

Geografías del cuidado y la crianza desde la experiencia educativa en comunidades originarias de América Latina



Lorena Cardona Alarcón
María Helena Ramírez Cabanzo
Maribel Vergara Arboleda
Alice Marcela Gutiérrez Pérez

AREANDINA
Fundación Universitaria del Área Andina

MIEMBRO DE LA RED
ILUMNO



Geografías del cuidado y la crianza desde la experiencia educativa en comunidades originarias de América Latina

Lorena Cardona Alarcón
María Helena Ramírez Cabanzo
Alice Marcela Gutiérrez Pérez
Maribel Vergara Arboleda

Facultad de Educación
Fundación Universitaria del Área Andina
Bogotá D. C., 2017



AREANDINA
Fundación Universitaria del Área Andina

Catalogación en la fuente Fundación Univertaria del Área Andina (Bogotá).

Geografías del cuidado y la crianza desde la experiencia educativa en comunidades originarias de América Latina / Cardona Alarcón Lorena, Ramírez Cabanzo María Helena, Vergara Arboleda Maribel, Gutiérrez Pérez Alice Marcela / Bogotá – Fundación Universitaria del Área Andina. 2017
ISBN 978-958-8953-34-2
E-ISBN 978-958-8953-28-1

ISBN 978-958-8953-34-2

E-ISBN 978-958-8953-28-1

© 2017, LORENA CARDONA ALARCÓN

© 2017, MARÍA HELENA RAMÍREZ CABANZO

© 2017, MARIBEL VERGARA ARBOLEDA

© 2017, ALICE MARCELA GUTIÉRREZ PÉREZ

© 2017, FUNDACIÓN UNIVERSITARIA DEL ÁREA ANDINA

© 2017, FACULTAD DE EDUCACIÓN, LICENCIATURA
EN PEDAGOGÍA INFANTIL

© 2017, UNIVERSIDAD SAN BUENAVENTURA

© 2017, FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES

Dirección Nacional de Investigación
Fundación Universitaria del Área Andina
Calle 71 11-14, piso 3, Bogotá-Colombia.
Telf.: (57-1) 7421964 ext. 1228
E-mail: publicaciones@areandina.edu.co
<http://www.areandina.edu.co>

Primera edición: mayo de 2017

Dirección editorial: Eduardo Mora Bejarano

Coordinación Editorial: Claudia Marcela Bermúdez S.

Composición, impresión y encuadernación: Xpress. Estudio Gráfico y Digital
Tiraje de 1 a 200 ejemplares

Impreso en Colombia

Printed in Colombia

Reservados todos los derechos. Queda prohibida la reproducción total o parcial de esta obra y su tratamiento o transmisión por cualquier medio o método sin autorización escrita de la Fundación Universitaria del Área Andina y sus autores.



Geografías del cuidado y la
crianza desde la experiencia
educativa en comunidades
originarias de América Latina

Pablo Oliveros Marmolejo †

Gustavo Eastman Vélez

Miembros Fundadores

Asamblea General

Consejo Superior

Fernando Laverde Morales

Rector Nacional

Representante Legal

Miembro del Consejo Superior

Miembro del Consejo Directivo de la seccional Pereira

Liliam Amparo Cubillos Vargas

Secretaria General

Sonia Sierra González

Vicerrectora Nacional Académica

Tatiana Patricia Guzmán Granados

Vicerrectora (E) Nacional Administrativa y Financiera

Olga Ramírez

Decano Facultad de Educación

Martha Peñalosa

Directora Programa Licenciatura en Pedagogía Infantil

Sandra Milena Cortés Muñoz

Directora Programa Especialización en Pedagogía y Docencia

Contenido



Agradecimientos	11
Presentación	13
Contextualización.....	15
Nociones conceptuales.....	23
Metodología	38
Lo que hemos transitado.....	44
Reflexiones iniciales.....	56

*Eres un pedazo de mi alma.
Mira la luna, verás tus ojos. Tus ojos mami.
Mamita... ¿compaltimos el liblo y la luna?
Conversaciones*

Agradecimientos



Esta publicación se dedica a los estudiantes de la Comunidad Embera Katío, un grupo humano que nos abrió las puertas de su territorio y su alma, para que juntos realicemos esa travesía hacia las prácticas del cuidado y la crianza desde la experiencia educativa.

El encuentro con ellos ha sido un motivo de renovación que nos ha permitido comprender que el lugar del investigador, está más dado por la empatía con el otro, a través de un diálogo genuino, abierto y transparente que permite configurar nuevas experiencias en el campo educativo, que reconoce los otros como sujetos sabios desde la palabra y el silencio.

Agradecemos a la Fundación Universitaria del Área Andina y la Universidad de San Buenaventura, y sus programas de la Licenciatura en Pedagogía Infantil y Licenciatura en Educación para la Primera Infancia, respectivamente, por creer que si es posible abordar la educación de la infancia como un actuar que conduce al reconocimiento de otros saberes, propios de comunidades originarias que aportan desde la diversidad.

LA REALIDAD Y SER
CORRER ES ENTRAR
ALM... LAS DROGAS



Presentación



El proyecto *Geografías del cuidado y la crianza desde la experiencia educativa en comunidades originarias de América Latina* sin lugar a dudas es una apuesta transgresora de los enfoques instalados por las ciencias sociales para construir conocimiento sobre la primera infancia, cuya tradición ha invisibilizado el surgimiento de nuevos métodos e instrumentos analíticos que permitan el reconocimiento y construcción de otros saberes requeridos para aportar a la experiencia educativa con los más pequeños. El proyecto integra experiencia investigativa, concepciones y diversidades, que más allá de un obstáculo se convierten en una oportunidad para nuevas creaciones en el campo educativo y formativo en América Latina.

13

De este modo, el propósito de producir conocimiento sobre el cuidado y la crianza desde la experiencia educativa en países latinoamericanos con comunidades originarias, se convierte en una oportunidad para aportar en la reconfiguración de un sistema social donde la ecología de saberes sobre el niño y las formas en que son asumidos por los adultos fortalecen la integración y construcción de pensamiento latinoamericano.

Elevar a categoría la experiencia de cuidado y la crianza de los niños y las niñas en sus primeros tres años, desde la investigación, es reconocer dos prácticas que hacen parte de la naturaleza misma de la especie humana y que como tal han sido descuidadas, por lo que



requiere ser comprendidas. Son varias las disciplinas que han aportado a dicha comprensión entre ellas la biología, la antropología, la sociología, la psicología y la pedagogía desde posturas que atienden, especialmente, a la relación paterno filial que demanda unas prácticas particulares. Desde la biología se plantea que los tres primeros años de vida son fundamentales pero van más allá de la supervivencia como especie humana, es en este periodo de vida del niño en el que se centra este proyecto, precisamente por la indefensión con que nace el cachorro de la especie humana.

