

<https://doi.org/10.23913/ride.v11i22.887>

Artículos científicos

El juego del niño indígena aymara y los saberes previos como fundamento para la educación intercultural

***The Game of the Indigenous Aymara Child and the Previous Knowledge as a
Foundation for Intercultural Education***

***O jogo da criança indígena aymara e o conhecimento previo como base
para a educação intercultural***

Duverly Joao Incacutipa Limachi

Universidad Nacional del Altiplano, Perú

djincacutipa@unap.edu.pe

<https://orcid.org/0000-0002-0067-3147>

Resumen

El objetivo de esta investigación fue analizar el juego del niño indígena aymara. El método utilizado fue el cualitativo, ejecutado a través de las técnicas de entrevista en profundidad y observación participativa. Se trabajó con una muestra ajustada de cuatro maestros, siete padres de familia y 18 estudiantes del nivel primario de educación básica. Los hallazgos de la investigación denotan que en las actividades del juego de los niños se expresa una compleja red de conocimientos que evidencia los saberes previos. Estos conocimientos sirven para resolver problemas cotidianos de su entorno social y cultural que implican operaciones matemáticas, uso del lenguaje, desarrollo de la ciencia, práctica de valores, manifestación de creencias y cultura propia. Los conocimientos de los niños son muy desarrollados y útiles en la cotidianidad de la vida adulta, punto de partida en la educación intercultural. Se considera a la cultura indígena como una reliquia que se usa para observarla, cuidarla y exhibirla en “museos”, sin ninguna importancia en la vida escolar de los niños, inservible al momento de impartir la enseñanza programada. El currículo escolar afianza las relaciones de poder entre culturas, puesto que no toca a la población de “élite”, quienes son los que discriminan y



quienes no están dispuestos ni interesados en reconocer y valorar en la misma dimensión que la suya a la cultura indígena. Al momento de diseñar modelos y programas educativos se propone revertir la educación actual, aquella que considera que los niños indígenas tienen conocimientos inferiores; adecuar el currículo de enseñanza intercultural a la multiplicidad de conocimientos que dispone y utiliza el niño indígena e implementar en todo el sistema educativo nacional privado y público.

Palabras clave: actividad lúdica, actividad productiva, conocimiento previo, interculturalidad, infancia indígena.

Abstract

The objective of this research was to analyze the play of the indigenous Aymara child. The method used was the qualitative one, executed through the techniques of in-depth interview and participatory observation. We worked with an adjusted sample of four teachers, seven parents and 18 students from the primary level of basic education. The findings of the investigation denote that, in the activities of the children's game, a complex network of knowledge is expressed, which evidences previous knowledge. This knowledge serves to solve daily problems of their social and cultural environment that involve mathematical operations, use of language, development of science, practice of values, manifestation of beliefs and own culture. Children's knowledge is highly developed and useful in the daily life of adults, which should be the starting point in intercultural education. The indigenous culture is considered a relic that is used to observe it, care for it and exhibit it in "museums", without any importance in the school life of the children, useless at the time of the programmed teaching. The school curriculum reinforces power relations between cultures, since it does not touch the "elite" population who are the ones who discriminate and who are not willing or interested in recognizing and valuing indigenous culture in the same dimension as their own. When designing educational models and programs, the proposal is to reverse current education, which considers that indigenous children have inferior knowledge. To adapt the intercultural education curriculum to the multiplicity of knowledge that indigenous children have and use, and to implement it in the entire national private and public education system.

Keywords: playful activity, productive activity, previous knowledge, interculturality, indigenous childhood.

Resumo

O objetivo da pesquisa foi analisar a brincadeira da criança indígena aymara. O método utilizado foi o qualitativo, executado através das técnicas de entrevista aprofundada e observação participativa. Trabalhamos com uma amostra ajustada de 4 professores, 7 pais e 18 crianças, alunos do nível primário do ensino básico. Os resultados da pesquisa mostram que uma complexa rede de conhecimentos se expressa nas atividades lúdicas das crianças, evidenciando conhecimentos anteriores. Este conhecimento serve para resolver problemas cotidianos em seu ambiente social e cultural, envolvendo operações matemáticas, uso da linguagem, desenvolvimento da ciência, prática de valores, manifestação de crenças e cultura própria. O conhecimento das crianças é altamente desenvolvido e útil na vida cotidiana dos adultos, e deve ser o ponto de partida na educação intercultural. A cultura indígena é considerada como uma relíquia que costuma ser observada, cuidada e exibida em "museus", sem qualquer importância na vida escolar das crianças, inutilizável na época do ensino programado. O currículo escolar reforça as relações de poder entre as culturas, já que não toca a população "de elite" que são os que discriminam e que não estão dispostos ou interessados em reconhecer e valorizar a cultura indígena na mesma dimensão que a sua. Ao elaborar modelos e programas educacionais, a proposta é reverter a educação atual, que considera que as crianças indígenas têm um conhecimento inferior. Adaptar o currículo de educação intercultural à multiplicidade de conhecimentos disponíveis e utilizados pelas crianças indígenas e implementá-lo em todo o sistema nacional de educação privada e pública.

Palavras-chave: atividade lúdica, atividade produtiva, conhecimento prévio, interculturalidade, infância indígena.

Fecha Recepción: Octubre 2020

Fecha Aceptación: Marzo 2021

Introducción

El juego infantil, en sus diversas manifestaciones y momentos de la historia de la humanidad, ha adoptado múltiples modalidades: como una actividad puramente recreativa, una actividad religiosa o una actividad de inserción simbólica a las labores de adulto, entre otras. En cualquiera de sus manifestaciones, aporta a la consolidación de la identidad cultural de un pueblo. Particularmente en las comunidades indígenas, los integrantes incluyen a las manifestaciones lúdicas como formas de expresión (Ruiz y Hernández, 2016). Estas expresiones están dotadas de sentido cultural, tienen lugar en la cotidianidad y, en algunos casos, forman parte de procesos de producción, lo cual contradice el pensamiento de que el espacio de la infancia es el juego y el del adulto, el trabajo (Chacón, 2015): una dicotomía incoherente para ciertas lógicas indígenas.

