-coloniales y postcoloniales involucran la discriminación, o silenciamiento de los/as niños/as y adolescentes afrodescendientes e indígenas.

Por ejemplo en el artículo “Nuevas ropas para el esclavo” (2006) de Gayatri Spivak plantea que “los niños que permanecen en ciertos países africanos, que ni siquiera pueden imaginar en atravesar el mar para llegar a Europa, condenados a muerte por la falta de alimentos y medicinas, esos son los subalternos. Por supuesto hay más clases de subalternos” (Spivak 2006: 11 citado en Bidaseca, 2010: 33). Por tal razón, los/as niños/as en desplazamiento escolar se encuentran dentro del grupo considerado *subalternos*, puesto que la condición de *subalternidad* constituye un espacio de diferencia, que no configura una identidad determinada.

Para la autora Spivak el concepto de subalternidad es “el límite absoluto o lugar donde la historia se narrativiza como lógica” (Spivak, 1988:16 citado en Rodríguez 1998). Es decir, la *subalternidad* se construye desde la narrativa histórica, historiográfica y documentación.

Métodos utilizados en la investigación

Durante la etapa preparatoria de mi estudio, los métodos que elegí fueron la teoría fundamentada (Strauss 1987) y la etnografía (Hammersley y Atkinson 2001), que son métodos esencialmente cualitativos y coinciden en su interés por partir de datos empíricos en la investigación. En la etapa del trabajo de campo, en cambio, me dejé llevar por los datos empíricos, el cual colaboró a rehacer el marco teórico. A continuación, explico detalladamente los métodos utilizados en mi tesis.

Enfoque etnográfico

De acuerdo con la definición de etnografía de Martyn Hammersley y Paul Atkinson:

[E]ntendemos el término como una referencia que alude principalmente a un método concreto o a un conjunto de métodos. Su principal característica sería que el etnógrafo participa, abiertamente o de manera encubierta, en la vida diaria de las personas durante un período de tiempo, observando qué sucede, escuchando qué se dice, haciendo preguntas; de hecho, haciendo acopio de cualquier dato disponible que sirva para arrojar un poco de luz sobre el tema en que se centra la investigación (Hammersley y Atkinson, 2001 [1994]: 15).

La etnografía refleja los propósitos del/a investigador/a al realizar una *observación participante* puesto que se crea con las personas investigadas una relación de comunicación mediante la convivencia diaria, durante un tiempo, observando lo que se hace, escuchando lo que se dice, entrevistando; es decir, recogiendo todo tipo de datos e información que permitan esclarecer los temas elegidos para investigar.

Aunque la *observación participante* con un grupo de niños/as y adolescentes muestra la estructura de poder *adultocéntrica*, traté de utilizar ciertas prácticas estratégicas para construir una relación de empatía y amistad con los/as niños/as y adolescentes afrodescendientes y aymaras. Beatriz Ballestín en su texto *La observación participante en primaria: ¿Un juego de niños? Dificultades y oportunidades de acceso al mundo a los mundos infantiles* (2009), toma como punto de partida las condicionantes de la *observación participante*, relata el juego como una práctica para acceder a las culturas de la infancia, para entenderla como un colectivo activo y creativo, y para

comprender sus propios sistemas de relaciones y de significados (Ballestín, 2009: 229-230).

El reto que me propuse con la *observación participante* consistió en romper esa frontera relacional de poder *adultocéntrica*, a fin de establecer una dinámica de amistad con los/as niños/as y adolescentes afrodescendientes y aymaras. Tal como defienden Fine y Sanstrom:

Un rol de amistad conduce al desarrollo de relaciones de confianza, aunque esta confianza debe ser cultivada por el investigador. (...) La clave para construir este rol de amistad es la expresión de afecto combinada con la ausencia de expresiones de autoridad y de sanción hacia el comportamiento de aquellos niños. (Fine y Sanstrom, 1988: 17)

En el juego, centré mi atención en los saberes de los/as niños/as y adolescentes afrodescendientes y aymaras, ya que por medio de ellos se puede observar sus relaciones étnicas y de género. Como plantea Noelia Enriz, “las prácticas lúdicas permiten desdibujar un poco los límites de lo que es y no es juego, considerando en cambio las diversas formas de aproximarse a diferentes situaciones y, las definiciones de los sujetos sobre la práctica” (Enriz, 2011: 107). Además, el juego me permitió explorar en las relaciones que los/as niños/as y adolescentes establecen con sus familias *sobrevenidas* y con su comunidad de destino (Mururata), así como en la relación que pervive con sus progenitores.

Teoría Fundamentada

Según Anselm Strauss “la meta de la teoría fundamentada es generar una teoría que dé cuenta de un patrón de comportamiento que es relevante y problemático para las personas más involucradas” (Strauss, 1987: 34). Se trata de un enfoque de investigación cualitativa que permite una construcción teórica basada en un análisis de datos empíricos. En él, el/la investigador/a tiene un acercamiento próximo al área de investigación y plasma esa apreciación de la realidad estudiada en su análisis teórico (Jones y otros, 2004).

A partir de una pregunta principal o hipótesis, se plantea construir categorías de análisis que surgen en el transcurso de la investigación. Resulta importante el análisis basado en *códigos en vivo*, que son “los términos utilizados por los actores mismos en ese campo” (Strauss, 1987: 33), por ser el medio a través del cual el/la antropólogo/a decide

que registrar, sobre una base analítica. Utilicé el análisis de *códigos en vivo* para identificar los términos empleados por los/as niños/as, profesores/as, madres y padres de familia.

Identifiqué los *códigos en vivo* a partir de las transcripciones de mis conversaciones con los/as sujetos/as que participaron en mi investigación. Tales diálogos fueron registrados en cuadernos de campo, con mis palabras y con la de los/as entrevistados/as. Mediante una revisión detallada de esos diálogos, pude entender claramente como los entrevistados/as utilizaban palabras en *bozal* y en castellano en sus charlas cotidianas. Sobre esto último, seguidamente presento una muestra.

El jueves 27 de Marzo de 2014, me quedé conversando con doña Seferina, ella es la portera de la unidad educativa San Ramón del pueblo de Mururata. Allí pude observar el lenguaje utilizado para referirse al “hogar sobrevenido” conformado por los niños/as y adolescentes en desplazamiento escolar en el pueblo de Mururata. La conversación que se produjo fue la siguiente:¹⁰

- G:** ¿Doña Seferina para quién es la comida?
Sf: Pa lus wawas, cuando salen de clases tiene harta hambre
G: ¿Para todos los estudiantes?
Sf: Pa lus wawas que viven solos, y que no tienen quién se los cocine, también de aquí les doy a mis wawas
G: ¿Viven solos?
Sf: Ellos nomás viven, solos nomás viven, tienen su cuarto casa dintro [casa adentro], ellos vienen de lunes a viernes, estudian, el viernes salen de clases y se van directo a sus casa fuera [casa afuera] y llegan el domingo y así numás es...
G: ¿Doña, usted cocina todas las semanas o hay otras mamás de la comunidad que cocinan?
Sf: Turno hacemu, alguna mamá una semana, y otra [mamás] otra semana
G: ¿Qué es la comida?
Sf: Apthapi¹¹ cumemos, pescado, hualusa [papa], plátano, huevo. Yo traigo de mi casa.
(Doña Seferina, Portera de la Unidad educativa San Ramón, Cmd. de Mururata)

¹⁰ Apuntes registrados en el C.C. N° 1 y transcritos durante la interacción. Charla con la portera, en el pueblo Mururata, el 27 de marzo de 2014, a horas 11:30, aproximadamente.

¹¹ El apthapi es una comida comunitaria en el cual cada mujer trae de su tierra lo que produce o los animales que cría. Es un agradecimiento a la pachamama [madre tierra], proviene del vocablo apthapiña que significa recoger de la cosecha (Mamani, 2011).

Doña Seferina manifestó que la vivienda alquilada en donde conviven los/as niños, niñas y adolescentes durante la semana escolar es denominada “casa dentro”, y la casa de los progenitores cuando los/as niños/as regresan los fines de semana es nombrada como “casa afuera”. La portera también mencionó lo siguiente “así numas es” la situación de los niños, niñas y adolescentes en desplazamiento escolar de una manera normalizada. Para ella, el tránsito semanal que realizan los estudiantes es la oportunidad para estudiar.

La teoría fundamentada se basa en la *comparación constante* y en la continua revisión de la información compilada, es decir, en una *ida y vuelta constante* entre el trabajo de campo y el análisis de datos, por lo que las preguntas de investigación y las negociaciones éticas van cambiando en el proceso. A esto se conoce como “muestreo teórico, un proceso en el que la recolección de la información depende de la teoría que vaya surgiendo” (Castro, 1996: 69). En efecto, para Roberto Castro (1996), las entrevistas, la captura de información y la codificación no son independientes de los procesos de análisis, y, al mismo tiempo, los resultados del análisis de datos contribuyen a repensar las categorías que forman parte esencial de una investigación (Castro, 1996: 69).

Debo admitir que no acaté todos los procedimientos que propone la *teoría fundamentada*, por limitarme a ciertos conceptos nuevos de los estudios de infancia que desconocía, y por el tiempo relativamente breve dedicado al trabajo de campo. Específicamente, me dediqué a la recolección de datos, identificar categorías y realizar comparaciones.

Conversaciones de los/as niños/as y adolescentes en desplazamiento escolar

Desde el inicio de mi trabajo de campo, en 23 de marzo de 2014, frecuenté la Unidad Educativa San Ramón del pueblo de Mururata y procuré intercambiar diálogos tanto con los/as profesores/as como con los/as niños/as y los/as adolescentes que viven en desplazamiento escolar. En esa dirección, participé en varias actividades de la escuela que me permitieron observar a esos/as niños/as y adolescentes en los entornos que más frecuentan: recreos, almuerzos, ferias científicas y festivales cívicos.

La técnica de recolección de datos con los/as niños/as y adolescentes, consistió en organizar grupos focales en la Unidad Educativa San Ramón del pueblo de Mururata. Según el artículo *Grupos focales: Una guía conceptual y metodológica* (2009) de Jazmín

Escobar y Francy Ivonne Bonilla indican que “los grupos focales son una técnica de recolección de datos mediante una entrevista grupal semiestructurada, la cual gira alrededor de una temática propuesta del investigador” (Escobar y Bonilla, 2009: 52).

Los *grupos focales* con los/as adolescentes en desplazamiento escolar fueron activos, participativos y vivenciales. Cada sesión fue dinámica y expositiva, y se trabajó en pequeños subgrupos, dado que el propósito fue promover su participación, a fin de investigar desde sus conocimientos o saberes previos. Como resultado, cada uno/a aportó en lo referido a su vivencia subjetiva en el trayecto de desplazamiento escolar, en la conformación del hogar sobrevenido, en la escuela San Ramón y en la comunidad de destino.

Para comunicarme con los más pequeños/as, de 7 a 10 años, recurrí a expresiones artísticas: dibujos, danzas y dramatización (sobre la repartición de roles en el hogar sobrevenido). Con los/as adolescentes de 11 años en adelante, recurrí al uso de entrevistas individuales. Éstas fueron coordinadas tanto con ellos/as como con las madres, los padres y los/as maestros/as de la comunidad.

Mi atención estuvo enfocada en las representaciones sociales y culturales de los/as niños/as y de los/as adolescentes, así como en las particularidades de su vida sociocultural en la comunidad de Mururata. El reto más grande fue transgredir el rol de *adulto* para construir una relación igualitaria con ellos/as. En una institución, como menciona Barrie Thorne, se “dibuja[n] agudas divisiones generacionales y las marca mediante desigualdades de poder y autoridad” (Thorne, 1993: 16, citado en Ballestín, 2009: 236).

En todo momento, centré mi mirada en cómo los/as niños/as y los/as adolescentes del pueblo de Mururata percibían la situación de desplazamiento escolar, y estuve atenta a cómo contaban sus propias historias. Trabajé junto a ellos/as, mediante grupos focales, las versiones que construyeron sobre la vida en el hogar sobrevenido, con sus padres y con su madres, y de la escuela que, de diversas maneras, se entretrejían con sus narrativas. Realicé el conjunto de actividades en las instalaciones de la escuela y en el Centro Cultural del pueblo de Mururata. El docente Pedro y la psicóloga Nina (perteneciente a la organización no gubernamental Visión Mundial La Paz, Bolivia) colaboraron en la organización de los grupos focales, de manera externa, con relación a lo establecido en el currículo de la Unidad Educativa San Ramón. Durante la feria que se llevó a cabo por el

Día del/la Niño/a, también utilicé dos horas y media para reunirme con los/as más pequeñitos/as.

En el contexto de estudio, las relaciones entre los/as niños/as y los/as adolescentes en desplazamiento escolar son pluriculturales, llevándolos/as a reivindicar su identidad como afrodescendientes o como aymaras. Tales reivindicaciones están presentes de manera notoria en el capítulo de “La escuela”, puesto que ese espacio juega un papel crucial en los procesos transculturales. Esa idea fue la que guió mi investigación.

En el capítulo “El viaje”, comencé a identificar a los/as niños/as y adolescentes en desplazamiento escolar. Básicamente se analiza la situación de desplazamiento, desde la perspectiva de los/as niños/as y adolescentes, relacionada con el papel de estudiantes y la posibilidad de acceder a una mejor educación que es contemplada como una oportunidad para el ascenso económico, familiar y social. Sin embargo, se cuestiona si realmente el pasar por la escuela implica, necesariamente, obtener dicho ascenso (económico, familiar y social), y por lo tanto, se analiza cuál es la calidad de la enseñanza que se imparte en la escuela San Ramón.

Las primeras reuniones los destiné a conversar con el grupo de los/as niños/as y adolescentes en desplazamiento escolar, el propósito principal era conocer porqué y para qué viajan, y además registrar versiones acerca de la vida en su comunidad de origen. En esta combinación entre grupos focales y conversaciones surgían diferentes diálogos de lo que hacían, pensaban y opinaban acerca de los viajes de ida y vuelta (escolares y de trabajo en apoyo a las faenas).

Posteriormente, en el capítulo “La escuela”, me propuse analizar las prácticas vinculadas a pugnas por algún tipo o forma de poder, tal como eran protagonizadas por los/as profesores/as ante los/as estudiantes afrodescendientes. Desde la perspectiva de mi investigación, consideré a la escuela como un espacio social, teniendo en cuenta las dimensiones pedagógicas.

Una de las prácticas estratégicas para intentar conseguir una relación igualitaria con los/as niños/as y los/as adolescentes del hogar sobrevenido fue que ellos/as me llamaran por mi nombre abreviado (Gabi) y no que se refirieran a mí como profesora o

tía¹². Con ello, conseguí diferenciarme de los/as profesores/as y, así, pude acceder a sus experiencias escolares desde sus propias percepciones y vivencias subjetivas.

Otra manera de acercamiento fue contestar a las preguntas de los/as niños/as y de los/as adolescentes del pueblo de Mururata (¿Qué haces aquí? ¿Por qué vienes a la escuela? ¿Por dónde vives? ¿Tienes hijos?) traté de evitar respuestas jerarquizantes. “Quiero conocer su escuela, su casa” “Vengo a jugar y a conocer Mururata” y “Vengo a ayudarles en sus tareas” fueron algunas de mis respuestas. También es importante mencionar que evité cualquier tipo de complicidad con los/as docentes en presencia de los/as niños/as. Así mismo, cuando algún/a docente mencionaba a un/a estudiante en términos negativos o despectivos, me ocupé de verificar qué tipo de conflicto existía y si éste tenía que ver con alguno/a de los/as niños/as o de los/as adolescentes en desplazamiento escolar.

En el capítulo “El hogar sobrevenido”, me dediqué a explorar en los hogares conformados por los/as niños/as y adolescentes, y sus relaciones de género, étnicas y generacionales. La experiencia de desplazamiento escolar implica la reconfiguración de las subjetividades de estos/as niños/as y abre camino a la construcción de nuevas identidades que trastocan las nociones tradicionales, todo ello implica el reconocimiento de los nuevos hogares diversos.

Para comunicarme con los/as niños/as pequeños primero conversamos de temas que podían ser de su interés, les pregunté acerca de las danzas y la música *saya afroboliviana* que interpretan en días festivos. Seguidamente, impartí el grupo focal denominado “Hogar sobrevenido”, en donde se pidió a los/as niños/as que dibujaran la casa de la comunidad de Mururata para poder a partir de los dibujos dialogar acerca de la convivencia entre ellos/as.

En el último capítulo se presentan las conclusiones finales de la investigación.

Dilemas éticos

Comienzo esta discusión sobre dilemas éticos en esta investigación con la siguiente referencia: “el tema de la ética en la investigación es frecuentemente incluido en los informes de investigación como una reflexión posterior” (Ryan, 1997: 81 citado en Rance

¹² En el área rural de Bolivia, los/as niños/as para mostrar respeto hacia las personas adultas los denominan tíos/as y/o profesores/as.

y Salinas Mulder, 2001: 57). Esta idea tiene que ver con la intención de subsanar temas éticos que no fueron reflexionados durante el proceso de la investigación.

En la etapa inicial del trabajo de campo estuve consciente de algunas cuestiones éticas, como por ejemplo negociar la devolución del documento final, el *consentimiento informado* verbal con autoridades, profesores, técnicos/as de ONG'S, padres y madres de familia. Para estas situaciones la socióloga Susanna Rance y la antropóloga Silvia Salinas Mulder proponen la *Reflexión retrospectiva* y dan la siguiente alternativa:

“El solo hecho de hacerlo convierte la experiencia en (re)-conocimiento y conlleva el potencial de avanzar hacia prácticas investigativas más democráticas y respetuosas de los saberes y derechos de l@s otr@s”
(Rance y Salinas Mulder, 2001: 62)

La mayor parte de mis reflexiones éticas fueron documentadas después de terminar la investigación, los textos relacionados con la ética “postrabajo” de campo me dio un respaldo bibliográfico para las decisiones que ya había tomado. Por tal razón, en el siguiente punto, rescato algunos ejemplos de los dilemas y de las decisiones éticas de esta investigación.

Consentimiento informado

El consentimiento informado se ha empleado en muchas investigaciones, sin detenerse a pensar en las implicaciones éticas de este ejercicio. “[L]a firma de un consentimiento informado (...) parece dar ‘carta blanca’ a investigadores/as y entidades financieras” (Rance y Salina Mulder, 2001: 57). Al principio de mi investigación yo también caí en esa trampa, puesto que experimenté el afán de conseguir el permiso de las autoridades de la comunidad, del director de la escuela San Ramón y de los/as profesores/as para tener acceso a la escuela y realizar mi investigación.

Sin embargo, las autoras Rance y Mulder (2001) hacen notar que los/as sujetos deben expresar individualmente sus decisiones voluntarias de participar en la investigación. Sobre este punto, la psicóloga Nina Choque lleva trabajando en el pueblo de Mururata tres años aproximadamente, ella me colaboró en pedir solicitud a cada profesor/a, madre y padre de los/as niños/as para que decidieran si querían participar en la investigación mediante entrevistas, grupos focales y fotografías.

Para concluir mi investigación, el día 1 de diciembre de 2014 convoqué a una reunión con los/as profesores/as, madres y padres de los/as niños/as del pueblo de Mururata. En esa oportunidad tenía la intención de pedir el acuerdo escrito para utilizar sus nombres y fotografías que fueron tomadas a lo largo de la investigación. Les pregunté si estaban de acuerdo con la publicación de sus nombres reales y si tenían algún comentario al respecto:¹³

G: ¿Están de acuerdo con redactar una carta para comprobar la autorización de mi investigación?

Prof. 1: Si señorita, ¿qué tiene que decir la carta?

G: La carta debe autorizarme para utilizar sus nombres reales en las entrevistas y fotografías que tome en el trabajo de campo

Madre 1: ¿también tenemos que dar permiso de nuestros hijos?

G: Exactamente

Prof. 2: ahh la Nina que lo redacte y lo firmamos

G: Profe la carta debe ser redactada y firmada por ustedes los que participaron en mi investigación. Nina solamente apoyó en la recolección de datos.

Madre 2: pero los niños no pueden firmar, son menores de edad

G: Si, en ese caso también existe la posibilidad de utilizar seudónimos para todos los actores que participaron en la investigación.

Prof. 3: Creo que es lo mejor, así no se produce problemas con los padres de familia y sus hijos menores de edad.

En esa reunión renegocié los términos de mi investigación, los/as actores participantes decidieron que utilizará seudónimos para mantener la privacidad de los/as profesores y de los/as niños/as y adolescentes en mi investigación. Por lo tanto, recurrí a encubrir los nombres reales con seudónimos y a respaldar la investigación con las correspondientes autorizaciones. Esto porque al hacer público mi trabajo podría crear conflictos entre los/as profesores/as de la comunidad de Mururata y los padres y madres de los/as niños/as en situación de desplazamiento escolar.

¹³ Apuntes registrados en el C.C. N° 3 y transcritos durante la interacción. Reunión con los/as profesores, algunos padres y madres de los/as niños/as en el pueblo de Mururata, el 1 de diciembre de 2014, a horas 09:30, aproximadamente.

Cabe aclarar que varios/as comuneros me autorizaron el uso del nombre real del contexto investigado. Sin embargo, como la investigación implica el estudio de los/as niños/as menores de edad en desplazamiento escolar, opté por emplear el seudónimos para todos.

CAPÍTULO II CONSIDERACIONES TEÓRICAS

Exploración desde la antropología de la infancia

En esta primera parte indago algunos textos antropológicos que toman a la infancia como objeto/sujeto de estudio y enfatizo en la noción de mundo que tienen los/as niños/as y adolescentes, que no está aislada de las relaciones establecidas con los/as adultos/as. Me interesa examinar en profundidad las principales teorías que investigan a los/as niños/as como agentes de los procesos socioculturales, es decir, su entendimiento respecto a los hogares *sobrevividos*, lo que piensan acerca de su nueva comunidad (Mururata) y las ideas que tienen sobre los procesos de desplazamiento escolar que realizan.

Al finalizar el siglo XIX, desde el pensamiento evolucionista, se observó el proceso de desarrollo, las conductas, los comportamientos y los pensamientos de la niñez como una justificación para las teorías de los seres primitivos. En esa línea, el sociólogo Herbert Spencer, mediante el método comparativo, sostuvo que los/as niños/as estaban *desprovistos de conocimientos* y que por las características de su pensamiento primitivo eran seres irracionales e incapaces de realizar un razonamiento abstracto (Hardman, 2001). Los/as niños/as eran considerados como seres inferiores en la escala social, el interés sociológico solamente se centraba en lo referido a su *socialización* para pasar a la adultez.

En la primera mitad del siglo XX, desde los postulados de la escuela antropológica Cultura y Personalidad, Margaret Mead (1935 y 1995 [1928]) estudió el paso de la infancia a la adolescencia en Samoa. Según la autora, esa etapa de transición de la población estudiada no estaba marcada por angustias emocionales, en comparación con lo que sucedía en la sociedad occidental. Otro punto relevante de su teoría estuvo referido a que los/as niños/as en Samoa formaban parte de procesos de socialización. Igualmente, Mead resaltó el aprendizaje social y cultural en los primeros años de la infancia (Hardman, 2001).

También de la escuela antropológica Cultura y Personalidad, Mary Ellen Goodman (1972) planteó que los/as niños/as deberían ser considerados como informantes principales, puesto que también son miembros de la sociedad y tienen una percepción particular de su cultura. Esto significa que deberían convertirse en sujetos de estudio, al

igual que las personas adultas. El trabajo de Goodman marcó el interés de los/as antropólogos/as por indagar el punto de vista de los/as niños/as sobre su realidad social (Millstein, 2008).

En la segunda mitad del siglo XX, aproximadamente en la década de 1970, Charlotte Hardman (2001) hizo referencia a que los/as niños/as comprenden el mundo de manera diferente a los/as adultos/as. En su planteamiento, demostró que los/as niños/as tienen una forma propia de concebir el mundo y de interpretar los valores y las actitudes de la sociedad. En los estudios antropológicos, es importante considerar que los modelos sociales de los/as adultos/as no son los únicos para representar una sociedad y sus significados (Hardman, 2001).

En la década de 1980, surgió el campo de estudios multidisciplinarios conocido como *Childhood Studies*. En él participaban disciplinas como la Sociología, la Historia, la Antropología, el Trabajo Social y la Geografía, entre otras (Qvortrup, Corsaro y Honig, 2009). A partir de esos estudios, la infancia se estableció como una categoría social bajo dos principales corrientes de pensamiento: la estructural y la construccionista.

Desde el enfoque estructuralista de la infancia, lo que se busca es analizar la posición de los/as niños/as en la estructura de las sociedades. Como sostiene Iván Rodríguez (2007), la población infantil es un “colectivo de individuos muy diferentes entre sí, pero que comparten una misma ubicación etaria en tanto ‘menores de edad’ sometidos a la autoridad adulta” (Rodríguez, 2007: 56).

Por otra parte, los construccionistas Allison James y Alan Prout, en su trabajo *Constructing and Reconstructing Childhood. Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*, propugnaron los siguientes aspectos:

“1. La infancia como construcción social, 2. Las/os niñas/os sean sujetos de estudio, 3. Contemplar la infancia como una variable en el análisis social que no ha de ser separada de otras: género, etnicidad y estratificación social, 4. Las/os niñas/os son agentes activos en la construcción de su vida social, 5. La etnografía es un método particularmente útil para el estudio de la infancia” (James y Prout, 2010 [1997]: 8; citado en Moscoso, 2011: 14)

De algún modo, la perspectiva anterior también se inscribe en el enfoque estructuralista, dado que analiza la acción social de los/as niños/as y su agencia en la estructura

sociocultural. De acuerdo con Anthony Giddens (1995 [1984]), la vida social se produce a partir de las acciones de los individuos, reproduciendo la propia estructura. En ese sentido, los/as niños/as, como actores sociales, “expresan su agencia al actuar en un contexto determinado que les constriñe, pero también ofrece oportunidades de nuevas acciones sociales por parte de los agentes, es decir, la capacidad de poder intervenir en una acción concreta” (Pavez, 2012: 95).

Según James y Prout, este enfoque antropológico intenta reexaminar el papel de los/as niños/as como agentes activos que negocian con otros/as actores/as individuales en un marco estructural que es producido y reproducido por ellos/as mismos/as (James y Prout, 2010 [1997]).

Como ejemplo de lo anterior, Christine Toren sostiene que “todos los procesos cognoscitivos implican la localización de las personas en el mundo cuyo sentido está mediado por su articulación con las relaciones complejas a las que describimos bajo la rúbrica de ‘parentesco’, ‘religión’, ‘economía política’, etc.” (Toren, 1993: 461). En ese sentido, la autora resalta la importancia de los/as niños/as como informantes, puesto que también son miembros de la sociedad y consideran particularidades de su cultura. Los/as niños/as, entonces, son “sujetos y objetos de la historia y en los procesos a través de los cuales ellos constituyen sus conocimientos del mundo” (Toren, 1993: 462). Esto alude a la existencia de las infancias y a la comprensión de los/as niños/as a partir de lo que hacen y de lo que dicen.

La importancia de la revisión de las teorías antropológicas enfocadas en la infancia posibilita observar a los/as niños/as y adolescentes como sujetos sociales, que participan de la producción cultural y de las transformaciones sociales de los que son parte. De manera que el avance de los estudios en antropología de la infancia demuestra que la perspectiva de los/as niños/as y adolescentes es necesaria para comprender los aspectos del *mundo social infantil*. Asimismo, incorporar el conocimiento de los/as niños/as y adolescentes para la comprensión de la vida social tiene como objetivo principal darles “lugar y estatus equivalente al de los/as adultos” (Millstein, 2008: 4).

De todos los campos nombrados, identifiqué mi afiliación principal con la tendencia constructivista representada por la antropóloga Margaret Mead, quién propone la multiplicidad de infancias. Esta teoría ha impulsado a perfeccionar los posteriores estudios de la visión constructivista, desde los que aborda la infancia como una

construcción social a partir del carácter relacional de los/as infantes de ambos sexos desde sus diversas posiciones sociales. Esto quiere decir que las condiciones de los/as infantes se producen por semejanzas, diferenciaciones, resistencias, continuidades y rupturas.

En ese sentido, la antropología de la infancia contribuye a observar desde otro ángulo la experiencia de niñas y niños. Esta aproximación desde la antropología se puede complementar y poner en diálogo con el enfoque de los estudios culturales (postcoloniales, subalternos y feministas).

Antropología de la infancia y Estudios culturales

Este apartado pretende evidenciar las relaciones entre la disciplina antropológica de la infancia y los estudios culturales. Puesto que, los estudios culturales ofrecen a la disciplina antropológica el análisis de “lo cultural desde las relaciones de poder y viceversa” (Restrepo, 2009:18). Estos puntos de encuentro entre la antropología y los estudios culturales atraviesan la producción de conocimiento científico de la realidad humana. Por tanto, se puede deducir que existe una relación estrecha entre la antropología de la infancia y los estudios culturales (poscoloniales, subalternos y feministas).

Así, las feministas Yuderkys Espinosa, Karina Bidaseca y Vanesa Vázquez en el texto *Feminismo y poscolonialidad: descolonizando el feminismo desde y en América Latina* (2011) mencionan que los estudios feministas, los estudios postcoloniales y subalternos comparten su “cuestionamiento político a la epistemología occidental de producción de conocimiento, reivindicando los saberes de los cuerpos, identidades, culturas marginalizados por el universalismo” (Espinosa, Bidaseca, Vazquez, 2011: 8).

Tal y como señala la antropóloga María Fernanda Moscoso en su artículo “La mirada ausente: Antropología e infancia” (2009) es preciso reflexionar acerca de la posición de los/as niños/as en la construcción del conocimiento científico. Para ello se pueden retomar algunos principios de la teoría feminista junto con los estudios postcoloniales y la antropología de la infancia (Moscoso, 2009).

Moscoso (2009) menciona que el pensamiento científico dota de significado a la realidad y se institucionaliza en espacios donde la “situación colonial” ha perdurado durante largos procesos de cambio; no obstante, como señalan diferentes autores (Mignolo, 1999; Quijano, 1997; Walsh, 2004 citado en Moscoso, 2009), las formas del poder colonial se han mantenido.

Por otro lado, Moscoso hace referencia al concepto de *otredad*, en donde el “otro” es comprendido en una relación de inferioridad, la cual determina los significados de la *otredad*. Así ocurre por ejemplo, en el caso de las mujeres, los negros, los indios (Moscoso, 2009). Con esta explicación la autora sugiere que los/as niños/as han sido objeto de las disciplinas científicas y concebidos dentro de los grupos sociales que producen *otredad*. Los/as niños/as son incluso considerados la periferia en el sistema *adultocéntrico* (Moscoso, 2009). El artículo de Moscoso da pie para desarrollar el apartado de “Estudios de género y colonialidad”, ya que permite visibilizar la relación entre el *patriarcado* y el *adultocentrismo* en la zona andina.

A continuación, expongo una aproximación a los estudios culturales, que fueron un eje importante de mi tesis, ya que las múltiples vertientes como por ejemplo: los estudios postcoloniales, subalternos y el feminismo son cruciales para comprender mejor los enlaces concretos de la cultura y del poder.

Desplazamiento, hibridez y diáspora

Los estudios culturales están asociados con el sincretismo, la hibridez, la contingencia y la diversidad. El trabajo del sociólogo Stuart Hall *La cuestión de la identidad cultural* (2003) trata de la denominada “crisis de identidad”. El autor analiza cómo las identidades modernas están siendo fragmentadas a partir de los cambios culturales, en donde los referentes como: clase, raza, sexualidad, generación, etnia y género están siendo distorsionados. Es decir, estas transformaciones están cambiando las identidades, lo que genera la pérdida de “sentido de uno mismo” (Hall, 2003: 364) estable. Así, “este conjunto de desplazamientos dobles —que des-centra a los individuos tanto de su lugar en el mundo cultural y social como de sí mismos— constituye una crisis de identidad para el individuo” (Hall, 2003: 364). Esta crisis se presenta cuando la identidad que es asumida de manera fija y estable es desplazada por la inseguridad.

Así, el/la sujeto postmoderno no tiene una identidad fija ni esencial. Más bien, las identidades son construidas, dinámicas, movibles y se reconstruye en relación a cómo los sistemas culturales van cambiando.

Articulado a esa idea, los/as niños/as y adolescentes afrodescendientes en desplazamiento escolar del pueblo de Mururata podrían considerarse los nuevos sujetos postcoloniales de la diáspora (África a América), ya que en ellos/as se produce la

confluencia de “presencias” que señala Hall en su texto *Identidad cultural y Diáspora* (1990). En este texto el autor explica dos formas de pensar la “identidad cultural”. La primera refleja experiencias históricas comunes y códigos culturales compartidos por un “pueblo”, como referentes y significados estables y continuos. La segunda visión de la “identidad cultural”, admite que los sujetos tienen historia, sin embargo, están sometidos a constantes transformaciones (Hall, 1990: 350-351).

Al respecto Hall (1990) hace la siguiente afirmación:

Las identidades culturales son puntos de identificación, los puntos inestables de identificación o sutura, que son hechos dentro de los discursos de la historia y de la cultura. No son una esencia sino un posicionamiento. Así, siempre hay políticas de identidad, políticas de posición, que no tienen garantía total en una “ley de origen” trascendental y no problemática (Hall, 1990: 352).

En base a las teorías de Stuart Hall (1990), se infiere que las identidades de los/as niños/as y adolescentes afrodescendientes y en desplazamiento escolar operan a través de dos ejes: primero, el eje de *similitud* y *continuidad* con el pasado, y el segundo eje de *diferencia* y *ruptura* que da la experiencia de una profunda discontinuidad, los pueblos arrastrados a la esclavitud, la trata, la colonización y la migración, vinieron del África (Hall 1990).

En este sentido, los/as niños/as y adolescentes afrodescendientes del pueblo de Mururata están rodeados por los signos religiosos, la música y los ritmos de esta África de la diáspora, que también son el resultado de las discontinuidades de una serie de transformaciones (esclavitud, desplazamiento, colonización) (Hall, 1990: 356). Este hecho ha sido posible por la luchas de los derechos civiles, de la cultura y la música *Saya* afroboliviana que ocasionó la revolución postcolonial en Bolivia.

Hall (1990) habla de una “ausencia/presencia” de África que ha construido las nuevas identidades de los afrodescendientes en América latina. En este punto conviene citar a Benedict Anderson porque este sentido de pertenencia el autor lo denomina “comunidad imaginada”, es decir, África está en el imaginario de los miembros del pueblo afrodescendiente, pero no se retornaría al África original (Anderson, 1982). Esta cuestión del “viaje sin retorno”, el sociólogo Hall (1990) explica desde el análisis de los desplazamientos en América latina:

El Nuevo Mundo es el tercer término, la escena principal, en el que se dio el encuentro funesto entre África y Occidente. También se debe concebir como el lugar de muchos y continuos desplazamientos: el de los habitantes precolombinos originales, los arahuacos, caribes y amerindios, que fueron desplazados permanentemente de sus tierras y diezmados; de otra gente desplazada de diferentes formas desde África, Asia y Europa; los desplazamientos de la esclavitud, la colonización y la conquista (Hall, 1990: 358).

Estas consideraciones explican los innumerables desplazamientos que han tenido que pasar la gente indígena y afrodescendiente en América. El autor se refiere a que el continente americano es el principio de la diáspora, de la diversidad, de la hibridez y de la diferencia, lo que hace que el pueblo afrodescendiente sea gente de una diáspora. En la teoría de los estudios culturales el concepto de *diáspora* está definido por el reconocimiento de la diversidad; es decir, la construcción de la identidad a partir de la diferencia; constituyéndose así la hibridez (Hall, 1990: 359-360).

Esta aproximación nos ayuda a pensar lo que sucede con los/as niños/as y adolescentes que se desplazan entre mundos culturales y constituyen sus nuevas identidades desde ahí, desde distintas presencias asimétricas o jerárquicamente organizadas: la comunidad de Mururata-su comunidad de origen, su familia-la escuela.

Por lo tanto, considero que los/as niños/as y adolescentes afrodescendientes y aymaras en desplazamiento escolar son un grupo *diaspórico*, en el sentido del concepto de *diáspora* que Hall (1990) caracterizado por la movilidad y al mismo tiempo asentados en una nacionalidad y encuentros de culturas diferentes. Es decir, los miembros de este grupo *diaspórico* viven “entre culturas”, que posibilita el surgimiento de nuevas identidades que se activan según los contextos y los discursos que interpelan a los/as niños/as y adolescentes (Hall, 1990).

Estudios postcoloniales latinoamericanos

Al inicio de la década de 1990, los intelectuales latinoamericanos centraron su interés en el proyecto “Modernidad/Colonialidad/Descolonialidad”. Dicha propuesta, que se ha convertido en una de las más debatidas en la región andina, ha sido y sigue siendo un encuadre alternativo (Mignolo, 1996) que implica pensar lo teórico desde la acción política de los grupos subalternos.

La crítica al eurocentrismo es uno de los pilares de la *filosofía de la liberación* propugnada por Enrique Dussel (1995). Según el autor, el pensamiento moderno

manifiesta la totalización de Europa en la que la relación sujeto-objeto presenta exterioridad y asimetría. Desde la lógica de la totalidad europea, todo lo diferente a ella debe ser observado como *carencia de ser*, que necesita *ser civilizado*. De ahí se originó la eliminación completa de la alteridad que, es más, comenzó a imponerse sobre las poblaciones indígenas y africanas a partir del siglo XVI (Dussel, 1995).

En estudios posteriores, Dussel (1999) presenta una nueva hipótesis referida a que la modernidad no es exclusivamente europea, sino mundial. Para el autor, la centralidad de Europa en el sistema-mundo no está dada por una *superioridad interna* acumulada históricamente. Se trata, más bien, de un “efecto a partir del descubrimiento, conquista, colonización e integración de Amerindia” (Castro-Gómez, 2005: 47). Al respecto, en su texto *La postcolonialidad explicada a los niños*, Santiago Castro-Gómez indica que “la modernidad es el resultado de estos eventos [conquista, colonización e integración], no su causa” (Castro-Gómez, 2005: 47). Por consiguiente:

...la centralidad del sistema-mundo [es] lo que permitirá a Europa transformarse en algo así como la conciencia reflexiva (la filosofía moderna) de la historia mundial... Aun el capitalismo es el resultado y no la causa de esta conjunción entre la planetarización europea y la centralización del sistema mundial (Dussel, 1999: 148-149).

Siguiendo a Dussel (1999), existen dos modernidades. La primera, de los siglos XVI y XVII, se dio a partir del *ethos* cristiano, humanista y renacentista de Italia, de Portugal y de España en sus colonias americanas. Con ella, España se constituyó como centro frente a su colonia hispanoamericana que quedó como periferia. En ese sentido, la modernidad y el colonialismo fueron dependientes y generaron la primera subjetividad colonial/moderna. Dicha subjetividad fue conceptualizada por Dussel (1999) como un *yo conquistador*, guerrero y aristocrático, que representa al *otro*, el indígena, el negro, el mestizo, en una relación excluyente y de dominio. La segunda, de fines del siglo XVII, se produjo con el surgimiento de nuevas potencias hegemónicas, entre ellas Holanda, Inglaterra y Francia, que asumieron la administración de la centralidad del sistema-mundo. En esa segunda modernidad, relacionada más con los imperativos de eficacia, de biopolítica y de racionalización descritos por Max Weber y por Michel Foucault, la subjetividad estuvo dada por el surgimiento de la burguesía y por un modo de producción capitalista (Castro-Gómez, 2005).