La publicación que se presenta hace parte de los desarrollos alcanzados hasta el momento, en recorridos que son importantes para esta investigación y que han permitido acercarnos a la comunidad indígena Embera Katío de Antioquia Colombia. Esta es una apuesta investigativa que hacemos dos instituciones de educación superior que formamos educadores infantiles Fundación Universitaria del Área Andina y Universidad de San Buenaventura, en respuesta a los retos que los contextos socioculturales colombianos le demanda a la academia desde esos saberes originarios que necesitan ser visibilizados para comprender las realidades diversas de nuestros niños.



Contextualización



Este camino que se ha construido desde la geografía de la infancia, el cuidado, la crianza y la experiencia educativa poco a poco, se ha ido materializando desde el encuentro y la palabra, entre hombres y mujeres de dos mundos que confluyen en un lugar común, el programa de Licenciatura en Pedagogía infantil que actualmente cursan un grupo de indígenas Embera Katío en Frontino Antioquia, con el propósito de seguir dando sentido a la existencia de los niños de sus resguardos.

15

Frontino y la etnia Embera Katío¹

Frontino es un municipio de Colombia, situado al noroeste de este país y localizado en la subregión Occidente del Departamento de Antioquia; limita por el occidente con Murindó, por el oriente con el Municipio de Cañasgordas, por el norte con los Municipios de Dabeiba y Uramita y por el Sur con Urrao y Abriaquí; tiene una extensión de 1.263 km², de los cuales 1,55 km² corresponden al casco urbano y 1.261,45 Km² a la zona rural; esto lo convierte en uno de los 16 municipios con mayor extensión. La densidad poblacional del municipio es de 13,88 hab/Km² y una población de 17.513 habitantes. El territorio,

.....
1 Este texto se elaboró a partir del informe académico (2014, sin publicar) que presentó la Directora del programa Licenciatura en Pedagogía Infantil, Nadia Sofía Flores Rodríguez, de la visita de campo al grupo indígena Embera Katío, ubicado en el municipio de Frontino (Antioquia), la cual se llevó a cabo los días 5, 6 y 7 de septiembre de 2014.



en la parte urbana, está conformado por 13 barrios; el área rural se encuentra definida por 3 sectores o corregimientos y 53 veredas, corregimiento Cabecera Municipal con 28 veredas, la Blanquita con 11 veredas y Nutibara con 13 veredas.

El municipio Frontino tiene una de las mayores cifras de densidad de población indígena Embera, en lengua eyábida significa gente, y es la autodenominación étnica genérica de este grupo. Teniendo en cuenta que el pueblo Embera se localiza en varias regiones del país, es necesario identificarlo según su ubicación (se usarán las denominaciones que hace la población mestiza): “cholos” (en la costa Pacífica y el Atrato), “Memes” (en Risaralda), o “Katíos” (Antioquia). Desde la mirada etnográfica se les ha caracterizado del siguiente modo: “Embera Chocó” (zonas bajas del pacífico chocoano), “Embera Katio” (occidente y noroccidente de Antioquia y Córdoba), “Embera Chamí” (Risaralda y el sureste antioqueño) y “Epera” o “Epera Sapidara” (los de la Costa Pacífica de Cauca y Nariño).²

16

Según Flores (2014), es necesario reiterar que el grupo de estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de Frontino se compone de población Embera Katío y de población mestiza. La intención de ingresar al programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil, se hizo a través del aliado Alma Matter CAU. Además, la autora comenta que el grupo de licenciados en formación asiste bajo la modalidad de acompañamiento tutorial presencial, teniendo en cuenta que los aspirantes solo tienen posibilidad de ir al contexto urbano una vez al mes durante dos días; otro de los factores es la condición de nula o ínfima conectividad en las áreas rurales. A continuación, se describen algunas las condiciones socioeconómicas del grupo:

.....
2 Tomado de: Grupo de Investigación: Conocimiento, Manejo y Conservación de los Ecosistemas del Chocó Biogeográfico.



- Los aspirantes se trasladan hacia la cabecera municipal (Frontino) haciendo uso de vehículos en algunos tramos y/o caminando, con una duración hasta de tres días de trayecto.
- En las veredas donde reside la población indígena se encuentran maestros “libres” (denominación utilizada por los indígenas para aquellos que no pertenecen a su grupo étnico) o maestros indígenas.
- Los maestros que se encuentran en estas veredas están en condición de provisional y muy pocos son nombrados por el municipio.

Estudiantes Embera Katío

El programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Fundación Universitaria del Área Andina tiene como uno de sus propósitos formar Licenciados en Pedagogía Infantil, que al desarrollar y ejecutar programas y estrategias de formación, lo hagan de manera justa, ética y comprometida con la transformación de sus entornos laborales, sociales y culturales, además que brinden una formación pedagógica integral a la primera infancia desde contextos socioculturales diversos.

En el desarrollo de este propósito, el 7 de febrero de 2015, en el municipio de Frontino-Antioquia, se dio inicio con la cohorte de estudiantes integrantes del grupo. Los estudiantes están ubicados en diferentes municipios de Antioquia como lo son: Urumita, Cañas Gordas, Frontino y se trasladan desde veredas alejadas como Dabeiba, Aguas Claras, Abianqui, Julio Chiquito, Amparrado, Genaturado, Elano, Cañaverales, Murrí, Blanquita.

Para la atención y acompañamiento a este grupo de estudiantes se avanza en la creación de una ruta académica, medios y acciones que, articulados al Modelo académico Virtual de Área Andina, permitan ir nutriendo los procesos de formación de maestros en el marco del reconocimiento de las particularidades de la cultura propia de esta etnia. Desde estas consideraciones, la Facultad de Educación y el programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil se han comprometido con la



creación de dispositivos pedagógicos que posibiliten la construcción y el fortalecimiento de procesos educativos que reconozcan y respeten las diferencias de los pueblos indígenas y su saber en lo que se refiere a la educación de los niños de sus comunidades. El desarrollo de tutorías se realiza en la planta física del colegio Miguel Antonio Toro del Municipio de Frontino y el tiempo estimado para la culminación de su proceso de formación y consecuente graduación está proyectada para el segundo semestre del 2017.