En la educación rural pensada desde el estado, se considera a la niñez como carente de capacidades, donde se debe reducir el nivel de exigencia, hacer los contenidos educativos más fáciles, adaptarlos de acuerdo con el de “nivel de inteligencia” de los niños (Ruiz y Hernández, 2006). Esto refleja relaciones asimétricas aún no superadas entre culturas (Santos, Piovenzana y Narsizo, 2018) y visibiliza estereotipos profundos aún presentes y prácticas explícitas de discriminación (Campos y Medina, 2017). La actividad lúdica del niño indígena refleja un vasto conocimiento desarrollado a partir de su entorno social y cultural, lo cual, como hecho cultural, resulta trascendental como preparación para la vida futura, y no es una actividad puramente recreativa. Así, desde esta perspectiva, en esta etapa se refleja el logro de capacidades sociales y de psicomotricidad, puesto que el niño indígena vive en un ambiente libre.

La investigación fue realizada desde el método inductivo. Se utilizaron dos técnicas cualitativas: la entrevista en profundidad y la observación participativa; y como instrumentos se utilizaron la guía de entrevista, la guía de observación y el cuaderno de campo, siempre cuidando un registro riguroso de datos. Para el análisis se siguió el proceso hermenéutico planteado por Gadamer (1998). Para el muestreo se utilizó el criterio de saturación propuesto por Straus y Corbin (2002). Cabe señalar que la muestra se ajustó a cuatro docentes, siete padres de familia y 18 estudiantes del nivel primario de la Institución Educativa Inchupalla, distrito de Chucuito, provincia de Puno, Perú.

El propósito del artículo fue reflejar la importancia del juego infantil indígena aymara como depositario de saberes previos, inadecuadamente canalizadas desde la educación formal, y que planteada como una propuesta coherente sienta la base principal para la educación intercultural, que, en general, se ha dirigido a las poblaciones indígenas, buscando que reconozcan derechos y formas de pensar diferentes, incluso aprendizaje de culturas diversas, sin embargo, no se ha orientado a aquel grupo que discrimina (Urdapilleta, 2015), que ostenta poder y no tiene interés por cambiar su posición.

Los hallazgos muestran que el bagaje de conocimientos del niño incluye saberes previos, valores y creencias; en suma, se trata de un espacio que reproduce su cultura (Valenzuela, 2016), un espacio que ha sido amueblado a lo largo de su corta vida, y es válido para resolver los problemas que encuentra en su entorno. Todos estos conocimientos, al iniciar la vida escolar formal, se convierten en meros saberes ancestrales tratados y orientados por los maestros como una reliquia sobre una vitrina y, desde ahí, desde la vitrina, es apreciada, cuidada si se quiere, y da la posibilidad de exhibirla en algún evento cultural; pero no se considera como una herramienta para potenciar tanto nuevos conocimientos como los que el niño indígena ya dispone, y que a partir de esa base pueda ser orientado para resolver problemáticas de la sociedad en la que vive. Por lo que se propone fijar la mirada por un momento a una actividad que muchas veces pasa desapercibida, como son los juegos de los niños, que nos ofrecen una ventana de oportunidad para el análisis de propuestas interculturales.

Materiales y método

La investigación, como ya se mencionó, se trabajó desde un enfoque inductivo. La entrevista a profundidad se aplicó a los padres y docentes y la observación participativa estuvo dirigida a los niños. Se utilizó como instrumentos la guía de entrevista, la guía de observación y el cuaderno de campo. Para el registro de información se utilizó una reportera marca Olympus WS-210S y una cámara fotográfica Nikon Coolpix P100. Ambos dispositivos permitieron un registro riguroso de la actividad lúdica de los niños, que se encuentra inmersa en las actividades cotidianas de los adultos, en la hora de recreo y en las viviendas, donde se ejecuta espontáneamente. Para el muestreo se utilizó el criterio de saturación propuesto por Straus y Corbin (2002), ajustado a cuatro docentes, siete padres de familia y 18 estudiantes del nivel primario de la Institución Educativa Inchupalla (niños de 6

a 11 años de edad). Para el análisis de datos se procedió con la conceptualización, contrastación, categorización y teorización. Los hallazgos permitieron adentrarnos en los modos de jugar de cada generación y en una bien elaborada trama de conocimientos previos que los niños disponen antes de llegar a la escuela.

Resultados

La investigación se realizó en la comunidad aymara de Inchupalla, distrito de Chucuito, provincia de Puno, en Perú. El abordaje del juego infantil en comunidades indígenas desde una mirada antropológica significa aproximarse a la comprensión desde la lógica indígena de los saberes previos de los niños aymaras. Usualmente nos quedamos con la definición del niño desde una perspectiva adulta, y esta construcción del concepto es a partir del enfoque adulto. Como refiere Bothert (2016): “Cada grupo social define al niño según normas que son útiles al grupo, cómodas a los padres y a los demás adultos”. Esto no necesariamente refleja la perspectiva del niño, a la que se pretende comprender a partir de la presente investigación.

El juego del niño indígena como proceso de integración simbólica a las actividades productivas

La integración se sintetiza en un proceso por el cual los niños se integran simbólicamente a las actividades productivas propias de una comunidad indígena a través de un conjunto de prácticas lúdicas en la primera y segunda infancia, utilizando la lengua materna aymara, que evidencia el pensamiento propio, los procesos de enseñanza y aprendizaje, el saber cultural, tradicional y cosmogónico (Rivera, Osuna y Rodríguez, 2017).

El proceso de socialización se da fundamentalmente a través del juego, actividad simbólica funcional que va proveyendo de mecanismos básicos para la integración a la comunidad. En el caso de la comunidad de Inchupalla, la integración se da como las recreaciones simbólicas de las actividades cotidianas, de modo que toda actividad productiva, sea comunal o familiar es recreada mediante juegos, estos a su vez, proporcionan conocimientos, habilidades y destrezas necesarias para la integración a la vida productiva familiar futura.