El análisis filosófico de Dussel sobre la subjetividad moderna, relacionado con el *discurso de la pureza de sangre*, fue desarrollado con mayor profundidad por Wálter Mignolo (1996). Según ese discurso, el *imaginario de la blancura* funda la identidad a partir de la diferencia étnica que marca la superioridad de unos hombres sobre otros en función de la etnia e impone también su superioridad de conocimientos (Castro-Gómez, 2005).

El discurso de la pureza de sangre tiene que ver con la jerarquía de la división tripartita del mundo: Europa ocupando el lugar eminente, Asia y África considerados como los *bárbaros*, y América calificada como la prolongación de Europa (O’Gorman, 1991). Ese hecho generó la creencia de la superioridad étnica de Europa sobre los demás pueblos colonizados. Así:

El “Nuevo Mundo” se convirtió en el escenario natural para la prolongación del *hombre blanco europeo* y su cultura cristiana. El discurso de pureza de sangre es, de acuerdo con la interpretación de Mignolo, el primer imaginario geocultural del sistema-mundo que se incorporó en el *habitus* de la población inmigrante europea, legitimando la división étnica del trabajo y la transferencia de personas, capital y materias primas a *nivel planetario* (Castro-Gómez, 2005: 55).

Para Castro-Gómez (2005), tal discurso se impregnó en el *habitus* de los dominados y de los dominadores, posibilitando así el colonialismo europeo. Ahora bien, el punto clave para Mignolo (1996) es la lucha por cambiar el origen del discurso; es decir, invertir la imagen producida por la herencia colonial. En ese sentido, en su texto *Herencias coloniales y teorías poscoloniales*, este autor indica que la “razón poscolonial entendida como un grupo diverso de prácticas teóricas manifiestas a raíz de las herencias coloniales” (Mignolo, 1996: 11) plantea la necesidad de reflexionar lo teórico por medio de la acción política de los grupos subalternos.

En cuanto al concepto ‘colonialidad del poder’, éste es la categoría central para el grupo de estudiosos del proyecto “Modernidad/Colonialidad/Descolonialidad”. Entre ellos, Aníbal Quijano fue el primer intelectual en utilizar dicha categoría para analizar la relación entre colonizadores y colonizados. De hecho, en su texto “Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina” (2000), analiza el capitalismo colonial/moderno y eurocentrado como un nuevo patrón de poder mundial. Esto significa que la clasificación social de la población se realizaba sobre la idea de la raza, expresada en la

construcción mental de la dominación colonial y que, desde entonces, se plasma en las dimensiones del poder mundial (Quijano, 2000).

En la época colonial, se originó la idea de *raza* como primer criterio fundamental para diferenciar a conquistadores de conquistados. Por otra parte, se produjeron las formas históricas de control del trabajo, de los recursos y de los productos en torno al capital y al mercado. En consecuencia, la idea de raza generó en América nuevas identidades sociales —raciales—: indios, negros y mestizos ocupando un lugar y roles sociales de inferioridad. Según Quijano, “la idea de raza fue un modo de otorgar legitimidad a las relaciones de dominación impuestas por la conquista” (Quijano, 2000: 203). Esa perspectiva eurocéntrica del conocimiento y la idea de raza fueron las que naturalizaron las relaciones coloniales de dominación entre colonizadores y colonizados¹⁴.

Estudios de género y colonialidad

En el texto *Colonialidad y género* (2008), María Lugones analiza “la indiferencia que los hombres muestran hacia las violencias sistemáticas que se ejercen sobre las mujeres de color”¹⁵ (Lugones, 2008: 75), a pesar de que ellos también son víctimas de la dominación racial y de la colonialidad de poder, y son inferiorizados por el capitalismo global (Lugones, 2008).

Lugones también plantea un esquema teórico-analítico de la *interseccionalidad* entre la raza, la clase y el género. Su esquema, bajo el título “sistema moderno-colonial de género”, se sustenta en dos vertientes: las teorías de Aníbal Quijano sobre la *colonialidad del saber, la colonialidad del ser y la decolonialidad*; y los trabajos de los estudios feministas del Tercer Mundo sobre la *interseccionalidad*.

Con su estudio, Lugones pretende hacer visible el modo en que el *sistema de género colonial/moderno* rompe de manera forzada las relaciones de solidaridad entre mujeres y hombres de color, ambos víctimas de la dominación y de la explotación de la *colonialidad*. En este punto, la autora analiza los procesos pre-coloniales, manifestando

¹⁴ Más adelante, realizo una nueva lectura de los estudios de género y colonialidad (Lugones, 2008), a fin de complejizar el concepto ‘colonialidad del poder’ de Quijano (2000).

¹⁵ La autora maneja la expresión ‘mujeres de color’ para referirse a las mujeres no blancas víctimas de la colonialidad del poder y de la colonialidad de género, representando así a una colectividad que agrupa a mujeres indígenas, mestizas, mulatas, negras, cherokees, puertorriqueñas, sioux, chicanas y mexicanas.

que el género no ha sido el principio organizador de las sociedades prehispánicas de la región andina.

Desde la perspectiva de Lugones, es necesario explicitar el género en la teoría de la *colonialidad del poder* de Quijano, en la que se entiende que el poder capitalista, eurocentrado y global se organizó a partir del eje de la colonialidad del poder y del eje de la modernidad, en los que las luchas por el control del “acceso sexual, sus recursos y productos definen el ámbito del sexo/género” (Lugones, 2008: 78). Siguiendo a Lugones, ese análisis de Quijano contiene una comprensión patriarcal y heterosexual de las disputas por el control del sexo, de los recursos y de los productos, a lo que ha denominado el lado claro/visible de la organización colonial/moderna del género (Lugones, 2008).

En el punto sobre estudios postcoloniales latinoamericanos, señalé que la *colonialidad del poder*, para Quijano, es una clasificación universal y básica de la población del planeta en torno a la idea de raza, desde la que se constituyen nuevas identidades geoculturales —América y Europa— e identidades raciales —europeas, indias, africanas— (Quijano, 2000). Al respecto, Lugones aclara que con la expansión del colonialismo europeo esa clasificación fue la manera más efectiva de dominación social e intersubjetiva. Por tanto, la colonialidad no se refiere solamente a la clasificación racial, sino que se trata de un fenómeno abarcador en el que “todo control del sexo, la subjetividad, la autoridad, y el trabajo están expresados en conexión con la colonialidad” (Lugones, 2008: 79).

Por otra parte, mientras Quijano sostiene que el capitalismo se presenta bajo todas las formas de control del trabajo (explotación, esclavitud, servidumbre, trabajo asalariado y reciprocidad), “bajo la hegemonía de la relación capital-salario” (Quijano, 2000: 349), Lugones explica que “no todas las relaciones de trabajo bajo el capitalismo eurocentrado y global encajan en el modelo de la relación capital/salario, aunque éste sea el modelo hegemónico” (Lugones, 2008: 79). En ese análisis de la colonialidad del trabajo, Lugones entrecruza trabajo y raza, e indica que la división del trabajo está completamente racializada y geográficamente diferenciada.

El análisis de Lugones sobre los elementos que caracterizan al capitalismo global y eurocentrado en el patrón colonial de poder, en la modernidad y en la colonialidad de la organización del trabajo, así como en la racialización total de la división del trabajo y de la producción de conocimiento, planteados por Quijano, sirve para iniciar el abordaje

de la *interseccionalidad* de la raza y del género. De hecho, Lugones demuestra que analizar esas categorías por separado produce un conocimiento limitado.

En la *modernidad eurocentrada capitalista*, todos/as somos racializados/as y asignados/as a un género (binario, dicotómico y jerárquico), aunque no todos/as somos víctimas de ese proceso. Sobre este punto, Lugones propone reconceptualizar la lógica de la intersección, dado que en “la intersección entre ‘mujer’ y ‘negro’ hay una ausencia donde debería estar la mujer negra precisamente porque ni ‘mujer’ ni ‘negro la incluyen” (Lugones, 2008: 82).

El patrón de colonialidad de Quijano, según Lugones, reduce el género a la organización del sexo, de sus recursos y de sus productos. Dicho de otro modo, la percepción del género de Quijano está hiperbiologizada, ya que presupone el dimorfismo sexual, la heterosexualidad y la distribución patriarcal del poder. Esto quiere decir que el control del sexo es disputado por hombres, en tanto que las mujeres se constituyen en recursos.

A partir del estudio de Oyèrónké Oyěwùmí (1997), Lugones afirma que “el capitalismo eurocentrado global se constituyó a través de la colonización (...) e introdujo diferencias de género donde, anteriormente, no existía ninguna” (Lugones, 2008: 86). Ciertamente, Oyěwùmí devela que en la cultura yoruba —grupo étnico africano— las diferencias de género eran mucho más abarcadoras y no se basaban en lo biológico. Con esto, Lugones explica que el género fue introducido por Occidente “como una herramienta de dominación que designa dos categorías sociales que se suponen en forma binaria y jerárquica” (Lugones, 2008: 87). Ese análisis me permite comprender los límites de la *colonialidad de género* de Quijano, englobados en lo que Lugones denomina “el lado oscuro/oculto” (Lugones, 2008: 87) del modelo de Quijano, debido a que esconde y excluye a las mujeres colonizadas, en vez de visibilizar su inferiorización en el marco de la colonización moderna.

En los estudios de las sociedades precolombinas, es imprescindible considerar el género como imposición colonial, partiendo del cuestionamiento del concepto de género como parte de la organización social¹⁶. Igualmente, es importante conocer en profundidad

¹⁶ Lugones se refiere a la colonialidad del género en su sentido complejo.

la organización social pre-colonial de la región andina, desde sus propias cosmologías y prácticas, a fin de comprender la imposición colonial.

En la misma línea, en su texto “Género y colonialidad: en busca de claves de lectura y de un vocabulario estratégico descolonial” (2006), Rita Segato desarticula el concepto de *colonialidad del poder* de Quijano y analiza el “cruce entre colonialidad y patriarcado y las originaciones que de éste se derivan: el patriarcado colonial/moderno y la colonialidad de género” (Segato, 2006: 17). Segato produce conocimiento y reflexión en sus análisis desde una antropología por demanda, es decir, busca invertir las herramientas de la formación antropológica para obtener respuestas de lo que en la antropología clásica se denomina objetos de estudio. De ese modo, la autora formula algunos conceptos que deconstruyen esquemas y categorías establecidas en la disciplina antropológica.

De manera similar a lo que señala Lugones en sus estudios acerca de las transformaciones que el capitalismo y la modernidad ejercen sobre los sistemas comunitarios, la antropóloga Segato sostiene lo siguiente:

El polo modernizador estatal (...) rasga el tejido comunitario, genera dependencia, y ofrece con una mano la modernidad del discurso crítico igualitario, mientras con la otra ya introdujo los preceptos del individualismo y [de] la modernidad, instrumental de la razón liberal y capitalista, conjuntamente con el racismo que somete a los hombres no blancos al estrés y a la emasculación (Segato, 2006: 23).

Frente a ese tipo de dominación estatal, Segato argumenta la existencia del pluralismo histórico, que trata de que los pueblos (sujetos colectivos) sean agentes de su propio proceso histórico y compartan un pasado común. Al respecto, en el capítulo II de mi tesis, en la parte sociohistórica del contexto de la provincia Nor Yungas, hago uso del término ‘pueblo’, dado que éste se refiere tanto a la interculturalidad entre etnias como a la interhistoricidad (Segato, 2006). Con ello, pretendo decir que las relaciones culturales entre los/as afrobolivianos/as y los/as aymaras tienen una dinámica interna, con conflictos de intereses, posturas políticas, antagonismos y complementariedades que les permiten compartir una historia.

Siguiendo a Segato, la intervención colonial en el mundo-aldea provino de una “forma de infiltración específica, como es el de [las] relaciones de género del orden

colonial moderno en las relaciones de género en el mundo-aldea” (Segato, 2006: 30). Esto significa que, a diferencia de lo que afirma Lugones en cuanto a la inexistencia del género en el mundo pre-colonial, Segato señala que en los datos etnográficos de las sociedades indígenas y afroamericanas existía una *organización patriarcal de baja intensidad*, diferente al sistema de género occidental. Por tanto, en la colonialidad del poder, la raza y las relaciones de género modernas capitalistas fueron instaladas y fundaron nuevos tiempos en América.

De igual modo, María Galindo¹⁷ en su texto *No se puede descolonizar sin despatriarcalizar* (2013) apunta a la relación entre colonialismo y patriarcado puesto que permite entender las continuidades entre un mundo pre-colonial y un mundo colonizado. En su texto, la autora menciona que “la dominación patriarcal no llegó con los españoles en los barcos aunque eso quisiéramos, simplificadoramente, creer” (Galindo, 2013: 98). Esto quiere decir que las instituciones patriarcales coloniales se agarraron de la mano de las instituciones patriarcales pre-coloniales para lograr la consolidación de la dominación colonial, y aún se manifiestan actualmente en las estructuras de las relaciones de poder y dominación de los hombres hacia las mujeres.

Agregando a la propuesta teórica de la relación entre *colonialismo y patriarcado*, cabe mencionar a los autores que analizan el “patriarcado como un sistema de dominación que contiene el adultocentrismo” (Duarte, 2012: 104; Gallardo, 2006: 230). El sistema patriarcal presenta al varón blanco (heterosexual, burgués, urbano) como un ser superior capaz de subordinar a la mujer, a otros varones a los que considera inferiores (indígenas, negros) y también a los/as niños/as. Por tanto, el *adultocentrismo* es una práctica que ejercen estos varones que socialmente son considerados adultos.

El sociólogo Jorge Daniel Vásquez en su texto *Máquinas identitarias en disputa* (1981) hace la siguiente afirmación:

El adulto es concebido como centro de la sociedad al atribuirle características como la madurez, la experiencia, la capacidad de producir una opinión respetable, la capacidad de ordenar la sociedad, etc; y que definen al joven [y al niño] como la negación del adulto al asociarlo justamente con la inmadurez, inexperiencia, incapacidad de

¹⁷ María Galindo es la fundadora del colectivo Mujeres Creando. Ella es considerada una militante anarcofeminista, psicóloga y locutora de radio Virgen de los deseos. Actualmente reivindica los derechos humanos de las mujeres, y además enfrenta el machismo y la homofobia en Bolivia (<http://www.mujerescreando.com/>, visitado, octubre, 18,2014).

producción, sin conocimiento suficiente, desordenado, etc. (Vásquez, 1981: 42-43).

Para el autor, el *adultocentrismo* construye en el imaginario social de los/as niños/as y adolescentes la noción de adultez que marca el punto de referencias del *deber ser* y hacer en su sociedad. El sistema *adultocéntrico* subordina y margina a los niños/as y adolescentes, considerándolos incapaces de actuar como adultos (Vásquez, 1981).

El autor también menciona que en contextos históricos, los procesos educativos se utilizaron como una acción diferenciadora de las responsabilidades de cada grupo de edad. Esto quiere decir que los adultos estaban encargados de la formación de los que eran considerados *menores*, y la tarea de estos, consistía en dejarse formar para lograr ser aceptados socialmente. La primera encargada de ejercer esta función social fue la familia europea, y más tarde la escuela se encomendó de la formación de los *menores* (Ariès, 1992).

En América latina, antes de la invasión española y portuguesa, también existían evidencias históricas de la diferenciación entre grupos de edad (Silverblatt, 1990; Isbell, 1976). Por ejemplo en la zona andina de Bolivia, para referirse a la niñez se utilizan términos diferenciados según el sexo: *Imilla* (niña) y *Llocalla* (niño) que corresponde a los menores que dejan el amamantamiento, caminan, pastorean y juegan. Los y las adolescentes son denominados como *Tawako* y *Wayna*, donde las características principales son el desarrollo corporal y el inicio de las relaciones sexuales. Por último, los/as adultos son denominados como *Chacha* (hombre) y *Warmi* (mujer), el título *chachawarmi* sólo se lo obtiene al contraer matrimonio (Isbell, 1997).

Billie Jean Isbell en su artículo “De inmaduro a duro: lo simbólico femenino y los esquemas andinos de género” (1997) analiza las fases del desarrollo del niño a partir de los mitos de origen andinos. En su trabajo, la autora construye un modelo de “tropos de género” basado en una analogía con el crecimiento de la papa hasta convertirse en *chuñu*¹⁸, es decir, los niños son papa (inmaduro) y cuando son adultos se convierten en *chuñu* (maduros). Las fases del desarrollo del género se “marcan” de modo alternado por su femineidad como por su masculinidad, “los niños inmaduros son ‘femeninos’

¹⁸ Chuñu es un tubérculo desecado y congelado durante 50 días aproximadamente, es uno de los principales productos alimentarios de la región andina.

categoricamente; la masculinidad está en constante diferenciación hasta el matrimonio, cuando la sociedad toma el control de la sexualidad y de la reproducción femenina” (Isbell, 1997: 258).

Como se observa, las relaciones entre grupos de edades en las sociedades andinas también estaba organizadas bajo los parámetros del *adultocentrismo* de baja intensidad, este sistema se fortaleció con el paso de las estructuras coloniales (agrícolas, comercial y de minería), la formación de las estructuras capitalistas y los procesos de industrialización.

Claudio Duarte en su trabajo “Sociedades adultocéntricas: sobre sus orígenes y reproducción” (2012) sostiene que las emergencias de las juventudes y la niñez en la sociedad latinoamericana actual surge de las dinámicas económicas y político institucionales del modo capitalista consolidándose en un “estilo de organización que le otorga a las clases de edades adultas, la capacidad de controlar a quienes define como *menores*, y de esa forma, logra asegurar cuestiones básicas como herencia, transmisión generacional y reproducción sistémica” (Duarte, 2012: 110). Esta organización operada por los adultos ha construido el sistema de dominación que llamamos *adultocentrismo*.

En síntesis, el *adultocentrismo* es un sistema de relaciones de dominio entre distintas edades, y que se espera de cada una como expectativa social. La noción de edad puede ser analizada a través de diversos ejes, como la clase, la etnia y el género, por tanto, se puede hacer la intersección con las herramientas que utiliza la teoría feminista postcolonial denominada como *interseccionalidad*.

La interseccionalidad

La *interseccionalidad* surge de la teoría feminista postcolonial. Es una herramienta para analizar cómo “los sistemas de la raza, la clase social, el género, la sexualidad, la etnia, la nación y la edad forma[n] mutuamente la construcción de las características de la organización social” (Collins, 2000: 299). Igualmente, tiene en cuenta los contextos sociales, históricos y políticos, así como los casos individuales que resultan de diferentes tipos de identidad(es).

La feminista postcolonial Patricia Hill Collins (2000) ha empleado la *interseccionalidad*, analizó las situaciones de opresión desde las experiencias de las

mujeres negras de Estados Unidos. Para la autora, la comprensión de la posición de las mujeres afros es única, dado que en ella se entrecruzan dos ejes de desigualdad: el género y la raza. Tales ejes, a su vez, permiten visibilizar otros ejes de opresión unidos a los dos primeros.

La *interseccionalidad* me permite entender la manera en que diferentes factores, entre ellos el género, la raza, la etnicidad, la edad y la clase socioeconómica, se combinan e influyen en la elaboración y en la reconfiguración de las subjetividades de los/as niños/as afrobolivianos/as y aymaras en situación de desplazamiento escolar. De hecho, con esta herramienta, es posible visibilizar el racismo y la discriminación que sufren los pueblos minoritarios, como es el caso de los afrodescendientes en Bolivia.

Por otra parte, desde la *interseccionalidad*, se pueden identificar puntos de conexión con otros grupos raciales y étnicos (Collins, 2000). Así, por ejemplo, la población afroboliviana, en específico los/as niños/as afrobolivianos/as, tienen un modo particular de entender su ubicación social a partir de los entrecruzamientos entre el género, la clase, la raza, la etnia y la generación. En ese sentido, la experiencia de desplazamiento escolar de un/a niña/o afroboliviano/a será muy distinta a la experiencia de desplazamiento escolar de un/a niño/a aymara que también pertenece a la comunidad de Mururata. La intención es descubrir las diferencias y las similitudes entre esos/as niños/as y adolescentes, a fin de que puedan superar situaciones de discriminación, y establecer las condiciones necesarias para que todos/as esos/as niños/as disfruten de una infancia plena.

Por lo anterior, consideré relevante para mi estudio el aspecto de la generación (edad), que se une a la *interseccionalidad* entre el género y la raza, puesto que en la comunidad de Mururata conviven niños/as desde los 7 hasta los 16 años que se desplazan para acceder a la escolarización. En ese contexto, la *interseccionalidad* moldea las relaciones entre esos/as niños/as, debido a que al entrar simultáneamente en esa convivencia participan potencialmente en acontecimientos y en experiencias que crean lazos (Criado, 1998).

Feminismo indígena

En la antropología clásica, las mujeres pertenecientes a los pueblos indígenas han sido representadas como las principales transmisoras de su cultura, siempre relacionadas al

ámbito doméstico y como transmisoras de la lengua nativa. Sobre este punto Marisol de la Cadena en el texto *Las mujeres son más indias: etnicidad y género en el Cuzco* (1991) indica que las mujeres indígenas de la comunidad Chitapampa aparecen sujetadas a las tradiciones de su pueblo (costumbres, vestimenta y lengua) y asociadas al área rural. En este trabajo, la autora analiza el modo en que las mujeres indígenas son consideradas como “más indias”, indicando que los hombres indígenas tienen mayor interacción con el ámbito urbano y, han modificado su vestimenta y aprendido otros idiomas. Así, las mujeres indígenas al no tener contacto cultural con la ciudad y lo urbano serían “más indias” porque preservarían la cultura de su etnia.

En Bolivia, existen trabajos que recuperan el papel de las mujeres indígenas como actoras políticas y que, además, remarcan sus estrategias cotidianas de resistencia. Uno de esos aportes es el artículo “Construcción de imágenes de indios y mujeres en la iconografía post 52: el miserabilismo en el *Álbum de la Revolución*”¹⁹, de Silvia Rivera Cusicanqui (2005), en el que la autora denuncia que los indios y las mujeres indígenas de Bolivia fueron representados en dicho Álbum de modo estereotipado, “convirtiéndose en ornatos culturalistas en un discurso y en una visión de nación que postulaba la hegemonía absoluta de la cultura occidental, patriarcal y cristiana sobre el país, a partir del Estado” (Rivera Cusicanqui, 2005: 133). En esa época, el Estado boliviano intentó homogeneizar a toda la población indígena y afrodescendiente bajo el denominativo de campesinos/as. En síntesis, Rivera Cusicanqui hace visible lo encubierto por las historias oficiales de Bolivia.

Es importante indicar que el feminismo indígena surgió para denunciar las formas de opresión derivadas de los colonialismos, al igual que del capitalismo. En ese sentido, en su lucha, las mujeres indígenas bolivianas revelaron que se enfrentaban a usos, a costumbres y a tradiciones que atentaban contra su dignidad. También manifestaron su deseo de participar en la vida política y de tener seguridad como mujeres.

Por otra parte, en *Ch'ixinakax utxiwa: una reflexión sobre prácticas y discursos colonizadores* (2010), Rivera Cusicanqui propone el término ‘ch'ixi’, que proviene de la lengua aymara y significa gris, la mezcla abigarrada entre blanco y negro, opuestos y complementarios entre sí. Dicho término, según la autora, “da cuenta de una realidad

¹⁹ Énfasis de la autora.

donde coexisten en paralelo múltiples diferencias culturales, que no se funden sino que se antagonizan o complementan” (Rivera Cusicanqui, 2010: 7). Tal realidad no está exenta de conflicto, ya que “cada diferencia se reproduce a sí misma desde la profundidad del pasado y se relaciona con las otras de forma contenciosa” (Rivera Cusicanqui, 2010: 7).

En el caso de los pueblos afroboliviano y aymara, éstos han ido formando y transformando sus subjetividades a partir de diversos hechos históricos. Esas situaciones han conformado la identidad *ch'ixi* entre afrodescendientes y aymaras, cuyas expresiones culturales del proceso intentan subvertir los hechos históricos que marcaron jerarquías de exclusión en la sociedad boliviana. A su vez, los desplazamientos escolares de los/as niños/as afrobolivianos/as y aymaras permiten enriquecer esas nuevas construcciones, ya que aportan desde su particularidad con más enfoques y experiencias. Por tal razón, decidí indagar tales mezclas en la comunidad de Mururata y observar las mixturas de sentimientos transformadores, con ayuda de las expresiones culturales con las que se generan reconocimientos.

Estudios subalternos

Para mi investigación rescaté la contribución que hace Gayatri Chakravorty Spivak con su texto *¿Puede el subalterno hablar?* (2011). En su trabajo, la autora evidencia los privilegios de los/as intelectuales sobre el/la subalterno/a y se refiere a cómo los países colonizadores han ejercido violencia sobre los países colonizados. “Es imposible para los intelectuales (...) actuales imaginar el tipo de Poder y de Deseo que habita en el sujeto innominado del Otro” (Spivak, 2011: 31).

Según Spivak, es necesario el “imperativo ético” que manifieste la manera en que se hace explícita la postura del/la investigador/a en lo que escribe (Spivak, 2011). En ese sentido, como investigadores/as, hacemos algo más que generar conocimiento para el mundo y para nuestras carreras, por lo que “debemos plantear preguntas acerca de la ética de nuestro comportamiento en relación a las personas sobre quiénes y con quienes investigamos” (Patai, 1998: 124). Pensando en ello, reflexioné acerca de mi contribución con este estudio. Considero que éste se basa, por una parte, en mi deuda para generar un conocimiento que aporte a la Antropología de la Infancia y, por otra, en mi compromiso con las políticas que reivindican a las familias diversas.

En mi investigación sobre los/as niños/as afrobolivianos/as y aymaras, el estudio de la *subalternidad* otorga la posibilidad de revelar las situaciones y las experiencias que ellos/as viven en su desplazamiento escolar, partiendo de la búsqueda de vías para que el/la subalterno/a hable sin caer en la representación que lo/la invisibiliza. En la comprensión de las reconfiguraciones de las subjetividades de esos/as niños/as a partir de la experiencia de desplazamiento escolar, lo fundamental es considerar que ellos/as, desde elementos de identificación y de dinámicas de socialización intergeneracional, construyen hogares sobrevenidos conformados sólo por ellos/as.

Ser niño/a y ser adolescente

Según José Sánchez Parga “todo niño/[a] es producto de un complejo sistema muy diversificado de relaciones sociales, de significados muy diferentes y hasta contradictorios” (Parga, 2004: 20). En ese sentido, el niño/a desde que nace tiene distintos tipos de relaciones sociales, más aun en la sociedad moderna actual en la cual vivimos. “El niño es una persona que se hace o se deviene en adulto” (Parga, 2004: 184) esto significa que la persona del niño es igual de completa que de un adulto, porque es la misma persona solamente con nuevas condiciones ligadas al cambio generacional.

Para el autor existen varios discursos de lo que es *ser niño*. La *infantología* se trata de un discurso instrumental y aplicado, tiene como objeto al niño y lo concibe sin relación con la sociedad que lo produce. La *sociología aplicada* se limita a la aplicación de los conceptos sociológicos a la realidad infantil. El *discurso jurídico tecnocrático de la infancia* se ha ido conformando por las organizaciones no gubernamentales nacionales e internacionales. El problema de este discurso es que se sitúa más próximo a un voluntarismo moralista que a la jurisprudencia. Finalmente, la *sociología de la infancia* comprende y explica científicamente la infancia en todos sus procesos, e incorpora los estudios históricos de la infancia. (Parga, 2004: 22-26). Estos discursos intentan entender al niño y a sus actuaciones en la infancia.

Por otro lado, la adolescencia “es un periodo en el desarrollo biológico, psicológico, sexual y social inmediatamente posterior a la niñez que comienza con la pubertad” (Trujillo, 2013: 28). Sin embargo, la adolescencia no es un periodo de

transición puesto que la modernidad ha modificado la prolongación de la edad adulta y el acortamiento de la infancia.

En esa dirección, José Sánchez Parga menciona que la adolescencia debe ser pensada como una edad moratoria en espera de su integración a la sociedad adulta (Parga, 2008).

El aprendizaje del *deber ser* demuestra la obediencia que los niños y adolescentes deben mostrar al aprender las normas establecidas por los adultos (Pavez, 2012: 86). Sin embargo, las normas establecidas de género que se les impone a los/as niños/as intensifican las relaciones de poder entre los géneros, puesto que los roles de género se determinan las acciones diferenciadas entre hombres y mujeres.

La infancia: categoría de subalternización

Las conceptualizaciones de los estudios sociales y culturales sobre la infancia surgen en el momento en que “el capitalismo cultural ha operado precisamente a través de la desvinculación entre cultura y necesidad, razón por la cual se evidencian anclajes que permiten argumentar el porqué de la resistencia ante determinadas producciones culturales” (Vásquez, 2013: 70). En el capitalismo, las producciones culturales se articulan con la producción/circulación/consumo y son “representaciones fetichizantes/fetichizadas de los adolescentes [y de los/as niños/as] que, en última instancia, pueden ser rastreadas originariamente en proyectos hegemónicos” (Vásquez, 2013: 71). Dado que mi interés es la condición del sujeto niño/a afroboliviano/a y aymara, haré uso de argumentos que tienen que ver directamente con las preguntas relacionadas el *sujeto subalterno*, la representación del *otro* y las formas de subjetivación entre los/as niños/as afrobolivianos/as y aymaras. En ese marco, es importante considerar que la reflexión sobre la infancia afroboliviana y aymara ha estado escasamente presente en los trabajos empíricos. Según Carles Feixa y Yanko González (2006):

Los estudios socioculturales habían tendido a ignorar la dimensión generacional: tanto los estudios sobre las comunidades indígenas, como los centrados en sociedades campesinas y urbanas, tendieron a ver a sus sujetos de estudio como indios, campesinos, colonos, hombres, mujeres, burgueses, obreros, pero no como niños y todavía menos como jóvenes. La explicación tradicional a estas omisiones sociohistóricas ponen el énfasis en la inexistencia de las categorías de infancia y de juventud en las sociedades latinoamericanas más allá de algunas

minorías sociales (élites y clases medias) y territoriales (zonas urbanizadas). Este supuesto se basa en la concepción generalizada de que la gran mayoría de latinoamericanos y latinoamericanas pertenecientes a las clases y culturas subalternas tienen una temprana incorporación a la vida adulta en términos laborales (Feixa y González, 2006: 177 citado en Vásquez, 2013: 74).

De acuerdo con la cita anterior, los/as niños/as y adolescentes del área rural han sido ignorados por los estudios socioculturales debido a su incorporación temprana al mundo laboral adulto. Por otra parte, siguiendo al historiador Phillipe Ariès, la infancia no existía para las sociedades del antiguo régimen europeo. Al respecto, en *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen* (1992), Ariès demostró que “el descubrimiento de la infancia comienza en el siglo XVIII, y [que] podemos seguir sus pasos en la historia del arte y en la iconografía durante los siglos XV y XVI. No obstante, los testimonios se vuelven particularmente numerosos y significativos a fines del siglo XVI y durante el siglo XVII” (Ariès, 1992: 12).

Los desplazamientos a finales del siglo XX, a escala local, nacional e internacional, generaron lo que es *ser* niño/a afroboliviano/a y aymara, y marcaron la obligatoriedad de la escuela primaria o la introducción de los medios de comunicación en las comunidades indígenas. Los conflictos culturales resultantes de esos desplazamientos tienen que ver con la reconfiguración de las subjetividades en los/as niños/as y adolescentes, puesto que aparecen factores como el acceso a la educación, el consumo y la relativización de la situación socioeconómica que permiten vislumbrar una ruptura generacional en las comunidades indígenas y afrodescendientes (Unda y Muñoz, 2011).

En esa dirección, Jorge Daniel Vásquez señala que “la condición de la infancia indígena [afrodescendiente y aymara] actual no puede entenderse por fuera de las dinámicas que generan [los desplazamientos] en la reconfiguración de las poblaciones y de las subjetividades de los [niños,] jóvenes y adultos de ambos sexos” (Vásquez, 2013: 77). Es decir, el impacto que tienen los desplazamientos en los/as niños/as es importante para comprender su condición como sujetos.

Recapitulando.-

El primer apartado sobre la Antropología de la infancia es elaborado de los distintos aportes teóricos expuestos, especialmente de la tendencia constructivista puesto que presenta la idea de que los infantes son sujetos sociales que tienen la capacidad de desenvolverse en un entorno sociocultural y, además contribuyen activamente a su producción. Es decir, la vida social de los/as niños/as y adolescentes se produce a partir de sus propias acciones y relaciones con sus iguales y con los adultos.

Así, como veremos en los capítulos de análisis del presente texto, los/as niños/as y adolescentes afrodescendientes y aymaras hablan desde su propia voz sobre sus experiencias en el viaje, la escuela y en el hogar sobrevenido. De esta manera muestro las representaciones, sentimientos y puntos de vista de los/as niños/as y adolescentes en desplazamiento escolar.

Posteriormente, a partir de ciertas consideraciones de Anibal Quijano (2000) y María Lugones (2008) es posible extraer el concepto de *colonialidad de poder* y *colonialidad de género*. La *colonialidad del poder*, es una forma de dominación colonial a través de la cual, la producción, el trabajo y las personas se racializan. Aquí es importante el análisis de Lugones puesto que la *colonialidad de género*, en el marco de la *colonialidad de poder*, se entrelaza las categorías de género y raza.

Por tanto, la *colonialidad* impone las siguientes clasificaciones: étnica/racial, y sexual/genérica que opera en las dimensiones materiales/subjetivas de la vida social tanto de los adultos como de los infantes. Esta imposición se da en las relaciones de poder, en torno a la disputa por el control del trabajo, la subjetividad y la autoridad. De ahí que, en sociedades como la boliviana, la *colonialidad del poder* y las relaciones desiguales de género se siguen reproduciendo a través del poder patriarcal (Aquim, 2014: 19).

Sobre este punto, es importante acotar que el *adultocentrismo* es un sistema de dominación de las sociedades *patriarcales*. Así, los varones adultos (en edad) reproducen las relaciones de dominación con los infantes (menores). Por tanto, existen conflictos en las relaciones entre grupos de edad, y muchas veces son “resueltos” por medio de la violencia física, normativas o políticas públicas que sólo intensifican la dominación del adulto.

En síntesis, construir un conocimiento desde la Antropología de la Infancia entrelazado con los estudios feministas postcoloniales y subalternos parte del análisis de la vida de aquellas personas que son considerados los/as “Otros/as” por cuestiones

étnicas, de género, clase y generación. Entre ellos/as, están las mujeres y niños/as indígenas, afrodescendientes, campesinos y desplazados. Por tanto, en este trabajo me interesa revertir aquellas condiciones históricas que ubican a los/as niños/as y adolescentes afrodescendientes y aymaras en lugares de *subalternidad*.

CAPÍTULO III

DINÁMICA DEMOGRÁFICA Y SOCIOHISTÓRICA DEL PUEBLO DE MURURATA, PROVINCIA NOR YUNGAS

En primer lugar, describo el contexto geográfico, demográfico, cultural y lingüístico del pueblo de Mururata, perteneciente a la provincia Nor Yungas del departamento de La Paz, Bolivia. En segundo término, examino el decurso histórico, social y económico de esa zona, y sus distintos asentamientos humanos, desde los periodos prehispánico, colonial, republicano y contemporáneo. Finalmente, expongo lo referido a la educación en la comunidad de Mururata, partiendo del contexto histórico y considerando la educación como un derecho social en la construcción de ciudadanía de los/as niños/as afrodescendientes y aymaras.

El ámbito de mi investigación se concentra principalmente en el pueblo de Mururata, dado que los/as niños/as y adolescentes afrodescendientes y aymaras de la zona se desplazan todas las semanas desde sus comunidades de origen para estudiar en la escuela San Ramón del pueblo de Mururata, donde viven, juntos, en casas que sus familias progenitoras alquilan.

Imagen N° 1: Prov. Nor-Yungas del departamento de La Paz, Bolivia



Fuente: fotografía propia, tomada a distancia relativamente alejada (17/06/2014)

Contexto geográfico

El pueblo de Mururata pertenece a la provincia Nor Yungas. Está situado al Norte del departamento de La Paz y al Este de la Cordillera Oriental de Los Andes. Tiene una superficie aproximada de tres mil kilómetros cuadrados. En ella, se asienta los niños/as y adolescentes en situación de desplazamiento escolar. La población rural está distribuida de manera dispersa en diversas comunidades, debido a que una de sus principales características es la producción agrícola y el turismo.

De acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística (INE) de Bolivia, el año 2010²⁰, la provincia Nor Yungas tenía una población de 14.329 habitantes.

Tabla 1: Provincia Nor Yungas - Población por sexo

	2001		2007		2010	
	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres
	6.641	5.596	7.473	6.298	7.967	6.362
Total	12.237		13.771		14.329	

Fuente: Elaboración propia basada en INE, 2010.

Según el *Plan de Desarrollo de la provincia Nor Yungas*²¹ 2006-2010 (Fondo Nacional de Desarrollo Alternativo, Gobierno de Bolivia, Unión Europea, 2006), la provincia Nor Yungas es considerado altamente turístico por sus atractivos naturales y culturales. Por tal razón, las familias tienden a desplazarse hacia distintas comunidades para aprovechar esa actividad económica que origina recursos en el transporte, en el hospedaje, en el trabajo como guías de turismo, en la gastronomía, en la alimentación e, indirectamente, en la producción agropecuaria, ya que genera mercados locales para muchos de los productos de la región.

Considerando la estructura por edad de la población de la provincia Nor Yungas, el año 2010, 5.846 niños/as y adolescentes conformaban el grupo comprendido entre los 0 y los 19 años.

²⁰ A la fecha, Bolivia aún no cuenta con información del último Censo Nacional de Población y Vivienda 2012 desagregada por edad ni por ámbito. Por tal razón, tomo como referencia la información más reciente del INE, correspondiente al año 2010.

²¹ Seudónimos.

Tabla 2: Nor Yungas - Población por grupo de edad

Grupo de edad	Total	Hombres	Mujeres
0-5 años	1.995	1.064	931
6-12 años	2.123	1.147	976
13-19 años	1.728	906	822
20-25 años	2.245	1.285	960
26-80 años	6.238	3.565	2.673
Total	14.329	7.967	6.362

Fuente: Elaboración propia basada en INE, 2010.

El grupo de edad de interés para mi investigación es, justamente, el de niños/as y adolescentes de 7 a 16 años, dado que una de las problemáticas que los/as afecta es la lejanía de sus casas respecto a las unidades educativas seccionales, por lo que deben caminar grandes distancias, hecho que determina que lleguen cansados/as y que no tengan energías suficientes en la clase ni en sus casas para hacer las tareas.

Cabe mencionar que las unidades educativas seccionales no tienen la oferta completa del nivel primario y, en general, son multigrado. Por ello, a los 7 años, los/as niños/as deben acudir al núcleo educativo de su sector. Cuando las comunidades están muy alejadas de los núcleos educativos, las familias optan por alquilar habitaciones cercanas al establecimiento, donde los/as niños/as se quedan solos/as durante la semana. Es el caso de las familias de las comunidades cercanas al pueblo de Mururata, donde los padres y las madres alquilan habitaciones en el centro poblado para que sus hijos/as continúen sus estudios. Dicha alternativa se implementó porque en la zona no existen internados educativos.