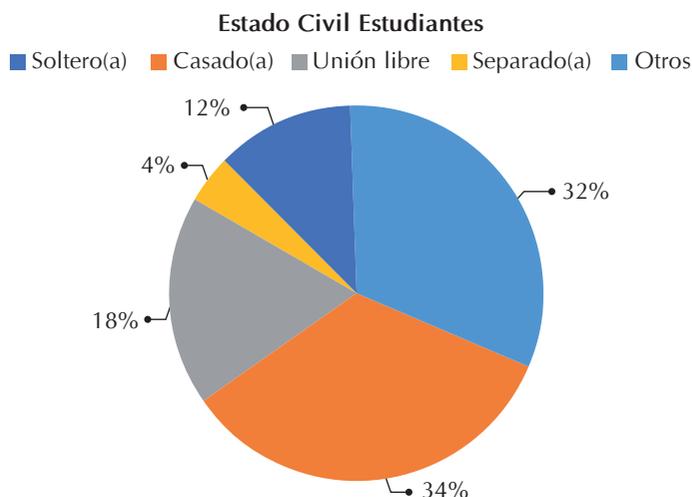
La puesta en marcha de este proceso de formación profesional con este grupo de estudiantes ha representado para la Facultad de Educación y para el Programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil una manera de vivenciar el componente misional de Responsabilidad Social de la Universidad y en consecuencia, la oportunidad de generar como institución, un diálogo de saberes en torno al sentido de la formación de maestros desde los diferentes contextos socioculturales que demandan el ejercicio del quehacer docente para la formación de los niños desde las particularidades de sus comunidades.

18

Los 56 estudiantes que en la actualidad se encuentran inscritos en el programa, en total nos referimos son 56 estudiantes, quienes a su vez se dividen en dos grupos formativos. El primero corresponde a 40 estudiantes que fueron homologados e iniciaron en sexto semestre, pues tenía formación técnica. El segundo grupo de 16 estudiantes normalistas a los que también se les homologa pero por su nivel de estudios entran un semestre atrás en comparación al grupo de técnicos.

Respecto al género, los dos grupos están conformados por 39 hombres y 17 mujeres lo que corresponde a que en su mayoría son hombres estudiando una carrera que en Colombia es en un 95% de mujeres. En cuanto al estado civil del grupo se encuentra que muy pocos son separados (4%) y algunos viven en unión libre (18%), mientras que varios son casados (34%) y los otros solteros (32%), hay un grupo (12%) que corresponde al ítem de otros sin especificar a qué se refieren (ver gráfica 1). Como grupo de investigación consideramos que el 88% que corresponde a 49 estudiantes son informantes clave





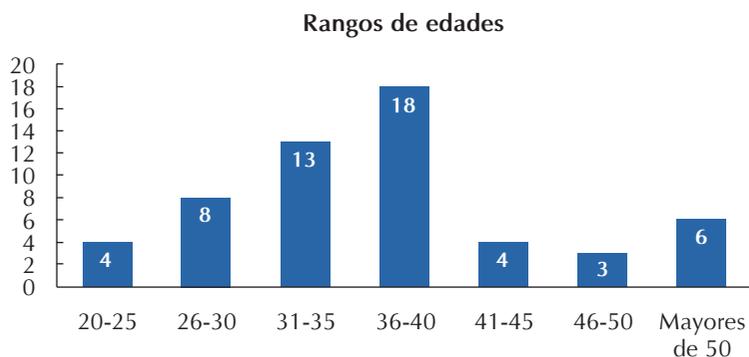
Gráfica 1.
Frecuencia del estado civil de los estudiantes de comunidad Embera

en potencia por su estado civil, pues en el formulario de inscripción que ellos diligencian no indaga por su paternidad.

19

En relación a las edades nos encontramos que el grupo en su mayoría están entre los 31 y 40 años (ver gráfica 2), lo que corresponde a un 55% que es más de la mitad del grupo (31 estudiantes), cuestión que resulta interesante, pues no son jóvenes sino adultos maduros y es más posible que contemos un grupo de padres de familia. También es interesante que hay un grupo de 13 estudiantes que corresponde al 23% que se encuentran en un rango de edad entre los 41 y más de 50 años y que posiblemente son los adultos mayores significativos para las comunidades

Un dato que resulta interesante de la descripción de los inscritos al programa es que de los 56, 13 de ellos que corresponden al 23% pertenecen a la familia Bailarín y sus edades oscilan entre los 22 hasta los 51 años. También está la familia Sinigui que aunque en menor proporción (5%) y sus edades oscilan entre los 43 y 62 años de edad. Un



Gráfica 2.
Rangos de edad de los estudiantes Emberá

dato que es importante de resaltar es que una de las integrantes de la familia Sinigui es la mayor del grupo de 56 inscritos en la Licenciatura.

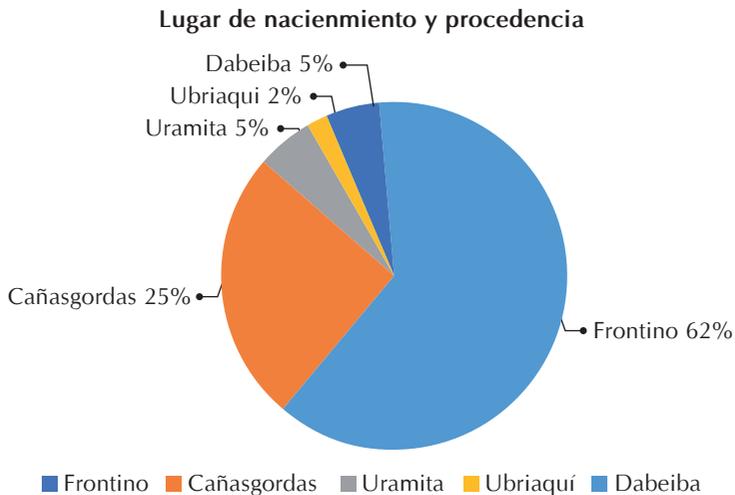
20

Por último, la distribución de los estudiantes desde sus lugares de nacimiento y procedencia se ubican en su mayoría (62%) que corresponde a 34 estudiantes en Frontino, mientras que el 38% restante se encuentran distribuidos en los corregimientos de Uramita, Cañasgordas, Ubriaquí y Dabeiba (Ver gráfica 3).

Observaciones relacionadas con la investigación

A partir de la experiencia vivida por la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la FUAA, tener acceso a este grupo ha sido algo complicado, porque los permisos para llegar a la comunidad en su propio territorio implica solicitar acceso y protección que van desde lo militar (por ser zona roja en nuestro país) hasta las personas que en la comunidad se encargan de otorgar este tipo de autorizaciones. Sin embargo, hay una oportunidad de tener contacto con el grupo y son los estudiantes que suben a Frontino cada mes a tutorías de los módulos o las prácticas





Gráfica 3.
Lugar de nacimiento y procedencia de los estudiantes Emberá

pedagógicas. Se logra tener un primer acercamiento al grupo en agosto, pues es el mes en que se inicia su semestre académico.