En todas las manifestaciones lúdicas, la construcción es un tema recurrente. Tanto en el seno familiar como en la escuela, el niño recrea espacios para la reproducción de las actividades de los adultos. El juego no aparece como un momento sin expresión, sino como una situación ubicada en el espacio y el tiempo que conforma el escenario de las relaciones sociales (Domingues, Oliveira y Beltrão, 2015). Además, resulta una forma de integración en el periodo inicial de la vida asociada a la creatividad, la imaginación y las posibilidades de proyección futura del niño. En una de las observaciones lo anterior se ve particularmente reflejado:

Durante la hora de recreo en la Institución Educativa Inchupalla, se reúnen algunos niños, entre ellos Tino, Mary, Adela y Claudio, quienes correteaban bulliciosamente en el patio del centro educativo. A iniciativa de uno de ellos, se inició la construcción de una pequeña vivienda. Tino, que era el mayor de todos, tomó la dirección del proceso de construcción; también era él quien traía las piedras de mayor tamaño, lo cual hacía con mucho esfuerzo. Reunieron las piedras necesarias, determinaron el lugar de construcción bajo ciertos criterios discutidos entre ellos. Mientras construían la pequeña habitación, necesitaban maderas para ponerlas en el techo y las ventanas. Así que Tino indicó a Adela que trajera dicho material. Consiguieron las maderitas, también pequeñas latas de conservas para el techo. Así terminaron su trabajo, la casita se veía muy bien y todos celebraron con una risa y pequeños saltos alrededor de la casita.

En esta oportunidad, no se juega “a las casitas”, sino se juega a construir casitas. Se podría jugar a las casitas si estas ya estuvieran confeccionadas, es decir, con una que ya existe; en cambio, cuando se juega a construir, el juego justamente consiste en construir: las piedras se convierten en juguetes. Cabe señalar que el concepto *juguete* aquí se entiende como cualquier objeto que entra en contacto con el niño y porta un significado lúdico y, por tanto, satisface sus necesidades de curiosidad, exploración e investigación (Requeiro, 2020). En el caso de la presente investigación, la experiencia previa del niño, la observación atenta a sus padres, la imaginación propia confluye en la actividad lúdica, ejecutan lo que en la mente ya se tiene, la expresión de saberes previos se utiliza a plenitud.

El juego a la alfarería

Respecto a la construcción de juguetes, la alfarería es una actividad importante en la localidad, lo cual trasciende a los juegos de los niños, quienes, recreando lo realizado por los padres, confeccionan sus juguetes. Desde su niñez, aprenden los modos de comportamiento y actividades que caracterizan a las sociedades en las que nacen y se desarrollan, y las hacen propias (Palacios, 2016). Las niñas elaboran pequeños utensilios de cocina:

La niña Lelis elaboró sus juguetes con la delicadeza y acabado con la que se elabora un objeto cerámico destinado para la venta en el mercado, consistente en utensilios de cocina. La arcilla la extrajo del río próximo a su casa. Esta porción de arcilla la llevó a la casa, la preparó con agua, extrajo las diminutas piedras existentes en la greda, la acondicionó para que pueda moldearla con sus manos; una vez terminada la primera etapa de elaboración, la deja reposando un momento. Luego de pasado algunos minutos, toma una pequeña porción de la masa, empieza a moldear. Su primera elaboración fue una ollita, la que hizo sin dificultad, luego hizo otra olla, enseguida un fogón, luego una tostadora, con todo lo cual completó un juego de cocina.

Terminada la tarea, para entonces ya había completado el conjunto de utensilios necesarios para su juego, lo acomoda debajo de una calamina, que cubría de sol pero que permite un mejor secado. Ella dijo al respecto: “*Cuando pones de frente al sol, se rajan y ya no sirven*”.

La niña evidentemente había aprendido las técnicas de su madre, quien se dedica a la alfarería. En este juego, la niña no solo revela el grado de conocimiento del tratamiento de la arcilla y la elaboración de objetos, sino que demuestra el grado de conocimiento cultural, debido a que no elabora juguetes porque se le ocurrió hacerlos, sino hace aquellos que son necesarios en la vida cotidiana de la familia.

Los niños, de similar manera, realizan trabajos en arcilla, sin embargo, su especialidad es de elaborar pequeños toros, ovinos o caballos. Estos objetos en miniatura los realizan con el mayor esmero, pues representan algo deseado. En el devenir del día a día asimilan, en un proceso constructivo, los símbolos que orientan los modos y posibilidades del vivir, incluso los conceptos de género; es decir, es ahí donde se percibe, siente, razona, juzga y se hace (Martínez, 2008).

Si el niño desea una yunta con características físicas determinadas, la plasmará en sus juguetes, como nos refiere el señor Antonio: “

Hacíamos vaquitas de barro, ovejitas, así todo completo. Como mi papá hacía *sañu* (alfarería), entonces, con las sobras me hacía mis juguetes. A veces, me robaba la arcilla, de eso lo hacía. Cuando horneaba las ollas mi mamá, ahí también ponía mis juguetes, cocía bien y sabe ser muy fuerte como las ollas, ese juguete es duradero, haces los juguetes que quieres.

Los objetos elaborados son una representación, preexistencia de lo deseado, una proyección hacia el futuro del niño, representa anhelos y obligaciones que debe realizar para que se haga realidad. Es decir, un juguete puede representar un proyecto de vida; durante su elaboración y manipulación se desarrollan habilidades motoras básicas que son aprendidas desde temprana edad y se incorporan gradualmente las habilidades motoras especializadas altamente imbricadas con el logro de aprendizajes (Rivera, 2000)

En la observación se advierten elementos de juicio difíciles de obtener a través de una entrevista, tal y como los anhelos, estados de ánimo, aspiraciones, deseos, actitudes reprimidas. El niño libre, aprende con otros niños y con la comunidad diversos saberes esenciales para su vida, cosas que no se aprenden en la escuela (Tassinari y Guedes, 2015). Elementos que, con bastante sutileza, se advierten durante sus juegos: en la forma de construir sus juguetes y en el contenido simbólico mismo, por ejemplo, en la elaboración de vaquillas, la yunta está presente y con características físicas adecuadas para la agricultura, las vacas lecheras también se elaboran con determinadas características.

Durante los juegos también se advierten las antipatías a ciertas personas, seguramente causantes de algún daño, lo que no se lograría a través de una entrevista. Por ejemplo, se representan personajes muy toscamente elaborados, personifican a la persona no deseada, a quien muchas veces la “castigan”, lo que no pueden hacer en la vida real.

El juego a la agricultura

En este tipo de juego observamos generalmente a los niños de 6 años de edad, quienes, con el afán de imitar las actividades de los padres, recrean las labores propias de la agricultura, con mucha fidelidad, lo cual tiene bastante influencia en la vida adulta, en la formación del nuevo ciudadano útil a su familia y a la comunidad.