En cuanto a los términos económicos, para las familias, el *Plan de Operación Anual* (POA, 2014) realizó el cálculo de los ingresos mensuales, considerando un promedio de 1 cato de cultivo de coca, 1.5 catos de cultivo de racacha, cítricos y café, 0.75 catos de hortalizas y se consideró en los ingresos familiares, la valoración de la mano de obra del propio agricultor (mano de obra remunerada), teniendo como resultado promedios de ingreso mensual según actividad productiva, los mismos que se detallan a continuación:

Tabla 3: Ingreso mensual familiar por actividad

Tipo de actividad	Ingreso promedio mensual
Agricultura – producción de coca	1,425 Bs
Agricultura – otros productos (racacha, café, cítricos).	1,397 Bs.
Producción pecuaria	1,406 Bs
Actividades diversas (comercio)	1,852 Bs

Fuente: Plan de Operación Anual 2014.

Los gastos familiares, calculados para un tamaño promedio de 4 miembros por familia, muestran que los ingresos familiares, se destinan un porcentaje de 56.17% a la compra de víveres (462 Bs.), 10.33% a la educación de los hijos/as (85 Bs.) y 14.59% (120 Bs.) al transporte y alquiler de la casa para los niños/as y adolescentes en situación de desplazamiento escolar.

Los datos económicos presentados por el *Plan de Operación Anual* revelan que los mayores gastos que realiza la familia son destinados a la compra de víveres. En cuanto a la educación de los/as hijo/as el gasto es mínimo, sólo es destinado para la compra de materiales escolares y otro pequeño porcentaje al transporte y alquiler de la vivienda (POA, 2014). De esto se deduce que en el presupuesto familiar no existe un porcentaje destinado a la alimentación diaria de los niños/as en desplazamiento escolar.

Por tal razón, los/as niños/as y adolescentes en situación de desplazamiento escolar tienen una mala alimentación, puesto que no incluye verduras, frutas, leche, cereales y otras nutrientes que los niños y las niñas necesitan para tener las condiciones físicas suficientes y encarar su jornada educativa. Entre las entrevistas a las profesoras de la Unidad educativa San Ramón, pude registrar lo siguiente:

“No comen bien, no hay carne ni verdura por aquí y aunque hay productores de pollo es muy caro y todo lo llevan a La Paz, entonces cocinamos con lo que hay, arroz, plátano, a veces charque de pescado, estos niños se duermen en el curso, no desayunan, no comen lo suficiente” (Profesora Lourdes, 2014, entrevista).²²

La entrevista muestra que la dieta familiar está caracterizada por el consumo de carbohidratos, no cuentan con producción de verduras y carnes para el autoconsumo. Por

²² Apuntes registrados en el cuaderno de campo N° 2, el jueves 15 de Mayo 2014, en la escuela del pueblo de Mururata, prov. Nor Yungas, departamento de La Paz-Bolivia.

tanto, los/as comuneros deben trasladarse al centro urbano más cercano para adquirir estos productos, lo cual demanda un costo elevado en transporte, y priorizan el arroz, fideo, plátano, carne deshidratada y huevo.

Contexto lingüístico de la provincia Nor Yungas

En el pueblo de Mururata, existe una presencia marcada de los grupos culturales afrodescendiente y aymara. Según Martín Ballivián (2012), aproximadamente 30.722 afrodescendientes habitan en el territorio de las provincias Nor Yungas, Sur Yungas e Inquisivi así como en las ciudades de mayor migración de Bolivia, entre ellas Cochabamba, La Paz y Santa Cruz de la Sierra.

En lo referido a las características lingüísticas de la Provincia Nor Yungas, éstas son las siguientes: 75% de la población habla castellano; 20%, aymara-castellano; y 5%, sólo aymara (INE, 2010). En el caso de los/as afrodescendientes, la mayoría habla castellano andino²³, con influencia de idiomas nativos como el aymara y el quechua. Sin embargo, existen afrodescendientes que todavía hablan la lengua *bozal* de antaño, muy distinta al castellano andino que se habla en Bolivia. Según John Lipski (2008), “el dialecto afroboliviano parece ser el heredero directo del habla *bozal* boliviana del siglo XVI, siendo así la variedad lingüística afroamericana más antigua” (Lipski, 2008: 20). El *bozal* boliviano está en vías de desaparecer. Por tanto, representa un eslabón importante en la reconstrucción de las modalidades lingüísticas empleadas por la población negra nacida en África y traída a América en calidad de esclava, y por sus descendientes en Hispanoamérica (Lipski, 2008).

De acuerdo con John Edwards “los fenómenos del lenguaje son fenómenos sociales y están todos intrincadamente entremezclados” (Edwards, 1994: 106), es decir que el lenguaje refleja los cambios y continuidades de la estructura y complejidad de la propia cultura. El autor afroboliviano Martín Ballivián indica que el habla *bozal* se presenta en los cantos de la *saya* porque permite “mostrarnos como somos, siendo un medio comunicativo que nos permite transmitir nuestra cultura general y particular” (Ballivián, 2012: 189). Así, el dialecto *bozal* se presenta en las canciones de la *saya* como

²³ Según Lipski (2008), el lenguaje bozal de antaño tiene muchas diferencias sistemáticas frente al castellano andino que se habla en la región de los Yungas. Tales diferencias son de pronunciación y de gramática.

un espacio para la revalorización de las tradiciones culturales afrodescendientes. Sin embargo, los/as niños/as y adolescentes afrodescendientes que están en situación de desplazamiento escolar tienen mayor contacto con los aymaras en el pueblo de Mururata, y por tanto el dialecto *bozal* se ha modificado al castellano andino.

A continuación podemos observar un cuadro donde se advierte la adopción del lenguaje tanto del español como del aymará.

Tabla 4: Lenguaje aymara, bozal y castellano andino.

Aymará	Lengua bozal	Castellano andino
Choy	Cho	Oye, escucha
Khelli	Keyi	Resistirse
Khichiscar	Kichira	Pellizcar
Aysitus	Asitus	Aysitus/Próximo a
Va	Ma	Expresión de desacuerdo
Tata	Senó	Dueño de algo

Fuente propia: Elaboración propia en base a datos etnográficos, 2014.

En síntesis, los/as niños/as y adolescentes en desplazamiento escolar han modificado las formas de habla *bozal* boliviana propias de su comunidad afrodescendiente y han adoptado el castellano andino. No obstante, la lengua *bozal* se puede identificar al escuchar la *saya* afroboliviana, distinguiéndose de músicas indígenas y mestizas.

Contexto histórico, género y socio-económico de la provincia Nor Yungas

Periodo pre-colonial

La historia de la población aymara que vive en la zona de los Yungas, se remonta al siglo XVIII, puesto que en Los Andes, en tiempo prehispánico, habitaban diversos grupos étnicos que se articulaban mediante redes de reciprocidad, de redistribución y de prestaciones laborales (Rivera Cusicanqui, 2010).

En el periodo prehispánico, la actual provincia Nor Yungas era un espacio ocupado por los pueblos lecos y mosetén. Sus pobladores no construyeron caminos visibles por temor a la intromisión de otros grupos étnicos. Fueron los aymaras que delimitaron el ingreso, en tanto que los incas construyeron caminos empedrados aptos para realizar largas caminatas y adecuados para los animales de carga. Si bien en esa época existieron varias rutas, sólo tres persisten en la actualidad y son conocidas como “caminos del Inca” El Choro, Taquesi y Yunga Cruz.

El ayllu en la época pre-colonial

En varios trabajos históricos sobre la cosmología andina (Murra, 1967; Orlove y Custred, 1980; Arnold, Jiménez y Yapita, 1992), se ha representado el perdurable papel del *ayllu*²⁴ como la unidad fundamental de la organización social y económica en los Andes, desde los tiempos incaicos hasta el presente. De ahí que los/as afrodescendientes han adoptado muchos rasgos culturales y organizativos de los aymaras, entre ellos el *ayllu*.

Para Josef Estermann, “el *ayllu* es la ‘célula de la vida’, el ‘átomo’ celebrativo y ritual, pero también la base económica de subsistencia y trueque interno” (Estermann, 2006: 220). Es decir, el *ayllu* era el lugar de producción colectiva, donde el trabajo estaba basado en el principio de reciprocidad. Esa forma de trabajo recíproco se manifestaba en el campo laboral, en las fiestas, en los compadrazgos y en los ritos religiosos y matrimoniales. Por otra parte, la identidad del ser humano andino estaba reconocida a partir del *ayni*, que consiste en la cooperación en el trabajo (Estermann, 2006).

En la época pre-colonial, el sistema de género del *ayllu* partía de la concepción de las diferencias entre hombre/mujer, puna/valle, oscuro/claro, Sol/Luna, frío/caliente, *aransaya/urinsaya* (abajo/arriba), considerando como punto de encuentro de esos opuestos el *taypi* (centro), que representa el par complementario. Es así que las relaciones de género andinas contenían jerarquías de prestigio entre lo masculino y lo femenino, y figuras que simbolizan al hombre y a la mujer *chacha-warmi* (Zuidema, 1964: 40-41).

Así, los incas establecieron un sistema de gobierno que articulaba las estructuras del paralelismo del género con los *ayllus*, precisamente para tener el control absoluto de los pueblos conquistados. “al igual que en otros estados pre-capitalistas, los incas utilizaron el parentesco –empleando los términos, el lenguaje y las expectativas de éste– con la finalidad de enmascarar la naturaleza política y económica de su dominio” (Silverblatt, 1990: 35)

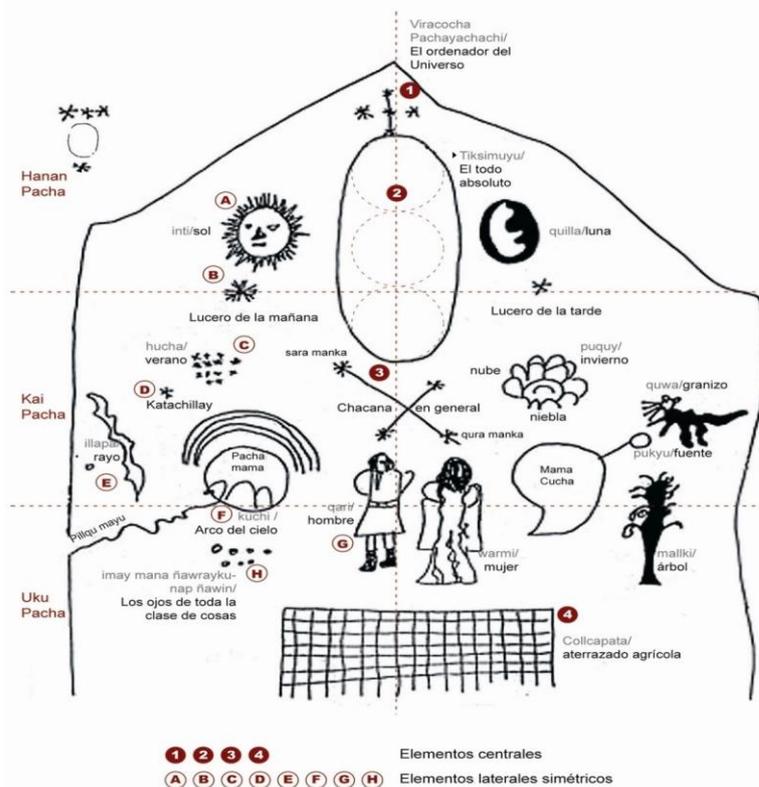
Por ejemplo, el diseño del templo de Coricancha muestra como los incas representaron su visión del cosmos y el orden de las relaciones naturales, sobrenaturales y sociales. Los incas interpretaron el universo social a través de símbolos de género. Sin

²⁴ El *ayllu* es la célula social del orden sociopolítico andino (Chuquimia, 2006). Es parte integral de un patrimonio colectivo que escapa de la lógica individualista occidental y representa una ideología en armonía con las tradiciones y con las costumbres indígenas (Ticona, 2003).

embargo, de manera engañosa los incas utilizaron los símbolos del paralelismo genérico para dominar y controlar a los pueblos andinos (Silverblatt, 1990: 30-31). Esto significa que los incas manipulaban los modos de pensar de la sociedad andina, a través de la transformación del paralelismo genérico encajándolos en nuevas relaciones de poder.

El orden estaba encabezado por una jerarquía de descendencia, *Wiracocha* representaba a un creador andrógino que tenía como descendientes a hombres (*chachas*) y mujeres (*warmis*) de más baja categoría. La siguiente imagen muestra el diseño del santuario central del Cusco, el principal templo del Sol del imperio Inca (Pachacuti Yamqui, 1950: 226; Silverblatt, 1990: 32; Zadir, 1990: 10).

Imagen N° 2: Diagrama sobre la cosmología andina.



Fuente: Dibujo del altar de Coricancha según la crónica de Pachacuti Salcamaywa. Zadir Milla Euribe (1990) *Introducción a la semiótica del diseño precolombino*. Pág. 10.

Según el análisis de Tom Zuidema *The Ceque System of Cuzco: The Social Organization of the Empire of the Inca* (1964) el paralelismo genérico representaba valores igualitarios, sin embargo la “jerarquía de conquista” los negaba totalmente (Zuidema, 1964: 168). Puesto que existió una unión simbólica entre los hombres, que “sostenía la inferioridad

de la mujer; la jerarquía de conquista empleaba los símbolos de género para expresar las relaciones entre el conquistado y el vencido” (Silverblatt, 1990: 51). Esto quiere decir que en el imperio inca los nobles tenían disponibilidad de las mujeres de los *ayllus* que habían vencido, “lo cual produjo la diferenciación de los géneros en clase” (Silverblatt, 1990: 51). Así, las mujeres fueron entregadas a los conquistadores incas en señal de alianza política, este hecho se ha prolongado hasta los tiempos de la conquista europea.

Por tal razón, Galindo (2013) menciona que “en el imperio inca era una práctica altamente legítima, como era la de entregar y recoger a las mujeres niñas como parte del contrato de subordinación al inca por parte de las comunidades” (Galindo, 2013: 100, Silverblatt, 1990: 65-67). Esto nos lleva a decir que en la época pre-colonial existían instituciones patriarcales propias de los indígenas y que ordenaban los grupos de descendencia de manera que formaban un *ayllu*.

Con esta revisión histórica de la organización en Los Andes pre-coloniales intento mostrar las continuidades y transformaciones que se han dado posteriormente en el periodo colonial, republicano y neoliberal de Bolivia.

Periodo colonial

De acuerdo con el antropólogo Eric Wolf (1982), en el periodo colonial, los iberos buscaron en el territorio que hoy ocupa Bolivia metales preciosos que se convirtieron en una de las principales fuentes de la riqueza española. Así, en 1545, descubrieron los primeros depósitos de plata en el Cerro Rico de San Luis Potosí, Bolivia, ciudad que acabó siendo una de las más ricas de América (Wolf, 1982). En ese contexto, el trabajo y el tributo de los campesinos, al igual que la explotación de las minas de plata, fueron los factores que construyeron la economía mercantil de los colonizadores españoles. Por otra parte, según los archivos históricos de la Casa de la Moneda de Bolivia, los esclavos de origen africano fueron los que trabajaron como mano de obra en la acuñación de monedas (Pizarroso, 1977).

En la colonia, la población africana traída a América en calidad de esclava fue también llevada a Kory Huayco —actualmente Nor Yungas y Sud Yungas— a trabajar en las haciendas cocaleras y cafetaleras. Sobre este tema, en su texto *Esclavos negros en Bolivia* (1977), Alberto Crespo hace un análisis del manuscrito de medios folios “Demostración Matemática” (1805) redactado por Francisco Xavier de Bergara,

mayordomo de una de las haciendas de los Yungas. Su trabajo pretende demostrar que el empleo de esclavos/as negros/as resultaba más costoso que la contratación de indígenas, argumentando que cuando un/a negro/a esclavo/a se enfermaba el hacendado tenía que gastar en su curación, en tanto que si el/la indígena alquilado/a era quien enfermaba el hacendado no cubría los gastos. Además, en el caso de la población indígena, el hacendado tenía la seguridad de que siempre encontraría a otro/a que lo/la reemplace, a cambio de salario, para abrir caminos en las laderas o para cosechar sus plantaciones (Crespo, 1977).

Durante esa época, se dieron las primeras intrusiones en el sistema de género andino, desde el momento en el que los varones indígenas ofrecieron a sus mujeres indígenas al invasor español. Esto generó un distanciamiento entre ambos sexos andinos y, desde entonces, se empezó a naturalizar a la mujer indígena asimilándola con lo reproductivo. Como sostiene Rivera Cusicanqui, “esta mirada, que en occidente también se aplica al sexo femenino, une pues umbilicalmente al patriarcalismo con el colonialismo a partir de 1532” (Rivera Cusicanqui, 2010: 190). De hecho, las mujeres indígenas que tenían hijos/as mestizos/as eran discriminadas y excluidas junto a ellos/as al interior del *ayllu* y, debido a su papel subordinado, estaban obligadas a trabajar como sirvientas o a servir de concubinas a los españoles.

Sobre este punto Segato aclara que en la organización de género andino ya existía “el patriarcado de baja intensidad” (Segato, 2006: 32). Y en contacto con los españoles se transforma el orden de género, “la superinflación de los hombres en su papel de intermediarios con el mundo exterior, del blanco; y la superinflación de la esfera pública, habitada ancestralmente por los hombres, con el derrumbe y privatización de la esfera doméstica” (Segato, 2006: 32).

En ese sentido, el *chacha-warmi* adquiere otras connotaciones como: pareja heterosexual, jerárquico y de complementariedad vertical (Paredes, 2008: 29). La autora Julieta Paredes indica que este *machismo indígena* considera a los roles y actividades que realizan las mujeres indígenas y afrodescendientes como de menor valor y menor importancia. Acerca de esto, Segato sugiere que es la esfera pública que hoy continúa y profundiza el proceso colonizador (Segato, 2006).

Periodo liberal y populista

En el ciclo liberal que vivió Bolivia entre fines del siglo XIX y principios del siglo XX, se introdujo el concepto de igualdad. En esa fase, la sociedad oligárquica boliviana se legitimó a partir de la imagen de lo civilizado y fue asociada con el derecho ciudadano. Sin embargo, las reformas liberales, sustentadas en pensamientos provenientes del darwinismo social —civilizado-salvaje— agredían a las poblaciones indígenas y de origen africano.

Con el propósito de consolidar la nación boliviana, los liberales impusieron un imaginario patriarcal con leyes y comportamientos aplicables también a la población indígena y afrodescendiente, manteniendo la subyugación de las mujeres, la opresión de los pueblos indígenas, la discriminación hacia los/as afrodescendientes y la subordinación de los/as niños/as por motivos de edad.

En ese periodo, se mantuvo el rasgo colonial de género impuesto sobre el *ayllu*, basado en la adaptación del modelo victoriano de familia, es decir, en una matriz antigua de *habitus* y de representaciones (Barragán, 1996). Tales imágenes representadas en las relaciones entre géneros era el siguiente (Rivera Cusicanqui, 2010): a) los hombres estaban ocupados exclusivamente de la representación pública de la familia, en la que las mujeres y los/as hijos/as quedaban subsumidos, marcando las características de la noción de ‘patria potestad’. b) las mujeres estaban dedicadas exclusivamente a las labores reproductivas, enajenadas de su voluntad sobre sí mismas y privadas de voz pública propia; en el polo opuesto de esa imagen estaban las ‘mujeres públicas’ (Rivera Cusicanqui, 2010: 204). c) Adolescentes y niños/as sometidos/as a la autoridad vertical de los adultos, principalmente del padre (Rivera Cusicanqui, 2010).

Después de la abolición oficial de la esclavitud en Bolivia, en la segunda mitad del siglo XIX, la población afro continuó viviendo como esclava, esta vez bajo el yugo de mayordomos y de *jilaqatas*²⁵ procedentes de la zona del Altiplano andino aymara. Ciertamente, fueron obligados a trabajar tres días a la semana, gratuitamente, para los patrones de las haciendas de los Yungas; los otros cuatro días los destinaban para abastecer a sus familias. El horario de trabajo que tenían no daba cabida al descanso. Por

²⁵ El *jilaqata* es la autoridad de las comunidades indígenas del altiplano andino aymara, cuya función es gobernar el *ayllu*, conjuntamente con los *sullka jilaqatas* y con las esposas, que asumen el cargo de *jilaqata taika* y *awatiri taika* (Chuquimia, 2006).

otra parte, cuando no producían con un rendimiento adecuado, eran castigados, hombres y mujeres por igual (Crespo, 1977).

El año 1952, Bolivia comenzó un *ciclo populista*. Uno de sus postulados fue la Reforma Agraria, con la que se dieron cambios en las estructuras de tenencia de la tierra y de poder local, que produjeron la eliminación de los hacendados y consolidaron el modo de producción familiar campesino. Este ciclo, siguiendo a Rivera Cusicanqui, solamente consiguió “refuncionalizar las estructuras coloniales de larga duración, convirtiéndolas en modalidades de colonialismo interno que continúan siendo cruciales al explicar la estratificación interna de la sociedad boliviana” (Rivera Cusicanqui, 2010: 37).

En la provincia Nor Yungas, entonces, las transformaciones coloniales emanadas de las reformas liberal y populista significaron invasiones y agresiones a las formas de organización social, económica y cultural la población indígena y afrodescendiente.

Periodo neoliberal

Entre fines del siglo XX y principios del siglo XXI, Bolivia estuvo marcada por la crisis originada por el denominado modelo neoliberal, cuya política económica repercutió en un difundido malestar en amplios sectores sociales del país, a partir de la aprobación del Decreto Supremo N° 21060²⁶, que dio inicio a un cambio profundo en la relación entre el Estado boliviano y la sociedad civil. A su vez, la noción de ciudadanía impuesta fue una imitación del modelo francés y norteamericano.

En este periodo, según Rivera Cusicanqui, “[e]l consumo acrecentado, epítome de ‘democracia económica’ lo es en función de la ampliación de un mercado de bienes culturales y materiales específicamente orientado a romper la racionalidad productiva de las comunidades nativas para integrarlas por fuerza del mercado” (Rivera Cusicanqui, 2010: 104).

Durante el neoliberalismo, la cultura afrodescendiente fue invisibilizada por las élites que impusieron su lógica en torno a la lengua y a las formas de organización social. Tampoco se prestó atención a la manifestación de la descendencia africana en Bolivia,

²⁶ El Decreto Supremo N° 21060, aprobado el 29 de agosto de 1985 por el presidente de Bolivia Víctor Paz Estenssoro, estableció un tipo de cambio único, real y flexible de la moneda nacional —peso boliviano— con relación al dólar de Estados Unidos de América, entendido como cambio oficial (<http://www.riosmauricio.com/wp-content/uploads/2012/11/Decreto-21060-del-29-de-agosto-de-1985.pdf>, visitado octubre, 19, 2014).

que conlleva una matriz cultural profunda con saberes y conocimientos propios (Ballivian, 2012). Es decir, la cosmovisión afrodescendiente, con sus lenguas y su diversidad sociocultural, no era de interés para quienes trabajaban en los ámbitos de la educación formal. Por tal razón, en los currículos educativos, en los medios de comunicación social y en otros espacios de información y de educación, la cultura afrodescendiente carecía de un abordaje serio, prevaleciendo, más bien, los prejuicios y la superficialidad.

En esa coyuntura, un conjunto de organizaciones sociales de los distintos ámbitos cuestionó el orden establecido y planteó la necesidad de un cambio sustancial al interior del Estado. Ese marco también sirvió de sustento para la reforma de la *Constitución Política del Estado del año 1995*, cuyo documento final, en su primer artículo, señala que Bolivia, además de ser libre, independiente y soberana, es multiétnica y pluricultural (Quisbert, 2010). No obstante, en el artículo 171, omite y disgrega a los grupos culturales no originarios. Esto dio paso a la elaboración de un Anteproyecto de Ley para el reconocimiento jurídico de los/as afrodescendientes como grupo social y cultural, y a la instauración de una *Asamblea Constituyente*, el año 2006, que también se encargó de viabilizar las demandas individuales y colectivas para la construcción y el ejercicio pleno de la ciudadanía de los/as afrobolivianos/as.

Los grupos de recuperación y crítica cultural para la asamblea constituyente en el país fueron: a) intelectuales (Álvaro García Linera, Raúl Prada, Luis Tapia; Xavier Albó, Silvia Rivera Cusicanqui); b) agrupaciones sindicales e indígenas *Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia* (CSUTCB), el *Consejo Nacional de Ayllus y Markas del Qullasuyu* (CONAMAQ), y la *Federación Nacional de Mujeres Campesinas, Indígenas, Originarias Bartolinas Sisa* (FNMCIOB “BS”) las ideologías de estos grupos han influido en las definiciones y acercamientos teóricos del Estado Plurinacional de Bolivia (Zeballos, 2011).

El “Movimiento Cultural Saya Afroboliviana” (MOCUSABOL) fundado en el año 1988, fue una iniciativa de un grupo de jóvenes afrodescendientes (hombres y mujeres) migrantes de la región de Nor Yungas y Sur Yungas. Ellos/as se sorprendieron por el impacto del desconocimiento del resto de la sociedad sobre la presencia de los afrodescendientes en Bolivia, y comenzaron a reivindicar sus elementos culturales africanos a partir de la danza y tocando música *saya* en las plazas de la ciudad de La Paz.

Este grupo fue el primero en interesarse por la recuperación cultural afrodescendiente y, para la instalación de la Asamblea Constituyente 2006.²⁷

Nacimiento del Estado Plurinacional de Bolivia

La Asamblea Constituyente culminó sus funciones iniciadas en la gestión 2006 con la promulgación de la actual Constitución Política del Estado, que dio nacimiento del Estado Plurinacional de Bolivia, el año 2009. Esa Carta Magna, en el artículo 3, reconoce por primera vez en la historia nacional a la población afrodescendiente. El texto señala: “La nación boliviana está conformada por la totalidad de las bolivianas y bolivianos, las naciones y pueblos indígena originario campesinos, y las comunidades interculturales Afro bolivianas, que en conjunto constituyen el pueblo boliviano” (Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia, 2009).

Desde la historia boliviana, se verifica que los/as afrodescendientes y los/as indígenas aymaras mantuvieron una lucha constante por el reconocimiento de su existencia como grupo social y cultural. Charles Taylor, en su texto *La política del reconocimiento* (1993), aporta al concepto de ciudadanía con la lucha por el reconocimiento (derechos culturales), que se da cuando un grupo de personas demanda respeto por sí mismo y por parte de los demás. En ese sentido, la lucha por el reconocimiento involucra la lucha por la identidad. En el caso de los/as afrodescendientes y de los/as indígenas aymaras, la importancia de su lucha, en medio del proceso de cambios estructurales de la sociedad boliviana, radica en que fueron ellos/as mismos/as quienes exigieron el respeto de sus derechos y, con ello, también lucharon por su identidad.

Sistema de género (chacha-warmi)

Actualmente, en el imaginario de la población afrodescendiente y aymara de la región de los Yungas, la unidad doméstica (*ayllu*) continúa siendo el núcleo de la sociedad desde el cual se reproduce la vida. Me refiero a que en el interior de las familias afrodescendientes y aymaras se comparten recursos, alimentos y abrigo. En las familias (*chacha-warmi*),

²⁷ Movimiento Cultural Saya Afroboliviana (MOCUSABOL) (www.derechoshumanosbolivia.org/archivos/.../Pueblo%20afroboliviano, visitado octubre 15, 2014).

existe división del trabajo por género, por edad y por estatus. La tierra es trabajada con la participación de todos los miembros del grupo familiar, cuya incorporación depende de las necesidades familiares y, en el caso de los/as hijos/as, del hecho de haber llegado a la edad productiva —de 6 a 7 años—. Tal sistema de producción les permite realizar ajustes según la disponibilidad de la mano de obra comunal y llevar a la práctica formas de reciprocidad tanto con parientes más cercanos como con familias ampliadas. En el último caso, la reciprocidad se da mediante el intercambio de algunos bienes y servicios —por ejemplo, cuando los adultos salen por periodos largos, los/as niños/as se encargan del cuidado de los animales— o con el pago en efectivo, reproduciendo así el intercambio continuo entre ambas partes. En la unidad doméstica:

La pertenencia al mismo hogar puede ser considerada [como] otra forma de reciprocidad generalizada. Los hijos son alimentados, vestidos y enviados a la escuela, pero en cambio se espera que ayuden en los campos y en el pastoreo de los animales, con días completos de trabajo, y que realicen quehaceres ocasionales. Los ancianos son también cuidados, pero continúan realizando el trabajo para el cual son capaces (Orlove, 1974: 300).

Lo anterior marca el sentido de correspondencia que tienen los/as niños/as afrodescendientes para trabajar la tierra, en reciprocidad y en agradecimiento hacia sus padres y sus madres por lo que van recibiendo, así como la reciprocidad que recibirán cuando lleguen a la tercera edad. Dicha relación continua es, justamente, la que genera el balance en la totalidad de su ciclo de vida.

El sistema recién descrito refleja la concepción que se tiene de las unidades domésticas de los Yungas, la familia (*chacha-warmi*) de pareja heterosexual, jerarquías y complementariedad vertical. En ese sentido, el hogar sobrevenido que integran los/as niños/as y adolescentes afrodescendientes y aymaras del cantón Mururata han transformado las relaciones de parentesco que impone el modelo (*chacha-warmi*) y han construido lazos comunitarios y de amistad entre ellos/as que permiten expresar la reciprocidad y complementariedad horizontal. Con esto quiero decir que los componentes del *chachawarmi* no desaparecen sino que se rechacen en nuevas formas de convivencia.

En resumen, el modelo de familia (*chacha-warmi*) ha sido transformado durante varias etapas históricas que ha pasado Bolivia (conquista del imperio inca, colonial, moderna y capitalista). Sin embargo, como menciona Julieta Paredes no hay que pensar

acríticamente la época pre-colonial como algo admirable. “Si bien la memoria larga nos trae al orgullo y dignidad de ser personas pertenecientes a pueblos [...], a la vez también es selectiva al momento de no reconocer patriarcalismos, opresiones, autoritarismos e injusticias heredadas y que, por supuesto, estaban presentes en las sociedades precoloniales también” (Paredes, 2012: 111).

Sistemas de producción en la provincia Nor Yungas

En la provincia Nor Yungas, son frecuentes la rotación de cultivos y el barbecho²⁸. Entre los principales cultivos de la zona destacan: la hoja de coca, el café, los cítricos, y las hortalizas.

La producción agrícola yungueña está destinada, en general, a la venta y al autoconsumo; de ella también se obtienen semillas y alimentación para los animales. La producción cafetalera tiene como principal destino la exportación, por intermedio de agrupaciones como la Central de Cooperativa Cafetaleras (CENCOOP). La producción de hoja de coca es comercializada en los mercados legales con la intervención de la Asociación Departamental de Productores de Coca (ADEPCOCA) de La Paz (POA, 2014).

El subsistema agrícola de la provincia Nor Yungas se constituye en el rubro económico más importante de las unidades familiares de la zona, que además relaciona a sus comunidades con los mercados de la ciudad de La Paz. Respecto a la participación de los miembros de las familias en el proceso productivo agrícola, ésta es diferenciada: mientras que el padre participa principalmente en las tareas más pesadas, como la habilitación del terreno y el zanjeo (en el caso del cultivo de la hoja de coca), el resto de las actividades son compartidas con la esposa y con los/as hijos/as (Fondo Nacional de Desarrollo Alternativo, Gobierno de Bolivia, Unión Europea, 2006).

Las familias de la provincia Nor Yungas crían diferentes animales, principalmente para el autoconsumo, entre ellos: gallinas, patos, pavos, gansos, ganado vacuno, cerdos, cabras y cuyes —conejillo de indias—. También existe una producción creciente de pollos parrilleros —pollos de engorde—, por la alta valoración que éstos tienen en la feria

²⁸ El barbecho consiste en dejar la tierra en reposo, sin sembrar, durante varios ciclos vegetativos para que se recupere y almacene materia orgánica.

del pueblo de Mururata, debido a su crianza sin insumos químicos. En el cuidado de los animales, las labores de sanidad están más destinadas a la cura de heridas y no tanto a la prevención de enfermedades.

Educación en la provincia Nor Yungas

Contexto histórico

En “Ciudadanía y clase social” (1998), Thomas Marshall señala las maneras en las que el concepto de ciudadanía ha sido movilizado en escenarios caracterizados por el capitalismo y por la desigualdad social. El autor, al referirse al proceso de formar al nuevo individuo moderno, afirma lo siguiente: “todo hombre que recibiera una educación inicial digna, firme y completa pod[r]ía ampliar sus conocimientos y decidir qué camino tomar para ser exitoso en su sociedad, es decir [podría] convertir[se] (...) en un ‘caballero’” (Marshall, 1998: 19). Esa noción de educación se aplica a la supuesta evolución de las sociedades hacia la modernidad.

El tema de la educación boliviana está enmarcado en una situación histórica colonial más compleja y estructurante, en la que la matriz cultural e ideológica occidental se instaló en el Estado durante la época republicana. En *Violencias (re)encubiertas en Bolivia* (2010), Rivera Cusicanqui explica que el concepto de mestizaje fue impuesto por el Estado colonial-republicano de Bolivia, que se “encargó de imponer este ambiguo constructo identitario a través de mecanismos pedagógicos” (Rivera Cusicanqui, 2010: 116). En ese contexto, se dieron reformas educativas ajenas a la realidad indígena y afroboliviana, debido que resultaron de una imposición y de una adaptación para formar *sujetos nuevos* acordes con la economía colonial sostenida por el imperialismo. Las principales determinaciones de las reformas “colonizadoras” eran: la universalización de la educación, modificación del currículo, dándole una orientación de contenidos nacionalistas, la educación debía realizarse en castellano (Jiménez 2006: 48-49).

Actualmente en Bolivia, la educación implica el rechazo de teorías y de propuestas educativas ajenas a nuestra realidad, por contener imposiciones extranjeras. Ese planteamiento está respaldado por la actual Ley de la Educación “Avelino Siñani-Elizardo Pérez” (Ley N° 070), cuyo proceso de elaboración se inició al principio de la gestión gubernamental de Evo Morales, el año 2006, y culminó con su promulgación al finalizar el año 2010.

En la perspectiva de aportar a la transformación estructural del país, desde la aplicación de la Ley de la Educación “Avelino Siñani-Elizardo Pérez” (diciembre de 2009), la educación boliviana es asumida como: descolonizadora, liberadora, despatriarcalizadora, transformadora de las estructuras económicas y sociales, comunitaria, democrática, única, diversa y plural, laica, inclusiva, intracultural, intercultural y plurilingüe, productiva y territorial, científica, técnica, tecnológica y artística (Gaceta oficial del Estado Plurinacional de Bolivia, 2009).

El Estado Plurinacional de Bolivia parte de una ruptura a nivel declaratorio del sistema colonial que oprimía en lo económico, en lo social y en lo político a los/as indígenas y a los/as afrodescendientes, grupos que a su vez eran excluidos de la ciudadanía y de la participación (Walsh, 2009). Dichas situaciones adversas despertaron, siguiendo a Walsh, “las demandas de los pueblos afrodescendientes [e indígenas], tanto en término de derechos como de reparaciones históricas, incluyendo sus particularidades con relación a identidades supranacionales y fronterizas” (Walsh, 2009: 66).

Estructura administrativa de la educación en la provincia Nor Yungas

La educación en la provincia Nor Yungas se desarrolla sobre la base de las políticas educativas nacionales. En lo administrativo, depende del Gobierno Autónomo Municipal de la comunidad de Mururata. En términos programáticos, está bajo la dependencia de la Dirección Distrital de Educación y del Servicio Departamental de Educación de la ciudad de La Paz.

En la provincia Nor Yungas, existen seis núcleos escolares que están situados en los cantones Felipe Segundo, Loma Santa, Amanecer, Villa, Pabón y San Ramón²⁹. La escuela del pueblo de Mururata pertenece al San Ramón, donde los padres y las madres que viven en sectores alejados optan por alquilar casas para que sus hijos/as puedan acceder a la escolaridad (Programa Operacional de Área de la Provincia Nor Yungas, 2014).

En general, la infraestructura educativa en esos seis núcleos escolares está en un estado regular o malo. Por otra parte, las unidades educativas cuentan con electricidad,

²⁹ Seudónimos.

agua potable y servicios higiénicos. Respecto al equipamiento y al material didáctico, éstos son insuficientes en todas las unidades educativas.

En la provincia Nor Yungas, el servicio de educación en su proceso de implementación ha confrontado una serie de dificultades, cambios, reformas estructurales y curriculares. Con la determinación política del Estado Republicano de Bolivia de erradicar el analfabetismo, el municipio implementó la primera etapa de alfabetización y actualmente con el Estado Plurinacional de Bolivia se está implementando el programa de Post Alfabetización con 29 grupos y 23 puntos abiertos comprometidos a la política de alfabetización. A nivel institucional y curricular, la educación comunitaria está intentando desechar gradualmente el sistema educativo tradicional, buscando la formación integral de los estudiantes capaces de desenvolverse de manera competente ante la sociedad y así desempeñar roles con actitudes crítico-reflexivas (Programa Operacional de Área de la Provincia Nor Yungas, 2014: 7).

Más allá de lo que establece el Estado Plurinacional de Bolivia, lo real es que todavía existe una concepción de “educación” desterritorializada, con naciones indígenas reducidos de contenidos, saberes y prácticas despolitizadas (Quintanilla, 2013). Esto quiere decir que aún persisten los problemas de *colonización interna* en la educación, en las lenguas nativas, en sus transformaciones y desplazamientos internos.

Raúl Prada en su texto *Horizontes pluralistas de la descolonización* (2012) menciona que “desandar el laberinto de las redes de la dominación de la colonización y de la colonialidad implica una ruptura grande, epistemológica, ética, cultural, política y subjetiva” (Prada, 2012: 115). Con esa cita, el autor señala que el *colonialismo* se introdujo en diferentes ámbitos de la vida social y cultural. Por consiguiente se necesita una “revolución cultural” en los ámbitos de la formación, la educación y la pedagogía; en los usos del lenguaje y las prácticas; en la creación y recreación de los imaginarios; en los ámbitos de la producción, distribución, circulación y consumo; de la territorialización, desterritorialización y reterritorialización (Prada, 2012: 115).

Con ello, el autor se refiere a que la *descolonización* trata de la deconstrucción de los sujetos colonizados, la ruptura de las relaciones de poder y dominación inscritas en el cuerpo e internalizadas en el imaginario. Por tanto, la *descolonización* no tendría que utilizarse como estrategia política de poder, puesto que terminaría reproduciendo las mismas formas de dominación colonial.

Cobertura educativa de la provincia Nor Yungas

El año 2014, la cobertura educativa total en la provincia Nor Yungas es de 3.626 estudiantes, con una mayor concentración estudiantil en el nivel primario. Los núcleos escolares con mayor cantidad de estudiantes eran: Felipe Segundo (1.306), Villa (683), Loma Santa (591) y San Ramón (500).