21

Para el periodo académico 2016-II se tuvo la oportunidad de tener los primeros acercamientos con el tercer grupo de estudiantes inscritos al programa de formación, en total son 42, de los cuales 20 son de la comunidad indígena y los restantes viven en la cabecera municipal. Este grupo es el que en la actualidad hace parte del proyecto de investigación; no obstante la amplitud del enfoque metodológico de la investigación nos ha permitido obtener información desde los diferentes grupos.





Fotografía 1.

Estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía Infantil, Frontino, Antioquia. Primera visita del equipo de investigación, agosto de 2016.



Fotografía 2.

Estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía Infantil, Frontino, Antioquia. Taller identidad y principios personales, agosto de 2016.



NOCIONES CONCEPTUALES



Apuntes en torno a las geografías de la infancia, comunidades indígenas y la perspectiva intercultural

La geografía de la infancia como enfoque de trabajo investigativo, tiene su origen en los años ochenta, cuando se identifican una serie de nuevas orientaciones para el trabajo dentro de la geografía cultural (Cosgrove 1987). Estas recurrieron a diversas tradiciones intelectuales como la antropología, la teoría literaria, el feminismo y los estudios culturales contemporáneos. Dichas orientaciones incluían otras maneras de enfocar el estudio del paisaje (recurriendo a la iconografía, la semiótica y distintas formas de análisis del discurso), así como estudios de la política cultural del espacio y el lugar.

La fuerza de los estudios de geografías con perspectivas culturales, radica en que sus aportes teóricos y metodológicos cuyo énfasis por la interdisciplinariedad y el compromiso político, han permitido acercamientos a la sociedad, el espacio y el lugar desde nuevos enfoques y múltiples miradas. Para Ortiz y Baylina (2007)

[...] las prácticas espaciales y sociales que tiene en cuenta la diversidad de identidades según el género, el sexo, la clase social, la cultura, la etnia, la edad, las habilidades físicas y psíquicas, ha sido, sin lugar a dudas, uno de los aportes más relevantes de esta nueva geografía cultural" (p. 198).



Este enfoque, para la presente investigación, aporta al reconocimiento progresivo, a la importancia de estudiar las relaciones de los grupos en contextos diversos, la interacción entre identidades, espacios, tiempos y territorios en una relación que considera continuidades, discontinuidades, vínculos y rupturas de los sujetos, asunto de vital importancia para abordar una investigación de geografías culturales que estudien a la primera infancia. De este modo, producir conocimiento sobre el cuidado y la crianza desde la experiencia educativa con comunidades originarias es una oportunidad para contribuir a un sistema social donde la ecología de saberes sobre el niño fortalece la integración y construcción de pensamiento latinoamericano sobre los primeros años.

En tanto, es una oportunidad para pensar (nos) desde la geografía de la Infancia como sociedades complejas, multidimensionales y diversas que requieren comprender más sobre los más pequeños. Monserrat (2001) escribe, se requiere comprender de la vida cotidiana donde los niños realizan sus actividades, juegan, forman y construyen sus identidades en los espacios, lo que para esta investigación significaría construir desde eso que pasa en la comunidades con los menores de tres años y la forma en que los adultos los educan.

La idea de construir pensamiento latinoamericano sobre la primera infancia, tiene que ver con una propuesta que reconoce en las comunidades originarias saberes que han sido construidos por los propios actores en sus contextos sociales e históricos en un largo proceso generacional que debe ser valorado. Se trata también de una comprensión aunque limitada de aquello que nos hablan las comunidades originarias sobre la experiencia de cuidado y crianza de los más pequeños y poner en diálogo con otras experiencias.

Aportar a la construcción de pensamiento con y sobre la infancia latinoamericana, es trascender el fenómeno cultural étnico, a un enfoque ético, responsable y multidimensional en el que se tejen lazos entre los sujetos, sus experiencias y los significados que éstos les otorgan sin la imposición de ideas ajenas a la propia cultura, es vivir con



las diferencias sin anular al otro, como diría De Sousa (2000) es una apuesta por la traducción intercultural para producir conocimientos. O también como se encuentra en la Carta a la Tierra:

Nuestra diversidad cultural es una herencia, es preciosa y la diferencia de culturas encontrará sus propias formas para concretar lo establecido. Debemos profundizar y ampliar el diálogo global... puesto que tenemos mucho que aprender en la búsqueda colaboradora de la verdad y la sabiduría.

Visto así, el enfoque constituye un proyecto intercultural basado en la tolerancia, el respeto a la diversidad, en el que desigualdades que se generan en la sociedad como resultado de las diferencias culturales, recupera otras formas de saber, especialmente las propias a nuestros pueblos, aquellas que el colonialismo occidental invisibilizó. Para De Sousa (2003), se requiere explicitar la potencialidad de dichos procesos y espacios, en razón de la construcción del conocimiento-emancipación que rescata la experiencia del otro negado.

25

El pensamiento latinoamericano sobre la primera infancia permitirá refundar una hermenéutica que en palabras de De Sousa (2000) hará volver inteligible los sentidos y prácticas entre culturas que aspira a un conocimiento que sirva de soporte epistemológico a prácticas emancipadoras sustentables cuando se organiza en red. Es trabajar por un conocimiento contextualizado en las condiciones que lo hacen posible y se puede avanzar en tanto que genere una transformación en sentido progresista, donde los factores socioeconómicos se entrelazan con la cultura, la vida cotidiana y la política, para acudir a una idea más próxima a las vivencias.

En este sentido, la interculturalidad como apuesta política y cultural, que insta al reconocimiento de la diversidad en el continente latinoamericano, es un eje de interés en el marco de la construcción de propuestas investigativas que alimenten una perspectiva de academia más allá del horizonte epistémico de Occidente. Esta consideración inicia con las luchas de los movimientos indígenas por otorgar un



lugar a su saber, lenguaje e identidad dentro del sistema educativo desde mediados del siglo XX. CEPAL (2000) plantea que la población indígena del continente es del 10% y la afrodescendiente del 30%, lo que indica una variedad cultural para avanzar en una mirada que discorra más allá del término minorías étnicas.

En la actualidad, el mundo indígena latinoamericano cuenta con más de 522 pueblos indígenas, según Unicef. Los países con mayor población indígena son: Brasil: 241 pueblos, México: 67 etnias, Perú: 43. Colombia tiene más de 90 etnias de origen indígena, muchas de ellas en proceso de pérdida de su lengua y por tanto de su identidad y cultura, (Unicef afirma que son solo 83 etnias). Otros países con menos población indígena son: Salvador, 13.310 personas, Belice, 38.562 personas, Surinam, 6.601 personas. En este sentido, no son una minoría, representan una importante franja desde la diversidad, pues el asunto no puede reducirse a cifras censales. Portocarrero (2010) afirma:

26

Entendemos la cultura como un terreno de lucha por la hegemonía. Seguimos observando sociedades desiguales y cada vez más fragmentadas. Por lo mismo, nos interesa entender a la cultura como un lugar central donde aquellas desigualdades y jerarquizaciones son establecidas y se legitiman pero también donde pueden ser interrumpidas o cuestionadas desde múltiples estrategias.