Como si fuese una actividad seria, confeccionan pequeñas herramientas: arados, *chaquitacllas* (arado de pie), *raucanas* (pico pequeño para escarbar), picos, palas, etc., es decir, las herramientas que utilizan los adultos en la agricultura. Para iniciar la confección de estas herramientas, generalmente, acuden a los cerros, donde crecen arbustos de ramas gruesas, de las cuales obtienen pequeñas horquetas, luego las pulen y recortan para que sean decorosas. Estas horquetas les sirven para confeccionar simbólicamente las herramientas agrícolas.

Construir sus pequeñas herramientas, además de proporcionar diversión, desarrolla en los niños habilidades necesarias. La actividad no la hacen por obligación, por esta razón consideramos que es divertida; los adiestra y provee de pericia y experiencia para la construcción de verdaderas herramientas en su vida productiva futura. Finalmente, lo construido por los niños se guarda cuidadosamente para que en otra ocasión les sirva para volver a jugar.

Otro caso es el juego a la siembra de papas, por lo general, se efectúa en lugares donde descansa el ganado vacuno. Aquí, según ellos, es más fácil preparar el terreno, porque está entremezclado el abono con la tierra, lo que permite al niño abrir los surcos con facilidad y no efectuar demasiados esfuerzos. El juego es de carácter colectivo, pero algunos niños también juegan individualmente, como es el caso de Nérida, de 7 años, quien durante su prolongada estadía en casa, desarrolla distintos juegos. Uno de esos juegos es la siembra de papas. Para este caso, a pesar de no contar con muchas herramientas, utilizando su imaginación, juega sin mayor dificultad. Ella, durante nuestra observación, jugó alrededor de su vivienda, un lugar donde había tierra removida.

Su juego fue espontáneo, ella sale de su cuarto y llega hasta el terreno indicado. Intuitivamente, se pone de cuclillas y arregla el terreno golpeando con una piedra las partes toscas; luego, con sus pequeñas manitos, abre cuidadosamente el supuesto surco. Deshace los que no le salen bien y nuevamente elabora el surco, hasta completar una parcela imaginaria.

Posteriormente, se acuerda de la semilla y va corriendo hacia el corral de corderos, de donde extrae el estiércol. Lo lleva presurosa, en ambas manos; llegando a su parcela, vuelve a ponerse en cuclillas y va colocando el estiércol de ovino simbolizando la semilla de papas. Después de haber terminado de sembrar, cubre el surco, abriendo otro nuevo por encima del anterior, tal y

como se hace en la siembra real. Terminada su labor y agotada, se retira a su cuarto. Se colige de esta representación simbólica que llegará para la niña el día en que crezca la planta y tal vez regrese a cosecharla.

El juego a la cosecha

Luz, de 7 años, durante su juego desarrolló el proceso de cosecha de papas. Era una mañana en la que sus padres se fueron a llevar el rebaño; ella se encontraba con su hermano mayor y su pequeña hermanita Mery, de 5 años. En esos momentos encontró, en las afueras del patio de su casa, un *apharu* (papa silvestre). Esta planta crece generalmente muy al ras del suelo.

Al iniciar su juego dijo: “Hoy vamos a escarbar papa”. Sacó de su cuarto una *raucana* (pico pequeño para escarbar) real de uso de sus padres, comenzó de manera torpe a escarbar esta papa silvestre. Sacó la primera mata, de la cual extrajo una pequeña papa, como si estuviera realmente escarbando una parcela; mientras decía a su hermano mayor Roy, de 11 años: “Ayúdame, vamos a sacar para el caldito”, hecho que, para su hermano, era algo vergonzoso e intrascendente, quien siguió con otras actividades propias. Ella, debido a la seriedad con que estaba realizando la actividad, increpó decididamente: “Si no vas a ayudar, vete pues, ahí estás parado nomás”, mientras continuaba sacando más papitas, pues había bastantes plantas.

Los frutos que recogía presurosa los reunía en un lugar. Ya había recolectado una cantidad que para ella era bastante; entonces, en el afán de no perder ningún fruto, corrió hacia su cuarto y sacó una *lliclla* (manta tejida) de su madre, la extendió, recogió todas las papitas y continuó escarbando hasta que se cansó. Luego dijo: “Ahora te toca a ti, tú escarbas y yo recojo las papas”. Ella, mientras recogía, hablaba sobre lo que iba a preparar con la cosecha de hoy: “Vamos a hacer caldito, ahora hay que ir a lavar la papa, ¿que estará haciendo mi hermano?, no ayuda nada”, decía entre otras cosas. Recogiendo todas las papitas de la *lliclla*, las llevó donde su hermana menor, a quien encargó: “Tú vas a cuidar las papitas, ¿ya?”. Luego, sacudiendo la *lliclla* vacía, lo lleva nuevamente a su cuarto. Posteriormente retornó donde su hermana y dijo: “Vamos a pelar la papa”. Para este fin no tenía utensilio, el

cuchillo de cocina era demasiado grande para las papas que había escarbado, entonces tuvo que hacerlo con sus uñas, tal y como se pela la papa nueva. De esa manera terminó de pelarlas, las papitas estaban o parecían mordisqueadas, pero al fin se había concluido la labor.

En seguida terminaron de lavar las papas. La niña buscó sus pequeñas ollitas donde prepararía sus alimentos; solo encontró una ollita y cuando se disponía a construir el fogón llegó su madre. La niña, al verla, corrió hacia ella y le explicó que estaba cocinando un caldito. Su madre aprobó su juego diciendo que estaba bien lo que había hecho.

Podemos señalar que la niña no solo trasladó al juego todo lo observado durante su corta vida, sino que se ejercitaba física y mentalmente en estas actividades, las cuales, en algún momento de su vida futura, le tocará realizar. Entonces, en el juego a cosechar, la niña o el niño aprende jugando, desarrolla conocimiento y habilidades para la agricultura. En sus juegos se observa la imitación fidedigna de las actividades de los adultos.