Tabla 5: Nor Yungas - Personal y cobertura educativa por núcleo escolar

Núcleo escolar	Personal docente y administrativo						Total	Matrícula escolar			Total general de la matrícula escolar estatal (fiscal)
	Director	Administrador	Docentes			Total		Nivel inicial	Nivel primario	Nivel secundario	
			Nivel inicial	Nivel primario	Nivel secundario			Total	Total	Total	
Felipe Segundo	3	8	2	53	6	61	72	97	621	588	1.306
Loma Santa	1	3	1	22	8	31	35	56	265	270	591
Amanecer	2	3	1	31	8	40	45	28	117	104	249
Villa	2	1	0	34	4	38	41	53	410	220	683
Pabón	1	1	0	16	1	17	19	27	185	85	297
San Ramón	1	1	0	23	2	25	27	55	327	118	500
Total	10	17	4	179	29	212	239	316	1.925	1.385	3.626

Fuente: Dirección Distrital de Educación de la provincia Nor Yungas, 2014.

En conclusión, la actual educación descolonizadora del contexto boliviano está empezando a reescribir la historia de la población indígena y afrodescendiente, en un intento por corregir aquellos elementos impuestos que han sido perjudiciales para la sociedad, y con el propósito, también, de que los/as niños/as adolescentes afrobolivianos/as y aymaras puedan mirarse a sí mismos/as de una manera respetuosa y valorada.

Recapitulando.-

En el primer apartado, señalé la división geográfica, demográfica, cultural y lingüística de la provincia Nor Yungas, perteneciente al departamento de La Paz-Bolivia. Estas

indicaciones me ayudaron a delimitar el área de estudio, el pueblo de Mururata, puesto que en ella se asientan los/as niños/as y adolescentes afrodescendientes y aymaras en desplazamiento escolar. La relación entre las culturas afrodescendientes y aymaras data desde la época colonial en que los africanos *bozales* fueron traídos en condición de esclavos a Bolivia.

A partir de ese momento el pueblo afrodescendiente comenzó adoptar la cultura andina (aymara), muchas de sus costumbres, la lengua y los modos de producción. Así por ejemplo, en el trabajo aún gobierna el principio del *ayni* como acción de cooperación y reciprocidad mutua. Los procesos históricos que soportó el pueblo afrodescendiente transformo su dialecto *bozal* al castellano andino. Sin embargo, las generaciones adultas mayores todavía conservan el dialecto *bozal*, y también se aprecia en las canciones de la *saya* afroboliviana.

En el análisis contextual e histórico preste atención en las continuidades y fragmentaciones culturales que se originaron a través de procesos históricos. Manifieste que no hay que idolatrar la época pre-colonial, puesto que en el sistema de género andino (*chacha-warmi*) existían pautas que muestran jerarquías y desigualdades que se han intensificado con el orden colonial, la modernidad y el capitalismo.

En cuanto a la educación en Bolivia, la imposición cultural de otros contextos socioculturales trastocarían los saberes culturales y lingüísticos de nuestros pueblos. A nivel declaratorio, el Estado Plurinacional de Bolivia promulgó la ley *Avelino Siñani-Elizardo Pérez* con el objetivo de recoger nuestra riqueza cultural y subsanar las anteriores fases educativas, puesto que utilizaron herramientas para producir conocimientos de la *colonialidad del saber*. No obstante, según el análisis del Programa Operacional de Área (2014), la calidad educativa en la provincia Nor Yungas enfrenta situaciones críticas de infraestructura, carencia de materiales y metodologías que puedan aplicar los principios descolonizadores.

CAPÍTULO IV EL VIAJE

El mapa de la mente de un niño, que no sólo es confusa, sino que no para de dar vueltas. Tiene líneas en zigzag como las oscilaciones de la temperatura en un gráfico cuando tienes fiebre y que probablemente son los caminos de la isla, pues el País de Nunca Jamás es siempre una isla, más o menos, con asombrosas pinceladas de color aquí y allá, con arrecifes de coral y embarcaciones de aspecto veloz en alta mar, con salvajes y guaridas solitarias y gnomos que en su mayoría son sastres, cavernas por las que corre un río, príncipes con seis hermanos mayores, una choza que se descompone rápidamente y una señora muy bajita y anciana con la nariz ganchuda. Si eso fuera todo sería un mapa sencillo, pero también está el primer día de escuela, la religión, los padres.

(James Matthew Barrie, “Peter Pan”)

“Peter Pan” (1911) fue originalmente una obra de teatro que luego su autor, James Matthew Barrie, convirtió en cuento. El tema principal del cuento es el *viaje* que realizan los hermanos Darling (Wendy, John y Michael) junto a Peter Pan, hacia el *País de Nunca Jamás*. En ese país, los/as niños/as y los/as adolescentes conforman un hogar en el que se protegen y se ayudan mutuamente, y donde la organización está dada en función de la edad. Así, los adolescentes Peter y Wendy se hacen cargo de los/as más pequeños/as; la adolescente se ocupa de cuidar a los/as *niños/as perdidos/as*. En el cuento, el viaje representa los siguientes aspectos: el desplazamiento temporal, irse de la casa de sus padres, la conformación del *hogar sobrevenido*, la amistad, la hermandad, el amor y ser libre. Es también la preparación a la vida adulta, el ensayo de esa otra vida que ya no estará poblada de fantasía sino de posibilidades a realizar.

Al igual que los hermanos Darling, los/as niños/as afrodescendientes y aymaras del pueblola comunidad de Mururata dejan su lugar de residencia habitual para trasladarse hacia otro lugar, separándose de sus padres y de sus madres para poder acceder a la escolaridad.

En el cuento “Peter Pan”, los/as niños/as y adolescentes viven en el País de *Nunca Jamás*, juntos, en una casita que construyeron para que Wendy, la adolescente, cuidara de ellos/as. En el hogar sobrevenido integrado por niños/as afrodescendientes y aymaras del pueblo de Mururata, los/as niños/as y los/as adolescentes, al igual que Wendy y Peter Pan, se distribuyen los quehaceres y el cuidado de los/as niños/as menores. De modo

similar que los hermanos Darling, que regresan a la casa de sus padres después de 10 días, los/as niños/as y los/as adolescentes afrodescendientes y aymaras en situación de desplazamiento escolar retornan a sus comunidades de origen, donde sus padres, luego de una semana.

Para este capítulo, que busca responder para qué y por qué se desplazan los/as niños/as y los/as adolescentes a la comunidad de Mururata, planteo los siguientes dos objetivos principales: examinar las representaciones de los/as niños/as y de los/as adolescentes afrodescendientes y aymaras acerca de su educación en una situación de desplazamiento, y explorar las concepciones de los padres y de las madres sobre el retorno de sus hijos/as a casa, relacionado con el trabajo de apoyo que dan en las faenas.

El trabajo en las faenas que realizan los niños/as y adolescentes se relaciona con la descripción del anterior capítulo (“Actual sistema de género”) sobre la cuestión del papel de los/as niños/as en la vida comunitaria. Se entiende que los/as niños/as y adolescentes afrodescendientes y aymaras deben trabajar la tierra, en reciprocidad y en agradecimiento hacia sus padres y sus madres por lo que van recibiendo (educación escolar, alimento, abrigo).

En ese marco, el viaje (desplazamiento) es entendido en términos del proceso que para los/as niños/as y los/as adolescentes afrodescendientes y aymaras supone “dejar su universo social inmediato y arribar a otro” (Moscoso, 2011: 9). Es justamente desde la perspectiva de los/as niños/as y de los/as adolescentes que reconstruyo las representaciones sobre el proceso que deben realizar para poder acceder a la educación. Para el análisis de sus testimonios, tuve en cuenta dos momentos del desplazamiento: el desplazamiento escolar y el viaje de retorno a casa para dar apoyo en las faenas.

Perspectivas de los/as niños/as y de los/as adolescentes afrodescendientes y aymaras sobre el desplazamiento escolar

El desplazamiento escolar

El fenómeno del desplazamiento escolar juega un papel principal en la reconfiguración de las subjetividades, puesto que interviene en la transformación y en la resignificación de las imágenes en el imaginario de los/as niños/as y de los/as adolescentes del pueblo de Mururata. Por tal razón, pongo especial atención en los modos en que los/as niños/as y los/as adolescentes entretejen sus percepciones del mundo social del que provienen con

el que actualmente habitan. Para ello enfatizo la relevancia de sus voces en la narrativa de la investigación, puesto que los discursos de los/as niños/as y adolescentes muchas veces no son validados por las instituciones educativas, o son menospreciados por sus padres/madres, docentes y adultos/as mayores. Gayatri Chakravorty Spivak, en su texto *¿Puede hablar el subalterno?*, responde que “no, no pueden hablar” (Spivak, 2011), pero no porque los niños/as y adolescentes estén mudos/as; no pueden hablar en el sentido de que no son escuchados/as por las instituciones, que encargan de que sus voces sean silenciadas.

El taller denominado “Desplazamiento escolar” que se realizó con los/as niños/as y los/as adolescentes afrodescendientes y aymaras en la localidad Mururuta tuvo como principal objetivo identificar por qué y para qué viajan a través del sentido que para ellas y ellos cobra esta experiencia.

Reuní al grupo el día miércoles 23 de abril de 2014, y coordinamos para encontrarnos en el salón de música. Cuando todas y todos los estudiantes estaban ubicados en el ambiente en el que íbamos a trabajar, les informé que no podríamos trabajar en el salón, que nos habían asignado otro. Espere aproximadamente 10 minutos para que el grupo se desplace hasta el patio. Poco tiempo después les volví a decir lo mismo, agregando que parece que no hay otro lugar disponible para trabajar. Nos quedamos por unos breves minutos en el patio, hasta que por último nos ubicamos en el mismo salón en el cual estuvimos al inicio de la sesión. Luego, les pregunte (¿Cómo se sentían cuando tenían que ir de un lugar a otro? ¿Qué pensaban mientras esto sucedía?) los/as niños/as y adolescentes en sus respuestas aludían a los desplazamientos escolares y al viaje de retorno para ayudar en apoyo a las faenas.

Una vez recogidas las respuestas de los participantes, les dije que en los últimos años se ha vivido una situación muy parecida, pero con características peculiares: la situación del desplazamiento escolar. Llegando a este punto les pedí que explicaran ¿Por qué y para qué viajan al pueblo de Mururata? Así, los/as niños/as y adolescentes explicaron los motivos principales para realizar el viaje:

Yo viajo para estudiar. Desde bien chiquitita mi mamá me ha dicho que tengo que venir para ser alguien en la vida (Susana, 2014, entrevista)³⁰

³⁰ Apuntes registrados en el cuaderno de campo N° 2, el miércoles 23 de Abril de 2014, en la comunidad de Mururata, provincia Nor Yungas, departamento de La Paz-Bolivia.

Viajo porque estudio aquí. No quiero trabajar toda mi vida en el cocal [lugar donde se produce la hoja de coca] (Lucas, 2014, entrevista 2014)³¹

Yo a veces viajo tres veces por semana, una a estudiar, otra a mi casa y otra pa' vender [hoja de coca] en La Paz (Nena, 2014, entrevista)³²

En las explicaciones de los/as niños/as y de los/as adolescentes, la principal causa para realizar el viaje al pueblo de Mururata es la posibilidad de acceder a la educación. Según mencionaron, sus padres y sus madres los/as mandan a estudiar con el propósito de mejorar sus opciones de vida. Desde la perspectiva de los/as niños/as, entonces, el desplazamiento escolar “es trasladad[o] a su papel como estudiantes y a la posibilidad de participar de una educación que es mirada como una oportunidad para el ascenso económico, familiar y social y que, sin embargo, podría ser cuestionada” (Moscoso, 2008: 132). La autora menciona que para los/as niños/as y adolescentes ir a la escuela (a diferencia de sus progenitores), representa la oportunidad de participar de una educación y mejorar las oportunidades a futuro. Toda esta situación tiene como propósito final, llegar a convertirse en ciudadanos. Por lo tanto, se cuestiona si estos procesos otorgan el ascenso social tal como es percibido, o si el hecho de pasar por la escuela implica, convertirse en ciudadanos (Moscoso, 2008).

Para el/la niño/a y el/la adolescente afrodescendiente o aymara, asistir a una escuela en una nueva comunidad implica la reconfiguración de su imaginario, dado que se topan con concepciones novedosas sobre su educación. En efecto, en sus comunidades de origen, sólo tienen un centro escolar multigrado³³ (incompleto). El nuevo pueblo (Mururata), en cambio, en la Unidad Educativa San Ramón (completa), oferta los tres niveles de educación que establece el Sistema Educativo Plurinacional de Bolivia: inicial, primario y secundario. En ese contexto, para los/as niños/as y los/as adolescentes, la noción del viaje escolar tiene que ver con participar en una educación de mejor calidad

³¹ Apuntes registrados en el cuaderno de campo N° 2, el miércoles 23 de Abril de 2014, en la comunidad de Mururata, provincia Nor Yungas, departamento de La Paz-Bolivia.

³² Apuntes registrados en el cuaderno de campo N° 2, el miércoles 23 de Abril de 2014, en la comunidad de Mururata, provincia Nor Yungas, departamento de La Paz-Bolivia.

³³ Las escuelas multigrado, también denominadas incompletas, son aquellas que ofrecen un servicio educativo hasta el sexto año de primaria, con un docente que atiende varios grados en una misma sala (Williamson, 2004).

que la que se da en su propia comunidad e, inclusive, con estudiar en el grado que corresponde a su edad.

Sobre este punto, los/as niños/as y adolescentes perciben que acceden a un sistema educativo que les permite alcanzar el conocimiento para llegar a ser adultos/as y “ciudadanos/as”. En ese sentido, cabría aventurar que la escuela San Ramón aún mantiene su papel civilizador, colonial y moderno. Así explica Quijano (2007) que la enseñanza está establecida por efectos del poder como un espacio de relaciones sociales de explotación/dominación, en función a la disputa por el control de los siguientes ámbitos: (a) el trabajo y sus productos; (b) la “naturaleza” y sus recursos de producción; (c) el sexo y la reproducción de la especie; (d) la subjetividad y sus productos, materiales e intersubjetivos, incluido el conocimiento; (e) la autoridad y sus instrumentos, de coerción en particular (Quijano, 2007: 96). Esto quiere decir que la educación ha intentado consolidar el orden civilizatorio por medio del trabajo, la naturaleza, la sexualidad, la autoridad y la subjetividad.

El *colonialismo educativo* consiste en formar “una mentalidad de pobres en un país con mucha riqueza o muchos recursos naturales y lo único que enseña, aún con la actual RE [Reforma educativa], es estirar la mano y mendigar” (Barral, 2006, citado en Mamani, 2008: 9). Esto quiere decir que se ha creado en el imaginario de los/as niños/as y adolescentes afrodescendientes y aymaras que todo lo que respecta a su cultura y lengua es negativo, por eso acceder a la educación significaba civilizar y con ello homogenizar.

Al respecto, uno de los actores más importantes en la educación es la *comunidad*, y hasta el momento ha sido irrelevante en las prácticas de la pedagogía rural del pueblo de Mururata. La escuela precisa relacionarse con la comunidad, ya que a través de ambas se puede dar el enriquecimiento de los saberes de etnias afrodescendientes y aymaras. Esta simbiosis entre la escuela y la comunidad colaboraría con la integración de los/as niños/as y adolescentes en desplazamiento escolar con la comunidad de Mururata.

Al preguntar a los/as niños/as y a los/as adolescentes sobre el viaje, ellos/as relacionaron inmediatamente la escolaridad como la principal motivación para el ascenso social:

Mi mamá me dice cada domingo: “Tienes que viajar para leer [*sic*] y escribir, no te vas a quedar como yo” (Ana, 2014, entrevista)³⁴

La escuela es mejor aquí [Mururata]. En mi comunidad no llegaba la profe de La Paz, porque es muy lejos, y casi no iba a clases. Aquí las profes nos riñen y... tenemos que estudiar para ser mejores (Diego, 2014, entrevista)³⁵

Vengo a estudiar porque cuando sea grande quiero ser médico (Saúl, 2014, entrevista)³⁶

En el primer testimonio, se aprecia cómo la mamá incentiva a su hija (Ana), enviándola a estudiar al pueblo de Mururata, porque concibe que aprender a leer y a escribir es importante para la superación de su hija. También se advierte que la madre desea cambiar la situación de la niña, manifestando su inconformidad, desde su propia experiencia, sobre la desigual oportunidad que tienen las niñas en el ámbito educativo. En los otros dos testimonios, parecería que el éxito está relacionado con el viaje escolar en sí mismo, ya que los niños sostienen que el hecho de asistir a la escuela les da la posibilidad de subir escalas sociales y, por ende, acceder a una profesión.

Estos testimonios se pueden explicar desde la *teoría de la identidad social* (T.I.S) propuesta por Tajfel y Turner (1979) “la identidad social puede ser positiva o negativa según las valoraciones (que tienden a ser compartidas socialmente, ya sea dentro o entre los grupos) de dichos grupos que contribuyen a la identidad social de un individuo” (Lorenzi-Cioldi y Doise, 1996:76). Así pues, la valoración está determinada por las comparaciones sociales con otro grupo, la diferencia positiva puede desembocar en obtener prestigio elevado, o la diferencia negativa en bajo prestigio.

Estas definiciones nos ayudan a comprender la postura de la mamá de Ana, puesto que para ella la identidad social del grupo afrodescendiente no es satisfactoria, y por tanto, desea que su hija se diferencie en un sentido más positivo. Lo mismo ocurriría con los otros dos testimonios, en el cual los niños al diferenciarse del grupo al que pertenecen obtienen mayor prestigio por su acceso a una profesión.

³⁴ Apuntes registrados en el cuaderno de campo N° 2, el miércoles 23 de Abril de 2014, en el pueblo de Mururata, provincia Nor Yungas, departamento de La Paz-Bolivia.

³⁵ Apuntes registrados en el cuaderno de campo N° 2, el miércoles 23 de Abril de 2014, en el pueblo de Mururata, provincia Nor Yungas, departamento de La Paz-Bolivia.

³⁶ Apuntes registrados en el cuaderno de campo N° 2, el miércoles 23 de Abril de 2014, en el pueblo de Mururata, provincia Nor Yungas, departamento de La Paz-Bolivia.

A partir de lo anterior, me pregunto lo siguiente: ¿El desplazamiento escolar se trata solamente de un ascenso social? ¿El asistir a una escuela rural completa implica tener más oportunidades? ¿Cuál es la calidad de la enseñanza de la escuela rural completa a la que asisten los/as niños/as y los/as adolescentes afrodescendientes y aymaras en desplazamiento escolar?

Los siguientes dos textos contribuyen a dar respuesta a tales interrogantes. El estudio *Análisis de la influencia de factores alterables del proceso educativo sobre la efectividad escolar (1984)*, de Erika Himmel, por medio del análisis comparativo entre las escuelas al interior de Chile, demuestra que a pesar de que los factores sociales son importantes, el resultado académico de los sectores pobres depende de la calidad de la educación recibida en las escuelas (Himmel, 1984). Sobre ese mismo punto, el artículo “Subjetividades infantiles, migración y escuela”, de María Fernanda Moscoso (2008), revela que las escuelas de los sectores rurales de Ecuador y de Colombia “suelen presentar serios déficits, tanto a nivel estructural como en los procesos educativos en sí mismos” (Moscoso, 2008: 134). Esto significa que existe una educación diferenciada entre los sectores sociales de los países en América Latina y que la calidad de la educación que reciben los/as niños/as en el área rural disminuye notablemente, por lo que se produce una desigual distribución social del conocimiento y, en consecuencia, tampoco existe igualdad de oportunidades.

En el pueblo de Mururata, donde se sitúa la escuela San Ramón, es notoria la permanencia reducida de docentes. Debido a que el pueblo de Mururata está muy cerca de la ciudad de La Paz, muchos/as docentes optan por hacer su año de provincia ahí, provocando un cambio constante de profesores/as e incidiendo en el proceso educativo y en el rendimiento de los/as estudiantes del lugar. De acuerdo con los testimonios obtenidos, los/as docentes incluso no llegan a cumplir una gestión completa en las unidades educativas seccionales rurales:

El problema es que cada año cambiamos de profesor y viene otro y dice otra cosa. Vienen sin interés. Siempre andan viajando a La Paz. Y últimamente es peor, porque vienen, están seis meses y hacen intercambio con otro, y llega otro profesor a medio año, y comienza de

nuevo, repiten todo otra vez. Eso afecta en el colegio (Susana, 2014, entrevista)³⁷

No hay profesores de especialidad en la comunidad. Los de primaria nos enseñan a los jóvenes y no es lo mismo. No enseñan bien física, química. No hablan de lo sexual en biología. No es igual. Necesitamos profesores con especialidad. Dicen que en La Paz sí hay (Doris, 2014, entrevista)³⁸

Teniendo en cuenta los testimonios de ambas adolescentes, que denotan serios problemas en la educación de la escuela San Ramón, es posible afirmar que los/as profesores no consideran conceptual ni metodológicamente la situación pedagógica de ruralidad. Es decir, los/as profesores, en la práctica, se resisten abordar estrategias conceptuales y metodológicas que propiciarían la ruptura de las estructuras sociales coloniales, modernas y capitalistas.

En el contexto de estudio, lo pedagógico se constituye en uno de los mayores retos educativos, puesto que los procesos de enseñanza/aprendizaje tendrían que provenir desde la racionalidad holística de los/as niños/as y de los/as adolescentes rurales, particularmente de los/as afrodescendientes y de los/as aymaras, y estar vinculados a valores y a creencias internalizadas en la cultura comunitaria a partir de la historia.

En efecto, en el pueblo de Mururata, la educación tendría que estar relacionada con la *comunidad*, y desprenderse de la visión que ha sido impuesta por el sistema-mundo colonial/moderno/capitalista. El pensamiento colonizador ha designado la creencia de validar a una sola cultura, y se ha establecido la división entre los que poseen el conocimiento y los que deben adquirirla. Sobre este punto, Frantz Fanón en su texto *Pieles negras, máscaras blancas* (1973) analiza la interacción social colonial entre colonizadores y colonos, y nos da las razones de la existencia del *colonialismo* en la educación.

Los matices de la *colonialidad* educativa en el pueblo de Mururata se muestran al asumir la diferencia entre el conocimiento válido de unos y el no conocimiento de los otros, definiendo un único locus de enunciación como fuente del conocimiento legítimo

³⁷ Apuntes registrados en el cuaderno de campo N° 2, el miércoles 23 de Abril de 2014, en el pueblo de Mururata, provincia Nor Yungas, departamento de La Paz-Bolivia.

³⁸ Apuntes registrados en el cuaderno de campo N° 2, el miércoles 23 de Abril de 2014, en el pueblo de Mururata, provincia Nor Yungas, departamento de La Paz-Bolivia.

(Mignolo, 2003; Jiménez, 2009: 331). Me refiero a que la diferencia establece pautas “geo-histórica[s] que racializa y marginaliza a grupos humanos ubicándolos en espacios específicos y asignándoles características que los estereotipan en el tiempo y el territorio” (Albán, 2008:67).

A nivel declaratorio el Estado Plurinacional de Bolivia habla favorablemente de una "educación descolonizadora", sin embargo en las prácticas pedagógicas aún se sigue impartiendo desde lo colonial educativo que continúa siendo depredador de las identidades y de la memoria histórica-cultural del pueblo afroboliviano y aymara. Un claro ejemplo es la práctica de los/as docentes al diferenciar la educación del área rural con la urbana.

Los/as profesores que imparten las clases en el pueblo de Mururata son profesionales que sólo les interesa cumplir con su año de provincia y luego abandonan el área rural para conseguir trabajo en el área urbana. Así explica Bernat Montesinos “en el imaginario urbano ha existido una manera común de percibir el campesino y la vida rural como si fueran realidades históricamente inmutables” (Montesinos, 2009: 5).

En ese sentido, el debilitamiento de la educación rural está asociado con la modernización, que ha conllevado a la migración forzosa de una gran parte de profesores/as. Según Montesinos “se percibe entonces la educación rural como un subsistema que mantiene relaciones de dependencia y que está colonizado por el sistema educativo, eminentemente urbano” (Montesinos, 2009: 6). Por ejemplo, el autor indica que muchos de los textos diseñados para los/as niños/as de la ciudad se imparten en las escuelas rurales, sin considerar el contexto cultural. Por esto, el autor indica que en la actualidad el colonialismo, no sólo se manifiesta en las diferencias entre lo rural y lo urbano, sino que la educación tiene que ver con la estratificación y selección social que “desarrolla un modelo de racionalización centrado en el control, en la consecución del logro y en la competitividad” (Montesinos, 2009: 6). Esto resulta una educación que aún continúa legitimando prácticas de exclusión a la población rural.

En resumen, existe una continuidad colonial que dio como resultado el problema de la calidad de la educativa en Bolivia. Es decir, la modernidad aún permanece inscrito el modelo educativo boliviano y conserva a la ciencia ilustrada esto se puede observar en las prácticas pedagógicas de los/as docentes de la Unidad educativa San Ramón de la comunidad de Mururata.

El viaje de “ida y vuelta” a casa de sus padres para el apoyo en las faenas

En el pueblo de Mururata, perteneciente a la zona de los Yungas³⁹ de Bolivia, la economía basada en la producción de la hoja de coca⁴⁰ (economía cocalera) surgió como una alternativa de subsistencia rentable. En la zona, se aprovecha la fertilidad de la tierra para cultivos de autoconsumo, como los de maíz, de maní y de hualusa⁴¹, y recién cuando dicha fertilidad declina, después de algunos años, se introduce el cultivo de coca.

Alison Spedding, en su estudio *El cultivo de la coca en Bolivia* (2012), menciona que esa planta, de origen amazónico, es cultivada en la vertiente oriental de los Andes de Bolivia⁴². Según la autora, “la topografía accidentada de la zona [yungueña] combinada con la naturaleza del cultivo imposibilita la introducción de maquinaria y obliga a [usar] una tecnología puramente manual” (Spedding, 2012: 2). Cabe señalar que ese sistema tradicional de producción requiere el aporte de mano de obra de todos/as los/as pertenecientes a las comunidades de la zona⁴³.

En la comunidad de Mururata, cuando los/as niños/as y los/as adolescentes retornan a la casa de sus padres, deben trabajar en el cultivo, en la cosecha y en la venta de la hoja de coca, por ser la base de su economía. El relato de Lucas, éste confirma que una de las principales actividades de su papá y su mamá es el cultivo de coca. En su caso, el viaje de retorno no estuvo inducido por la ambición de la producción cocalera, sino por ser ésta un medio de sustento familiar.

L: Hay que ir a trabajar. A veces no se puede encontrar jornaleros y la coca, si no se saca en su día, se [pone] amarilla, ya no sirve para nada. El trabajo más imprescindible es de cosecha, después ya solos entre ellos hacen [entre la madre y el padre]. En el momento del seleccionado más nos necesitan, pero de eso no nos pagan. Así nomás hay que ayudar. Luego se embolsa y está listo para llevar a

³⁹ En la zona de los Yungas de Bolivia, conocida tradicionalmente como una zona cocalera (actualmente la tendencia es a sustituir el término ‘tradicional’ por ‘ancestral’ o por ‘originario’), se asentó por muchos siglos, antes de la conquista española, población procedente de las alturas andinas (Spedding, 2012).

⁴⁰ En Bolivia, la producción de la hoja de coca es lícita, bajo los argumentos de que sirve como ayuda a la economía de los/as indígenas y de los/as afrodescendientes, y que es utilizada para el autoconsumo medicinal, cultural y social.

⁴¹ Tubérculo similar a la papa que se produce en zonas tropicales.

⁴² En estudios etnográficos, se sostiene que tanto el cultivo como el uso de la coca fueron un monopolio del Estado incaico y de su aristocracia (Gutiérrez Noriega, 1949; Zapata Ortiz, 1952; y Gagliano, 1963).

⁴³ Los pobladores afrodescendientes y aymaras de los Yungas se reconocen como familia extensa (luego están las familias nucleares), especialmente en las fiestas o en la labor agrícola, en la que se necesita una amplia fuerza de trabajo.

La Paz. A eso les ayudamos también. Así vamos a comprar alguna cosa.

G: [Lucas], ¿cómo se hace la comercialización en la ciudad de La Paz? ¿Tú conoces? ¿Has ido alguna vez?

L: Sí, varias veces he viajado... Cuando el producto está listo para la comercialización, se lleva a La Paz. Se entrega la mercadería con el carnet de productor. Mi papá lo realiza acompañado de casi toda la familia, mi mamá y mis hermanos mayores, y si no existe con quién dejar a los menores, ellos más van a la ciudad, con nosotros. Generalmente pasamos la noche en La Paz. Entonces viajamos por dos días o de lo contrario, cuando va sólo mi papá, sale muy temprano en la mañana y regresa por la noche. De la comunidad se lleva la coca y de regreso mi papá trae pan y algunas cosas de urgencia, como alcohol, agua oxigenada. También trae cuadernos y lápices. A veces también nos trae chocolates y dulces.

G: ¿Qué te compras cuando vas a vender hoja de coca a La Paz?

L: Compramos más... el último modelo de celulares que llega. Eso nos compramos. Hay que cambiar siempre pues de celular. No vas a estar con el mismo todo el tiempo. Mejorcitos llegan cada vez.

G: ¿El celular te sirve para comunicarte con tus papás desde la comunidad de Mururata?

L: Claaaaro, es indispensable el celular para comunicarnos con mi papá.

(Lucas, 2014, entrevista)⁴⁴

Lo expresado por Lucas da cuenta de la relación que tiene con su padre y con su madre en el ámbito laboral. En su contexto, los/as hijos/as se comportan de manera apropiada y realizan su trabajo a cabalidad. Los padres y las madres no los/as obligan a trabajar, y ellos/as tampoco se ofrecen a hacerlo. La situación, más bien, es implícita entre todos los miembros de la familia. Esto se debe a que el ingreso económico para la manutención familiar y comunal depende de los cultivos de coca o cicales.

Lucas explicó que los viajes que realizó junto a su padre, a su madre y a sus hermanos/as tenían como objetivo la venta de la hoja de coca y que la ganancia le permitió acceder y explorar el uso de modernas tecnologías de comunicación (teléfonos móviles). De hecho, él y su hermano, que viven solos en el pueblo de Mururata, utilizan celulares para mantener el contacto con su padre y con su madre.

Por otra parte, también fue posible conocer que Lucas fortalece su relación con su padre, con su madre y con su comunidad por medio del trabajo en el cocal, a pesar de la

⁴⁴ Apuntes registrados en el cuaderno de campo N° 2, el miércoles 26 de Marzo 2014, en la comunidad de Mururata, Provincia Nor Yungas, departamento de La Paz-Bolivia.

separación durante la semana. Esto también demuestra la existencia de ciertas continuidades en las prácticas comunales.

Sin embargo, las prácticas comunitarias que se dan en las faenas chocan con las aspiraciones que plantea la escuela del pueblo de Mururata. Es decir no existe una adecuación de los calendarios escolares a las labores productivas. Existe por tanto un choque entre Calendario escolar y Calendario agrícola, sin considerar que el trabajo productivo es un espacio de socialización y también de aprendizaje.

Esto significa que la relación escuela-comunidad continúa siendo una cuestión crítica. La escuela rural sigue manejando un mecanismo de violencia simbólica respecto a las prácticas comunitarias de los aymaras y afrodescendientes; esto tiene que ver con el largo proceso colonial/moderno/capitalista que aún pervive en el sistema educativo de Bolivia, y que se ha incrustado en el imaginario de la población.

Perspectivas de la comunidad sobre el trabajo que realizan los/as niños/as y los/as adolescentes afrodescendientes y aymaras en las faenas

Sonia: “Si no fuera la coca, estamos nosotros muertos, podría decir”

La población de las comunidades de origen, en especial las madres y los padres, esperan el retorno de los/as niños/as y de los/as adolescentes con el propósito de que colaboren en las diferentes tareas domésticas y productivas. Esto se da porque el trabajo, como actividad social, permite tanto el aprendizaje como la socialización de las prácticas comunales.

S: Nosotros aquí producimos mayormente la coca, que es [el] sustento de nosotros. Si no fuera la coca, estamos nosotros muertos [*sic*], podría decir. Después tenemos nosotros también plantación de cítricos, naranja, café, pero eso es anual, pues, mientras que la coca nos produce cada tres meses, cada dos meses y medio; es un producto muy bueno que nos favorece. Después tenemos, para sustento de nuestros hijos, tenemos papa, yuca, hualusa, eso [es] de consumo, no vendemos. Cuando tenemos harto [mucho], también damos [compartimos], pero si es poco es para nuestro consumo. En la coca no tenemos todos igual, depende [de] si tiene más fuerza, trabaja más grande, pero tenemos un límite por kato.

G: ¿Señora, qué es kato?

S: Aquí los terrenos se miden por kato, 50 x 50 metros, unos 250 metros [cuadrados]. No tiene mucho. De mí [son] dos katitos. Tenemos cítricos, café.

G: ¿Sus hijos colaboran en el cultivo de coca?

S: Todos ayudan al cultivo de coca. Es como una tarea de toda la familia. Compartimos hasta entre familias. Cada quien cumple su labor en la cosecha o en el secado de la hoja, o en el mismo vender [sic].
(Sonia, 2014, entrevista)⁴⁵

En su testimonio, doña Sonia también aludió al principio de reciprocidad andino (*ayni*). En el ámbito familiar, dicho principio se da cuando “[l]os hijos son alimentados, vestidos y enviados a la escuela, pero en cambio se espera que ayuden en los campos y en el pastoreo de los animales, con días completos de trabajo, y que realicen quehaceres ocasionales” (Orlove, 1974: 300). El *ayni* consiste, entonces, en que los/as hijos/as tienen la obligación con sus padres por lo recibido, pagando a cambio con apoyo en las faenas.

Mientras que en la sociedad andina el trabajo productivo de los/as hijos/as es muy importante, ya que empiezan a adquirir responsabilidades desde muy pequeños/as por medio del cuidado de los animales y del trabajo en los cultivos de maíz, de maní y de hoja de coca, en la escuela, el trabajo realizado por niños/as y por adolescentes en apoyo a sus padres, a sus madres y a sus comunidades no es considerado. Es decir, no se lo visibiliza como condición de realidad de los/as estudiantes ni como oportunidad de aprendizaje, tanto en casa como, de vuelta, en la escuela.

El trabajo, en tanto proceso de aprendizaje y de socialización, sea doméstico o comunitario, permite la reproducción de las cosmovisiones indígenas aymaras y afrodescendientes, al igual que el fortalecimiento de la estructura familiar ampliada y el aprendizaje de los procesos de solidaridad y de reciprocidad (*ayni*). Así mismo, por el bagaje cultural que promueve, es una condición que favorece el aprendizaje, por lo que debería ser aprovechado pedagógicamente. “[L]o pedagógico y lo decolonial adquieren su razón y sentido político, social, cultural y existencial, como apuestas accionales fuertemente arraigadas a la vida misma y, por ende, a las memorias colectivas que los pueblos indígenas y afrodescendientes han venido manteniendo como parte de su existencia y ser” (Walsh, 2013: 25).

⁴⁵ Apuntes registrados en el cuaderno de campo N° 2, el viernes 11 de Abril de 2014, en la comunidad Chilcani, provincia Nor Yungas, departamento de La Paz-Bolivia.

En ese sentido, es preciso visibilizar que las comunidades rurales pertenecientes al Norte de los Yungas pueden contribuir en lo educativo, cuya función principal es transmitir conocimientos que mejoran la capacidad de articulación social.

Recapitulando.-

El desplazamiento escolar que realizan los/as niños/as y los/as adolescentes afrodescendientes y aymaras tiene como objetivo acceder a una educación de “mejor calidad” que aquella que recibían en su propia comunidad, y es motivado por la búsqueda de una mejora en sus opciones y en sus condiciones de vida. Ellos/as reconocen y remarcan las diferencias de estudiar en un centro educativo multigrado (incompleto) y de estudiar en una unidad educativa completa, que es lo que oferta el pueblo de Mururata. Al referirse a esto, lo hacen introduciéndose en el papel de estudiantes y percibiendo que es su oportunidad de ascenso social y familiar, porque tendrán la posibilidad de adquirir el conocimiento académico que fue negado a sus padres y a sus madres. Igualmente, relacionan el desplazamiento escolar con el éxito a futuro en cuanto a su profesionalización. Sin embargo, también lo cuestionan, porque la educación que reciben en la escuela completa no es de la mejor calidad, dado que presenta muchas falencias a nivel de docencia y enseñanza pedagógica. Por ejemplo los/as adolescentes manifestaron que los/as profesores no asisten con regularidad a clases, o que abandonan a mediados del año por considerarlo educación del área rural.

Las consecuencias negativas del modelo educativo colonial de Bolivia se plasman en las prácticas pedagógicas que imparten los profesores de la Unidad educativa de la comunidad de Mururata. Esto se explica a través del proceso histórico de la educación colonial en Bolivia que ha reforzado las jerarquías sociales y también se ha introducido profundamente en las mentalidades de los/as sujetos. Por esa razón, los/as profesores conciben a la escuela rural como un “subsistema que mantiene relaciones de dependencia y que esta colonizado por el sistema educativo, eminentemente urbano” (Montesinos, 2009: 6). Esto tiene que ver con el impacto de la modernización que ha diferenciado el área rural de lo urbano, considerando lo urbano como moderno y progresivo.

Este caso nos demuestra que el debate pedagógico entre escuela-comunidad se ha quedado sólo a nivel discursivo del Estado Plurinacional de Bolivia.

Con relación al viaje de retorno hacia sus comunidades de origen que efectúan los/as niños/as y los/as adolescentes los fines de semana, éste implica el trabajo en los cocales para así cumplir con los principios de reciprocidad y de cooperación con sus padres, con sus madres y con sus comunidades. Dicho trabajo, además de vincular valores, creencias y prácticas comunales, también solventa las necesidades de la familia nuclear y de la familia ampliada. Los/as niños/as y adolescentes viven estos dos mundos (la escuela y el trabajo comunal) como dos mundos diferentes, porque para ellos/as la escuela es el lugar de superación y en cambio al retornar a su casa a trabajar en apoyo a las faenas tienden asociar con retraso.

En cuanto a la situación pedagógica rural, los procesos de enseñanza y de aprendizaje en la escuela San Ramón no se desarrollan desde la particularidad de los/as afrodescendientes y de los/as indígenas aymaras, en vinculación con sentimientos, creencias y valores internalizados a partir de la historia en la cultura comunitaria. Otros puntos deficientes que destacan son la permanencia limitada de profesores/as y los cambios imprevistos del plantel docente.

Finalmente, desde las prácticas comunitarias del área rural, es posible comprender que esos saberes necesitan ser revalorizados para lograr una mejor educación y, por tanto, un mejor aprendizaje. Esto en razón de que los/as niños/as y los/as adolescentes afrodescendientes y aymaras, en sus desplazamientos escolares, viven diversas situaciones y asimilan nuevas prácticas, y al retornar a sus comunidades de origen para trabajar en las faenas lo asocian con retraso y pobreza. Esto muestra una parte de la dinámica por la que ellos/as atraviesan en todo este proceso, demostrándonos que la escuela aún conserva ese papel civilizador y homogenizador. En lugar de que la escuela rural “San Ramón” constituya el escenario que ofrezca la posibilidad de reconfigurar la historia de la pedagogía en Bolivia.

CAPÍTULO V LA ESCUELA

En este capítulo, profundizo en el análisis del acceso a la educación de los/as aymaras y de los/as afrodescendientes, así como en la transformación del sistema educativo en Bolivia. Primero, contextualizo el proceso de cambio legislativo y las luchas sociales que contribuyeron a la transformación intercultural del sistema educativo boliviano. Luego, desde la perspectiva de los/as niños/as y de los/as adolescentes afrodescendientes y aymaras de la comunidad de Mururata, examino si realmente la educación intercultural se ve reflejada en la escuela San Ramón. Finalmente, desde la perspectiva de los/as profesores/as, indago sobre cómo las docentes y mujeres del pueblo de Mururata conforman y activan redes de apoyo escolar y comunal para suplir la ausencia de los padres y de las madres de familia.