Históricamente, nuestro continente, dominado por las metrópolis europeas desde la colonia, ha producido una concepción jerarquizada de las culturas, legitimando la cultura occidental como oficial y dejando al margen la riqueza aportada por los pueblos originarios. Los procesos de blanqueamiento y negación del origen, así como el borramiento de los apellidos que identifican con lo indígena dan cuenta de:

Coexiste la ruptura que niega el colonialismo con la continuidad que lo reafirma. Así, el imaginario latinoamericano está marcado por valores estéticos de origen colonial que colocan a la mayoría de los “nativos” en una situación deficitaria, de rebajamiento y menoscabo de la propia autoestima (Portocarrero, 2013).



Las luchas del movimiento indígena continúan en los albores del presente siglo, se expresan en el Convenio 169 de la OIT, que obligan a girar la mirada que los estados tienen de la cuestión indígena:

[...] las aspiraciones de esos pueblos a asumir el control de sus propias instituciones y formas de vida y de su desarrollo económico y a mantener y fortalecer sus identidades, lenguas y religiones, dentro del marco de los Estados en que viven.

Paralelo a ello desde finales de los años 50 del siglo XX y a raíz del influjo del particularismo histórico en la antropología, herencia de Franz Boas y del relativismo cultural, así como la incidencia del indigenismo, se da un múltiple trabajo de décadas que produce unos efectos importantes al interior del mundo académico.

En esta mirada de larga duración, se ha provocado una ruptura de nexos con las comunidades de origen, que puede catalogarse como una ausencia de enraizamiento. Los flujos migratorios desde la segunda mitad del siglo XX a las ciudades han hecho que se abandonen las prácticas tradicionales y todo aquello que identifica a comunidades y pueblos se ha estimado como signo de exclusión. Las culturas locales han sido rezagadas y han perdido su posibilidad de preservación, se enfrentan continuamente a la fuerza de la cultura dominante o cultura oficial, en suma son culturas subalternizadas.

En este sentido, la relación de los pueblos ancestrales con la metrópoli y posteriormente con los estados ha sido problemática y desigual. La situación de subordinación no ha desaparecido, ha cambiado estructuralmente por las mutaciones de las formaciones sociales, pero estos pueblos están lejos del ejercicio pleno de sus derechos.

Ante una propuesta de investigación que asume el respeto por los saberes y comunidades originarias desde un enfoque de las geografías en el que la interculturalidad es la mirada vinculante, el concepto de comunalidad cobra un lugar de privilegio, pues éste es el que le da sentido al diálogo que se pretende generar para reconocer las experiencias





Fotografía 3.
Estudiante Embera katío. Taller de identidad y principios personales,
agosto de 2016

28

educativas de cuidado y crianza desde la comunidades. Es en estas interacciones coexisten apuestas para la construcción de proyecto histórico, social, cultural, epistémico, ético, estético, político, entre otros, para transformar prácticas de exclusión y discriminación.

En relación con la comunalidad Medina (2008) propone una distinción entre este concepto y la comunidad. La comunidad se entiende como un cuerpo social común, que no es propio, pero es de todos, representa los intereses colectivos y obedece a las relaciones intersubjetivas que justifican las acciones de las personas por medio de la reciprocidad, porque son reconocidas y enriquecidas.

Dentro de la comunidad, hay un sentido de pertenencia donde se recrean prácticas sociales que son constantes y con el tiempo, se crea un fuerte sentido social que da cimiento al tejido, en términos de respeto y reconociendo a cada uno en su diversidad.

Desde esta perspectiva se propone algunas reflexiones que conducen a pensar el concepto de comunalidad como un cuerpo teórico



reciente que promueve la construcción de memoria colectiva y que fortalece el tejido social comunitario, porque va más allá de la cosmovisión de prácticas de vida y en este caso de prácticas de crianza con los niños más pequeños.

La comunalidad exige un acompañamiento a los pueblos originarios y a sus movimientos para gestar, entre otros, su propio reconocimiento alrededor de un territorio, en donde se constituyen como comunidad que tiene prácticas sociales en relación con el espacio donde habitan y transitan en la recreación, tradiciones formas de vida y subsistencia, pero que tiene en cuenta distintas voces, experiencias y conocimientos (Medina, 2009).

En la colectividad se activan procesos de reivindicación donde se articulan las prácticas sociales que trascienden en la comunidad y a la vez, se configuran histórica y socialmente. Es en este sentido que se constituye la comunalidad, ya que se sustenta en acciones y conocimientos que visibilizan la identidad y lo colectivo, nutridos a través de las formas en que se comprende el mundo y se actúa sobre él, pues se expresa en la forma de ser, estar, entender, hablar, vivir y habitar en su espacio y territorio.

La comunalidad está unida a la cosmovisión del pueblo originario, la cual se entiende como espacio y materialidad de sus expresiones y concepciones del mundo; así como las formas de percibir la realidad y las relaciones con los otros y lo otro; también indica la comprensión sobre las decisiones ante el ejercicio de la autoridad, incluso la lucha de intereses articulada a las acciones entre los sujetos para establecer formas de vida dentro de la colectividad.

Por esta razón, Walsh (2006) propone que urge acciones desde múltiples disciplinas para producir un giro epistemológico que transforme la construcción de pensamiento desde las epistemes de los pueblos originarios, para conocer la relación entre sujeto y naturaleza, que permita ver más allá de las implicaciones dentro de la comunidad y





Fotografía 4.

Estudiantes Emberá katío. Intervención de la Directora de la Licenciatura en Pedagogía Infantil Martha Lucía Peñalosa Barriga, agosto de 2016.

30

el fortalecimiento de la comunalidad para llegar a consolidar ciudadanías activas.

En concordancia con lo anterior, urge la necesidad de hacer el reconocimiento de sujetos educativos desde la historia y las prácticas sociales, desde la pertenencia a las comunidades por la base social tan fuerte que tienen y la conformación de un tejido humano que sostiene la comunalidad. Esta posibilidad se articula a través de las narrativas de los pueblos, una forma de construir vida desde su tradición oral para visibilizar experiencias en la configuración histórica social de las comunidades.