El juego a la ganadería

La comunidad es parte de una zona ganadera, y esto también se refleja en las actividades lúdicas de los niños. La labor ganadera resulta muy importante tanto en los niños como en los adultos. La construcción de corrales ganaderos resulta una efectiva imitación o representación de lo que son los cercos reales que existen en la comunidad. Para cuyo efecto utilizan arbustos; otro material usado para la construcción son las pequeñas piedrecillas. La construcción de los corralillos de piedra requiere de tiempo y paciencia, de manera que los niños los hacen cuidadosamente, para que no se les caigan. Además, estos cercos no se hacen con piedras de gran dimensión, pues malograría la decoración de su vivienda, es decir, los cercos no se construyen con las piedras con las que se construyen las casitas, sino con piedritas más pequeñas, con piedras aptas para hacer figuras proporcionales a las casas.

La representación de los vacunos se hace mediante pequeñas piedras de una coloración especial, rojizas, negras o blancas, que difieran de la piedra común. Cuando el niño realiza sus recorridos, ya sea trasladando el rebaño o llevando sus vacunos, si se topa con una de estas piedras, la recoge, y en su casa las va coleccionando. De manera que, para jugar con los supuestos vacunos, tomará de la colección, sea representando yuntas o vacas lecheras; también juegan a pastar estos “ganados”. Una vez terminado el juego, se vuelven a

guardar estas piedrecillas. La yunta es una herramienta fundamental en la práctica de la agricultura de la zona altoandina, lo cual se traslada al juego. En la mayoría de casos es practicada por varones, quienes, imitando las tareas que realizan sus padres, la recrean en los juegos, a imagen y semejanza de la verdadera labor pecuaria.

Cabe señalar que, además, la yunta como juego en décadas anteriores se practicaba por niños de todas las edades, y estas eran elaboradas en barro o simplemente se buscaba piedras que, por su forma, tienen un parecido con el vacuno. Así lo refiere el Sr. Antonio (45 años):

Las piedras sirven de vaca, esas son las *waka qalas* (piedras para representar a las vacas). En Qalabaya (un sector de la comunidad) hay bastante, de ahí traíamos para jugar. Hacíamos vaquitas de barro, ovejitas, así todo completo. Como mi papá hacía *sañu* (alfarería), entonces con las sobras me hacía mis juguetes.

Observamos que, en lugares cercanos a su casa, Raúl, de 8 años, por ejemplo, tiene 10 toros y 6 vacas de piedra en su colección; las piedras rojizas son los toros y las piedras blancas son las vacas. Las utiliza en determinados momentos en que se anime a jugar o cuando recibe la visita de un amigo o en las horas libres que tiene en su casa.

Los vacunos no solo están representados por piedras, también son confeccionados de arcilla. Estos pequeños vacunos están confeccionados al gusto y a la idea del niño, quien moldea según a lo que desea en realidad; luego de confeccionarlos, los llevan al sol para secarlos y son guardados en las ventanas de las habitaciones, donde se secan por completo.

El juego a la medicina

La medicina tradicional es una de las actividades selectivas, es decir, no es practicada por todos los pobladores adultos; no obstante, todos poseen conocimientos esenciales de tratamiento básico y esta sabiduría y conocimiento se transmite de generación en generación. Los niños se socializan proporcional y paulatinamente; no pueden participar aún, para ello se preparan, directa o indirectamente, hasta lograr la confianza y el veredicto de los padres. Una tarea sencilla delegada al niño es el recojo de hierbas; luego aprende a clasificarlas entre “calientes” y “frías”, un conocimiento básico que debe saber todo curandero; enseguida clasifica yerbas para determinadas enfermedades. Corresponde a los padres, por exigir esta tarea, conocimientos profundos sobre las virtudes curativas de las plantas. La familia es un

eslabón muy importante en el proceso de transmisión de valores y conceptos sociales, cuyos significados son elementos clave que unifican a todos los integrantes (Zarur, 2017).

Por ejemplo, se construyen deliberadamente muñecos con alguna “herida”, mal enfermedad, lo que les permite, entre juego y juego, recrear alguna experiencia de curación; al principio la curación de enfermedades comunes, como el resfrío, gripe, etc., luego los perfeccionan con el transcurrir del tiempo. También se observa el aspecto simbólico religioso, por ejemplo, el “llamado de ánimo” es muy común, y el niño posee todo este conocimiento y sin mayor dificultad ejecutan ciertos ritos curativos, lo cual también es recreado por los participantes durante el juego.

El llamado de ánimo, que es un ritual básico de curación, se realiza cuando las personas se asustan en lugares sagrados, telúricos. Esto puede sucederles a personas de toda edad, sean niños o adultos. Las madres muchas veces delegan este ritual al niño, debido a que el niño, según la tradición, posee el alma más pura y noble.

Discusión

El abordaje de un tema poco discutido puede canalizar el debate a temáticas de política educativa, y poner en claro la necesidad de un viraje hacia la educación de poblaciones indígenas desde un enfoque de derechos, combinando actividades pedagógicas y el juego en sus diversas modalidades (Bloj, 2015). Que vaya más allá del currículo o la diversificación curricular, para asumir, desde una perspectiva de considerar como eje de formación, los conocimientos previos del niño.

Los juegos de los niños en espacios de comunidades indígenas tienen un carácter de preparación para asumir actividades futuras. Se configuran en una integración simbólica a las actividades reales. Se inicia desde los primeros años de edad por medio del juego, actividad lúdica de tipo funcional orientada a la preparación para la vida futura: se van adquiriendo patrones culturales, valores, conocimientos y destrezas, todos los cuales, al final, permiten a los niños integrarse a la comunidad. Durante su crecimiento va asumiendo responsabilidades.

Reynaga (1989) explica lo siguiente:

El crecimiento era fluido, niños y adultos no estaban separados artificialmente. No había ropa, comida ni música especiales para los niños; estos ayudaban a la comunidad apenas tenían fuerzas y coordinación. Jugando a los cuatro años, ya ayudaban a escoger las semillas por color y tamaño. Luego cuidaban un huerto pequeño y alimentaban conejos, aves y otros animales pequeños; jugaban aprendiendo y ayudando, desarrollando músculos y sentidos. Después combinaban el pastoreo con el hilado y tejido (p. 147).

La crianza andina trasciende la relación conceptual entre juego y ocio como antónimos de trabajo/labor que se da en las sociedades occidentales, situación que surgió en la época moderna (Domingues *et al.*, 2015). La vida es entendida como un proceso único y no segmentada por etapas separables. Es el sentido de la propia vida comunitaria, no circunscrito a la definición psicológica de desarrollo por etapas. Se construye como un proceso único fluido e interrelacionado en el que el proceso de integración inicia desde que nace el niño.