Esbozo histórico sobre el sistema educativo boliviano

*Ustedes lus wawas, tienen qui aprendé a leyé,
así han di trabaja cun su papel y su lapi sentau
a la mesa. Pa qui no queden cumu nojotro
impuñau di nuestro chonta agachau la wachu,
in este trabaju muchu si sufri.⁴⁶*

(Testimonio de Bernardino Pinedo, 1956)

Este testimonio, en dialecto bozal afroboliviano, pertenece al abuelo Bernardino Pinedo. Fue dado el año 1956, el primer día de escuela, y estuvo dirigido a los/as niños/as de la comunidad Dorado Chico, Nor Yungas, el año 1956 (Angola, 2010: 209). Respecto al idioma afroboliviano, el autor Ballivian (2012) sostiene que el espacio comunitario fue el generador de procesos educativos para la transmisión de este idioma, refiriéndose a que los hablantes de este vernáculo eran personas adultas cuando ocurrió el Código de la educación boliviana (1955). En ese sentido, la educación comunitaria cobraría un efecto significativo en la mantención del idioma afroboliviano.

⁴⁶ Su traducción es la siguiente: “Ustedes niños, tienen que aprender a leer. Así van a trabajar con su papel y lápiz, sentados en la mesa. Para que no se queden como nosotros agachados de nuestras chontas al *wachu*. En este trabajo mucho se sufre” (Angola, 2010: 209; traducido por el mismo autor).

Imagen N° 3: Adolescentes en un taller sobre desplazamiento escolar.



Fuente: Fotografía propia. (permiso autorizado por las profesoras y las/os estudiantes, 2014).

El acceso a la educación en la región de los Yungas es el resultado de las grandes luchas sociales llevadas a cabo por los/as afrodescendientes y por los/as indígenas aymaras al finalizar la Colonia, los primeros años de la República y, sobre todo, durante la Revolución de 1952.

En la década de 1940, a fin de impulsar el desarrollo humano en América Latina, la Fundación Interamericana de Ciencias de la Educación (FICDE), por intermedio del Servicio Cooperativo Interamericano de Educación (SCIDE), afirmó que la *civilización del indio* se consolidaría si se eliminaban la escuela-ayllu y la educación indígena (Mamani, 2008). Los postulados del SCIDE se constituyeron en la base del Código de la Educación Boliviana de 1955 (Mamani, 2008). Dicho Código planteó la universalización de la educación como principal instrumento para imponer tanto la occidentalización en la sociedad boliviana como la castellanización generalizada, desvalorizando así las lenguas indígenas⁴⁷.

⁴⁷ En el acápite “Colonialismo educativo”, Zacarías Mamani (2008) indica que el Código de la Educación Boliviana de 1955 consolidó la educación monolingüe castellana, con total prescindencia de las lenguas y de las culturas originarias (Mamani, 2008).

Mediante el Código de la Educación Boliviana de 1955, por otra parte, fueron creadas dos instancias: el Ministerio de Educación y Cultura, enfocado en el sistema de educación urbana, y el Ministerio de Asuntos Campesinos, a cargo de la educación campesina. La educación urbana incluía los niveles preescolar, primario, secundario, técnico profesional y universitario. El sistema escolar campesino, a su vez, comprendía los núcleos escolares campesinos, los subnúcleos, las escuelas seccionales y las escuelas normales rurales (Mamani, 2008). Es decir, la educación en el área urbana era completa, en tanto que para los pueblos indígenas (entre ellos el aymara) y afrodescendiente, agrupados bajo el denominativo de '*campesinos*', sólo contemplaba la educación primaria.

Como consecuencia, la escuela de la zona Nor Yungas de Bolivia fue un espacio de obstrucción para el desarrollo de la cultura afrodescendiente y de folclorización de la cultura aymara. De hecho, las políticas educativas establecidas por el Estado boliviano difundían la historia del blanco y la asimilación de los/as indígenas y de los/as afrodescendientes a la cultura occidental.

El Código de la Educación Boliviana de 1955 estuvo vigente hasta la aprobación de la Ley N° 1565 de Reforma Educativa, en 1994. Con esa Ley, el Estado incorporó en las normativas vigentes el carácter multiétnico, multilingüe y pluricultural, con mayor prioridad en el ámbito educativo (Choque y Quisbert, 2006: 71). A pesar de la aprobación de la nueva Ley, en el contexto boliviano, todavía existía una concepción homogeneizante de la educación, de la que, efectivamente, se desprendía una desconsideración hacia la diversidad cultural.

En Bolivia, el sistema educativo se impuso como una educación colonial, dogmática y separada del trabajo productivo, de las lenguas indígenas y de la realidad social y cultural. Es decir, una educación con criterios de otras realidades. Por tanto, es posible afirmar que no se consideraron a los/as niños/as afrodescendientes desde su historiografía africana ni a los/as niños/as aymaras desde su cosmovisión andina, para y con el principio de comunidad. Al darse cuenta de esa realidad injusta, los movimientos, las comunidades y los/as intelectuales indígenas aymaras y afrodescendientes comenzaron a luchar por una educación que reconociera su diversidad cultural. En ese marco, el Movimiento Cultural Saya Afroboliviano (MOCUSABOL) fue uno de los

principales activistas organizados en la lucha para la descolonización, denunciando el racismo y la discriminación hacia el pueblo afrodescendiente.

Para la Asamblea Constituyente de Bolivia (2006-2007), las organizaciones afrodescendientes e indígenas presentaron varias propuestas relativas a la educación comunitaria y al reconocimiento de sus usos, de sus costumbres y de sus tradiciones⁴⁸. De ahí que el parágrafo I del artículo 6 de la actual Ley N° 070 de la Educación Boliviana Avelino Siñani-Elizardo Pérez señala lo siguiente:

La intraculturalidad promueve la recuperación, fortalecimiento, desarrollo y cohesión al interior de las culturas de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, comunidades interculturales y afrobolivianas para la consolidación del Estado Plurinacional, basado en la equidad, solidaridad, complementariedad, reciprocidad y justicia. En el currículo del Sistema Educativo Plurinacional se incorporan los saberes y conocimientos de las cosmovisiones de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, comunidades interculturales y afrobolivianas.

(<http://www.gacetaoficialdebolivia.gob.bo>).

Las propuestas educativas presentadas por los pueblos indígenas aymara y afrodescendiente surgieron de lo comunitario, en especial de la sabiduría de los/as adultos/as mayores, que aportaron enseñanzas desde sus propias experiencias. Por tal motivo, la nueva perspectiva de la educación de la población afroboliviana intenta rescatar lo propio (afrocéntrico). En esa dirección, actualmente, el *Consejo Nacional Afroboliviano* (CONAFRO) está trabajando en el currículo regionalizado y diversificado (MOCUSABOL, 2007: 5).

Por medio del breve análisis histórico presentado, es posible entender el contexto del cambio legislativo en Bolivia, especialmente a partir del proceso de luchas para acceder a la educación de los/as afrodescendientes y de los/as aymaras, y de la transformación intercultural de la educación. Al respecto, Catherine Walsh sostiene:

Las pedagogías pensadas así no son externas a las realidades, subjetividades e historias vividas de los pueblos y de la gente, sino parte integral de sus combates y perseverancias o persistencias, de sus luchas de concientización, afirmación y desalienación, y de sus bregas —ante

⁴⁸ El punto N° 4 de la propuesta del pueblo afroboliviano a la Asamblea Constituyente de Bolivia indica: “La protección y fomento a nuestros usos, costumbres y tradiciones de características afrobolivianas” (MOCUSABOL, 2007: 5).

la negación de su humanidad— de ser y hacerse humano. Es en este sentido y frente a estas condiciones y posibilidades vividas que propongo el enlace de lo pedagógico y lo decolonial (Walsh, 2013: 31).

Por lo anterior, aludir a la *pedagogía decolonial* implica comprender de manera crítica la historia educativa nacional del Estado Plurinacional de Bolivia que, consecuentemente, reposiciona las prácticas educativas y de carácter emancipador. Al concepto de *pedagogía decolonial* se suma la postura *feminista postcolonial* con la incorporación de un análisis de las categorías de opresión, como la raza, la clase, el género y la edad, entre otras, aplicándolas a las relaciones de poder y de dominación.

Paulo Freire define la educación como: “política, es artística y moral, se sirve de medios, de técnicas, lleva consigo frustraciones, miedos, deseos” (Freire, 1997: 68). Todos estos elementos hacen que la educación tenga una orientación intercomunal entre los indígenas, afrodescendientes y mestizos. Según Freire la educación comunitaria es un arma para la liberación de los pueblos indígenas y afrodescendientes, contribuye a la transformación de la sociedad, y consiste en las resistencias contra las desigualdades (Freire, 1997: 68).

En términos de Freire, el sistema educativo bancario considera al estudiante como un recipiente, un banco donde se depositan los conocimientos. En la educación comunitaria es liberadora, porque parte del carácter histórico del ser humano es inconcluso y debe realizarse dentro de una situación histórica que debe ser transformada a través de la praxis y la acción de personas que son simultáneamente educadores y educandos (Freire, 1971: 1).

Seguidamente, teniendo en cuenta este breve marco teórico e histórico, presento el análisis de la perspectiva tanto de los/as niños/as y de los/as adolescentes afrodescendientes y aymaras como de los/as profesores/as sobre la transformación del sistema educativo intercultural en la escuela San Ramón del pueblo de Mururata. El propósito es evaluar si en ese contexto se produce el respeto a la realidad social del grupo afrodescendiente y si es qué se produce esta transformación intercultural entre los pueblos afrodescendiente y aymara.

Perspectivas de los/as niños/as sobre el sistema educativo en la comunidad de Mururata

Doris: “nadie habla de los afrobolivianos, por eso es necesario recuperar nuestra historia”

En el análisis del anterior capítulo (“El viaje”) traté sobre la relación entre la educación y el sistema productivo, en la que el trabajo productivo de los/as niños/as y de los/as adolescentes afrodescendientes y aymaras no es apreciado en la escuela. Considero necesaria hacer una aproximación y comprender lo que ocurre en ese espacio, con la intención de hacer visibles sus perspectivas en cuanto a la transformación del sistema educativo intercultural. Esto me llevó a indagar sobre los procesos de enseñanza y de aprendizaje que se desarrollan en la escuela San Ramón del pueblo de Mururata.

La mañana del 19 de mayo de 2014, cuando realizaba el taller con los/as adolescentes en desplazamiento escolar, pregunté acerca de la interculturalidad en la escuela. Era la primera vez que veía a los/as adolescentes muy atentos y dispuestos a facilitar información. Al momento de tomarles la fotografía con mi cámara digital, sentí ansias por escuchar sus voces. La fotografía lograda en ese momento es la siguiente:

Imagen N° 4: Adolescentes en el taller “Desplazamiento escolar”



Fuente: Fotografía propia (permiso autorizado por las profesoras y las/os estudiantes, lunes 19 de Mayo de 2014).

El siguiente testimonio pertenece a Doris, una adolescente que proviene de la comunidad de Chilca y actualmente vive en el hogar sobrevenido del pueblo de Mururata. Desde su *experiencia vivida* en la escuela, Doris de 16 años, manifiesta la intención de recuperar y de revalorizar su identidad como afrodescendiente.

El pensamiento de Doris me lleva a pensar en la *pedagogía decolonial* que surge de la toma de conciencia y del análisis de la *colonialidad del poder/saber* (Quijano, 2002). La *colonialidad del poder*, es una forma de dominación y explotación basada en la distribución de identidades sociales, en el cual los blancos/mestizos se consideraron superiores, borraron las diferencias históricas de los pueblos indígenas y afrodescendientes en Bolivia. Como sostiene Walsh “promovieron una subordinación letrada de estas últimas [indígenas y afrodescendientes] como gente que no piensa y la colonialidad del poder instaló una diferencia que no es simplemente étnica y racial, sino colonial y epistémico; una diferencia que ha sido una constante en los países del área andina” (Walsh, 2004: 4). Por tanto, la *pedagogía decolonial* surge de la subalternidad colonial que confronta el colonialismo, racismo y la dominación.

Para destacar la importancia de la *pedagogía decolonial* que se debería llevar a cabo en la escuela, Doris se expresó como sigue:

G: ¿Doris, cómo se promueve la interculturalidad en tu escuela?

D: La educación dicen que tiene que ser intercultural, pero nosotros aprendemos en el curso sobre otras culturas y nunca sobre la nuestra, nadie habla de los afrobolivianos. Por eso es necesario recuperar nuestra historia y ponerla en la currícula regionalizada.

G: ¿Por qué dices eso? ¿Te pasó algo en particular para que sientas que no hay apertura hacia lo afrodescendiente?

D: Sí, porque cuando yo les hablo de la saya a los profes, no hacen caso. Para los profes, eso sólo es folclore y dicen que hasta nos desviamos, que sólo somos buenos para eso, que no vamos a llegar a ningún lado si sólo nos dedicamos a eso. En cambio, cuando hay baile, bien que bailan todos.

(Doris, 2014, entrevista)⁴⁹

En su testimonio, Doris hizo referencia a la necesidad de incluir la historiografía afroboliviana en el currículo educativo y de profundizar en la interculturalidad desde el sistema educativo, con la intención de potenciar las relaciones de convivencia igualitaria,

⁴⁹ Apuntes registrados en el cuaderno de campo N° 2, el lunes 19 de Mayo de 2014, en la comunidad de Mururata, provincia Nor Yungas, departamento de La Paz-Bolivia.

respetuosa e inclusiva entre las culturas que conviven en la comunidad de Mururata, como es el caso de los pueblos aymara y afroboliviano.

Para comprender tal situación, resulta indispensable revisar el texto *Enseñando a transgredir. La educación como una práctica de liberación*, de bell hooks (1994). En él, desde su postura académica pedagógica feminista, la autora propone una *pedagogía transformadora*, es decir, abordar la docencia desde la concientización descolonizadora, para que se construya una identidad en resistencia. En ese sentido, hooks se refiere a que los/as docentes deben modificar sus comprensiones y sus prácticas para generar diseños de enseñanza en función de la diversidad de sus estudiantes, y deben también actuar y adecuar sus programas en función de sus realidades históricas, socioculturales y lingüísticas (hooks, 1994). Esto significa: reconocer, valorar y aprovechar pedagógicamente sus saberes y conocimientos disponibles. Así sostiene hooks:

La falta de disposición de abordar la docencia desde una perspectiva que considere la conciencia de la raza, el sexo y la clase social suele estar arraigada en el temor a que las aulas se tornen incontrolables, a que se desaten las emociones y las pasiones [...] En buena parte de mis escritos sobre pedagogía me he referido a la necesidad de que los profesores examinemos de forma crítica nuestro concepto del espacio educativo, sobre todo en las aulas en las que se aprecia una notable diversidad (hooks, 1994: 38)

Otro punto importante resaltado por los/as niños/as y por los/as adolescentes afrodescendientes de la comunidad de Mururata estuvo referido a que los/as docentes no los/as escuchan y a que muchos/as profesores/as omiten sus voces en las aulas. Los siguientes testimonios revelan esos acontecimientos:

Aún existe discriminación. Los profes que vienen de La Paz creen que acá sólo sabemos bailar saya y nada más (Nena, 2014, entrevista).⁵⁰

En el colegio, no nos hablan de la historia afro. A veces, [lo hacen] en los cursos avanzados, pero no nos enseñan a los changuitos. Yo busco información solo. Cuando preguntamos sobre cómo han llegado nuestros tatarabuelos, los profesores no saben [qué] responder (Susana, 2014, entrevista).⁵¹

⁵⁰ Apuntes registrados en el cuaderno de campo N° 2, el martes 03 de junio de 2014, en la escuela de Mururata, provincia Nor Yungas, departamento de La Paz-Bolivia.

⁵¹ Apuntes registrados en el cuaderno de campo N° 2, el miércoles 21 de Mayo de 2014, en el patio de la escuela San Ramón, provincia Nor Yungas, departamento de La Paz-Bolivia.

En la clase, nosotros nos damos cuenta. Hay veces [que] los profes no nos dan la palabra. Queremos decir una respuesta, digamos, y ni nos miran (Lucas, 2014, entrevista).⁵²

La situación de discriminación que viven los/as niños/as y los/as adolescentes afrodescendientes por parte de los/as profesores/as en la escuela de Mururata tiene que ver con lo que Freire definió como *sistema educativo bancario*, en el que los/as estudiantes son sólo consumidores pasivos de conocimientos. En ese sentido, los/as docentes, al enseñar desde esa perspectiva, difícilmente lograrán integrar de manera plena la interculturalidad en su pedagogía. Siguiendo a hooks, en el sistema educativo multicultural, los/as educadores/as están obligados/as a dirigir su atención a la cuestión de la voz. Sin embargo, en el caso del contexto de estudio, los/as profesores/as continúan impartiendo clases desde el sistema bancario, en tanto que los/as estudiantes están mucho más dispuestos/as a renunciar a ese sistema (hooks, 2004).

Desde su experiencia como docente, en los estudios de la mujer realizados en Estados Unidos de América, hooks aplicó una *pedagogía crítica* desde las nociones de Freire y explicó de la siguiente manera que en el aula se debe establecer una *comunidad*:

En lugar de plantearme cuestiones de seguridad, creo que la idea de comunidad resulta en la impresión de que existe un compromiso compartido y un bien común que nos unen. Lo ideal es que todos compartamos el deseo de aprender y de recibir activamente un conocimiento que estimula nuestro desarrollo intelectual y nuestra capacidad para vivir en el mundo de una forma más plena. Mi experiencia indica que una forma de establecer una comunidad en clase consiste en reconocer el valor de las voces individuales (hooks, 1994: 35-44).

Con su método, hooks pretendió el reconocimiento de la diversidad a partir de la voces de los/as estudiantes, es decir, su propósito fue que se escucharan unos/as a otros/as. Para la autora, toparse con tanta diversidad étnica-racial en un aula fue un reto profesional. Al respecto, manifestó que los/as docentes que se enfrentan a esa situación tan diversa no están preparados/as y se aferran a los viejos patrones de enseñanza.

⁵² Apuntes registrados en el cuaderno de campo N° 2, el miércoles 26 de Marzo 2014, en la comunidad de Mururata, provincia Nor Yungas, departamento de La Paz-Bolivia.

En la escuela San Ramón del pueblo de Mururata, el método de enseñanza impartido por los/as docentes refleja prejuicios que provienen de la hegemonía occidental blanca. Por otra parte, para que exista una *pedagogía decolonial*, el currículo educativo y los programas deben surgir desde las culturas de los pueblos afrodescendiente y aymara, reconociendo sus conocimientos, sus prácticas y sus valores culturales. Además, también es necesario reconocer que los/as niños/as y los/as adolescentes afrodescendientes, al ser partícipes de la escolaridad, tienen voz y deben ser escuchados, a fin de que esa manera de enseñanza y de transmisión del saber provenga desde la perspectiva afrocéntrica e intercultural, para una justa *reparación histórica*⁵³.

En tiempo pre-coloniales la educación en las comunidades afrodescendientes y aymaras de la provincia Nor Yungas no se limitaba a los espacios formales, sino que, estaba ejercida en el seno comunitario. Al respecto, el autor Martín Ballivian refiriéndose a la cultura indígena y afrodescendiente de la región los Yungas, propone que los procesos de enseñanza-aprendizaje de la danza y música *saya* se tendrían que realizar a través de un proceso colaborativo e intercultural. Así, el jugar “hacer saya” se convertiría en un espacio lúdico, el cual permita desarrollar la *interculturalidad positiva* entre los/as niños/as y adolescentes afrodescendientes y aymaras de la comunidad yungueña (Ballivian, 2012).

Por tanto, es importante considerar que el proceso educativo que se da en la comunidad no puede ser considerado informal, como se tiende a etiquetar en el último tiempo al tipo de educación en esos espacios. Según Artur Parcerisa (2004), tales procesos también son formales, por su complejidad y por su legitimidad social. Siguiendo al autor:

La educación informal [comunitaria] incluye aquellos procesos educativos no intencionales y realizados asistemáticamente. Pero la diferenciación no es tan evidente, ya que, en algunas ocasiones, no está claro que la educación informal no sea sistemática (literatura infantil, familia, etc.) (Parcerisa, 2004: 19 citado en Ballivian, 2012: 40).

⁵³ Desde los estudios panafricanos, la reparación histórica manifiesta dos puntos importantes: la reparación interna y la devolución de lo que se debe a los/as afrodescendientes. (<http://www.fafich.ufmg.br/~luarnaut/Nuevo%20Panaficanismo,%20racismo,%20democracia%20y%20reparaciones.pdf>).

La educación que proviene desde la comunidad de Mururata, en una relación intercultural entre guías y practicantes, tendría que posibilitar una educación que libera y que asocia los conocimientos y las vivencias de la población afrodescendiente y aymara. Para Luis Montaluisa, las culturas indígenas y afrodescendientes tienen un modo de enseñanza/aprendizaje que interrelaciona la teoría con la práctica. Así:

Los[as] niños[as] aprenden haciendo, experimentando, viendo, escuchando, jugando. (...) Este proceso de aprendizaje está basado sobre la interacción constante entre los niños y adultos y no se realiza sólo en función de las habilidades, destrezas y modos de ser de cada niño en particular, sino que también está orientado por las exigencias de la comunidad (Montaluisa, 1993: 118 citado en Ballivian, 2012: 41).

Por tanto, el espacio comunitario tendría que ser aprovechado por la educación escolarizada, posibilitando la generación de conocimientos desde los saberes propios de los afrodescendientes y aymaras. En ese caso, estaríamos hablando de una educación en igualdad de condiciones para las comunidades que pertenecen a la provincia Nor Yungas, en un sentido de respeto a la identidad cultural, en la que los/as afrodescendientes comparten con el *otro* y también tienen apertura hacia las otras manifestaciones culturales.

Perspectivas de los/as profesores/as sobre el sistema educativo intercultural

Docente Sergio: “Los morenos se llevan bien con los aymaras, sobre todo para jugar fútbol, pero en otras cosas no les entendemos”

Para evidenciar los testimonios de los/as niños/as y de los/as adolescentes afrodescendientes y aymaras acerca de la situación pedagógica que están experimentando en la escuela San Ramón del pueblo de Mururata, decidí entrevistar a los/as docentes, con el fin de conocer su perspectiva sobre la pedagogía que emplean y su opinión respecto a sus estudiantes. Los siguientes testimonios dan cuenta del racismo y de los prejuicios de algunos/as profesores/as:

No existe discriminación, pero hay que reconocer que los afro[s] no se destacan académicamente, no rinden muy bien, pero sí son ágiles y buenos para el deporte (profesor Oscar, 2014, entrevista).⁵⁴

Los morenos [refiriéndose a los afrodescendientes] se llevan bien con los aymaras, sobre todo para jugar fútbol, pero en otras cosas no les entendemos. Participan en la escuela, pero también tienen su rey, sus propias formas. Son un poco especiales, pero no nos metemos mucho tampoco (profesor Sergio, 2014, entrevista).⁵⁵

En las entrevistas anteriores, ambos docentes expresan racismo y prejuicios hacia los/as estudiantes afrodescendientes. Sin embargo, no reconocen que exista discriminación hacia ellos/as. Este tipo de racismo y de prejuicios es, justamente, el que no permite que la interculturalidad se plasme en el ámbito de la educación en el pueblo de Mururata. Así mismo, impacta fuertemente en el imaginario de los/as estudiantes afrodescendientes, negándoles la oportunidad de una educación de mejor calidad.

Sobre lo anterior, hooks plantea una *transformación pedagógica*. Ésta implica que los/as docentes necesitan desaprender el racismo antes de aprender la colonización y la descolonización, y de comprender plenamente la necesidad de crear una experiencia educativa democrática en el ámbito de las humanidades (hooks, 1994). Esto quiere decir que los/as docentes pueden superar y rechazar el racismo, dado que no es un fenómeno social inevitable, sino que apela a que la gente cambie. En sus estudios, hooks demostró que, en cursos con una gran diversidad de estudiantes, la *pedagogía comunitaria*, atendiendo prioritariamente la situación de la *interseccionalidad* entre género, raza y clase, puede contribuir a romper esos patrones pedagógicos provenientes de la hegemonía blanca occidental y a promover las prácticas comunitarias en las relaciones entre docentes y estudiantes.

Siguiendo la teoría de la pedagogía feminista propuesta por hooks, a continuación indago en los testimonios de las profesoras y de las mujeres de la comunidad de Mururata. Tales testimonios respaldan el apoyo al cuidado de los/as niños/as y de los/as adolescentes afrodescendientes y aymaras que viven en situación de desplazamiento escolar.

⁵⁴ Apuntes registrados en el cuaderno de campo N° 2, el miércoles 16 de Abril 2014, en la escuela del pueblo de Mururata, provincia Nor Yungas, departamento de La Paz-Bolivia.

⁵⁵ Apuntes registrados en el cuaderno de campo N° 2, el viernes 29 de Abril 2014, en la escuela del pueblo de Mururata, provincia Nor Yungas, departamento de La Paz-Bolivia.

Profesora Celia: “Distancia a las wawas de su cultura y debilita los lazos familiares y [las] responsabilidades que tenemos las madres”

En los talleres que realicé con las profesoras y con algunas madres de familia, en el Centro Cultural del pueblo de Mururata, los testimonios revelaron lo siguiente:

[Debido a] Las largas distancias que deben recorrer nuestras wawas para la educación primaria y secundaria, optamos por casas en alquiler, de donde las wawas retornan a nuestras comunidades sólo dos o tres veces al mes, lo cual distancia a las wawas de su cultura y debilita los lazos familiares y [las] responsabilidades que tenemos las madres (profesora Celia, 2014, entrevista).⁵⁶

Hay bajo rendimiento escolar porque muchas de las familias están disgregadas y los hijos que viven solos quedan solos al cuidado solamente de la hermana mayor que debe trabajar en las tareas de la casa o de la misma escuela para sus hermanitos más pequeños (profesora Mónica, 2014, entrevista).⁵⁷

Los/as niños/as y los/as adolescentes afrodescendientes y aymaras en situación de desplazamiento escolar son percibidos/as por los padres y las madres de familia, al igual que por los/as profesores/as de la comunidad de Mururata, como los principales sujetos carentes de cuidado. Las madres de familia, a su vez, son vistas como las únicas responsables del bienestar de esos/as niños/as y de esos/as adolescentes en desplazamiento escolar. Por tal razón, los/as entrevistados/as afirman que las familias “están disgregadas”.

Los testimonios expuestos demuestran la concepción del *cuidado* en la comunidad de Mururata. Dicha *organización social del cuidado* establece que los/as niños/as y que los/as adolescentes afrodescendientes y aymaras tienen la necesidad de ser cuidados/as. Si bien existe un reconocimiento de la “falta de cuidado”, en los testimonios no se menciona que ese fenómeno social esté conectado con la ausencia del Estado Plurinacional de Bolivia en esos servicios. Del mismo modo, permanecen ocultas las redes que establecen los/as profesores/as y toda la comunidad de Mururata para contribuir

⁵⁶ Apuntes registrados en el cuaderno de campo N° 3, el miércoles 28 de Mayo 2014, en la escuela San Ramón del pueblo de Mururata, provincia Nor Yungas, departamento de La Paz-Bolivia.

⁵⁷ Apuntes registrados en el cuaderno de campo N° 2, el jueves 15 de Mayo 2014, en la escuela del pueblo de Mururata, provincia Nor Yungas, departamento de La Paz-Bolivia.

en el apoyo al cuidado de los/as niños/as y de los/as adolescentes en desplazamiento escolar.

Sobre este punto explica Gioconda Herrera en su artículo “La familia migrante en las políticas públicas en Ecuador: de símbolo de la tragedia a objeto de intervención” (2011) puesto que analiza varios discursos sobre la familia migrante en el marco del Estado. La autora percibe un discurso sobre la “representación de la familia migrante como condensación de la tragedia a una visión de la familia migrante como ‘objeto de intervención’, pero con atención a un actor específico, los y las niño/as” (Herrera, 2011: 92). Aquí la concepción de cuidados trata que los/as niños/as y adolescentes son personas con necesidad de ser cuidadas, y se enfoca en el “déficit de cuidados”. Para Herrera este discurso:

Coloca a los niños y a las niñas como los principales sujetos de las políticas y a las madres en intermediarias de su bienestar. En su ausencia, la lectura es de déficit de cuidados, desconociendo la existencia de redes locales y transnacionales que se activan para suplir la presencia de estas madres y la de una organización social del cuidado que antes de la migración es mucho más compleja que la diada madre-hijo (Herrera, 2012: 74).

Al respecto, la feminista Linda Nicholson, en su artículo “Mito de la familia tradicional” (1997), menciona que la familia se ha construido sobre la base de diversas transformaciones sociales e históricas, en las que la familia nuclear se ha constituido en un modelo ideal (Nicholson, 1997). De hecho, la familia nuclear occidental ha sido introducida como modelo a seguir en los lugares colonizados, entre ellos Bolivia, siendo ésta una de las imposiciones de la *colonialidad del poder* (Quijano, 2002). Esto también permite explicar por qué todo el *proceso colonial/moderno/capitalista* se negoció con los hombres, como mediadores privilegiados. Según Arlette Gautier, “la colonización trae consigo una pérdida radical del poder político de las mujeres, allí donde existía, mientras que los colonizadores negociaron con ciertas estructuras masculinas” (Gautier, 2005: 718), generando la “domesticación” de las mujeres (Gautier, 2005: 690 citado en Segato, 2011: 35-36).

Por su parte, Barbara Ehrenreich y Deirdre English (1990) sostienen que la vida doméstica provocó la *domesticación* de las mujeres y que, de ese modo, se originaron nuevas formas de feminidad. Ese proceso, que ocurrió en Europa, fue traído a América

como parte del coloniaje. Sin embargo, Silvia Federicci aclara que “la feminidad de las mujeres europeas estaba relacionada con su papel reproductor en la familia doméstica, para las colonizadas, convertirse en las mujeres femeninas implicó maneras de inferiorización mediante un orden servil y racial de género” (Federicci, 2004). Asemjarse “al modelo dominante por medio de la familia doméstica y de la mujer domesticada fue también uno de los mecanismos de control y de dominación colonial/moderna/capitalista que previamente se había ejercido en la comunidad del mundo aldea para hacer a las mujeres más dependientes del esposo y del Estado” (Segato, 2011: 36-37). En ese sentido, para Segato el *cuidado doméstico* y la *domesticidad* son pensados como un valor civilizatorio y homogenizador.

Desde el feminismo decolonial, en el texto *Subjetividad esclava, colonialidad de género, marginalidad y opresiones múltiples* (2012), María Lugones aclara por qué los/as profesores/as no visibilizan las redes comunales que se organizan para tratar de cubrir el cuidado que necesitan los/as niños/as y los/as adolescentes en desplazamiento escolar. Para la autora, el propósito del *sistema de género, moderno, capitalista y colonial* “presupone un abandono de prácticas, creencias, lenguajes, concepciones de comunidad y relaciones con lo que constituye el cosmos” (Lugones, 2012: 133). Es decir, el *sistema colonial, moderno, capitalista* se ha incrustado en el imaginario de los/as afrodescendientes y de los/as indígenas aymaras de la comunidad de Mururata, generando un tipo de reconfiguración en sus subjetividades que los/as lleva a relacionar el cuidado que dan a los/as niños/as y a los/as adolescentes y las redes que se articulan en torno a ellos y ellas con una *falta de cuidado* por parte de las madres de familia.

Lina: “Siempre hemos de ayudá a lus wawas porque tiene que estudiá”

En una oportunidad, el director de la Unidad Educativa San Ramón me pidió reemplazar a la profesora de quinto de primaria, dado que se encontraba en la ciudad de La Paz. Los/as niños/as, en grupo y bajo mi coordinación, hicieron sus deberes y sus exposiciones de la materia de Lenguaje. Al finalizar las clases, me quedé observando en el patio de la escuela, porque me impresionó la organización de las mujeres de la comunidad de Mururata: las profesoras cocinaban en el patio para dar almuerzo a los/as niños/as y a los/as adolescentes que viven solos en la comunidad. La siguiente imagen ilustra cómo todas esas personas adultas trabajaban por un objetivo común: suplir la ausencia de la

organización del cuidado que antes del desplazamiento estaba a cargo de los padres, de las madres y de otros familiares.

Imagen N° 5: Madres de familia y profesoras cocinando para los/as niños/as y los/as adolescentes en desplazamiento escolar



Fuente: Fotografía propia (permiso autorizado por las profesoras y las cocineras, viernes 25 de abril de 2014).

El autor John Berger explica que una fotografía es “una apariencia, o conjunto de apariencias, que ha sido separada del lugar y el instante en que apareció por primera vez y preservada por unos momentos o unos siglos” (Berger, 1975: 15-16). Esto significa que “toda imagen encarna un modo de ver” (Berger, 1975: 16). Por tanto, un/a fotógrafo/a investigador/a escoge entre una infinidad de vistas el tema a fotografiar y su visión contribuye a la construcción de la fotografía. Ciertamente, como investigadora, escogí fotografiar la imagen del trabajo colectivo (cocinar) que realizan a medio día las profesoras y las mujeres de la comunidad de Mururata, puesto que por medio de la alimentación y mantener el espacio en condiciones adecuadas dan apoyo al cuidado de los/as niños/as y de los/as adolescentes afrodescendientes y aymaras que viven en situación de desplazamiento escolar.

Desde mi *modo de ver*, seleccioné esta imagen porque hace visible un entramado de cuidado que no está presente en los discursos. Como se puede observar, las mujeres y las profesoras de la comunidad de Mururata se organizan e improvisan una cocina en el patio de recreo de la escuela para proveer el almuerzo a los/as niños/as y a los/as adolescentes, dado que durante la semana escolar ellos/as no conviven con sus padres/madres. De ese modo, los lazos comunitarios se activan para la solidaridad, la atención y el interés por el cuidado de la alimentación de los/as niños/as y de los/as adolescentes en situación de desplazamiento escolar. A su vez, las mamás que cocinan en la escuela, junto a las profesoras, establecen una relación de amistad y afectiva con esos/as niños/as y adolescentes, y esa acción permite que se origine la reciprocidad. Es decir, “lo que uno haría para sí mismo, tiene que hacerlo para el otro” (Temple, 2003: 78).

Las mujeres (madres y profesoras de la comunidad de Mururata) abastecen con víveres para cocinar. Cada una aporta desde sus saberes culinarios, desde sus experiencias en la cocina y desde sus subjetividades, y, en esa práctica, integran otras subjetividades. Considero importante visibilizar tales labores porque también están silenciadas en los discursos. Así mismo, nos proponen de qué manera el cuidado puede ser pensado y vivido como ética, desplazando así el *sistema colonial, moderno, capitalista* en sus concepciones individualistas.

En síntesis, en este acápite he tratado demostrar cómo las mujeres y las profesoras de la comunidad de Mururata, a pesar de estar relacionadas con las esferas de la modernidad, capitalistas y coloniales, ponen en acción relaciones de *reciprocidad*. Me pareció significativa que esa manera de cuidar y atender haga posible la construcción de una relación entre las mujeres, las profesoras y los/as niños/as y los/as adolescentes en situación de desplazamiento escolar. En ese hecho, se advierte la importancia de la comunidad, puesto que articula las estructuras fundamentales de reciprocidad (amistad, solidaridad, responsabilidad), posibilitando a hombres y a mujeres afirmar un sentido de pertenencia a la humanidad mediante la puesta en práctica de valores humanos.

Recapitulando.-

Los procesos históricos de cambio y de luchas que atravesaron los pueblos afrodescendiente y aymara fueron tanto para acceder a la educación como para que ésta sea transformada. Sin embargo, una real transformación educativa intercultural implica

romper con patrones pedagógicos que, en el caso de ambos pueblos, no han surgido del contexto propio y que mantienen en la escuela prácticas racistas.

Los testimonios de los/as niños/as y de los/as adolescentes afrodescendientes ponen de manifiesto que los/as profesores/as no les prestan atención y que los primeros no son escuchados/as. La autora hooks, en su análisis sobre este tema, propone la *pedagogía decolonial* como punto de partida para eliminar los prejuicios y el racismo de algunos/as docentes hacia la población afrodescendiente, y para que se reconozca la diversidad en la escuela.

En el análisis de los hallazgos, también pude visibilizar una comunidad conformada por las mujeres y por las profesoras de la comunidad de Mururata, que cuidan de la alimentación y atención de los/as niños/as y de los/as adolescentes afrodescendientes y aymaras en situación de desplazamiento escolar. Esas mujeres se organizan y comparten sus víveres y sus saberes en la cocina, demostrando así una manera de cuidado basada en el principio de reciprocidad. Tales lazos comunales surgen cuando ellas ven a los/as niños/as y a los/as adolescentes en desplazamiento escolar como los/as más necesitados/as en la localidad. En consecuencia, mediante sus acciones, suplen el cuidado de los padres y de las madres de familia, demostrando que sí es posible rescatar la reciprocidad con el fin de ayuda mutua.

Por otra parte, ese tipo de cuidado manifiesta la existencia de redes comunales como una ventana de oportunidad para disputar los sentidos sobre el cuidado y sobre las responsabilidades que se les ha asignado a las mujeres dentro de la familia nuclear tradicional. Dichas prácticas nos enseñan a desmontar significados y contribuyen a modificar el orden de género que subyace en la organización social de la comunidad de Mururata.

CAPITULO VI

EL HOGAR SOBREVENIDO

En este capítulo, exploro la conformación del hogar sobrevenido de niños/as y de adolescentes afrodescendientes y aymaras en situación de desplazamiento escolar, y cómo intervienen en él las relaciones de género y la pertenencia étnica. Lo que resalto, además de las continuidades, son las rupturas que la experiencia de desplazamiento escolar trae al imaginario de esos/as niños/as y adolescentes, y cómo contribuye esto a fortalecer la necesidad de reconocer los hogares diversos.

También analizo cómo sus identidades se transforman como resultado de su estadía en la comunidad receptora (Mururata). Tales nuevas identidades son de mucha importancia tanto para esos/as niños/as y adolescentes desplazados/as como para los habitantes de la comunidad de Mururata, dado que trastocan las nociones tradicionales y exigen el reconocimiento de las nuevas formas de diversidad. Esto significa que el hogar sobrevenido integrado por niños/as y por adolescentes revela una nueva manera de vínculo de afinidad y/o parentesco, que no responde al modelo de la familia andina tradicional y que opera según reglas propias.

Perspectivas de los/as niños/as y de los/as adolescentes sobre el hogar sobrevenido

El hogar sobrevenido

Los/as niños/as y los/as adolescentes afrodescendientes y aymaras del pueblo de Mururata que viven el desplazamiento escolar se ven forzados a constituir entre ellos/as un hogar sobrevenido. En ese proceso, reconfiguran sus subjetividades y por medio de sus prácticas plasman una nueva estructura de parentesco. En esa dirección, en este acápite, reflexiono en torno a cómo han interpretado la noción de familia andina (principio del *chachawarmi*) y a cómo se presenta una nueva relación de parentesco, que no se ajusta a ese modelo.