En este contexto, referirse al cuidado y la crianza en los primeros años de vida, nos ha llevado a reconocer la importancia del tema desde referentes contextuales tanto nacionales como internacionales que han



marcado hito en la forma como nos relacionarnos con los niños, que según Pantevis (2016):

Los años 80's llegan con una serie de rupturas y se intenta concebir otra forma de ver los niños y la infancia... En esta época, se crean una serie de estatutos legales y se reconocen los niños como sujetos de derechos.

Desde esta perspectiva, se logra determinar cómo las comprensiones que sobre las infancias van construyendo las diversas culturas favorecen o no unas formas de relacionarse con los niños que se orientan desde políticas, proyectos hasta programas. El caso concreto de las políticas internacionales, es una muestra de ello, pues los planteamientos que de allí se rescatan, obedecen a necesidades que se detectaron para responder a la atención que se les debía brindar a los niños. Tal es el caso de las siguientes normas:

1. La convención de los derechos del niño (Tratado internacional de las Naciones Unidas, noviembre de 1989)
2. La declaración mundial de la educación para todos en Jomtien (marzo de 1990)
3. La educación encierra un tesoro (1994)
4. Foro mundial sobre la educación en Dakar (abril de 2000)
5. Observación general n°7 (2006) Realización de los derechos del niño en la primera infancia.

El impacto de estas propuestas, además de generar movimientos sociales de distinta naturaleza, llevó a los países a tomar decisiones de fondo para responder al llamado de comprometerse con las distintas infancias. En el caso de Colombia, la primera reacción después de la convención de Jomtien es la reforma a la Constitución Política en el año de 1991; este hecho marca el hito para una sociedad que



empieza a reorganizarse y agremiarse de maneras distintas para tomar decisiones sobre las nuevas formas de atender a los niños, dando líneas de intervención sobre ellos, tal es el caso del Código de infancia y adolescencia (2006); la política pública nacional de primera infancia CONPES (2007) y la Ley de cero a siempre (2016) que además de orientar líneas de intervención que favorecen los derechos de los niños, establece diálogos directos o indirectos que determinan prácticas de relación con los más pequeños.

Estas iniciativas trazaron un camino que como sociedad se asumieron para el ejercicio de prácticas diferentes de atención y cuidado a nuestros niños; conduciendo a acciones que en su conjunto se convirtieron en requisitos indispensables garantes de derecho, que se retoman desde diferentes sectores como el de la salud, la educación y la cultura, y a la vez, inciden en las prácticas cotidianas de quienes de diferentes maneras se relacionan con los niños.

32

Dadas las condiciones actuales en el que se mueve el mundo y el tipo de relaciones que tenemos con los otros y lo otro, el cuidado debe ser visto más allá del asistencialismo y más aún cuando nos referimos a la primera infancia, trascendiendo prácticas de atención primaria que si bien son fundamentales para la subsistencia de la especie humana, están llamadas a ser garantía de los derechos de los niños.

La categoría cuidado³ vista como una actitud de relación amorosa, de preocupación, de necesidad y de precaución y prevención (Boff, 2015), que desde la investigación es poner en un lugar privilegiado experiencias de relación que las comunidades han construido para perpetuar y reconocer prácticas que les han permitido tener una cosmovisión sobre su entorno y el tipo de relaciones que consideran apropiadas para su permanencia cultural y ancestral.

.....
3 Según Boff (2015, p. 53) la categoría cuidado tiene una larga historia que viene de la mayor antigüedad, de los griegos, los romanos, pasando por San Agustín y culminando con Martin Heidegger, que ven en el cuidado la esencia misma del ser humano, en el mundo, junto con los otros, y de cara al futuro.



El enfoque de los derechos también ha incidido en las familias, en la concepción que éstas tienen sobre quién es el niño al asumirlo como un ser que además de ser sujeto objeto de preocupación, también es un ser dotado de potencialidades y de habilidades que deben ser reconocidas y asumidas. Por tanto, la crianza se ve afectada al momento de educar a los hijos, como por ejemplo, la toma de decisiones, su sexualidad, los valores y principios, entre otros. En este sentido, la crianza se asume teniendo en cuenta al niño desde sus necesidades y no desde las lógicas propias de los adultos que muchas veces son impuestas sin dar reconocimiento a su presencia.

Si bien el enfoque de derechos ha permitido avances, consideramos que aún queda un camino por recorrer que en este caso corresponde a las experiencias educativas de cuidado y crianza en comunidades originarias y el darlas a conocer es una posibilidad de develar y encontrar en ellas la permanencia de lo que hemos sido, el respeto por la memoria de los pueblos y su legado, es construir cultura y subjetividades que nos hablan a través de los sentidos que se le otorgan a la experiencia vivida como posibilidad de aportar al pensamiento latinoamericano.

33

Este aporte es una oportunidad para la construcción de otras epistemologías en la formación de educadores que trabajan con las distintas infancias, pues los lugares comunes de la relación con los niños adquirirán otros sentidos y comprensiones de lo que significa, ser niño, ser educador, cuidar y criar en la consolidación de experiencias, en donde las subjetividades que atraviesan a los sujetos confluyen en miradas amplias y humanizantes de la relación pedagógica.

En este sentido, el niño es visto desde la experiencia que, según lo planteado por Gutiérrez y Vergara (2014), invita a replantear los conceptos que sobre el niño se han desarrollado a lo largo de la historia —el niño adulto en miniatura, el niño de la puericultura, el niño del desarrollo y el niño sujeto de derecho—; pues no se consideran como sujetos dentro de las interacciones sociales en las cuales se ven involucrados, sino que llevan a transgredir esas nociones para ubicarlos en un contexto más amplio, en el que se vea, en toda su integralidad,



desde una perspectiva enriquecida. Esto implicaría ver más allá de lo que se sabe sobre ellos, para establecer diálogos constructivos entre saberes que permitan comprender que se trata de responder a las lógicas que se dan en la cotidianidad.

En ese orden de ideas, la invitación para este proyecto es ubicar una concepción de niño más amplia, dinámica, relacional, que se construya a partir de la experiencia y que no se encasille en nociones hegemónicas que han diezmado el papel protagónico que deben tener los niños más pequeños, no solo en su contexto inmediato, sino también a nivel educativo y social. En otras palabras, es tener la oportunidad de reconocer su particularidad mediante la experiencia en sus primeros años.

34



Fotografía 5.
Estudiante Embera katío con su hija. Elaboración de cartogramas.
Segunda salida de campo del equipo, septiembre 3-4 agosto
de 2016.





Fotografía 6.
Taller de identidad y principios personales, agosto de 2016.

Esta idea se convierte en un gran aporte para el proyecto, ya que la materialización de las prácticas de cuidado y crianza se verán a través de la experiencia en los tres primeros años de vida; también lleva a encontrar puntos de diálogo entre lo propuesto y lo reflexionado, especialmente en la necesidad de plantear nuevas formas de pensar y asumir a los niños.