Es necesario aclarar que no discutimos formas de violencia hacia la infancia, tan abominables que se dan en el mundo, “múltiples violaciones de los derechos de los niños víctimas de las peores formas de trabajo infantil” (Pinheiro, 2010), lo cual dista substancialmente de la temática abordada y la lógica de “trabajo” en una comunidad indígena, como es el caso del presente artículo.

La propuesta de currículo de la educación formal asume a los niños indígenas como una población con debilidades y deficiencias comparado con los estudiantes de espacios urbanos:

Para muchos docentes la diversificación supone una disminución del nivel de exigencia de acuerdo a las escasas capacidades de los/las estudiantes del lugar, es decir, incluir menos contenidos y hacerlos más fáciles pues los niños y niñas de la zona “no son capaces”, “no captan bien”, “no tienen tiempo” o, como dice el docente citado, “traduciendo a su nivel de inteligencia” (Ruiz y Hernández, 2006).

Esta situación refleja la débil preparación del docente, quien, lejos de comprender la complejidad de los conocimientos vastamente desarrollados por lo niños, los invalida y reduce a simples “costumbres”. Como afirman Peiró y Merma (2012), el profesor debe estar

capacitado para desenvolverse adecuadamente cuando está frente a alumnos de culturas distintas. En consecuencia, es necesaria una formación inicial pertinente con la educación intercultural que se incluya en los planes de estudio de las facultades de educación.

No se trata de presentar una imagen romántica de un nuevo sujeto infantil (Vergara, Peña, Chávez y Vergara, 2015). Las facultades de educación tienen la responsabilidad de considerar en el proceso de formación y actualización de docentes y orientadores el respeto y comprensión de la cosmovisión de las comunidades indígenas (Guevara, Lemus y Sánchez, 2013)

Una relación horizontal de las diversas culturas implica una reforma estructural del sistema educativo, a partir de la cual los sectores que discriminan reciban una formación dialogante y de respeto a las diferencias culturales. La política educativa intercultural expresada en los discursos públicos de valoración de las diferencias no se traduce en los currículos educativos, no se traduce en el desempeño docente, no se traduce en el abordaje desde el estado, sin embargo, sostiene la propuesta de las políticas neoliberales en materia educativa, que quebrantan las prácticas colectivas de cooperación interpersonal (Núñez y Baronnet, 2017).

Reconocer la diversidad significa validar todo el conocimiento que poseen los niños, los valores y las formas de resolver sus problemas, pues en muchos casos toda la formación educativa que reciben se reduce a un certificado de estudios sin ninguna utilidad en la cotidianidad de los egresados de la educación básica, quienes vuelven a la realidad de la comunidad a realizar actividades que sus padres y los padres de sus padres realizaban.

Los niños, antes de llegar a la escuela, poseen conocimientos, destrezas, habilidades y complejas experiencias de resolución de problemas cotidianos en su entorno social y cultural. Por lo que el reto para una adecuada educación intercultural es trascender el currículo educativo formal, trascender el pensamiento adultocéntrico distanciado de la infancia (Calderón, 2014). En palabras de Del Río: “Al seguir a los modelos adultos el niño se encuentra hoy con problemas serios: los modelos de la actividad adulta no sirven para la actividad que se le propone y permite al niño” (del Río, 1992, p. 64)

Trascender, asimismo, significa proponer un aprendizaje significativo. “Contrario a un escenario de enseñanza tradicional donde prima una validación y legitimidad de un conocimiento oficial, proveniente de un currículum que impone y determina las posibilidades de validación y emancipación de las experiencias del mundo del estudiante” (Silva, 2014, p.

5). E Ibáñez (2015) complementa: “Que reconozcan y releven socialmente las capacidades y habilidades de quienes pertenecen a los pueblos originarios, para contribuir a modificar la equivocada percepción que sobre aquello tiene la sociedad mayor y que, en gran parte, es también responsabilidad histórica de dicha política” (p. 366).

En la cotidianidad del docente hablar de educación inclusiva no solo es plantear un marco conceptual, sino proponer un cambio en las prácticas y en las metodologías educativas (Arroyo, 2013), así como la generación de iniciativas socioeducativas que incorporen la dimensión comunitaria a la acción educativa, donde la escuela sea generadora de cambios e iniciativas en la dimensión cultural de los entornos sociales más cercanos (Leiva, 2011). Así, hacer significativos los aprendizajes, capaces de contribuir en las labores cotidianas relacionadas con la agricultura y la ganadería. El territorio como elemento esencial para los pueblos indígenas, espacio en que se reproduce la cultura e identidad cultural de los niños (Valenzuela, 2016).

En una relación intercultural donde hay una interacción de culturas diferentes, expresadas en comportamientos, creencias y valores diferentes, en tanto no se horizontalice la relación de poder no habrá una educación inclusiva e incluyente.

En un contexto intercultural, hay que sumar dos preguntas: ¿lo que se enseña y aprende de qué contexto cultural procede? y ¿en qué lengua se enseña y se aprende? Si el que educa pertenece a una cultura hegemónica que define el contenido de lo que enseña y el vehículo en que es transmitido (la lengua) y el alumno pertenece a una cultura subalterna, silenciada y que, en ocasiones, ni siquiera maneja fluidamente la lengua del docente, estamos ante una situación de opresión más seria que la descrita por Freire con el adjetivo de “bancaria”. Las relaciones de poder se hacen más asimétricas y no basta para transformarlas en un replanteo de las relaciones educador-educando: hay que redimensionar las relaciones entre las culturas que se ponen en contacto (Santos *et al.*, 2018, p. 199).