En el taller que realicé como parte del trabajo de campo con los/as niños/as más pequeños/as de la comunidad de Mururata, encontré que esos/as niños/as no dominaban el lenguaje hablado o que tenían dificultades para comunicar sus emociones y para realizar sus actividades en el hogar sobrevenido. Por tal razón, decidí utilizar el dibujo para comprender lo que deseaban expresar estos niños/as.

La antropóloga María Fernanda Moscoso, en su texto *Niños, guaguas y guambros: Imágenes y representaciones en la comunidad de la Pitana Alta* (2000), estudia la percepción de los/as niños/as y destaca aquello que distingue a un hogar de otro, siendo lo principal: sus habitantes, sus costumbres y sus valores. En ese texto Moscoso resalta que los dibujos “tienen la gran capacidad de expresar las imágenes que los niños se hacen del espacio, es decir, evocan los objetos y las personas con los cuales los infantes construyen relaciones” (Moscoso, 2000: 89). De ahí que los trazos producidos por los/as menores resultan muy significativos. Por ejemplo, un pequeño de nombre Jorge, de 8 años, proveniente de la comunidad aymara Santa Rosa y que pertenece a un hogar sobrevenido, dibujó a sus hermanos mayores al costado de la casa donde viven en el pueblo de Mururata.

Imagen N° 6: Dibujo de la casa del hogar sobrevenido de la comunidad de Mururata y de los/as niños/as y de los/as adolescentes que viven en ella



Dibujo de Jorge, 8 años, comunidad de origen: Santa Rosa.

Cuando Jorge terminó de dibujar, le pregunté lo siguiente:

G: ¿Qué dibujaste?

J: Casa.

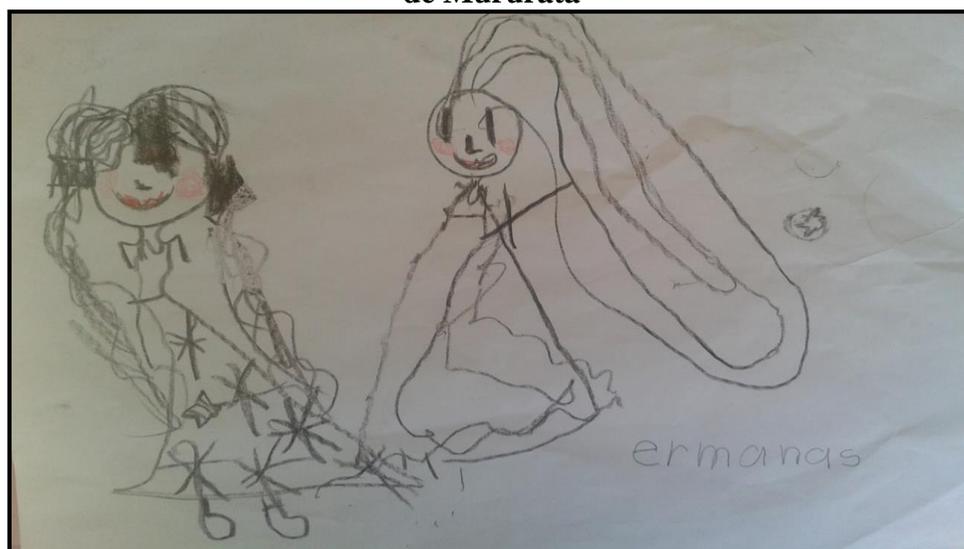
G: ¿Quiénes son los más grandes?

J: Hermanos.

G: ¿Qué haces allí, en tu casa?
J: Duermo, como, juego.
G: ¿Juegas con tus hermanos?
J: Sí.
G: ¿Tus dos hermanos mayores viven en la misma casa de tus papás?
J: No.
G: ¿Quién de los dos que dibujaste vive con tus papás?
J: Mi hermana.
G: ¿Y tu hermano?
J: En Tocaña.
G: ¿Tus dos hermanos grandes te cuidan?
J: Sí.
G: ¿Cómo te cuidan?
J: Bien.
G: ¿Lavan tu ropa, te llevan a la escuela por la mañana, te comparten el desayuno?
J: Sí, pero tomo desayuno [en la] escuela.
G: ¿Les ayudas a tus hermanos en los quehaceres de la casa?
J: Sí.
 (Jorge, 2014, entrevista)⁵⁸

El siguiente dibujo es de Ana, de 7 años, también perteneciente a otro hogar sobrevenido. La niña proviene de la comunidad Chilca y éste es su primer año de residencia en el pueblo de Mururata.

Imagen N° 7: Dibujo de Ana, perteneciente al hogar sobrevenido de la comunidad de Mururata



Dibujo de Ana, 7 años, comunidad de origen: Chijchipa.

⁵⁸ Apuntes registrados en el cuaderno de campo N° 2, el sábado 12 de Abril de 2014, en la comunidad la comunidad de Mururata, provincia Nor Yungas, departamento de La Paz-Bolivia.

Cuando Ana terminó de dibujar, le hice las siguientes preguntas:

G: ¿A quiénes dibujaste?

A: A mis hermanas.

G: ¿Tus dos hermanas son afros como tú?

A: Una sí, la otra no.

G: ¿Tus hermanas son mayores?

A: Sí.

G: ¿Viven junto a ti en la casa de aquí [La Candelaria]?

A: Sí.

(Ana, 2014, entrevista)⁵⁹

Las explicaciones que dieron Jorge y Ana manifiestan cómo perciben a los/as demás niños/as que habitan en el hogar sobrevenido. Para ambos, todos/as son sus hermanos/as, aun sin pertenecer a la misma línea consanguínea o al mismo grupo étnico. Me refiero a que estos dos pequeños construyen un vínculo de afinidad que se construye a partir de la convivencia, además se puede resaltar que no provienen de la misma comunidad de origen.

El hogar sobrevenido del pueblo de Mururata está constituido por niños/as y por adolescentes afrodescendientes y aymaras de diferentes edades. Están organizados mediante una serie de prácticas que se originan en la reciprocidad (amistad, colaboración, solidaridad), en las que algunos/as de ellos/as están relacionadas por lazos biológicos, mientras que otros/as no. Los/as mayores se encargan de cuidar a los/as más pequeños/as, sin la necesidad de ser sus hermanos/as consanguíneos. Lo hacen porque asumen la identidad de grupo frente a la singularidad de cada uno/a. En ese modo de reciprocidad “aparece también un sentimiento de humanidad. Es un poco diferente porque ‘uno es para todos y todos [son] para uno’ y el sentimiento colectivo es una identidad sin rostro” (Temple, 2003: 56).

El anterior análisis deja conocer que el hogar sobrevenido del pueblo de Mururata presenta cambios y continuidades en las estructuras de relación de parentesco, que no necesariamente entran en los parámetros de lo que se ha establecido como familia andina tradicional (*chacha-warmi*).

⁵⁹ Apuntes registrados en el cuaderno de campo N° 2, el sábado 12 de Abril de 2014, en la comunidad de Mururata, provincia Nor Yungas, departamento de La Paz-Bolivia.

Varias investigaciones etnográficas e históricas contienen estudios sobre el *orden simbólico* de las familias andinas tradicionales (*chacha-warmi*)⁶⁰. La antropóloga Denise Arnold, en su texto *Hacia un orden andino de las cosas* (1992), menciona que este tipo de estudios presentan la estructura del parentesco andino como un modelo segmentario *patrilineal*, con énfasis en la noción de *complementariedad* entre los dos niveles del sistema del *ayllu* determinados por el género (Arnold, 1992). Por otra parte, los estudios de William Stein (1961) y de Fernando Fuenzalida (1976) hacen referencia a la existencia de una descendencia *patrilineal* y *matrilineal*, aunque en sus trabajos dan mayor importancia a la primera.

A partir de esos estudios etnográficos, es posible comprender que en la sociedad andina estaban presentes estructuras de parentesco similares a lo que en la modernidad llamamos relaciones de género, con jerarquías entre lo masculino y lo femenino, y con simbolizaciones que representan al hombre y a la mujer. Según Segato (2011), en las sociedades tribales y afrodescendientes, el patriarcado estaba en baja intensidad.

Tales características de la estructura de parentesco en la familia andina (*chacha-warmi*) pueden ser explicadas por medio del análisis de Segato, puesto que la autora sostiene que las realidades del *mundo aldea*⁶¹, al ser alcanzadas por “el proceso colonizador, primero metropolitano y después republicano, fueron perjudicadas sobre todo en un aspecto fundamental: exacerbaron y tornaron perversas y mucho más autoritarias las jerarquías que ya contenían en su interior, que son básicamente las de casta, de estatus y de género” (Segato, 2011: 28).

En la actualidad, en Bolivia, el *chacha/warmi* es interpretado como la pareja heterosexual, de complementariedad jerárquica y vertical (Paredes, 2008). Al contrario del *chacha/warmi*, los nuevos hogares sobrevenidos que conforman los/as niños/as y los/as adolescentes afrodescendientes y aymaras en situación de desplazamiento escolar del pueblo de Mururata presentan otras configuraciones que no entran en los parámetros que establece el *chacha/warmi*.

⁶⁰ Véase entre ellos los trabajos de Harris (1986 [1978], de Platt (1978) y de Losa Balza (1971), intelectuales que han examinado los aspectos simbólicos de la casa de la región de los Andes.

⁶¹ Segato utiliza el denominativo ‘mundo aldea’ para referirse al mundo que precedió a la intervención colonial.

En sus dibujos, Jorge y Ana mostraron la nueva forma de parentesco que ambos construyeron con los/as demás niños/as y adolescentes en el hogar sobrevenido. Esto revela que en ambos se han generado cambios drásticos en su imaginario en cuanto a la estructura de parentesco, puesto que al relacionarse solamente entre niños/as y adolescentes de diversas edades, géneros y etnias han establecido lazos generacionales, de amistad, de cuidado y de apoyo afectivo. Al respecto, Judith Butler (2006) contribuye a la definición de parentesco de la siguiente manera:

[P]ráticas que instituyen relaciones de varios tipos mediante las cuales se negocian la reproducción de la vida y las demandas de la muerte, entonces las prácticas de parentesco serán aquellas que surjan para cuidar de las formas fundamentales de la dependencia humana, que pueden incluir el nacimiento, la cría de los niños, las relaciones de dependencia emocional y de apoyo, los lazos generacionales, la enfermedad, la muerte y la defunción (por nombrar sólo algunas) (Butler, 2006: 149-150).

Las transformaciones en el parentesco andino (*chacha/warmi*) que mostraron Jorge y Ana mediante sus dibujos desafían el principio del *chacha/warmi*. Éste establece que un hombre y una mujer, heterosexuales, produzcan un/a hijo/a y que ese/a hijo/a tenga siempre, necesariamente, un punto de referencia dual para su propia iniciación en el *orden simbólico*, entendido como “la serie de reglas que ordenan y apoyan nuestro sentido de la realidad y de la inteligibilidad cultural” (Butler, 2006: 171). Contrariamente, en sus relaciones de parentesco, los dos pequeños reconfiguran la concepción del *chacha/warmi* y se adhieren al par complementario que es la representación simbólica comunitaria.

La definición de Butler permite repensar la noción de parentesco y visibilizar las relaciones al interior de los nuevos hogares sobrevenidos en el pueblo de Mururata. Para Butler, existen consecuencias saludables en la ruptura del *orden simbólico*, ya que los lazos de parentesco que unen a las personas podrían no ser más que la intensificación de los lazos comunitarios y estar basados entre amigos/as y miembros de la comunidad (Butler, 2006: 183).

Según la propuesta conceptual del colectivo feminista Mujeres Creando (Bolivia), la *comunidad* es otra manera de entender el mundo, de organizar la sociedad y de vivir la vida. Dicho concepto se aplica al modo de vida de los/as niños/as y de los/as adolescentes del hogar sobrevenido de la comunidad de Mururata. En palabras de Julieta Paredes:

La comunidad está constituida por mujeres y hombres como dos mitades imprescindibles, complementarias, no jerárquicas, recíprocas y autónomas una de la otra. Lo cual no necesariamente significa una heterosexualidad obligatoria, porque no estamos hablando de pareja, sino de par de representación política (Paredes, 2008: 31).

Siguiendo a Paredes, todo grupo humano puede construir comunidades, que pueden ser, entre otras: comunidades de afecto, comunidades de amistad, comunidades de lucha, comunidades generacionales, comunidades educativas, comunidades barriales y comunidades rurales (Paredes, 2008). En el caso de los/as niños/as pequeñitos/as que conforma el nuevo hogar sobrevenido en la comunidad de Mururata, los lazos comunitarios no se reducen al parentesco tradicional (*chacha-warmi*), sino que se construyen a partir del reconocimiento de la alteridad entre hombre y mujer, de la diversidad generacional, de la reciprocidad y de la complementariedad igualitaria.

Magali: “Me gusta más vivir aquí [hogar sobrevenido], porque mi papá me huasquea [pega] mucho”

En el hogar sobrevenido conformado sólo por niños/as y por adolescentes del pueblo de Mururata se pudo advertir la siguiente organización comunitaria:

G: ¿Cuándo estás en la casa que compartes con los otros chicos y chicas, cómo se reparten los quehaceres de la casa?

D: Hacemos las tareas juntos. Cuando están en la plaza, jugando, yo digo: “hagan”.

G: ¿Te refieres a las tareas de la escuela o de la casa?

D: De la escuela.

G: ¿Quiénes te ayudan a hacer tu tarea?

D: Cuando uno sabe más, me ayuda.

G: ¿Te parece importante hacer las tareas de la escuela?

D: Sí. La profe siempre me ha dicho “es tu responsabilidad”.

G: ¿Y las tareas de la casa, como limpiar, cocinar, lavar, quiénes las hacen?

D: No hay mucho. Cada uno hace, porque comemos en la escuela lo que cocinan las mamás y las profes.

(Diego, 10 años, comunidad de origen: Santa Rosa)⁶²

G: ¿Cuándo estás en la casa que compartes con los otros chicos y chicas, cómo se reparten los quehaceres de la casa?

⁶² Apuntes registrados en el cuaderno de campo N° 2, el martes 06 de Mayo de 2014, en la comunidad de Mururata, provincia Nor Yungas, departamento de La Paz-Bolivia.

M: Aquí es tranquilo. Las chicas lavamos ropa en la noche y en la escuela ayudamos a limpiar a las profes, nosotras. Los chicos no quieren hacer nada, pero hacen también. Yo sí les ayudo a los más chiquitos, pero los chicos también se preocupan, porque nos preguntan.

G: ¿Cuál es la diferencia de vivir con tus padres y aquí, con tus amigos?

M: Me gusta más vivir aquí [hogar sobrevenido], porque mi papá me huasquea [pega] mucho. Aquí jugamos, vamos a la plaza [de la comunidad de Mururata]. Hasta con manguera me sabe dar [pegar] cuando no sé ayudar a mi mamá.

(Magali, 2014, entrevista.)⁶³

En las entrevistas anteriores, se puede apreciar que entre los/as niños/as y los/as adolescentes de ese hogar sobrevenido se controlan y se ayudan mutuamente, a fin de mantener el orden en el quehacer de la casa. En cuanto a las tareas de la escuela, se obtuvo que todos/as tienen la responsabilidad de cumplir con sus estudios y también existe el apoyo solidario. Respecto a las relaciones de género, se encontró que los/as niños/as pequeños/as colaboran a sus hermanas/os mayores en los quehaceres y que no diferencian los roles de género; sólo ayudan de acuerdo con la edad. Algo distinto ocurre con los/as adolescentes, ya que empiezan a diferenciar tareas por género, y los varones se quejan cuando realizan labores de limpieza.

Otro punto importante destacado por Magali fue la preferencia de vivir en el hogar sobrevenido, debido a que ahí la convivencia es más tranquila que en la casa de sus padres, donde ella está condicionada a su género y se le impone realizar mayores actividades, sin darle tiempo para jugar. Cuando la adolescente no cumple con las tareas asignadas, su papá la reprende y la pega. De esa manera, su padre demuestra autoridad y ejerce su poder sobre su hija.

El tipo de reprimenda ejercido por el papá de Josefa tiene que ver con el *patriarcado*. Éste es un sistema de poder que establece jerarquías valorativas entre varón y mujer, que combinadas con la jerarquía racial étnica resulta en una “tipología racializada de hombres y mujeres” (Galindo, 2013: 99). En función de esas jerarquías valorativas, el patriarcado establece ciertas prácticas de superioridad, así como privilegios, autoridad e impunidad en el ejercicio del poder por parte del patriarca de acuerdo con el género y la edad.

⁶³ Apuntes registrados en el cuaderno de campo N° 2, el martes 06 de Mayo de 2014, en la comunidad de Mururata, provincia Nor Yungas, departamento de La Paz-Bolivia.

Para el colectivo feminista *Mujeres Creando*, el patriarcado es “la base donde se sustentan todas las opresiones; es un conjunto complejo de jerarquías sociales expresadas en relaciones económicas, culturales, religiosas, militares, simbólicas cotidianas e históricas” (Galindo, 2013: 92). Por otra parte, la *organización patriarcal* mantiene una estrecha relación con el *colonialismo*, con la *modernidad* y con el *capitalismo*, y opera de manera específica sobre las mujeres, los/as niños/as y los/as adolescentes. Dicha estructura de dominación colonial se ha prolongado hasta la actualidad.

Nena: “cuando retorno a mi casa con mi mamá y mi abuela, ayudo”

El retorno a la casa de los padres hace que la vida de los/as niños/as y de los/as adolescentes en situación de desplazamiento escolar vuelva a la rutina diaria. Ésta implica que las mujeres (niñas y adolescentes) deban realizar distintas tareas, entre ellas la limpieza, la preparación de la comida y el cuidado de las wawas (niños/as más pequeños/as) y de los animales. Los siguientes testimonios hacen explícitos esos trabajos:

G: ¿Podrías explicarme qué es lo que haces cuando retornas a la casa de tu papá, mamá, hermanos, abuelas y abuelos?

N: A veee...r, cuando retorno a mi casa con mi mamá y mi abuela, ayudo. Hacen el desayuno para mi papá y mis hermanos. Él no puede porque tiene que ir a trabajar. Después mi mamá cocina y se va a vender. Yo pongo la mesa y le ayudo a mi mamá a servir y a pasar los platos. Cuando está todo listo, mi papá viene a comer y después descansa, porque tiene que ir a trabajar. Mi mamá lava los platos; yo le ayudo. Y cuando mi mamá no está, yo cocino y les sirvo a mis hermanos.

G: ¿A qué hora más o menos se duermen tu mamá y tu papá?

N: En mi casa, mi papá ve noticias en la noche, mientras [que] mi mamá pela papa. Mi mamá duerme a la una y se levanta a las cinco. Mi papá duerme a las ocho o nueve y se levanta temprano, a las siete, y se va a trabajar. Siempre es así.

G: ¿Y en qué trabaja tu papá?

N: En el cocal. Mi mamá le prepara su tapeque [comida para la jornada], wallake [sopa de pescado], hualusa, y después le encuentra en el cocal para ayudarle a mi papá. A mi hermanito chiquitito le pone el árbol [debajo del árbol] y se duerme. Cuando estoy en el cocal, yo veo que no se caiga.

G: ¿Los fines de semana vas a trabajar al cocal?

N: Sí. Otras veces me mandan al pueblo, al mercado, a comprar carne, porque aquí no hay.

(Nena, 12 años, comunidad de origen: San Antonio)⁶⁴

G: ¿Felipa, tú también podrías explicarme qué es lo que haces cuando retornas a la casa de tu papá, mamá, hermanos, abuelas y abuelos?

S: Cuando voy a mi casa, cocinamos a las cuatro de la mañana. Luego salimos a trabajar temprano, en la madrugada. Mi mamá tiene que llevar las herramientas. Se carga a la wawa y lleva el tapeque. Yo le ayudo a mi mamá a cachos [ratos, momentos] con la wawa. Mi papá lleva la radio.

G: ¿En qué trabaja tu papá?

S: Como te digo, nosotros tenemos nuestra pequeña organización como afros. Mi papá es [está] metido en esto (...) Da también ayudita en la sede, ahí trabaja[n] afro[s], trabaja[n] indígena[s]. En [el] sindicato está metido. Como es afro, mi papá tiene reuniones en La Paz, reuniones en Chilca, reuniones en Chilcani; aquí, pero, no.

(Susana, 2014, entrevista)⁶⁵

Nena y Susana, que integran el hogar sobrevenido, explicaron los múltiples trabajos que deben realizar junto a su madre y/o a su abuela, cuando retornan a la casa de sus padres. Entre los quehaceres domésticos figuran: cocinar, lavar, limpiar y cuidar a sus hermanos/as. El trabajo fuera de la casa, en cambio, es de carácter agrícola y, principalmente, está relacionado con el cultivo/cosecha/secado de la hoja de coca. También incluye el cuidado de los animales.

En ambas entrevistas, se advierte claramente la repartición de los roles de género que, a su vez, reproducen las relaciones de poder y la designación de espacios: Así, las mujeres adultas y tanto las niñas como las adolescentes deben realizar las tareas de la casa (ámbito privado): cocinar, lavar y cuidar a las wawas, además de contribuir en la producción de la hoja de coca o en el trabajo agrícola. El padre, por su parte, sólo se encarga del trabajo agrícola, del sindicato y de las noticias (ámbito público).

Lo anterior resulta interesante porque en ese contexto se habla mucho del par complementario *chacha/warmi*. Sin embargo, se trata de “un par machista de complementariedad jerárquica y vertical, los hombres arriba y privilegiados y las mujeres abajo y subordinadas” (Paredes, 2008: 29). Esto demuestran que cuando las niñas y las adolescentes retornan a casa, una familia *chacha/warmi* compuesta por una pareja

⁶⁴ Apuntes registrados en el cuaderno de campo N° 2, el viernes 25 de Abril de 2014, en la comunidad de Mururata, provincia Nor Yungas, departamento de La Paz-Bolivia.

⁶⁵ Apuntes registrados en el cuaderno de campo N° 2, el viernes 25 de Abril de 2014, en la comunidad de Mururata, provincia Nor Yungas, departamento de La Paz-Bolivia.

heterosexual, en ella no se reconocen las actividades de las mujeres (adultas o no), lo que significa una mayor explotación de su fuerza de trabajo.

Al respecto, Segato menciona que cuando la *colonialidad/modernidad* se aproxima a las relaciones de género del mundo aldea se transforma en un orden altamente jerárquico en el que se dan “la superinflación de los hombres, en su papel de intermediarios con el mundo exterior, del blanco; y la superinflación de la esfera pública, habitada ancestralmente por los hombres, con el derrumbe y privatización de la esfera doméstica” (Segato, 2011: 34). Ciertamente, en la comunidad de Mururata, la posición masculina de los hombres no reconoce la situación real de las mujeres, de las niñas y de las adolescentes afrodescendientes y aymaras, conllevando a un machismo indigenista.

Doris: “la saya nos une con los aymaras y nos muestra lo que somos los afros”

En el desplazamiento escolar, que trastoca las identidades de los/as niños/as y de los/as adolescentes afrodescendientes y aymaras de la comunidad de Mururata, la mayoría de ellos/as han vivido experiencias drásticas en lo que se refiere al parentesco, a viajes de ida y de retorno a sus localidades de origen, al uso de la tecnología y a los puntos de contacto entre las culturas. En ese sentido, el siguiente testimonio de Doris evidencia las nuevas identidades constituidas a partir de los procesos señalados:

- G:** ¿Cuál es tu experiencia de vivir en la comunidad de Mururata?
- D:** El pueblo de Mururata, en donde hay una mayor proporción de afros, son más amplias y menos estrictas [padres/madres] con los hijos.
- G:** ¿En qué sentido?
- D:** En[tre] los afros, en el sentido de las prohibiciones a lo malo, por experiencia. Además, nuestros derechos de los niños son difundidos por la radio, en la escuela, y son repetidos siempre.
- G:** ¿Cómo se da la convivencia entre afros y aymaras dentro de la casa, donde ustedes viven solos?
- D:** Los jóvenes [afros] que vivimos [solos] en el pueblo de Mururata no nos sentimos diferentes a los otros chicos [aymaras]. Nos gusta el lugar donde vivimos. Lo que sí es que, según los abuelos, y muchos cuentan, uno que antes, cuando un afro salía de su comunidad a otra comunidad o departamento, lo miraban feo, por ser de color y lo insultaban. Además, los aymaras nos pellizcaban, diciendo “suerte negrito, suerte”, pero más bien en estos últimos años la idea fue cambiando y ahora ya no hay tanta discriminación.
- G:** ¿Cuál es el cambio al que te refieres?
- D:** Desde que salimos de nuestra comunidad de origen, nos ven como atractivo y con la escuela tenemos toda clase de oportunidades. Además, nos invitan a todo lado y nos muestran como si sólo en las

películas existirían los afros. Cuando bailamos saya [danza tradicional], toda la comunidad baila.

G: ¿Y en la casa, cómo se llevan con los aymaras?

D: En la casa no tenemos problemas graves. Compartimos con aymaras y hay más menores [*sic*] que no son solamente afros, sino también mezcladitos.

G: ¿Comparten todo lo que tienen en la casa o existen divisiones?

D: Compartimos de todo. Cuando a mí ya no me entra mi polera, yo se la doy a otro menor o cuando he pasado de curso, mis libros los regalo para los más menores [*sic*].

G: ¿Y cuándo bailan saya también bailan los aymaras con los que conviven?

D: Sí, todos bailamos. La saya nos une con los aymaras y nos muestra lo que somos los afros.

(Doris, 2014, entrevista)⁶⁶

Según la experiencia de Doris, el pueblo de Mururata promueve mediante la emisión radial los derechos de los/as afrodescendientes y de los/as aymaras, poniendo mayor énfasis en los derechos de la población infantil. Esas nuevas acciones tienen que ver con la intención de afirmar las identidades afrodescendiente y aymara, que fueron encubiertas por los sistemas de opresión del pasado. Como puntualiza Catherine Walsh, “el uso de raza como patrón de poder conflictivo y permanente (...) [ha establecido] desde la Colonia hasta hoy, una escala de identidades sociales con el blanco europeo arriba y los indios y negros en los peldaños finales; estas últimas como identidades homogéneas y negativas” (Walsh, 2009: 117). En ese sentido, las acciones de la comunidad de Mururata son importantes para lograr realzar la identidad de los/as aymaras y de los/as afrodescendientes.

En cuanto a lo étnico es importante citar a los autores Kees Kooning y Patricio Silva en su texto *Construcciones étnicas y dinámica sociocultural en América Latina (1999)* puesto que “las características étnicas surgen de prácticas sociales, culturales o simbólicas que buscan dotar a esta colectividad de autenticidad y de elementos de diferenciación frente a otros grupos y categorías” (Kooning y Silva, 1999: 5). Como ejemplo, Doris rescata la *saya* como una danza propia de los afrodescendientes, es decir la identidad étnica viene de algún lugar y tiene historia. Sin embargo, lo histórico está sometido a transformaciones sociales no está fijado en un pasado esencial.

⁶⁶ Apuntes registrados en el cuaderno de campo N° 2, el lunes 19 de Mayo de 2014, en la comunidad de Mururata, provincia Nor Yungas, departamento de La Paz-Bolivia.

La primera parte del testimonio me introdujo al análisis de la *identidad* étnica y de la *transculturización*. En términos conceptuales clásicos, la transculturización existe porque hay contacto entre culturas que se identifican (o las identifican) como algo diferente y existente. Esa misma noción de transculturización involucra a la identidad. Según Josep Martí:

Siempre que se pretenda utilizar el término transculturización en el sentido exclusivo de transplante entre culturas entendidas como sistemas sociales autónomos o en el sentido de cultura nacional se está reforzando una idea de cultura (occidental)-etnocéntrica y sumamente reduccionista. O dicho de otra manera, el uso exclusivo de estos términos para aquellos entramados culturales de justificación etnicista fortalece una visión etnocrática del concepto de cultura (Martí, 2004: 11).

Por lo anterior, los intercambios y las mutuas influencias entre las culturas afrodescendiente y aymara deben ser pensados en términos de *entramados culturales*, puesto que así se podría aligerar el contenido etnicista del concepto ‘transculturización’, entendiendo como procesos transculturales a “aquellos puntos de contacto que se producen entre diferentes entramados culturales, pertenezcan o no a una misma sociedad” (Martí, 2004: 11). Doris, al referirse a las relaciones en la convivencia que lleva con los/as demás niños/as y adolescentes en el hogar sobrevenido, explicó que entre todos/as comparten desde la ropa hasta los útiles escolares, y que cuando bailan la *saya* se produce la integración de toda la comunidad.

Para Martín Ballivián, la *saya comunitaria* es un espacio intracultural en el que se destaca la *afroepistemología*, referida a empezar a aprender por lo afro para vivir lo intercultural (Ballivian, 2012). Esa tesis demuestra cómo la *saya* tiene la virtud de despertar el interés por la música y de generar encuentros positivos entre los/as niños/as y los/as adolescentes afrodescendientes y aymaras de la comunidad de Mururata. En ese sentido, los/as niños/as y los/as adolescentes afrodescendientes que viven el desplazamiento escolar generan, por medio de la *saya*, *continuidad* de algunos elementos de su cultura y esto los/as lleva a sostener una relación saludable con los/as niños/as y los/as adolescentes aymaras.

Profundizando en el análisis sobre cómo intervienen el género y la pertenencia étnica y generacional en la relación de los/as niños/as y de los/as adolescentes

afrodescendientes y aymaras del hogar sobrevenido, es pertinente la siguiente pregunta ¿Qué significa *ser* un/a niño/a y un/a adolescente afrodescendiente en situación de desplazamiento escolar en la comunidad de Mururata? Según Doris, en el hogar sobrevenido, no se sienten diferentes a los/as otros/as niños/as y adolescentes aymaras con los/as que conviven, ya que todos/as experimentan la situación de desplazamiento escolar. Sin embargo, ella recalca que en el pasado, y según cuentan sus abuelos, los/as afrodescendientes han sido bastante discriminados por los/as aymaras, convirtiéndose ésta en una carga histórica que han tenido que soportar.

De acuerdo con Doris, al interior del hogar sobrevenido no existen problemas graves entre niños/as y adolescentes afrodescendientes y aymaras, sino más bien un respeto por la diversidad étnica, de género y generacional. De ahí que ella menciona que comparten con los/as aymaras y que también existen menores que no son solamente afrodescendientes, “sino también mezcladitos” (afroaymaras).

Desde el *Manifiesto ch'ixi*, propuesta del Colectivo Simbiosis Cultural (2011), es posible explicar la reconfiguración de las subjetividades de los/as niños/as y de los/as adolescentes en situación de desplazamiento escolar, así como su impacto en las identidades. El desplazamiento hace referencia a los movimientos que realizan las personas de manera involuntaria como respuesta a determinados acontecimientos (en el caso de los/as niños/as y de los/as adolescentes del pueblo de Mururata, el acceso a la educación). Sin embargo, sentirse desplazado/a significa “sentirse ajeno, ajeno a esos esquemas, pero a la vez estos sentimientos nos hacen similares y el reconocernos implica el punto de partida para querer intervenir en esos esquemas” (Colectivo Simbiosis Cultural, 2011: 99). En ese sentido, en la comunidad de Mururata, los/as niños/as y los/as adolescentes aportan con las transformaciones de sus identidades a la diversidad y nos enseñan a no encasillarnos en un molde establecido en cuanto a lo étnico, al género o a lo generacional.

Los/as niños/as y los/as adolescentes que viven el desplazamiento escolar son *ch'ixi*, puesto que en ese proceso han ido deformando y transformando sus identidades. Se trata de “algo que es y que no es a la vez, un gris heterogéneo, una mezcla abigarrada entre el blanco y negro, contrarios entre sí y a la vez complementarios” (Rivera Cusicanqui, 2011: 99). Esto demuestra que las identidades no son fijas, sino que se las construye y se las transforman en el proceso de la vida.

Perspectiva de los/as adultos/as sobre el hogar sobrevenido de los/as niños/as y de los/as adolescentes

Felipe: “lo que todos sabemos, no crecen con una madre y un padre”

Resulta de gran importancia tener en cuenta las percepciones de los comuneros de la comunidad de Mururata sobre los desplazamientos escolares y la construcción de las nuevas identidades de los/as niños/as y de los/as adolescentes que viven solos en el hogar sobrevenido de la comunidad. Sobre este tema, algunos/as comuneros lograron imponer una visión negativa de ellos/as, concebida incluso como una amenaza a los patrones culturales tradicionales. Comentarios como los siguientes dan cuenta de ello:

F: Los niños que van y vienen se quedan solitos, quedan cuidados por sus hermanos mayores, crecen sin la familia, ven normal vivir solos, estar solos, salen a la plaza a cualquier hora.

G: ¿A qué se refiere usted con crecer sin la familia?

F: Lo que todos sabemos: no crecen con una madre y un padre. Existe poco interés de las mamás, no les apoyan para realizar sus tareas, no asisten con frecuencia a las reuniones de padres y madres de familia, y ni siquiera saben si comen o no, porque siempre están lejos de sus hijos.

(Felipe, 2014, entrevista)⁶⁷

En la entrevista, don Felipe opinó de manera negativa sobre el hecho de que los/as niños/as y los/as adolescentes vivan sin sus padres y sin sus madres. Su comentario apuntó directamente a que el desplazamiento escolar conlleva a la desintegración de la familia tradicional (*chacha/warmi*), percibiéndolo como una consecuencia nefasta. Además, manifestó una mirada moralizante y estigmatizante sobre la responsabilidad de los padres y de las madres (sobre todo de las madres) respecto al cuidado de sus hijos/as, haciendo eco de una construcción histórica en torno a la diada madre-hijo (Herrera, 2011).

Según Butler (2006), este tipo de pensamientos están centrados en miedos: “miedos sobre la tecnología, sobre la nueva demografía y sobre la propia unidad de la nación, y miedo a que el feminismo, al insistir sobre el cuidado de los niños, haya, de hecho, colocado el parentesco fuera de la familia, incorporando [a] extraños” (Butler,

⁶⁷ Apuntes registrados en el cuaderno de campo N° 2, el viernes 16 de Mayo de 2014, en la comunidad de Mururata, provincia Nor Yungas, departamento de La Paz-Bolivia.

2006: 160). En esa dirección, el siguiente testimonio de doña Cecilia evalúa la pérdida de valores culturales de las niñas que viven en el hogar sobrevenido:

G: ¿Señora, usted qué piensa de las niñas y de los niños que viven solos en la comunidad de Mururata?

C: Hay pérdida de valores de las niñas, ya no les importa ponerse la pollera, ni siquiera se hacen trenzas. Las niñas tienen ganas de irse a La Paz. Antes querían sumarse al trabajo del cocal. Era lo que esperábamos como padres. Preocupa la falta de comunicación con esos niños, la falta de amor paternal.

(Cecilia, 2014, entrevista)⁶⁸

Este testimonio manifiesta la percepción que doña Cecilia tiene de las niñas que viven solas. Para ella, que esas niñas reconstruyan sus identidades de género y étnicas representa una pérdida de valores culturales. Según la señora, el hecho de que las niñas no utilicen pollera ni trenzas y no aspiren a trabajar en el cocal en el futuro es una pérdida de la cultura. Desde una postura crítica, Butler analiza los debates acerca del parentesco y explica que “el niño aparece en el debate como el espacio denso para la transferencia y la reproducción de la cultura, en la cual la ‘cultura’ conlleva normas implícitas de pureza racial y de dominación” (Butler, 2006: 160).

Marisol de la Cadena en el texto *Las mujeres son más indias: etnicidad y género en el Cuzco* (1991) explica como al interior de la comunidad Chitapampa existen diferentes formas de estratificación social, que incluyen lo étnico, lo económico y el género. La autora menciona que “(...) las mujeres ‘indígenas’ son el último eslabón en la cadena de subordinaciones y también los personajes en los que la ‘volatilidad’ de la etnicidad se expresa con mayores dificultades” (De la Cadena, 1991: 10). Las mujeres indígenas al ser las que menos posibilidades de trabajo tienen y al permanecer más tiempo en el ámbito rural, pareciera ser el lugar que les corresponde dentro de los imaginarios existentes en las culturas andinas (De la Cadena, 1991).

En la antropología se ha mencionado que las mujeres son las principales portadoras de la cultura, por lo que ellas tienen que sujetarse a una serie de prescripciones que condicionan su acceso a educación, trabajo, salud e incluso prácticas tradicionales, por lo que “(...) las estructuras patriarcales utilizadas en el proceso de colonización

⁶⁸Apuntes registrados en el cuaderno de campo N° 2, el jueves 24 de Abril de 2014, en la comunidad de Mururata, provincia Nor Yungas, departamento de La Paz-Bolivia.

supusieron la feminización de poblaciones indígenas, el proceso inverso, llevado a cabo dentro de los confines del patriarcado moderno ha supuesto -y lo sigue haciendo- la indianización de las mujeres” (De la Cadena, 1991: 22), dificultando el acceso de las indígenas a los diferentes espacios de discusión y toma de decisiones; sin embargo, y pese a esto, éstas comienzan a replantearse su papel dentro y fuera de sus pueblos.

La preocupación de doña Cecilia sobre la pérdida de valores culturales me lleva a plantear el cuestionamiento sobre qué es cultura y quiénes son admitidos/as dentro de ella. En el testimonio de Doña Cecilia, el término ‘cultura’ se utiliza para designar las condiciones establecidas para los hombres y las mujeres en la comunidad de Mururata, como si la cultura fuera estática y limitadora de fronteras. En ese sentido, las niñas que viven en el hogar sobrevenido y que muestran la variabilidad de las relaciones de parentesco como nuevas reconfiguraciones en las identidades sobre el género y la etnia desafían su cultura impuesta (usar pollera y trenzas).

Recapitulando.-

El hogar sobrevenido conformado por niños/as y por adolescentes afrodescendientes y aymaras permite establecer que existen relaciones de parentesco que no entran en el modelo de familia tradicional andino (*chacha/warmi*), que opera según reglas comunitarias, recíprocas y horizontales entre niños/as y adolescentes. Así mismo, demuestra que al romper el orden simbólico (*chacha/warmi*) las dos mitades (hombre y mujer) pueden construir hermandad, sin que sea necesario acudir a la consanguinidad, la homogeneidad étnica y las jerarquías de género. También posibilita conocer que su organización está basada en la intensificación de los lazos comunitarios intergeneracionales (amistad, afinidad, responsabilidad). Es decir, como una manera de interacción que podría ser la base del sentimiento humano, que comienza con el principio de alteridad, cuando reconocen la singularidad de cada uno/a de los/as niños/as y de los/as adolescentes, para posteriormente asumir la identidad de grupo.

Otro aspecto importante revelado por las niñas y por las adolescentes mediante sus testimonios es que no se reconoce la situación real que viven las niñas y las mujeres aymaras y afrodescendientes, cumpliendo en sus comunidades una variedad de roles. En ese sentido, se encontró que la falta de reconocimiento de sus actividades tiene que ver

con el orden impuesto culturalmente (*chacha/warmi*), modelo que subordina a la mujer y privilegia al hombre otorgándole espacios y tiempos para su desenvolvimiento.

También se pudo detectar que, en el proceso de desplazamiento escolar, las identidades de género y étnicas de los/as niños/as y de los/as adolescentes presentan fragmentaciones y continuidades en cuanto a lo cultural. Tales rupturas en las identidades se dan por los choques y por los puntos de encuentro entre los entramados culturales, que se mezclan y se transforman conformando la comunidad *ch'ixi*. Por otra parte, la continuidad étnica por medio de la saya refleja el contraste cultural con los/as aymaras, al igual que la perpetuidad de la cultura afrodescendiente. Esto no quiere decir que exista una marcación de la etnicidad, sino más bien una unión entre niños/as y adolescentes afrodescendientes y aymaras, que comparten la música y la danza, contribuyendo a la complementariedad horizontal y de reciprocidad.