Desde el contexto mencionado anteriormente, la experiencia se convierte en una circunstancia humana, no prefijada y reglada sino al contrario que se da en la cotidianidad de manera abierta y espontánea. Es una oportunidad de construcción entre el niño y aquellos que lo acogen en su llegada para configurar otras formas de encuentro.



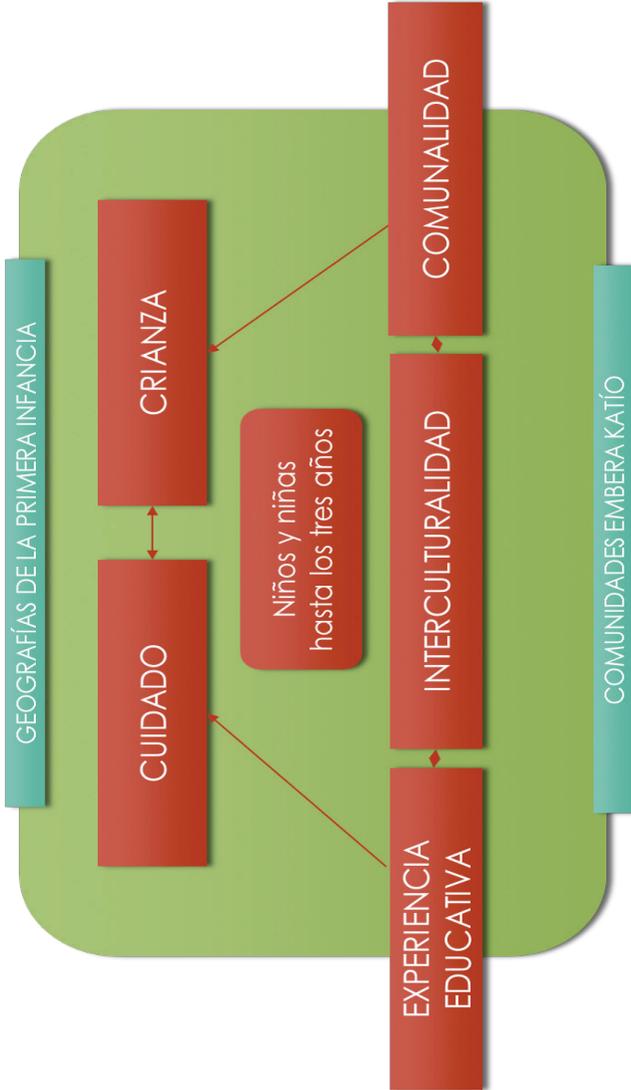


Fotografía 7.
Taller de cartogramas, septiembre 3-4 de 2016.

En ese sentido, la postura que se asume desde el proyecto, es el reconocimiento de la capacidad de los niños para producir pensamiento propio, creativo y participativo, evidenciado y singularizado, a través de la experiencia con los adultos; esto confirmaría que las madres, los padres, los cuidadores y adultos cercanos a los niños de las comunidades, son actores fundamentales para materializar: el cuidado, la crianza, en la experiencia y desde una perspectiva intercultural atravesada por la comunalidad.

En síntesis, se podría decir que es una propuesta no para los niños y las niñas, sino para que los adultos se eduquen en todo lo relacionado con la primera infancia, en comprender que ellos “no han llegado a ser lo que queremos o esperamos de ellos, sino a favorecer su potencial, y en este acto aprender de sus múltiples manifestaciones para estar ante nosotros” (Gutiérrez y Vergara, 2015).





Gráfica 4.
Relaciones de conceptuales.

Finalmente,

“somos los adultos los llamados a acoger a los más pequeños y somos quienes debemos garantizar que su llegada sea beneplácito. Es posible que aquello se logre cuando como grupo de adultos estemos en condiciones de ver la formación como la posibilidad de aproximar el mundo presente con la necesidad que el niño tiene de aprehender el mundo” (Gutiérrez y Vergara, 2014).



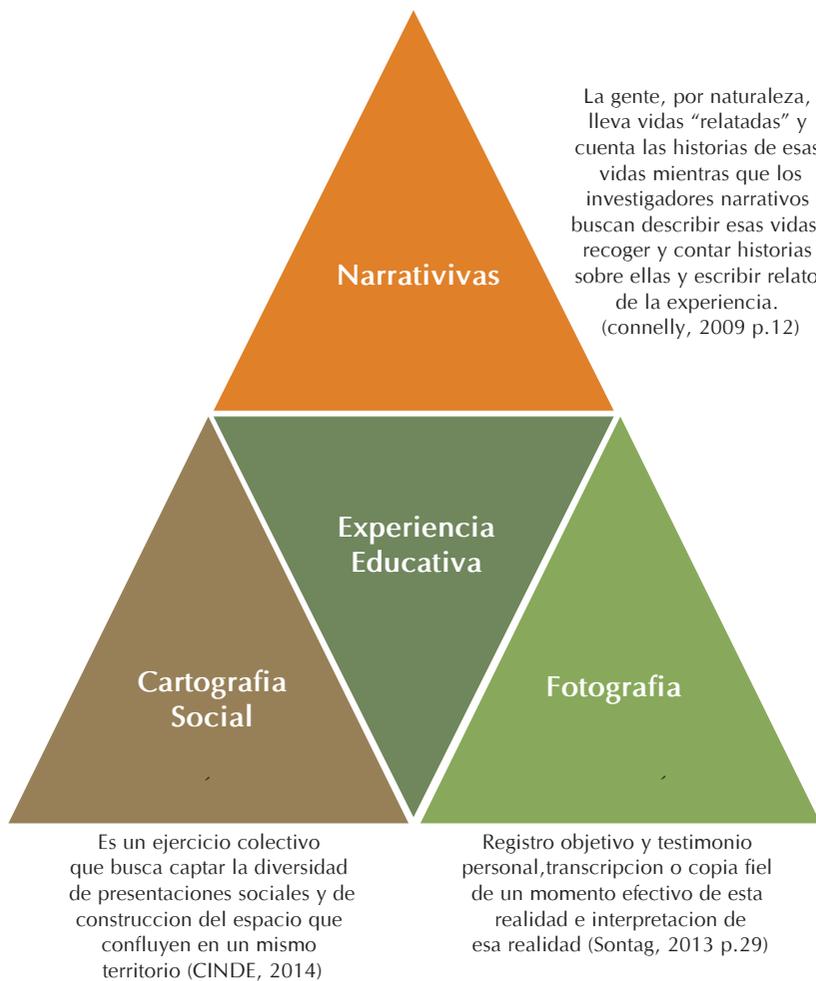
METODOLOGÍA



El enfoque de las geografías de la infancia aporta al reconocimiento progresivo del estudio de las relaciones de los grupos en contextos diversos, la interacción entre identidades, espacios, tiempos y territorios en una relación que considera continuidades, discontinuidades, vínculos y rupturas de los sujetos.