En muchos casos el remedio resultó peor que la cura, pues una de las graves falencias de la educación intercultural es que se orienta a la población “minoritaria” que sufre los efectos de una discriminación estructural, ahondando o afirmando la posición de personas que creen que su forma de vida, su lengua y sus costumbres son las más valiosas (Urdapilleta, 2015), ya que no se toca el sistema educativo de la “élite”, que no ve y no verá esta realidad,

ya que el sistema educativo está diseñado, si se continúa con la estructura actual, para reforzar las brechas de desigualdad. Esta nueva mirada significará que la modalidad educativa debiera ser pensada no solamente para educar a los grupos minoritarios de una sociedad, sino con mayor fuerza a esa sociedad agresora, en cuanto son quienes ejercen actitudes de discriminación (Poblete, 2006). No han cambiado mucho las relaciones de poder en el sistema educativo. “Después de haber transcurrido cinco centurias de la presencia inicial de una sociedad proveniente del continente Europeo, tiempo durante el cual, sin lugar a dudas, la educación desde la época de la colonia había impuesto sobre las comunidades nativas de América” (Huertas, Esmeral y Sánchez, 2014, p. 237)

El cambio cualitativo debe venir desde la institucionalidad del Estado. El servicio de educación con preparación docente en educación bilingüe implica que el docente tenga dominio de la lengua, pensamiento, sentimiento y valores, es decir, de la cultura indígena, y erradicar la modalidad educativa actual que busca que solamente los indígenas conozcan y valoren su cultura y dominen su lengua (Schmelkes, 2004). Que el proceso educativo reconozca, valore y retome como eje de desarrollo pedagógico la estructura cognitiva, conceptos, ideas, proposiciones, estables, bien definidas, con los cuales cuenta la niña y el niño indígena con los que interactúa cotidianamente (Seibane, Ferrero y Gramundo, 2015). Y que las maneras de pensar de los niños indígenas no sean obligadas a ser coincidentes con las que se usan y son validadas en la escuela, lo que representa un obstáculo mayor para sus procesos de aprendizaje (del Villar, 2016). Una propuesta de un currículo culturalmente pertinente (del Villar, 2016) para superar los enfoques homogeneizadores, abierta y flexible, enraizada en y a partir de la propia cultura (Juárez y Comboni, 2007).

Pasar de construir escaleras de cultura que afirma las relaciones de poder a construir realmente puentes de cultura con capacidad de cuestionar su propio sistema y el sistema del otro, sin que esto genere aspasientos, lo cual favorecerá las prácticas cooperativas de desarrollo humano (Ortiz, 2015).

Conclusiones

El juego de los niños es el principal medio de socialización, y lo es de igual forma en una comunidad indígena. Los hallazgos de esta investigación apuntan a que el niño convierte las actividades cotidianas de la comunidad en una fuente de inspiración para el juego, y los recursos no lúdicos a los que tiene acceso los convierte en elementos recreativos.

Los niños indígenas poseen un conjunto de conocimientos complejos respecto a situaciones que viven en su cotidianidad. Se trata de aprendizajes significativos para la resolución de problemas, operaciones matemáticas, uso de lenguaje, investigación o curiosidad por explicar algo; poseen valores y creencias de acuerdo con cada edad. Dichas capacidades bastante desarrolladas no son apropiadamente retomadas desde la educación formal; se considera a los saberes previos indígenas como reliquias ancestrales y nada funcionales en la lógica moderna, lo que crea brechas de incomprensión y desigualdad, además de afianzar las relaciones verticales entre culturas.

La educación intercultural debiera partir desde la formación universitaria del futuro maestro, una formación que implique capacidades de comprensión de lógicas diferentes, formas de pensar y hacer tan valiosas e importantes como las del saber “moderno”. Que el Estado, mediante el profesorado, adecúe su metodología y diseño del currículo a las capacidades ya desarrolladas en los niños indígenas, que evite el disloque que muchas veces genera rechazo y vergüenza del niño indígena por su propia cultura.

El juego de los niños indígenas, tal vez tomado como un tema poco relevante, nos permite el acceso a las capacidades y subjetividades profundas de una sociedad, y nos propone retos muy difíciles en el abordaje del tema de interculturalidad, y así incidir en grupos sociales a quienes deben estar dirigidos prioritariamente, de cara a construir sociedades más inclusivas y solidarias.

Referencias

- Arroyo, M. J. (2013). La educación intercultural: un camino hacia la inclusión educativa. *Revista de Educación Inclusiva*, 6(2), 144-159.
- Bloj, C. (2015). Ciudades e Infancia. Juego, participación y derechos culturales en Rosario (Argentina). In Cepal - Serie Políticas Sociales (Vol. 217).
- Bothert, K. C. (2016). Variaciones culturales en los saberes acerca de los niños. *Infancias Imágenes*, 15(2), 18–24. <https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.infimg.2016.2.a13>
- Calderón, D. (2014). Los niños como sujetos sociales. notas sobre la antropología de la infancia. *Nueva Antropología*, 38(82), 125-140. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/159/15943065007.pdf>.
- Campos, R. M., & Medina, E. M. (2017). Identidad social y estereotipos por color de piel. Aspiraciones y desempeño en jóvenes mexicanos. *El Trimestre Económico*, 85(337), 53. <https://doi.org/10.20430/ete.v85i337.659>
- Chacón, J. (2015). Antropología e infancia. Reflexiones sobre los sujetos y los objetos. *Cuicuilco. Revista de Ciencias Antropológicas*, 22(64), 133-153. Recuperado de <https://www.enah.edu.mx/publicaciones/documentos2/165.pdf>.
- Schmelkes, S. (2004). Educación intercultural. Reflexiones a la luz de experiencias recientes. *Sinéctica*, (23), 26-34.
- del Río, P. (1992). El niño y el contexto sociocultural. *Anuario de Psicología*, (53), 61-69.
- del Villar, O. L. (2016). Limitaciones y posibilidades de la pedagogía intercultural para niños indígenas. *Estudios Pedagógicos*, 42(1), 339-353. Recuperado de <https://doi.org/10.4067/S0718-07052016000100022>.
- Domingues, R., Oliveira, A. y Beltrão, J. F. (2015). Lo lúdico en cuestión. juguetes y juegos indígenas. *Desidades*, 3(6), 25-39.
- Gadamer, H. G. (1998). *Verdad y método II*. Salamanca, España: Ediciones Sígueme.
- Guevara, G. D., Lemus, B. Y. y Sánchez, C. (2013). Procesos transicionales en niños y niñas indígenas de primera infancia, del Distrito Capital a su ingreso a la escuela pública. *Aletheia. Revista de Desarrollo Humano, Educativo y Social Contemporáneo*, 5(1), 16-33. Recuperado de <https://doi.org/10.11600/21450366.5.1aletheia.16.33>.
- Hernández, J., Jiménez, Y., & Rodríguez, E. (2020). Más allá de los procesos de enseñanza-aprendizaje tradicionales: construcción de un recurso didáctico digital. *Ride*, 10(20). <https://doi.org/https://doi.org/10.23913/ride.v10i20.622>