Por lo anterior, la definición identitaria de los/as niños/as y de los/as adolescentes en desplazamiento escolar se construye a partir de las representaciones en sus comunidades de origen y de una nueva identidad, la identidad *ch'ixi*. Los/as comuneros de la comunidad de Mururata, a su vez, imponen una imagen negativa de los/as niños/as y de los/as adolescentes que viven solos/as. Tal situación es atribuida al hecho de que al vivir sin sus padres y sin sus madres se produce una desintegración familiar (*chacha/warmi*), atentando así contra la cultura.

Finalmente, la reconfiguración de las subjetividades de los/as niños/as y de los/as adolescentes en el proceso de desplazamiento escolar los/as lleva a ambicionar otras cosas, como adquirir vestimenta moderna y trasladarse a contextos urbanos. Esto no significa que dejan atrás todas sus prácticas culturales, sino que existen ciertas expresiones culturales, entre ellas la saya, que se han convertido en la afirmación para romper los esquemas en sus entornos.

Así, la aparición de este nuevo hogar es un ejemplo para disputar las nociones de familia nuclear (*chacha-warmi*), es una forma de modificar el orden de género que se ha establecido desde lo *colonial/moderno/capitalista*. Además este hogar sobrevenido conformado solo por niños, niñas y adolescentes pone de manifiesto la diversidad de familias existentes hoy en Bolivia.

CAPÍTULO VII

CONCLUSIONES

A continuación, presento las conclusiones de mi investigación. Mediante los hallazgos obtenidos, pretendo comprobar la hipótesis planteada al principio de la investigación, referidas a los/as niños/as y adolescentes afrodescendientes y aymaras en desplazamiento escolar del pueblo de Mururata han transformado las relaciones de parentesco que impone el modelo (*chacha-warmi*) y han construido lazos comunitarios y vínculos de amistad entre ellos/as que permiten expresar la reciprocidad y complementariedad horizontal.

En el capítulo “El viaje”, abordé dos temas principales: primero, el viaje (desplazamiento) como parte del ascenso social y, segundo, el retorno a la casa de los padres y de las madres para apoyar en las faenas. Al describir el viaje, los/as niños/as y los/as adolescentes afrodescendientes y aymaras resaltaron su papel de estudiantes, así como el ascenso social que obtendrán si acceden a una educación de mejor calidad en la escuela San Ramón del pueblo de Mururata. Esos pensamientos están influenciados por lo que sus padres y sus madres les expresaron antes de emprender el desplazamiento escolar.

Acerca de la educación, los/as niños/as y los/as adolescentes afrodescendientes y aymaras destacaron sus experiencias en la nueva Unidad Educativa San Ramón del pueblo de Mururata, principalmente en cuanto a su futuro académico y laboral. A pesar de que la escuela del área rural de la comunidad de Mururata presenta falencias respecto al reconocimiento de la diversidad cultural y a la interculturalidad de la población estudiantil, la educación en la escuela San Ramón del pueblo de Mururata aún conserva su papel civilizador y homogenizador.

Con relación al retorno a la casa de sus padres y de sus madres, los/as niños/as y los/as adolescentes afrodescendientes y aymaras indicaron que el trabajo que realizan en el cocal está implícito entre la familia nuclear y la familia ampliada. Esa práctica revela que cuando retornan a su comunidad de origen mantienen sus patrones culturales, es decir, el trabajo comunitario (*ayni*). Esto debería ser reconocido y aprovechado en la escuela San Ramón para que la educación mejore en lo relativo a la calidad pedagógica, dado que el *ayni* pone en disputa el sentido de modernización del aprendizaje que se imparte a los/as niños/as y a los/as adolescentes en la escuela.

De manera importante, en el capítulo “La escuela”, también analicé las transformaciones del sistema educativo boliviano y el acceso a la educación por parte de los/as afrodescendientes y de los/as indígenas aymaras del pueblo de Mururata. Dicho esbozo histórico me permitió plasmar cómo ambos pueblos lograron acceder a la educación a partir de luchas colectivas y, también, de qué modo se dieron las transformaciones del sistema educativo, durante un largo proceso, convirtiéndose en intercultural. No obstante esos cambios educativos, los/as niños/as y los/as adolescentes afrodescendientes en situación de desplazamiento aún perciben discriminación en su formación y reclaman que su historia sea reconocida y esté presente en el currículo pedagógico. En ese sentido, es importante escuchar sus voces, puesto que ellos/as se dan cuenta de la situación que están viviendo y de la manera en que esas experiencias generan la reconfiguración de sus subjetividades; es decir, cómo rompen con las estructuras socioculturales que se les ha impuesto durante todo el proceso colonial/moderno/capitalista.

Otra cuestión abordada por los/as niños/as y los/as adolescentes afrodescendientes fue que en la escuela los/as profesores/as no los/as escuchan y no permiten que se expresen mediante sus propias voces. Por tal razón, indagué en los modos en los que los/as niños/as y los/as adolescentes afrodescendientes y aymaras entrelazaban percepciones e interpretaciones sobre el mundo social en el que conviven.

Para profundizar en la situación pedagógica de la escuela San Ramón del pueblo de Mururata, entrevisté a los/as docentes. En sus discursos, fue posible evidenciar prejuicios y choques culturales con los/as estudiantes afrodescendientes, al igual que una falta de aceptación por la existencia de discriminación hacia ellos. Sobre ese tema, bell hooks (1994) menciona que es importante que los/as docentes se desprendan del racismo para poder implementar una pedagogía decolonial en contextos tan diversos y para que ese tipo de patrones pedagógicos provenientes de la hegemonía occidental blanca puedan ser modificados.

Durante la investigación, también descubrí la presencia de una red de profesoras y de mujeres de la comunidad de Mururata, organizadas para atender el cuidado alimentario de los/as niños/as y de los/as adolescentes afrodescendientes y aymaras que se desplazan en la semana, desde sus comunidades de origen, para estudiar en la Unidad Educativa San Ramón del pueblo de Mururata. En sus discursos, tanto las profesoras

como las mujeres de la comunidad se refirieron a una “falta de cuidado” por parte de las madres de esos/as niños/as y adolescentes, y no visibilizaron sus prácticas comunitarias de cuidado realizadas en la cocina improvisada en el patio de la escuela. Esto se debe a que el sistema colonial de género, moderno y capitalista está incrustado en el imaginario de las personas, con la intención de que se abandonen las prácticas comunitarias basadas en los principios de reciprocidad y de solidaridad.

Otro punto importante del análisis fue la feminidad otorgada al papel de la mujer en la familia doméstica, que conlleva a su domesticación. Ese hecho, originado en Europa, posteriormente también fue impuesto en Bolivia. La diferencia está en que el papel de lo femenino dado a las mujeres indígenas aymaras y afrodescendientes bolivianas fue de interiorización, específicamente racial y de género. En efecto, ese tipo de imposiciones fue el que tergiversó el principio de comunidad y el que hizo que las mujeres indígenas aymaras y afrodescendientes se volvieran dependientes de los hombres y del Estado. En consecuencia, las mujeres y las profesoras de la comunidad de Mururata no visibilizan sus prácticas comunitarias. Sin embargo, tales prácticas se constituyen redes que se activan para suplir la ausencia de los padres y de las madres, contribuyendo así al cuidado de los niños/as y de los/as adolescentes en situación de desplazamiento escolar.

Por otra parte, en el capítulo “El hogar sobrevenido” confirmé la hipótesis planteada al principio de mi investigación. En el cual, los/as niños/as y los/as adolescentes afrodescendientes y aymaras en desplazamiento escolar mostraron la conformación de un *hogar sobrevenido*. Desde sus puntos de vista, ellos/as iluminaron y nutrieron mi comprensión acerca de nuevas relaciones de parentesco, que no se establecen, necesariamente, a partir del modelo biparental y heterosexual (*chacha-warmi*). Por el contrario, me demostraron que los vínculos comunitarios y de amistad se activan frente a las transformaciones sociales y desplazamientos que realizan durante la semana. Esto significa que las relaciones de parentesco son construcciones dinámicas que varían en el tiempo y el espacio.

En definitiva, las reconfiguraciones de las subjetividades de los/as niños/as y de los/as adolescentes afrodescendientes y aymaras de la comunidad de Mururata llevan a repensar el modo de parentesco tradicional (*chacha-warmi*). Sus testimonios dan cuenta de las mutaciones de las familias tradicionales y de los cambios en los lazos de parentesco.

De acuerdo con Judith Butler, éstas son relaciones alternativas de parentesco, entendiéndolas como la intensificación de los lazos comunitarios.

Para comprender dicho nuevo modo de parentesco, indagué en las relaciones de género, generacionales y étnicas de los/as niños/as y de los/as adolescentes afrodescendientes y aymaras que integran el hogar sobrevenido en el pueblo de Mururata. Según pude encontrar, ellos/as se consideran hermanos/as sin la necesidad de pertenecer a un mismo grupo étnico o de linaje consanguíneo. Es decir, sus prácticas rompen con las estructuras impuestas por el sistema colonial/moderno/capitalista, puesto que durante un largo proceso histórico ese sistema ha ido modificando las prácticas comunitarias del “mundo aldea”.

Los resultados de esta investigación permiten demostrar que los/as niños/as y los/as adolescentes afrodescendientes y aymaras que están en situación de desplazamiento escolar en el pueblo de Mururata, perteneciente a la región de los Yungas de Bolivia, presentan tanto continuidades como rupturas en sus patrones culturales. Esto se debe a que su experiencia de desplazamiento escolar ha modificado su imaginario social y, a su vez, ha contribuido a fortalecer la necesidad de reconocer los hogares diversos.

BIBLIOGRAFIA

- Albán Achinte, Adolfo (2008). “¿Interculturalidad sin decolonialidad?: colonialidades circulantes y prácticas de re-existencia” en Villa, Wilmer y Grueso, Arturo (comp.), *Diversidad, interculturalidad y construcción de ciudad*. Pág. 64- 96. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Secretaría de Gobierno de Bogotá y Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte de Bogotá.
- Albán Achinte, Adolfo (2012). “La educación intercultural ante el desplazamiento forzado: ¿Posibilidad o quimera?”, en *Contextos*, 1(1), pp. 55-66. Colombia: Universidad del Cauca.
- Ariès, Philippe (1992). *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. Madrid: Taurus.
- Angola Maconde, Juan (2010). “Las raíces africanas en la historia de Bolivia”, en *Conocimiento desde adentro. Los afrosudamericanos hablan de sus pueblos y sus historias*. Ed. Walker Sheila S, 45-221. La Paz: PIEB.
- Anderson, Benedict (1983). “Comunidades imaginadas”. En Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo. México: Fondo de Cultura Económica.
- Arnold Denise y Juan de Dios Yapita (1992). *Hacia un orden andino de las cosas: tres pistas de los Andes meridionales*. La Paz: Hisbol e ILCA.
- Aparicio, Rosa y Andrés Tornos (2006). *Un estudio sobre hijos de inmigrantes que se hacen adultos. Marroquíes, Dominicanos, Peruanos*. Documentos del Observatorio Permanente. Madrid: Ed. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Aquim Chávez, Rosario (2014). *Patriarcado y género*. La Paz: Rincón.
- Ballestín, Beatriz (2009). “La observación participante en primaria: ¿Un juego de niños? Dificultades u oportunidades de acceso a los mundos infantiles”. En *Revista de Antropología Iberoamericana*, volumen 4, número 2, pp. 229-244. Madrid: Asociación de Antropólogos Iberoamericanos en Red, Organismo Internacional.
- Ballivián, Martín (2012). *La saya afroboliviana: un espacio comunitario afrocéntrico e intercultural de enseñanza y aprendizaje*. Cochabamba, Bolivia: Universidad Mayor de San Simón.
- Barragán, Rossana (1996). “El espíritu de la modernidad boliviana: ciudadanía, infamia y jerarquía patriarcal”. Ponencia presentada en el Seminario Nación, etnicidad y ciudadanía, del 6 al 8 de febrero, Nueva Delhi, India.
- Barral, Rolando (2006). *Educación y Constituyente. Autonomías y soberanía*. La Paz-Bolivia: Ediciones Comunidad en Educación Ayni Ruway.
- Berger, John (1975). *Modos de ver*. Barcelona: Editorial Gustavo Gili.
- Buttler, Judith (2006) “¿El parentesco es siempre heterosexual de antemano?” en: *Deshacer el género*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Carter William y Mauricio Mamani (1986). *Coca en Bolivia*. La Paz: Editorial Juventud.
- Carrasco, Silvia (2008). “Inmigración, minorías y educación: ensayar algunas respuestas y mejorar algunas preguntas a partir del modelo de Ogbu y su desarrollo”, en Adela Franzé y María Isabel Jociles (eds.), *¿Es la escuela el problema? Perspectivas socio-antropológicas de etnografía y educación*. Madrid: Editorial Trotta.
- Castro, Roberto (1996). “En busca del significado: Supuestos, alcances y limitaciones del análisis cualitativo”, en Ivonne Szasz y Susanna Lerner (comps.), *Para comprender la subjetividad: Investigación cualitativa en salud reproductiva y sexualidad*, pp. 57-85. El Colegio de México: México D.F.

- Castro-Gómez, Santiago (2005). *La postcolonialidad explicada a los niños*. Colombia: Editorial Universidad del Cauca-Instituto Pensar, Universidad Javeriana.
- Colectivo Simbiosis Cultural (2011). *De chuequistas y overlockas: una discusión en torno a los talleres textiles*. Buenos Aires: Tinta Limón y Retazos.
- Collins, Patricia (2000). *Intersecting Oppressions. Black feminist thought: Knowledge, consciousness, and the politics of empowerment*. Nueva York: Routledge.
- Comas, D'Argemir y Pujadas, Joan Josep (1991). "Familias migrantes: reproducción de la identidad y del sentimiento de pertenencia", en Revista *Papers*, número 36, pp. 33-56. Nueva York: Universidad de Barcelona.
- Crespo, Alberto (1977). *Esclavos negros en Bolivia*. La Paz, Bolivia: Academia Nacional de Ciencias de Bolivia.
- Criado, Enrique (1998). *Producir la juventud*. Madrid: Ediciones Istmo.
- Choque Canqui, Roberto y Quisbert Quispe, Cristina (2006). *Educación Indígena en Bolivia: un Siglo De Ensayos Educativos y Resistencias Patronales*. La Paz-Bolivia: Unidad de Investigaciones Históricas Unih-Pakaxa.
- Chuquimia, Guery René (2006). *Repensando la democracia desde el Ayllu: de la condición democrática en crisis a la idea de comunidad política*. La Paz, Bolivia: Instituto de Investigaciones Antropológicas y Arqueológicas-Universidad Mayor de San Andrés (UMSA).
- De la Cadena, Marisol (1991). "Las mujeres son más indias. Etnicidad y género en una comunidad del Cusco". Revista *Andina* 17, año 9, N° 1, pp. 7-29.
- Dirección Distrital de Educación de Coroico (2011). *Plan Operativo Anual*. La Paz, Bolivia: Gobierno Autónomo Municipal de Coroico
- Doomernik, Jeroen y Mak, Jeannette (2003). *Rechazo a la inquietud: inmigración e integración en los países bajos después del 11 de septiembre*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas.
- Duarte Quapper, Claudio. (2012) "Sociedades adultocéntricas: sobre sus orígenes y reproducción" en *Revista Última década* N°36, pág. 99-125, CIDPA Valparaíso.
- Dussel, Enrique (1995). *Introducción a la filosofía de la liberación*. Bogotá: Nueva América.
- Dussel, Enrique (1999). "Más allá del eurocentrismo: el sistema-mundo y los límites de la modernidad". En *Pensar (en) los intersticios. Teoría y práctica de la crítica poscolonial*, Santiago Castro-Gómez, Oscar Guardiola-Rivera y Carmen Millán de Benavides (Eds.): 147-161. Bogotá: CEJA.
- Echeverría, José (1997). *Cosmopolitas domésticos*. España: Anagrama.
- Edwards, John (1994). *Multilingualism*. London: Routledge
- Ehrenreich, Barbara y Deiredre, English (1990). "Introducción. La solución romántica". En *Desde por su propio bien. 150 años de consejos de expertos a las mujeres*. Madrid: Tauros.
- Enríz, Noelia (2011). "Antropología y juego: apuntes para la reflexión", en *Cuadernos de Antropología Social*, número 34, pp. 93-114. Universidad de Buenos Aires: Argentina.
- Estermann, Josef (2006). *Filosofía Andina. Sabiduría indígena para un mundo nuevo*. La Paz, Bolivia: Instituto Superior Ecuménico Andino de Teología (ISEAT).
- Espinosa, Yuderkys, Karina Bidaseca, Vanesa Vázquez. (2011) *Feminismo y poscolonialidad: descolonizando el feminismo desde y en América Latina*. Buenos Aires: Godot Argentina.

- Fanon, Frantz (1973). *Pieles negras, máscaras blancas*. Buenos Aires: Editorial Abraxas.
- Federicci, Silvia (2004). *Calibán y la bruja. Mujeres, cuerpo y acumulación originaria*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Feixa, Carles y González, Yanko (2006): “Territorios baldíos: identidades juveniles indígenas y rurales en América Latina”. *Papers*, número 79: 171-193. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona (UAB).
- Fine, Gary Alan y Sandstrom, Kent (1988). *Knowing children. Participant Observation with Minors*, Qualitative Research Methods Series. London: Sage.
- Franzé, Adela (2002). *Lo que sabía no valía. Escuela, diversidad e inmigración*. Madrid: Consejo Económico y Social.
- Freire, Paulo (1971). “La Educación como Práctica de la Libertad”. (Prólogo de Julio Barreiro). 3ª edición. Montevideo – Uruguay: Edit. Tierra Nueva.
- Fondo Nacional de Desarrollo Alternativo, Gobierno de Bolivia, Unión Europea (2006). *Plan de Desarrollo Municipal de Provincia Nor Yungas 2006-2010*. La Paz, Bolivia: ARGOS s.r.l.
- Fuenzalida Vollmar, Fernando (1976). “Estructura de la Comunidad de indígenas”. En: *Hacienda, comunidad y campesinado en el Perú*. José Matos (comp.). Lima: Segunda Edición. Instituto de Estudios Peruanos.
- Gaceta Oficial del Estado Plurinacional de Bolivia (2009). *Constitución Política del Estado*. (Disponible en: <http://www.gacetaoficialdebolivia.gob.bo/normas/verGratis/36208> , visitado en Julio, 25, 2014)
- Galindo, María (2013). *No se puede descolonizar sin despatriarcalizar*. La Paz: Mujeres Creando.
- Gallardo, Helio (2006): *Siglo XXI producir un mundo*. San José de Costa Rica: Editorial Arlequín.
- Gagliano, Joseph (1963). “The Coca Debate in Colonial Peru”. En *Academy of American Franciscan History*. No. 1, pp. 43-63. (<http://www.jstor.org/discover/10.2307/979672?uid=3737656&uid=2129&uid=2134&uid=2&uid=70&uid=4&sid=21104391161177> visitado en Julio, 1, 2014)
- Gautier, Arlette (2005). “Mujeres y colonialismo”. En *El libro negro del colonialismo. Siglos XVI al XXI del exterminio al arrepentimiento*. Madrid: La esfera de los libros.
- Giddens, Anthony (1995 [1984]). *La constitución de la sociedad: bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Goodman, Mary Ellen (1972). *El individuo y la cultura. Conformismo vs. Evolución*. México: Centro Regional de Ayuda Técnica/Agencia para el Desarrollo Internacional (AID).
- Gramsci, Antonio (2007). *Escritos políticos (1917-1933)*. Introducción de Leonardo Paggi. 7ª. Ed. México: Siglo XXI.
- Gutiérrez Noriega, Carlos (1949). “El hábito de la coca en Perú”. En *América indígena. Órgano trimestral del Instituto Indigenista Americano*. Vol. IX, nº 2. pp. 143-154.
- Hagan, Joan; Mac Millan, Ross; y Wheaton, Blair (1996). “New kid in town: Social capital and the life course effects of family migration on Children”, en *American Sociological Review*, 61(3), pp. 368-385. New York: American Sociological Association.
- Hall, Stuart (1990) “Cultural Identity and Diáspora”. En: Jonathan Rutherford (ed.),

- Identity*. Londres: Lawrence and Wishart. [Publicado en la presente compilación como Identidad cultural y diáspora]. pág. 349-361.
- Hall, Stuart (2003). *Cuestiones de identidad cultural*. Buenos Aires: Amarrortu.
- Hall, Kathleen (1995). “‘There is a time to act English and a time to act Indian’: The Politics of identity among British-Sikh teenagers”, en Stephen, S. (ed.), *Constructing race: youth, identity and popular culture in South Africa*. Princeton University Press: Princeton.
- Hammersley, Martyn y Atkinson, Paul (2001 [1994]). *Etnografía. Métodos de investigación*. Paidós: Barcelona.
- Hardman, Charlotte (2001). “¿Can there be an Anthropology of Children?” En *Childhood*, 8 (501), pp. 501-517.
- Harris, Olivia (1986). “From asymmetry to triangle: symbolic transformations in northern Potosí”. En: *Anthropological History of Andean Polities*. (Eds.) John V. Murra, Nathan Wachtel, y Jacques Revel. Cambridge University Press y Maison des Sciences de l’Homme: 260-279.
- Heckmann, Friedrich (2008). *Education and migration. Strategies for integrating migrant children in European schools and societies*. Bruselas: European Commission.
- Herrera, Gioconda (2011). “La familia migrante en las políticas públicas en Ecuador: de símbolo de la tragedia a objeto de intervención”. En Liliana Rivera, Bela Feldman, Marta Villa y Carolina Estefoni, *La construcción social del migrante*. Ecuador: CLACSO, FLACSO, Universidad Alberto Hurtado, Prensa.
- Herrera, Gioconda (2012). “La diversidad de familias en disputa: reflexiones en torno al discurso sobre la familia migrante en los 10 últimos años”. En: *Estado de los derechos de la niñez y la adolescencia en Ecuador 1990-2011*. Observatorio de la Niñez y la Adolescencia, Plan Internacional, Save the Children, UNICEF. Fundación Observatorio Social del Ecuador: Quito.
- Himmel, Erika (1984). *Análisis de la influencia de factores alterables del proceso educativo sobre la efectividad escolar*. Santiago: Universidad Católica de Chile.
- hooks, bell (1994). *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*. New York: Routledge.
- Instituto Nacional de Estadísticas – INE (2004). “¿Cuántos somos en casa?” *Boletín informativo del Instituto Nacional de Estadísticas*. (Disponible en: <http://www.ine.es/revistas/cifraine/0604.pdf>, visitado el 26 de Enero de 2015)
- Instituto Nacional de Estadística - INE (2002). *Censo Nacional de Población y Vivienda 2001*. La Paz: INE.
- Instituto Nacional de Estadística - INE (2010). “Bolivia: Población por sexo y área según departamento, provincia y municipio”. (Disponible en <http://www.ine.gob.bo/indice/visualizador.aspx?ah=PC20102.HTM>, visitado el 15 de febrero de 2014).
- Isbell, Billie Jean (1976). “La otra mitad esencial: un estudio de complementariedad sexual andina” en *Estudio Andinos*, año 5, tomo 5 V, N° 1, 37-59.
- Isbell, Billie Jean (1997). “De inmaduro a duro: lo simbólico femenino y los esquemas andinos de género” en *Más allá del silencio: las fronteras del género en los andes*. La Paz: ILCA/CIASE.
- James, Allison y Prout, Alan (2010 [1997]). *Constructing and Reconstructing Childhood. Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. Oxon: Falmer Press, Routledge.

- Jiménez, César (2009). Pensar un Proyecto decolonial: la educación venezolana en perspectiva. Curso Virtual Pensamiento Decolonial: Teoría crítica para América Latina. Julio. (Disponible en: <file:///C:/Users/Toshiba/Downloads/33900-78859-1-PB.pdf>, visitado octubre 16, 2014)
- Jones, Daniel; Manzeli, Hernán; y Pecheni, Mario (2004). “Capítulo 3. La teoría fundamentada: su aplicación en una investigación sobre vida cotidiana con VIH/sida y con hepatitis C”, en Ana Lía Kornbit (coord.), *Metodologías cualitativas en ciencias sociales. Modelos y procedimientos de análisis*, pp. 47-76. Biblos: Buenos Aires.
- Knörr, Jacqueline y Nunes, Ángela (2005). “Introduction”, en Jacqueline Knörr (ed.), *Childhood and Migration: from experience to agency*. Alemania: Transkript Bielefeld.
- Koonings K, Silva Patricio (eds.). (1999). Construcciones Étnicas y Dinámica Sociocultural en América Latina. Quito: Abya Yala.
- Kristen, Cornelia (2005), *School Choice and Ethnic School Segregation. Primary School Selection in Germany*. Alemania: Editorial Wasmann.
- Lipski, John (2008). “El habla afroboliviana en el contexto de la ‘reafricanización’”. *Tinkuy*, número 9: 15-32.
- Lorenzi- Cioldi, F. y Doice, W. (1996). “Identidad social e identidad personal”. En: F Morales y D. Páez (eds). *Estereotipos, discriminación y relaciones entre grupos* (pp.71-90). Madrid: McGraw-Hill.
- Losa Balza, Gregorio (1971). “La vivienda aymara”. En: *Pumapunku*, La Paz, N° 3, pp 68-73.
- Lugones, María (2008). “Colonialidad y género”, *Tabula Rasa*, número 9: 73-101. Bogotá: Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca.
- Lugones, María (2012). *Subjetividad esclava, colonialidad de género, marginalidad y opresiones múltiples*. En *Pensando los feminismos en Bolivia*. La Paz: Ed. Creativa.
- Malewska-Peyre, Hanna (1982). *Crise d'identité et déviance chez les jeunes immigrés*. Centre de Formation et de Recherche de l'Education Surveillée, Vaucresson. Francia: La Documentation Française.
- Mamani Alavi, Zacarias (2008). “El colonialismo lingüístico y educativo en Bolivia”. En *Simposio: la gestión del multilingüismo: ¿qué futuro para los idiomas indígenas minorizados?* La Paz: Instituto de estudios bolivianos. Universidad Mayor de San Andrés.
- Marshall, Thomas (1998) “Ciudadanía y clase social”. En *Ciudadanía y clase social*, Thomas Marshall y Tom Bottomore: 15-82. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Martí, Josep (2004). “Transculturación, globalización y músicas de hoy”. *Revista transcultural de Música*. N. 8 (Disponible en: <http://www.globalizate.org/documents/cul180407.pdf>, visitado Julio, 25, 2014)
- Matthew Barrie, James (2013). *Peter Pan*. México: Cambridge University Press.
- Mead, Margaret (1935). *Sexo y temperamento en tres sociedades primitivas*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Mead, Margaret (1995 [1928]). *Adolescencia, sexo y cultura en Samoa*. Buenos Aires: Editorial Abril.
- Mignolo, Wálter (1996). “Herencias coloniales y teorías poscoloniales”. (Disponible en: www.cholonautas.edu.pe/, visitado el 27 de enero de 2014).

- Mignolo, Walter (2003). *Historias locales-diseños globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madrid: Akal.
- Millstein, Diana (2008). “Conversaciones y percepciones de niños y niñas en las narrativas antropológicas”, en *Revista Sociedad y Cultura*. Goiania, Brasil: Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Federal de Goias.
- Ministerio de Educación del Estado Plurinacional de Bolivia. *Ley de Educación Avelino Siñani-Elizardo Pérez* (Disponible en: http://www.minedu.gob.bo/index.php?option=com_content&id=87&Itemid=119, julio. 5, 2014)
- Mocusabol, (2007). *Propuesta del pueblo afroboliviano en la Asamblea Constituyente*. Boletín Afroboliviano, N°3. La Paz: MOCUSABOL.
- Montaluisa Chasiquisa, Luis (1993). *Comunidad Escuela y Currículo*. N°4. La Paz: UNICEF.
- Montesinos, Antonio Bernat (2009) “Escuela rural e ideologías”. En *Jornadas sobre educación en el medio rural: encrucijadas y respuestas*. Teruel 22-24 de mayo, departamento de Ciencias de la Educación: Universidad de Zaragoza.
- Moscoso, María Fernanda (2000). *Niños, Guaguas y Guambras: Imágenes y representaciones en la comunidad de la Pitana Alta*. Quito: Pontificia Universidad Católica del Ecuador.
- Moscoso, María Fernanda (2008). *Subjetividades infantiles, migración y escuela*. Revista de Ciencias Sociales, núm. 31. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Ecuador. Págs. 131-144.
- Moscoso, María Fernanda (2009). “La mirada ausente: Antropología e infancia”, en *Aportes Andinos*, Universidad Andina Simón Bolívar, Ecuador, (www.uasb.edu.ec/padh.php visitado 30, septiembre de 2014)
- Moscoso, María Fernanda (2011). *Biografía para uso de los pájaros: Memoria, infancia y migración*. Tesis doctoral. Berlin: Fachbereich Politik- und Sozialwissenschaften, Freie Universität.
- Murra, John (1967). “On Inka Political Structure”. En *Comparative Political Systems*, R. Cohen y J. Middleton (Eds.): 39-40. Texas: University Texas Press.
- Nicholson, Linda (1997): “The Myth of the Traditional Family” (pp. 29-41) en Hilde, Lindeman, Nelson (eds.) *Feminism and Families*. New York, London: Routledge.
- Nuevo panafricanismo, racismo, democracia y reparaciones: Ponencia Marco del Segundo Congreso Panafricano en España (2005). Madrid, España. (<http://www.fafich.ufmg.br/~luarnaut/Nuevo%20Panafricanismo,%20racismo,%20democracia%20y%20reparaciones.pdf>, visitado Junio 27, 2014).
- O’Gorman, Edmundo (1991). *La invención de América*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Orlove, Benjamin (1974). “Reciprocidad, desigualdad y dominación”. En *Reciprocidad e intercambio en los Andes Peruanos*, Giorgio Alberti y Enrique Mayer (Comps.). Perú: Instituto de Estudios Peruanos (IEP).
- Orlove, Benjamin y Custred, Glynn (1980). “The Alternative Model of Agrarian Society in the Andes: House hold, Network and Corporate Groups”. En *Land and Power in Latin America: Agrarian Economies and Social Processes in the Andes*, Benjamin Orlove y Glynn Custred (Eds.): 31-54. Nueva York: Holmes y Meier Publishers Inc.

- Oyèwùmí, Oyèrónké (1997). *The Invention of Women. Making an African Sense of Western Gender Discourses*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Paredes, Julieta (2008). *Hilando fino desde el feminismo comunitario*. La Paz: Comunidad Mujeres Creando, Asociación Centro de Defensa de la Cultura (CEDEC).
- Paredes, Julieta (2012). “Las trampas del patriarcado”. En: *Pensando los feminismos en Bolivia* (Pág. 89-113). Conexión Fondos de Emancipación. La Paz.
- Patai, Daphne (1998) “Las académicas estadounidenses y las mujeres del tercer mundo ¿Es posible la investigación ética?”, en *Umbrales*, número 4. CIDES-UMSA: La Paz.
- Pavéz, Iskra (2012). “Sociología de la infancia: las niñas y los niños como actores sociales”, en *Revista de Sociología*, número 27, pp. 81-102.
- Pizarroso, Arturo (1977). *La cultura negra en Bolivia*. La Paz, Bolivia: ISLA.
- Platt, Tristan (1980). “Espejos y maíz: el concepto de *yanantin* entre los macha de Bolivia”, en Enrique Mayer y Ralph Bolton (eds.), *Parentesco y matrimonio en los Andes*, pp. 139-182. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, Fondo Editorial.
- Prada, Raúl (2012). “Horizontes pluralistas de descolonización”. en *Ensayo histórico y político sobre la relación de la crisis y el cambio*. La Paz: Muela del Diablo.
- Quisbert, Ermo (2010). *La Constitución Política del Estado 1995*. La Paz, Bolivia: Apuntes Jurídicos. Disponible en http://jorgemachicado.blogspot.com/2009/07/cpe_11.html#sthash.5RC1iUT8.dpuf, visitado el 15 de febrero de 2014.
- Qvortrup, Jens; Corsaro, William A.; y Honig, Michael-Sebastian (eds.) (2009). *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*. Basingstoke, Inglaterra :Palgrave Macmillan.
- Quijano, Aníbal (2000). “Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina”. En *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales*, E. Lander (Comp.): 201-246. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).
- Quijano, Aníbal (2002). “Colonialidad del poder, globalización y democracia”, en *Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Nuevo León*, Año 4, Número 7 y 8, septiembre 2001-abril.
- Quijano, Anibal (2007). “Colonialidad del poder y clasificación social”. En: Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel (eds.). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. 93-126. Bogotá: Iesco-Pensar-Siglo del Hombre Editores.
- Quintanilla, Victor Hugo (2013). “La ‘transformación’ de la educación en el Estado ‘Plurinacional’ de Bolivia”, en *Periódico Bolpress* octubre, 18, 2014. Política.
- Rance, Susanna y Salinas Mulder, Silvia (2001). *Investigando con ética: aportes para la reflexión*. La Paz: Comité de Investigación, Evaluación, Políticas de Población y Desarrollo (CIEPP)/Population Council.
- Restrepo, Eduardo (2009). “Antropología y estudios culturales: confluencias y tensiones”, organizado por el ICESI y la Universidad Javeriana en Cali. 13 y 14 de agosto de 2009.

- Rivera Cusicanqui, Silvia (2005). “Construcción de imágenes de indios y mujeres en la iconografía post 52: el miserabilismo en el *Álbum de la Revolución*”, en *Tinkasos*, número 19. PIEB: La Paz.
- Rivera Cusicanqui, Silvia (2010). *Violencias (re) encubiertas en Bolivia*. La Paz: La Mirada Salvaje.
- Rivera Cusicanqui, Silvia (2011). “Descolonizar el género”, en *Otra América de Sur a Norte*. (Disponible en: www.otramerica.com/opinion/descolonizar-el-genero/839, visitado Junio 2, 2014)
- Rivera Cusicanqui, Silvia (2011). “Manifiesto Ch’ixi”. En *Colectivo simbiosis de chuquisitas y overlocks*. Tinta Limón, Retazos. Buenos Aires. Págs. 99- 100.
- Rodríguez, Ileana (1998): “Hegemonía y dominio: subalternidad, un significado flotante”. Grupo Latinoamericano de Estudios Subalternos, México: Miguel Angel Porrúa. (Disponible en: <http://www.ensayistas.org/critica/teoria/castro/rodriguez.htm>, visitado Febrero 10, 2015)
- Rodríguez, Iván (2007). *Para una sociología de la infancia: aspectos teóricos y metodológicos*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS).
- Salazar, Cecilia; Jiménez, Elizabeth; y Wanderley, Fernanda (2010). *Migración, cuidado y sostenibilidad de la vida*. Postgrado en Ciencias del Desarrollo (CIDES)-Universidad Mayor de San Andrés (UMSA), Bolivia: Plural Editores.
- Sánchez, Parga José. 2004. *Orfandades Infantiles y Adolescentes. Introducción a una Sociología de la Infancia*. Quito: Abya Yala.
- Segato, Rita, (2003). *Las estructuras elementales de la violencia*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- Segato, Rita (2006). “La escritura en el cuerpo de las mujeres asesinadas en Ciudad Juárez”. *Territorio, soberanía y crímenes de segundo Estado*. México, DF: universidad del Claustro de Sor Juana.
- Segato, Rita Laura (2011). “Género y colonialidad. En Busca de clave de lectura y de un vocabulario estratégico decolonial”, Karina Bidaseca y Vanesa Vásquez (comp.), *Feminismo y postcolonialidad. Descolonizando el feminismo desde y en América Latina*. Buenos Aires: Editorial Godot. Págs. 17-48.
- Silverblatt, Irene (1990). *Lunas, Sol y Brujas. Género y Clases Prehispánicas y Coloniales*. Cusco: Centro de Estudios Bartolomé de las Casas.
- Spedding, Alison (2012). “El cultivo de la coca en Bolivia”. En *Coca. Una mirada integral*. (http://pueblossinvecinos.pieb.org/spedding_a1.pdf, visitado en Junio 10, 2014)
- Spivak, Gayatri Chakravorty (2011). *¿Puede hablar el subalterno?* Buenos Aires: El Cuenco de Plata.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (2006). “Nuevas ropas para el esclavo”, entrevista de Manuel Asensi, Revista Ñ. (Revista de Cultura del diario Clarín), núm. 132, 8 de abril, Buenos Aires: Clarín, pp. 10 y 11.
- Strauss, Anselm y Glaser, Barney (1967). *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for qualitative analysis research*. Aldine Publishing Company: Chicago.
- Stein, William (1961). *Hualcan: life in the highlands of Peru*. New York: Cornell University Press, Ithaca.
- Suárez-Orozco, Carola y Suárez-Orozco, Marcelo (2001). *Children of Immigration*. Cambridge: Harvard University Press.

- Tajfel, H., y Turner, J. C. (1979). "An integrative theory of intergroup conflict". En W. G. Austin y S. Worchel (Eds). *The Social Psychology of Intergroup Relations*. Monterey, Calif.: Brooks-Cole.
- Taylor, Charles (1993). *El multiculturalismo y la "política del reconocimiento"*. México: Fondo de Cultura Económica (FCE).
- Temple, Dominique (2003). *Las estructuras elementales de la reciprocidad*. La Paz: Ed. Plural.
- Ticona, Alejo Esteban (2003). *Los Andes desde los Andes, aymaranakana, quichwanakana, yatxatawipa, lup'iwipa*. La Paz, Bolivia: Yachaywasi.
- Toren, Christine (1993). "Making history: the significance of childhood cognition for a comparative anthropology of mind", en *Man*, volumen 28, número 3, pp. 461-478. Royal Anthropological Institute of Great Britain and Ireland.
- Trujillo, Cajo María del Carmen (2013). "Situación laboral de los niños y adolescentes, en la feria de Sangolquí". Disertación Magistral. Universidad Politécnica Salesiana Sede Quito.
- Unda, René y Muñoz, Germán (2011). "La condición juvenil indígena: elementos iniciales para su construcción conceptual". *Última Década*, número 34: 33-50. Valparaíso: Ediciones Centro de Estudios Sociales CIDPA.
- Vásquez, Jorge Daniel (1981). *Máquinas identitarias en disputa. Filosofía de la cultura contemporánea y formas de vida juveniles en segregación*. Costa Rica: Escuela de Filosofía, Universidad Nacional Heredia.
- Vásquez, Jorge Daniel (2013). "El saber sobre los otros planteamientos conceptuales para la investigación con jóvenes indígenas". *Última Década*, número 38: 67-88. Valparaíso: Centro de Estudios Sociales CIDPA.
- Vinsonneau, Genevieve (1996). "L'identité des jeunes en société inégalitaire". *Le cas des Maghrebins en France: perspectives cognitives et expérimentales*. Francia: L'Harmattan.
- Walsh, Catherine (2004). "Colonialidad, conocimiento y diáspora afro-andina: Construyendo etnoeducación e interculturalidad en la universidad". En: *Conflicto e (in)visibilidad. Retos en los estudios de la gente negra en Colombia*, E. Restrepo y A. Rojas, (eds.). Asunción de Popayán: Editorial Universidad del Cauca.
- Walsh, Catherine (2009). "Plurinacionalidad e interculturalidad" En: *Interculturalidad, Estado, sociedad, Luchas (de) coloniales de nuestra época*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, AbyaYala.
- Walsh, Catherine (2013) *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*". Quito: Ediciones AbyaYala.
- Williamson, Guillermo (2004). *Estudio sobre la Educación para la Población Rural en Chile*. In: FAO/ UNESCO/CIDE/REDUC/COOPERAZIONE ITALIANA. (2004). Educación para la Población Rural en Brasil, Chile, Colombia, Honduras, México, Paraguay y Perú. Proyecto FAO-UNESCO-DGCS/ITALIA-CIDE-REDUC. Roma-Santiago. Pág. 93-163
- Wolf, Eric (1982). "Iberians in America". En *Europe and the People without History*, Eric Wolf y Thomas Hylland Eriksen: 131-157. Berkeley, California: Publishers University Press.
- Zadir, Milla Euribe (1990). *Introducción a la semiótica del diseño precolombino*. Lima: CONCITEC.

- Zapata, Ortiz (1952). *El problema de la masticación de la coca en el Perú*. Boletín sobre estupefacientes, vol. IV, n. 2, abril - junio. Naciones Unidas. Nueva York
- Zeballos, Mariana. (2011). "Conformación ideológica del Estado Plurinacional de Bolivia y percepciones sociales". *Ciencia y Cultura* N°26. (http://www.scielo.org.bo/scielo.php?pid=S2077-33232011000100003&script=sci_arttext, visitado en octubre 15, 2014)
- Zuidema, Reiner Tom (1964). *The Ceque System of Cuzco: The Social Organization of the Empire of the Inca*. Leiden: E.J Brill.

ENTREVISTAS

- Lucas, 16 años, comunidad de origen: Chilca, entrevista: miércoles, 26 de Marzo 2014 10:45 h.
- Sonia, 55 años, comunidad de origen: Chilcani, entrevista: viernes, 11 de Abril 2014 17:30 h.
- Diego, 10 años, comunidad de origen: Sta. Rosa, entrevista: Martes, 6 de Mayo 2014, 17:30 h.
- Magali, 12 años, comunidad de origen: Chilca, entrevista: Martes, 6 de Mayo 2014, 17:30 h.
- Jorge, 8 años, comunidad de origen: Santa Rosa, entrevista: Sábado 12 de Abril 2014, 10:30 h.
- Ana, 7 años, comunidad de origen: Chilca, entrevista: Sábado 12 de Abril 2014, 10:30 h.
- Nena, 12 años, comunidad de origen: San Antonio, entrevista: Viernes, 25 de abril de 2014, 11:00 h.
- Susana 14 años, comunidad de origen: La Esperanza, entrevista: Viernes, 25 de abril de 2014, 11:00 h.

ANEXOS

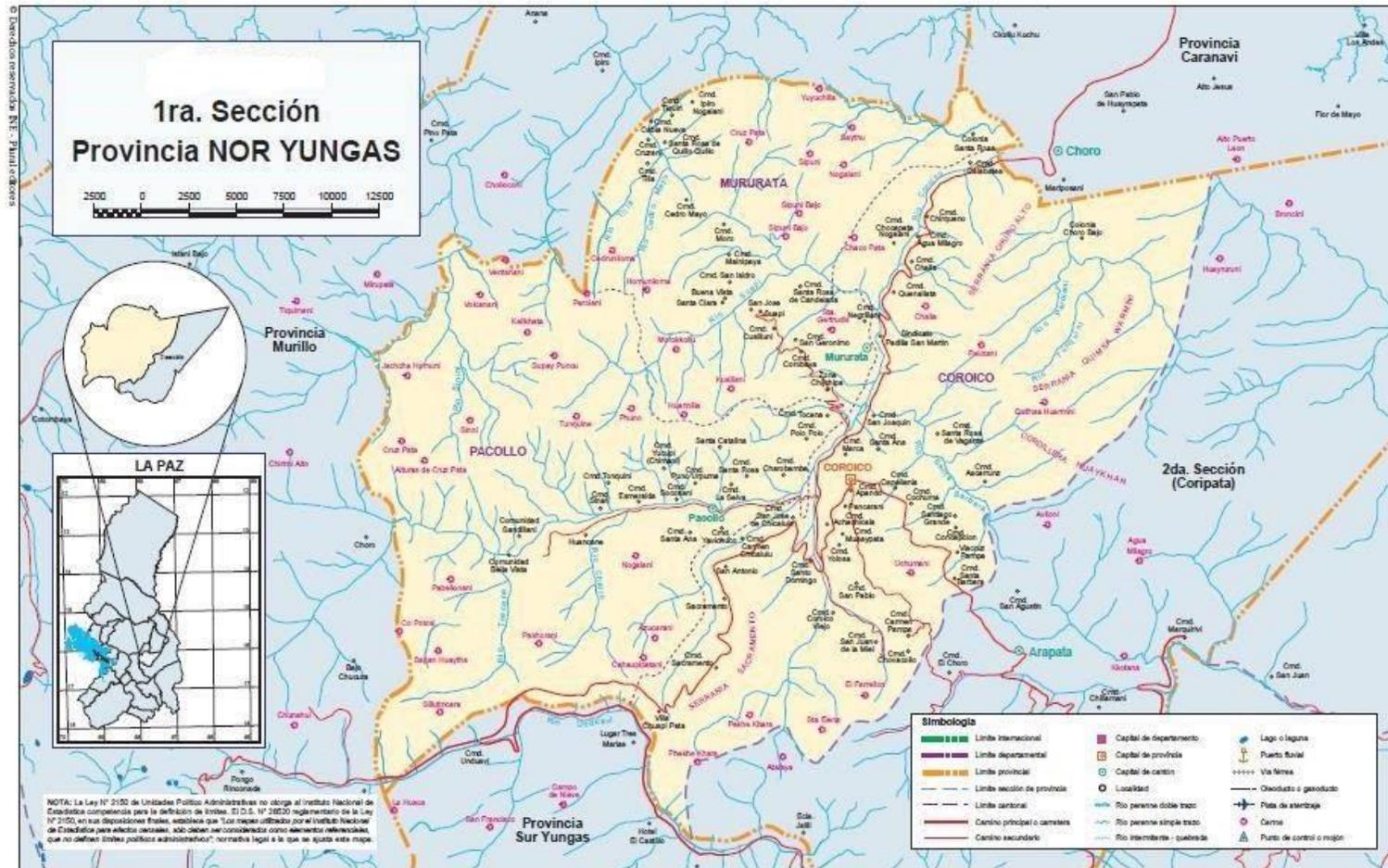
- Anexo A1. Mapa político de Bolivia.
- Anexo A2. Mapa Político del Departamento de La Paz-Bolivia.
- Anexo A3. Mapa Político Provincia Nor Yungas, departamento de La Paz Bolivia.
- Anexo B1. Lista de personas involucradas en la investigación.
- Anexo B2. Cartas de Permiso.
- Anexo C1. Taller “Desplazamiento Escolar”.
- Anexo C2. Retorno a casa de los padres en apoyo a las faenas.
- Anexo C3. Percepción de las madres.
- Anexo C4. Hogar sobrevenido.
- Anexo C5. Retorno a casa de los padres y madres.
- Anexo C6. Relaciones de parentesco en el hogar sobrevenido.
- Anexo C7. “Casa dentro” y “Casa fuera”.
- Tabla 6. LISTA DE PERSONAS IMPLICADAS EN LA INVESTIGACIÓN
- Tabla 7. Grupo Focal con los/as niños/as de 7 a 10 años.

Anexo A1: Mapa Político de Bolivia



<http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/2/20/Bolivian.jpg>

Anexo A3. Mapa político de la provincia Nor Yungas



Fuente: Instituto Nacional de Estadística - INE (2002). *Censo Nacional de Población y Vivienda 2001*. La Paz

Tabla 6. Lista de personas implicadas en la investigación

A continuación, presento una lista con los nombres de las personas que colaboraron en esta investigación. Todas los/as niños/as y adolescentes entrevistados conviven en el pueblo de Mururata, provincia Nor Yungas perteneciente al departamento de La Paz.

En cuanto a los seudónimos asignados a las personas, éstos fueron tomados al azar. En algunos casos, las abreviaciones coinciden con la primera sílaba del nombre de los/as entrevistados/as.

Seudónimo	Abreviación	Características de las personas
Alicia	A	Nació en la comunidad de Chuma. ⁶⁹ Tiene 14 años, aproximadamente. Es una adolescente dedicada a la danza y al canto del pueblo afroboliviano. Sus actividades son principalmente tareas de la escuela y apoyo en las faenas.
Señora Seferina	Sf	Nació en el pueblo de Mururata. Tiene 45 años aproximadamente. Es la portera de la Unidad Educativa San Ramón ⁷⁰ del pueblo Mururata.
Profesor Pedro	Pd	Nació en el pueblo de Mururata. Tiene 32 años, aproximadamente. Ejerció un tiempo como profesor de educación física, actualmente es el profesor de música.
Nina ⁷¹	Ni	Nació en La Paz. Tiene 27 años, aproximadamente. Es psicóloga y pertenece a la religión Cristiana Evangélica. Trabaja dos años en Visión Mundial Mururata.
Saúl	S	Nació en la comunidad Chilcani. ⁷² Tiene 8 años. Él viaja durante la semana al pueblo de Mururata para estudiar en la Unidad Educativa San Ramón. Lo conocí al repartir refrigerios para los niños/as más pequeños en el aula de Lenguaje.

⁶⁹Seudónimo.

⁷⁰ Seudónimo.

⁷¹ La psicóloga Nina Choque autorizó utilizar su nombre real en la presente investigación.

⁷² Seudónimo.

Susana	S	Nació en el pueblo La Esperanza. Tiene 14 años, aproximadamente. Es una joven que vive en el hogar sobrevenido del pueblo de Mururata.
Nena	N	Nació en el pueblo San Antonio. Tiene 12 años, aproximadamente. Es una adolescente alegre y entusiasta que vive en el hogar sobrevenido del pueblo de Mururata.
Ana	A	Nació en el pueblo La Chilca. Tiene 7 años. Es una niña pequeña, tímida. Tiene un carisma inusual. Ella pertenece al curso de primero de primaria en la Unidad San Ramón.
Diego	D	Nació en el pueblo Santa Rosa. Tiene 10 años, aproximadamente. Vive en el hogar sobrevenido del pueblo de Mururata.
Doris	D	Nació en el pueblo de Chilca, lugar de origen de su madre y padre. Tiene 16 años, aproximadamente. Uno de los principales hobbies es bailar Saya afroboliviana.
Lucas	L	Nació en el pueblo Chilca, ⁷³ cercana al pueblo de Mururata. Tiene 16 años, aproximadamente. Es hermano biológico de Ana. Una de sus características más sobresalientes es que juega fútbol en la cancha de la escuela San Ramón y lo invitan cada año a los juegos plurinacionales departamentales de Bolivia.
Sonia	S	Nació en la comunidad Chilcani, ⁷⁴ situada en la periferia de la comunidad de Mururata. Tiene 55 años, aproximadamente. Es una señora muy cordial y expresiva.
Profesor Sergio	S	Nació en la comunidad de Mururata. Tiene 38 años, aproximadamente. Es profesor de matemáticas. Él está viviendo en el pueblo de Mururata desde su niñez.
Profesor Oscar	O	Profesor en la Unidad Educativa San Ramón. ⁷⁵ Tiene 40 años, aproximadamente. Vive en el pueblo de Mururata.
Profesora Celia	Ce	Nació en la ciudad de La Paz. Es profesora de Ciencias Naturales en la Unidad Educativa San Ramón. ⁷⁶ Tiene 46 años, aproximadamente. Vive en el pueblo de Mururata durante la semana de clases, los fines de semana retorna a La Paz a visitar a sus familiares.

⁷³ Seudónimo.

⁷⁴ Seudónimo.

⁷⁵ Seudónimo.

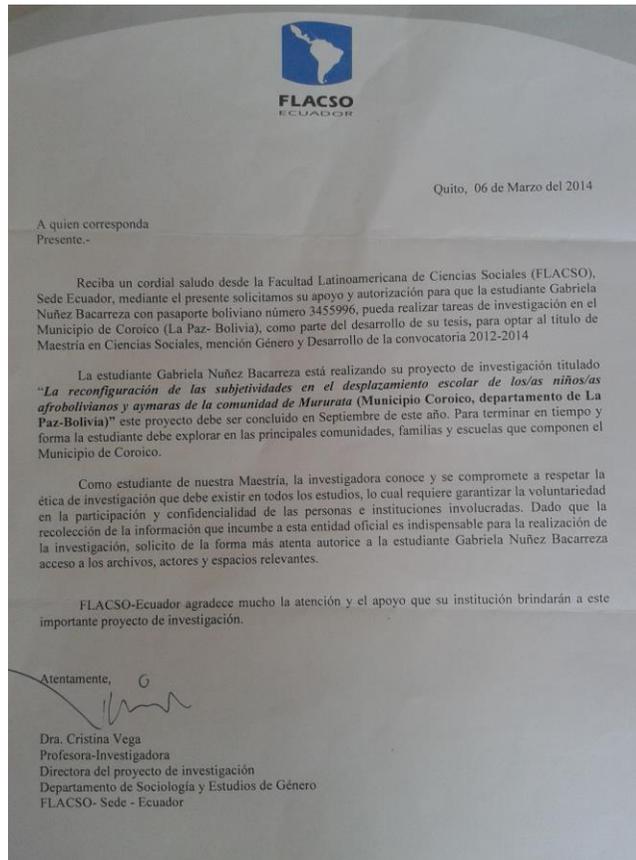
⁷⁶ Seudónimo.

Profesora Mónica	M	Nació en la ciudad de La Paz. Tiene 36 años, aproximadamente. Es profesora de Cívica. Vive durante la semana en el pueblo de Mururata.
Profesora Lina	L	Nació en la ciudad de La Paz. Tiene 33 años, aproximadamente. Es profesora de la materia de lenguaje del nivel primario en la Unidad Educativa San Ramón del pueblo de Mururata.
Jorge	J	Nació en la comunidad Santa Rosa. Tiene 8 años, aproximadamente. Es uno de los niños que vive en el hogar sobrevenido en el pueblo de Mururata.
Magali	M	Nació en el pueblo de Chilca. Tiene 12 años, aproximadamente. Es una de las niñas más alegres y dinámicas del hogar sobrevnido del pueblo de Mururata.
Señor Felipe	F	Nació en la comunidad de Mururata. Tiene 53 años, aproximadamente. Él es un señor ameno y cordial.
Cecilia	Ce	Nació en la comunidad de Mururata. Tiene 63 años, aproximadamente. La señora Cecilia es una mujer que tiende a criticar la situación en la que viven los/as niños/as en desplazamiento escolar. Acata las reglas y normas tradicionales de su cultura afroboliviana.
Gabriela ⁷⁷	G	Nací en la ciudad de La Paz. Tengo 29 años. Estoy realizando mi tesis para optar el grado de maestría en Género y desarrollo.

Fuente: Elaboración propia.

⁷⁷ Nombre real.

B2. CARTAS DE PERMISO



La Paz, 5 de Abril de 2014

Señorita:
Gabriela Nuñez Bacarreza
Presente.

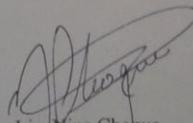
Estimada Gabriela:

Conforme a lo conversado para realizar los grupos focales, le comunico que la misma es favorable. Podría colaborar en tu investigación a partir del 12 de Abril de 2014.

Respecto a las fechas para realizar los grupos focales, podríamos coordinar y coincidir con las fechas establecidas del cronograma de Visión Mundial – PDA Coroico.

Con las consideraciones más distinguidas, reciba saludos cordiales.

Muy atentamente.



Lic. Nina Choque
Psicóloga
Visión Mundial

Anexo C1. Taller “Desplazamiento Escolar”

Tema:	“Desplazamiento escolar”
Fecha y Hora:	Miércoles, 23 de abril 2014 09:30
Lugar:	Pueblo de Mururata, colegio San Ramón.
Charla:	Felipa (14 años), Lucas (16 años), Ximena (12 años), Saúl (8 años) y yo Gabriela (29 años)
Forma de Registro:	Anotación y entrevista grabada
Fecha de Transcripción:	5 de Mayo 2014, 21:00 h.
Autor de la Transcripción:	Gabriela Nuñez Bacarreza

Notas sobre el contexto

Taller realizado para conocer la percepción de los niños, niñas y adolescentes sobre el desplazamiento escolar.

Objetivos: indagar ¿Cómo definen el desplazamiento escolar?

Se recogieron las opiniones de los niños/as y adolescentes y se orienta la definición del desplazamiento a lo siguiente: “Es la salida inesperada de su comunidad de origen para ir a estudiar”

Seguidamente, para trabajar en la relación desplazamiento y el papel de estudiantes, en el papelógrafo escribimos los dos términos, preguntando a cada uno ¿Por qué viajan? y ¿Para qué viajan?

Las respuestas se anotan bajo cada una:

Yo viajo para estudiar. Desde bien chiquitita mi mamá me ha dicho que tengo que venir para ser alguien en la vida (Susana, 14 años, comunidad de origen: La Esperanza, entrevista 2014).

Viajo porque estudio aquí. No quiero trabajar toda mi vida en el cocal [lugar donde se produce la hoja de coca] (Lucas, 16 años, comunidad de origen: Chilca, entrevista 2014).

Yo a veces viajo tres veces por semana, una a estudiar, otra a mi casa y otra pa’ vender [hoja de coca] en La Paz (Nena, 12 años, comunidad de origen: San Antonio, entrevista 2014).

Mi mamá me dice cada domingo: “Tienes que viajar para leyer [*sic*] y escribir, no te vas a quedar como yo” (Ana, 7 años, comunidad de origen: Chilca, entrevista 2014).

La escuela es mejor aquí [Mururata]. En mi comunidad no llegaba la profe de La Paz, porque es muy lejos, y casi no iba a clases. Aquí las profes nos riñen y... tenemos que estudiar para ser mejores (Diego, 10 años, comunidad de origen: Santa Rosa, entrevista 2014).

Vengo a estudiar porque cuando sea grande quiero ser médico (Saúl, 8 años, comunidad de origen: Chilcani, entrevista 2014).

Anexo C2. Retorno a casa de los padres en apoyo a las faenas

Tema:	Retorno a casa de los padres en apoyo a las faenas
Fecha y Hora:	Miércoles, 26 de Marzo 2014 10:45 h.
Lugar:	Patio del recreo, escuela San Ramón
Charla:	Lucas (16 años), y yo Gabriela Nuñez (29 años)
Forma de Registro:	Anotación y entrevista grabada
Fecha de Transcripción:	1 de abril 2014, 13:00 h.
Autor de la Transcripción:	Gabriela Nuñez Bacarreza

Notas sobre el contexto

Durante el recreo pude reunirme con un grupo de adolescentes pertenecientes al hogar sobrevenido del pueblo de Mururata. Cuando comencé a preguntar ¿qué es lo que hacían cuando retornan a la casa de sus padres? Lucas de 16 años, comentó sobre el trabajo en el cocal que realiza cuando retorna a casa de sus padres.

L: Hay que ir a trabajar. A veces no se puede encontrar jornaleros y la coca, si no se saca en su día, se [pone] amarilla, ya no sirve para nada. El trabajo más imprescindible es de cosecha, después ya solos entre ellos hacen [entre la madre y el padre]. En el momento del seleccionado más nos necesitan, pero de eso no nos pagan. Así nomás hay que ayudar. Luego se embolsa y está listo para llevar a La Paz. A eso les ayudamos también. Así vamos a comprar alguna cosa.

G: Lucas, ¿cómo se hace la comercialización en la ciudad de La Paz? ¿Tú conoces? ¿Has ido alguna vez?

L: Sí, varias veces he viajado... Cuando el producto está listo para la comercialización, se lleva a La Paz. Se entrega la mercadería con el carnet de productor. Mi papá lo realiza acompañado de casi toda la familia, mi mamá y mis hermanos mayores, y si no existe con quién dejar a los menores, ellos más van a la ciudad, con nosotros. Generalmente pasamos la noche en La Paz. Entonces viajamos por dos días o de lo contrario, cuando va sólo mi papá, sale muy temprano en la mañana y regresa por la noche. De la comunidad se lleva la coca y de regreso mi papá trae pan y algunas cosas de urgencia, como alcohol, agua oxigenada. También trae cuadernos y lápices. A veces también nos trae chocolates y dulces.

G: ¿Qué te compras cuando vas a vender hoja de coca a La Paz?

L: Compramos más... el último modelo de celulares que llega. Eso nos compramos. Hay que cambiar siempre pues de celular. No vas a estar con el mismo todo el tiempo. Mejorcitos llegan cada vez.

G: ¿El celular te sirve para comunicarte con tus papás desde la comunidad de Mururata?

L: Claaaaro, es indispensable el celular para comunicarnos con mi papá. (Lucas, 16 años, comunidad de origen: Chilca, entrevista 2014.)

Anexo C3. Percepción de las madres

Tema:	El trabajo de los niños/as y adolescentes en las faenas
Fecha y Hora:	Viernes, 11 de Abril 2014 17:30 h.
Lugar:	Comunidad de Chilcani
Charla:	Sonia (55 años), y yo Gabriela Nuñez (29 años)
Forma de Registro:	Anotación y entrevista grabada
Fecha de Transcripción:	12 de abril 2014, 22:00 h.
Autor de la Transcripción:	Gabriela Nuñez Bacarreza

Notas sobre el contexto

El fin de semana fui con dos pequeños a la casa de sus padres, en la comunidad de Chilcani, aproximadamente tardamos en llegar como en dos horas. Mi intención era conocer la percepción sobre el trabajo que realizan los niños, niñas y adolescentes. Pude recoger la siguiente información:

- S: Nosotros aquí producimos mayormente la coca, que es [el] sustento de nosotros. Si no fuera la coca, estamos nosotros muertos [*sic*], podría decir. Después tenemos nosotros también plantación de cítricos, naranja, café, pero eso es anual, pues, mientras que la coca nos produce cada tres meses, cada dos meses y medio; es un producto muy bueno que nos favorece. Después tenemos, para sustento de nuestros hijos, tenemos papa, yuca, hualusa, eso [es] de consumo, no vendemos. Cuando tenemos harto [mucho], también damos [compartimos], pero si es poco es para nuestro consumo. En la coca no tenemos todos igual, depende [de] si tiene más fuerza, trabaja más grande, pero tenemos un límite por kato.
- G: ¿Señora, qué es kato?
- S: Aquí los terrenos se miden por kato, 50 x 50 metros, unos 250 metros [cuadrados]. No tiene mucho. De mí [son] dos katitos. Tenemos cítricos, café.
- G: ¿Sus hijos colaboran en el cultivo de coca?
- S: Todos ayudan al cultivo de coca. Es como una tarea de toda la familia. Compartimos hasta entre familias. Cada quien cumple su labor en la cosecha o en el secado de la hoja, o en el mismo vender [*sic*].
(Sonia, 55 años, comunidad de origen: Chilcani, entrevista 2014.)

Anexo C4. Hogar sobrevenido

Tema:	Relaciones de género y étnicas dentro del hogar sobrevenido
Fecha y Hora:	Martes, 6 de Mayo 2014, 17:30 h.
Lugar:	Plaza principal del pueblo de Mururata
Charla:	Diego (10 años), Magali (12 años) y yo Gabriela Nuñez (29 años)
Forma de Registro:	Anotación y entrevista grabada
Fecha de Transcripción:	08 de mayo 2014, 19:00 h.
Autor de la Transcripción:	Gabriela Nuñez Bacarreza

Notas sobre el contexto

En la plaza se reúnen por la tarde muchos de los niños, las niñas y adolescentes que van a la escuela por la mañana. Allí me encontré con un niño y una niña, ambos pertenecientes al hogar sobrevenido.

- G: ¿Cuándo estás en la casa que compartes con los otros chicos y chicas, cómo se reparten los quehaceres de la casa?
- D: Hacemos las tareas juntos. Cuando están en la plaza, jugando, yo digo: “hagan”.
- G: ¿Te refieres a las tareas de la escuela o de la casa?
- D: De la escuela.
- G: ¿Quiénes te ayudan a hacer tu tarea?
- D: Cuando uno sabe más, me ayuda.
- G: ¿Te parece importante hacer las tareas de la escuela?
- D: Sí. La profe siempre me ha dicho “es tu responsabilidad”.
- G: ¿Y las tareas de la casa, como limpiar, cocinar, lavar, quiénes las hacen?
- D: No hay mucho. Cada uno hace, porque comemos en la escuela lo que cocinan las mamás y las profes. (Diego, 10 años)
- G: ¿Cuándo estás en la casa que compartes con los otros chicos y chicas, cómo se reparten los quehaceres de la casa?
- M: Aquí es tranquilo. Las chicas lavamos ropa en la noche y en la escuela ayudamos a limpiar a las profes, nosotras. Los chicos no quieren hacer nada, pero hacen también. Yo sí les ayudo a los más chiquitos, pero los chicos también se preocupan, porque nos preguntan.
- G: ¿Cuál es la diferencia de vivir con tus padres y aquí, con tus amigos?
- M: Me gusta más vivir aquí [hogar sobrevenido], porque mi papá me huasquea [pega] mucho. Aquí jugamos, vamos a la plaza [Mururata]. Hasta con manguera me sabe dar [pegar] cuando no sé ayudar a mi mamá. (Magali, 12 años)

Anexo C5. Retorno a casa de los padres y madres

Tema:	Retorno a casa de los padres
Fecha y Hora:	Viernes, 25 de abril de 2014, 11:00 h.
Lugar:	Escuela (aula de lenguaje)
Charla:	Nena (12 años), Susana (14 años) y yo Gabriela Nuñez (29 años)
Forma de Registro:	Anotación y entrevista grabada
Fecha de Transcripción:	29 de Abril 2014, 12:30 h.
Autor de la Transcripción:	Gabriela Nuñez Bacarreza

Notas sobre el contexto

En el grupo focal realizado solo con niñas, ellas han descrito los múltiples trabajos que realizan junto a sus madres (las mujeres) en los fines de semana cuando regresan a su casa. El cuidado de la casa y la familia que implica cocinar, lavar, limpiar, cuidar a sus hijos e hijas (hermanos/as), y además el trabajo fuera de la casa, ya sea en el trabajo agrícola o en el comercio.

G: ¿Podrías explicarme qué es lo que haces cuando retornas a la casa de tu papá, mamá, hermanos, abuelas y abuelos?

N: A veee...r, cuando retorno a mi casa con mi mamá y mi abuela, ayudo. Hacen el desayuno para mi papá y mis hermanos. Él no puede porque tiene que ir a trabajar. Después mi mamá cocina y se va a vender. Yo pongo la mesa y le ayudo a mi mamá a servir y a pasar los platos. Cuando está todo listo, mi papá viene a comer y después descansa, porque tiene que ir a trabajar. Mi mamá lava los platos; yo le ayudo. Y cuando mi mamá no está, yo cocino y les sirvo a mis hermanos.

G: ¿A qué hora más o menos se duermen tu mamá y tu papá?

N: En mi casa, mi papá ve noticias en la noche, mientras [que] mi mamá pela papa. Mi mamá duerme a la una y se levanta a las cinco. Mi papá duerme a las ocho o nueve y se levanta temprano, a las siete, y se va a trabajar. Siempre es así.

G: ¿Y en qué trabaja tu papá?

N: En el cocal. Mi mamá le prepara su tapeque [comida para la jornada], wallake [sopa de pescado], hualusa, y después le encuentra en el cocal para ayudarle a mi papá. A mi hermanito chiquitito le pone el árbol [debajo del árbol] y se duerme. Cuando estoy en el cocal, yo veo que no se caiga.

G: ¿Los fines de semana vas a trabajar al cocal?

N: Sí. Otras veces me mandan al pueblo, al mercado, a comprar carne, porque aquí no hay.

(Nena, 12 años, comunidad de origen: San Antonio.)

G: ¿Felipa, tú también podrías explicarme qué es lo que haces cuando retornas a la casa de tu papá, mamá, hermanos, abuelas y abuelos?

S: Cuando voy a mi casa, cocinamos a las cuatro de la mañana. Luego salimos a trabajar temprano, en la madrugada. Mi mamá tiene que llevar las herramientas. Se carga a la wawa y lleva el tapeque. Yo le ayudo a mi mamá a cachos [ratos, momentos] con la wawa. Mi papá lleva la radio.

G: ¿En qué trabaja tu papá?

S: Como te digo, nosotros tenemos nuestra pequeña organización como afros. Mi papá es [está] metido en esto (...) Da también ayudita en la sede, ahí trabaja[n] afro[s], trabaja[n] indígena[s]. En [el] sindicato está metido. Como es afro, mi papá tiene reuniones en La Paz, reuniones en Chilca, reuniones en Chilcani; aquí, pero, no.

(Susana 14 años, comunidad de origen: La Esperanza, entrevista 2014.)

Anexo C6. Relaciones de parentesco en el hogar sobrevenido

Tema:	Dibujos de las relaciones de parentesco en el hogar sobrevenido
Fecha y Hora:	Sábado 12 de Abril 2014, 10:30 h.
Lugar:	Plaza principal del pueblo de Mururata, Día del Niño/a
Charla:	Jorge (8 años), Ana (7 años) y yo Gabriela Nuñez (29 años)
Forma de Registro:	Anotación y entrevista grabada
Fecha de Transcripción:	24 de Abril 2014, 16:30 h.
Autor de la Transcripción:	Gabriela Nuñez Bacarreza

Notas sobre el contexto

En el grupo focal que realicé como parte del trabajo de campo con los/as niños/as más pequeñitos/as de la comunidad de Mururata, encontré que esos/as niños/as no dominaban el lenguaje hablado o que tenían dificultades para comunicar sus emociones y para realizar sus actividades en el hogar sobrevenido. Por tal razón, decidí utilizar el dibujo para comprender aquello que deseaban expresar. En el grupo focal los pequeños/as dibujaron y comentaron lo siguiente:



- G: ¿Qué dibujaste?
J: Casa.
G: ¿Quiénes son los más grandes?
J: Hermanos.
G: ¿Qué haces allí, en tu casa?
J: Duermo, como, juego.

G: ¿Juegas con tus hermanos?
J: Sí.
G: ¿Tus dos hermanos mayores viven en la misma casa de tus papás?
J: No.
G: ¿Quién de los dos que dibujaste vive con tus papás?
J: Mi hermana.
G: ¿Y tu hermano?
J: En Chilca.
G: ¿Tus dos hermanos grandes te cuidan?
J: Sí.
G: ¿Cómo te cuidan?
J: Bien.
G: ¿Lavan tu ropa, te llevan a la escuela por la mañana, te comparten el desayuno?
J: Sí, pero tomo desayuno [en la] escuela.
G: ¿Les ayudas a tus hermanos en los quehaceres de la casa?
J: Sí.



G: ¿A quiénes dibujaste?
A: A mis hermanas.
G: ¿Tus dos hermanas son afros como tú?
A: Una sí, la otra no.
G: ¿Tus hermanas son mayores?
A: Sí.
G: ¿Viven junto a ti en la casa de aquí [Mururata]?
A: Sí.

Anexo C7. “Casa dentro” y “Casa fuera”

Tema:	Cuidado alimenticio de los/as niños/as y adolescentes
Fecha y Hora:	Jueves 27 de Marzo 2014, 11:30 h.
Lugar:	Unidad Educativa San Ramón (pueblo de Mururata)
Charla:	Seferina (S) y yo Gabriela Nuñez (29 años)
Forma de Registro:	Anotación en el cuaderno de campo #1.
Fecha de Transcripción:	15 de agosto 2014, 12:30 h.
Autor de la Transcripción:	Gabriela Nuñez Bacarreza

Notas sobre el contexto

El día viernes 15 de agosto entrevisté a la profesora Seferina en la Unidad educativa San Ramón. Me acerqué a ella y a sus colegas dado que cocinaban en el patio para alimentar a los/as niños/as y adolescentes que viven solos en el hogar sobrevenido del pueblo de Mururata.

G: ¿Doña Seferina para quién es la comida?

S: Pa lus wawas, cuando salen de clases tiene harta hambre

G: ¿Para todos los estudiantes?

S: Pa lus wawas que viven solos, y que no tienen quién se los cocine, también de aquí les doy a mis wawas

G: ¿Viven solos?

S: Ellos nomás viven, solos nomás viven, tienen su cuarto casa dentro [casa adentro], ellos vienen de lunes a viernes, estudian, el viernes salen de clases y se van directo a sus casa fuera [casa afuera] y llegan el domingo y así numás es...

G: ¿Doña, usted cocina todas las semanas o hay otras mamás de la comunidad que cocinan?

S: Turno hacemu, alguna mamá una semana, y otra [mamás] otra semana

G: ¿Qué es la comida?

S: Apthapi cumemos, pescado, hualusa [papa], plátano, huevo. Yo traigo de mi casa.

(Seferina, Portera de la Unidad educativa San Ramón, Cmd. Mururata)

Tabla 7: Grupo Focal con los niños de 7 a 10 años

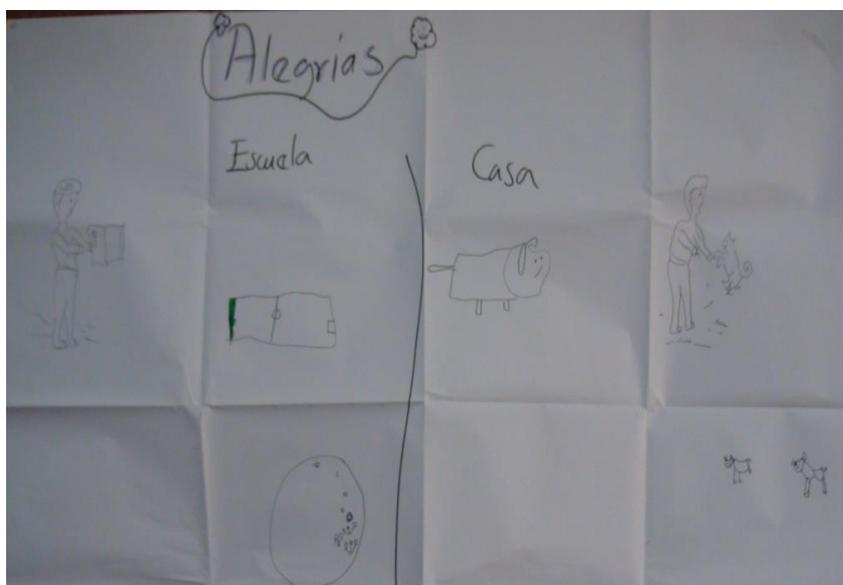
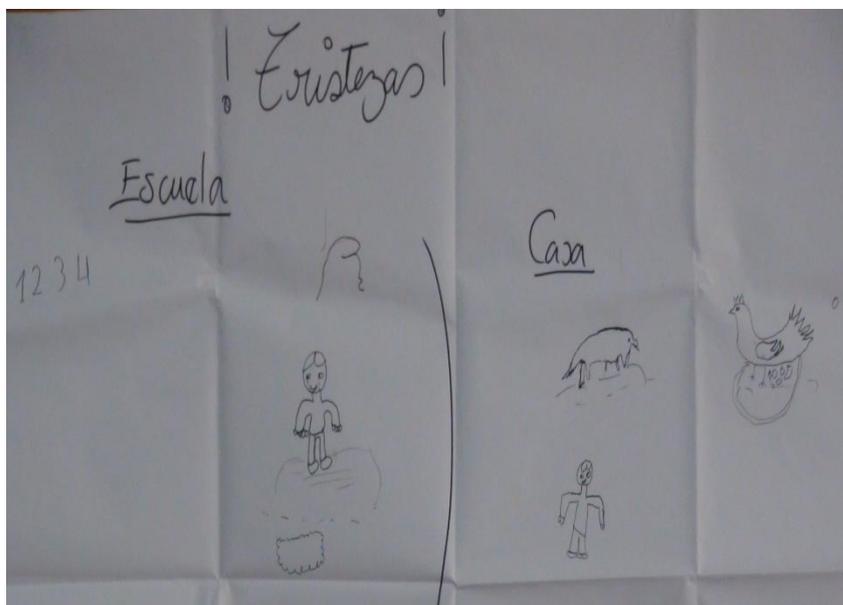
Etapa	Contenido/Problemáticas	Técnica	Procedimiento	Tiempo	Recursos
Registro y Presentación	-Presentación (investigadora Gabriela, psicóloga Nina y profesor Pablo) -Presentación de los participantes	Exposición	Se presentó brevemente el objetivo de la tesis. Se presentaron los/as participantes.	15'	
Roles de género, parentesco en el Hogar sobrevivido	-Hogar Sobrevenido -Casa de los padres y madres de familia	Dibujos Exposición	Se cuestionó a los/as niños/as los dibujos realizados.	30'	Papelógrafos Masquín Marcadores Lápices de color
Educación	-Discriminación y maltrato en la casa de sus progenitores y en la escuela -Calidad educativa	SASITO ⁷⁸	Se pidió a los niños que dibujen cuáles son sus penas, alegrías, sueños y tristezas en la escuela y en la casa de sus progenitores y se profundiza con preguntas a partir de sus dibujos, para focalizar las problemáticas.	60'	Papelógrafos Masquín Marcadores Lápices
Refrigerio y despedida					Galletas y refrescos

⁷⁸ El modelo SASITO propone un trabajo continuo con niños/as, donde ellos/as pueden proponer acciones para mejorar su situación, dar seguimiento y evaluar el proceso desde su visión (<http://www.amauta-international.com/PELF/Bode.html> visitado noviembre 19, 2014) Este modelo fue utilizado en colaboración con Nina (psicóloga) y Pablo (profesor de la escuela del pueblo La Candelaria).

Fecha y Hora: Lunes 21 de Abril 2014, 10:30 h.

A continuación se presentan los dibujos en papelógrafos y las preguntas que se les hicieron en la exposición.

Fotografías de la exposición de los/as niños/as sobre la temática educativa en la escuela San Ramón del pueblo de Mururata



Las preguntas se hicieron a cada subgrupo conformado por 4 niños/as), se dio minutos a los/as niños/as para reflexionar y crear una imagen de sí mismos y de sus vidas:

(Respuestas del grupo Pipocas)

- ¿Cómo se sienten viviendo aquí [en el pueblo de Mururata]?

R.- Felices

- ¿En qué tipo de casa viven?

R.- en una casa grande, con cuartos, camas, con mis hermanos

- ¿Qué tipos de juegos juegan?

R.- Pesca pesca, quemado, sol y hielo

- ¿En que trabajan sus papás?

R.- En el cocal, con los chanchos, gallinas

- ¿Qué hacen en la mañana, en la tarde, en la noche?

R.- vamos al colegio, comemos, limpiamos la “casa dintro” [casa dentro], jugamos a veces comemos helado

-¿Hacen la tarea también?

R.- Si

- ¿Ayudas a tus papás en el trabajo?

R.- ayudamos cuando vuelvo a mi comunidad

- ¿Qué hacen en su tiempo libre?

R.- jugamos

- ¿Qué les gusta de vivir aquí [Mururata]?

R.- nos gusta vivir con mis amigos

- ¿y les gusta ir donde sus padres?

R.- también nos gusta con mis papás

¿Qué les pone tristes?

R.- separarnos de mis papás

¿Y en la escuela que les pone triste?

R.- matemática