- Huertas, O., Esmeral, S. J. y Sánchez, I. M. (2014). La educación en comunidades indígenas; frente a su proyecto de vida en un mundo globalizado. *Revista Logos, Ciencia & Tecnología*, 5(2), 232-243. Recuperado de <https://doi.org/10.22335/rict.v5i2.112>.
- Ibáñez, N. (2015). La diversidad en la construcción de mundo de niños y niñas de dos culturas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(1), 357-368. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rllcs/v13n1/v13n1a22.pdf>.
- Juárez, J. M. y Comboni, S. (2007). La educación en el medio indígena: ¿modelo de neodominación o promesa de liberación? *El Cotidiano*, 22(146), 61-72. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=32514608>.
- Leiva, J. J. (2011). La educación intercultural: un compromiso educativo para construir una escuela sin exclusiones. *Revista Iberoamericana de Educación*, 56(1), 1-14. Recuperado de <https://doi.org/10.35362/rie5611555>.
- Martínez, B. (2008). El aprendizaje de la cultura y la cultura de aprender. *Convergencia*, 15(48), 287-307. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_isoref&pid=S1405-14352008000300011&lng=es&tlng=es.
- Núñez, K. y Baronnet, B. (2017). Infancias indígenas y construcción de identidades. *Argumentos*, 30(84), 17-36. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/595/59552650002.pdf>.
- Ortiz, D. (2015). La educación intercultural: el desafío de la unidad en la diversidad. *Sophia*, (18), 91-110. Recuperado de <https://doi.org/10.17163/soph.n18.2015.05>.
- Palacios, M. (2016). Conceptualizaciones sobre cultura, socialización, vida cotidiana y ocupación: reflexiones desde espacios formativos. *Revista Ocupación Humana*, 16(1), 56-69.
- Peiró, S. y Merma, G. (2012). La interculturalidad en la educación. situación y fundamentos de la educación intercultural basada en valores. *Revista Barataria*, (13), 127-139. Recuperado de <https://doi.org/10.20932/barataria.v0i13.118>.
- Pinheiro, P. S. (2010). *Trabajo infantil niñez indígena en América Latina. Encuentro Latinoamericano Trabajo Infantil, Pueblos Indígenas y Gobiernos "De La Declaración a La Acción"*. Mecanismo de Expertos sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas. http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_norm/---normes/documents/publication/wcms_150598.pdf

- Poblete, R. (2006). *Educación intercultural: teorías, políticas y prácticas. La migración peruana en el Chile de hoy. Nuevos escenarios y desafíos para la integración*. (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona.
- Requeiro, R. (2020). Revisión bibliográfica sobre el juego infantil en condiciones de identidad y globalización. *Conrado*, 16(72), 350-356.
- Reynaga, R. (1989). *Cinco siglos de guerra Kheswaymara contra España*. Consejo Indio de Sud América.
- Rivera, M., Osuna, M. y Rodríguez, L. (2017). Educación intercultural y culturas indígenas en América Latina: un análisis de la experiencia de la licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 8(23), 163-182. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/2991/299152904009.pdf>.
- Rivera, D. (2000). ¿Cuán importantes son los conocimientos previos como punto de partida para el aprendizaje de habilidades psicomotrices en el subsector de educación tecnológica? *Horizontes Educativos*, (5), 75-80. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=97917880010%0ACómo>
- Ruiz, D. y Hernández, M. (2016). Conceptualización de los juegos de los pueblos indígenas. *Athlos*, 10(10).
- Ruiz, P., Rosales, J. L. y Neira, E. (2006). Educación y cultura: la importancia de los saberes previos en los procesos de enseñanza-aprendizaje. En *Los desafíos de la escolaridad en el Perú : estudios sobre los procesos pedagógicos, los saberes previos y el rol de las familias* (pp. 79-156). Lima, Perú: Grupo de Análisis para el Desarrollo. Recuperado de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Peru/grade/20120828012156/educacion.pdf>.
- Santos, J. A., Piovenzana, L. y Narsizo, A. P. (2018). Propuesta de una metodología intercultural para una pedagogía indígena: la experiencia de las licenciaturas interculturales indígenas con el pueblo *kaingang*. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 99(251), 189-204. Recuperado de https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812018000100189.
- Seibane, C., Ferrero, G. y Gramundo, A. (2015). Saberes previos: su importancia en la promoción de aprendizajes. Ponencia presentada en la 1.ª Jornada sobre las Prácticas Docentes en la Universidad Pública.

- Silva, P. (2014). *Aprendizaje significativo, conocimientos previos y categorías didácticas para la enseñanza de la historia: consideraciones y presencias en dispositivos didácticos y trabajo docente*. (Tesis de licenciatura). Universidad Academia de Humanismo Cristiano Escuela de Educación, Santiago.
- Straus, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín, Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.
- Tassinari, A. y Guedes, C. (2015). Al ritmo de la comunidad: enseñanza y aprendizaje entre niños indígenas galibi-marworno. *Anthropologica*, 33(35), 173-203.
- Urdapilleta, A. (2015). *Cuaderno de trabajo para niñas y niños de 5.º y 6.º de primaria. Los derechos de la niñez indígena*. Ciudad de México, México: Comisión Nacional de los Derechos Humanos.
- Valenzuela, M. (2016). Niños y niñas indígenas en la jurisprudencia de la corte interamericana de derechos humanos. *Revista de Derecho, Universidad Católica Del Norte*, 23(2), 211–240.
- Vergara, A., Peña, M., Chávez, P. y Vergara, E. (2015). Los niños como sujetos sociales: El aporte de los nuevos estudios sociales de la infancia y el análisis crítico del discurso. *Psicoperspectivas*, 14(1), 55-65. Recuperado de <https://doi.org/10.5027/PSICOPERSPECTIVAS-VOL14-ISSUE1-FULLTEXT-544>.
- Zarur, J. E. (2017). La construcción del derecho a la cultura. La apreciación del arte pictórico para las personas con discapacidad Visual. *RIDE Revista Iberoamericana Para La Investigación y El Desarrollo Educativo*, 8(15), 474–504. <https://doi.org/10.23913/ride.v8i15.307>