Es una oportunidad para pensar (nos) desde la Geografía de la Infancia como sociedades complejas, multidimensionales y diversas que requieren entender más sobre los más pequeños. En este sentido, se requiere una mirada a la vida cotidiana en la que los niños realizan sus actividades, juegan, forman y construyen sus identidades en los espacios, lo que para esta investigación significa develar lo que pasa en la comunidades con los menores de tres años y la forma en que los adultos los educan.





Gráfica 5.
Técnicas geografías de la infancia.



Son pocas las investigaciones que desde el campo educativo se encuentran relacionadas con el cuidado y la crianza, pues estos temas son más trabajados desde áreas como la salud, la psicología, la antropología y la sociología, en donde lo educativo queda como una condición posterior de las investigaciones. Si bien el trabajo que se quiere desarrollar está relacionado con la sociología de la infancia, lo que se pretende es hacer planteamientos pertinentes que correspondan desde la experiencia educativa y que permita dar cuenta de un conocimiento que muy posiblemente no ha sido reconocido como referente que aporte a la educación inicial en nuestros países.

Así pues, la investigación educativa en este caso no busca describir o explicar algo que está ahí afuera, a la espera de ser descrito, explicado o comprendido, porque la intencionalidad está dada en el descubrimiento y apertura a otras formas de relacionarlos con los niños menores de tres años (Contreras y Pérez, 2013). Por tanto, con la metodología se busca es mirar más allá: qué es lo educativo y cómo se manifiestan las experiencias de cuidado y crianza en la idea de trascender la mirada a entender formas originarias de relación con los más pequeños; es la posibilidad de aprender de ellos en la idea de acudir a lo propio que permita establecer encuentros con otras lógicas culturales y educativas.

De este modo, partir de la experiencia educativa del cuidado y la crianza ha implicado pensar distintas maneras de aproximación a la comunidad Embera Katío, con la intención revelar desde los adultos las formas de ayudar a los bebés a incluirse en su contexto cultural, en situaciones tales como: las prácticas, la enseñanza y los modos sociales cómo se relacionan en comunidad.

Dada la naturaleza del enfoque de las geografías de la infancia, en donde el territorio y las relaciones que allí se entretejen configuran un espacio de sentidos entre las personas, los otros y lo otro, para el equipo investigador ha implicado asumir técnicas consecuentes que



permita hacer una ruta de encuentro sobre la experiencia en donde la memoria, el rostro, la palabra y el territorio emerjan a partir de las categorías propuestas. De este modo las técnicas asumidas son: las narrativas, la cartografía social y la fotografía (ver gráfica 5).

NARRATIVAS

Las narrativas se entienden como un medio para dar cuenta del sentido de las acciones, los sucesos, las contingencias y las eventualidades que viven los sujetos y las comunidades entre sí, los cuales

42



Fotografía 8.

Cartograma de Orlanda Bailarín. Taller de cartogramas, septiembre 3-4 de 2016.



dan significado a su existencia, a través de la palabra; es dar valor a la voz, la vida y la emoción. Por medio de ellas se busca develar las dimensiones, culturales, afectivas, sociales y educativas sobre la propia historia de los Embera.

Desde la investigación, las narraciones orales son el medio que permiten el reconocimiento del espacio y el tiempo para descubrir nuevas subjetividades de los miembros de la comunidad, dadas las condiciones de libertad con que se desarrollaron. Se parte de ellas porque, según Geertz, (1995), los sujetos expresan acontecimientos de vida y confieren una mirada experiencial, interpretativa, dialógica y polifónica.

Mientras que las narraciones escritas permiten a las investigadoras describir espacios, relaciones, comportamientos y circunstancias que se configuran en las comunidades en relación con los niños menores de 3 años. También son una oportunidad para dar cuenta de una red de relaciones implícitas que se establecen en torno a las categorías de cuidado y crianza.

CARTOGRAFÍA SOCIAL

La cartografía social es un ejercicio colectivo que busca captar la diversidad de representaciones sociales y de construcción del espacio que confluyen en un mismo territorio. El territorio se entiende como un espacio significado por cada uno de los participantes, y la cartografía social permite que esas distintas significaciones del espacio dialoguen y se hagan visibles como parte integrante de un mismo territorio. Herrera (2004) define el espacio social representado en las cartografías como un espacio semántico inacabable:

La cartografía social conlleva el reconocimiento del espacio social como un espacio que se hace y rehace semiótico-materialmente. El espacio social hacia el cual se dirige la cartografía social, de este modo, se temporaliza, esto es, se muestra como un territorio definido por su propia historicidad, que lo acota y lo lleva a fluctuar entre lo



real y lo irreal.... el espacio entonces, no es un espacio homogéneo, un espacio objetivo, sino, ante todo, un campo de experiencia que se revela desde la trayectoria de movimiento y no como representación universalmente dada. (Herrera, p.8)

A través de la cartografía se busca identificar y sistematizar las representaciones de los estudiantes Embera en relación con el espacio, el tiempo y el territorio, con la idea de dar cuenta de las formas como ellos representan y dan sentido a la comunidad y a su organización desde las categorías de cuidado y crianza, a partir de su experiencia educativa.

FOTOGRAFÍA

Hacer fotografías es tener la posibilidad de congelar los momentos en imágenes, los cuales se convierten en parte del archivo de aquello que se quiere identificar desde la investigación. La fotografía en la investigación será otra técnica que posibilitará recoger información sobre aquello que sucede, que acontece en los encuentros con la comunidad y que permitirá documentar cada encuentro con ellos. Como lo plantea Sontag (2013), las fotografías son en efecto experiencia capturada y la cámara es el arma ideal de la conciencia en su talante codicioso [...]; coleccionar fotografías es coleccionar el mundo.



LO QUE HEMOS TRANSITADO



-ENTRE LA EXPERIENCIA Y LOS RELATOS-

Los desarrollos alcanzados con los estudiantes siempre han sido una oportunidad para interpelarnos y redescubrirnos, lo que nos ha llevado a pensar en ellos, y en su relación con nosotros, dentro de un espacio de compartir y reconocimiento mutuo. Al inicio de este camino, las investigadoras eran nuevas en la comprensión de los sentidos que dan las comunidades indígenas a las relaciones con otras culturas. Ellas —libres, según los Emberá— cargadas de ideas, imaginarios e interés propios a la investigación, pero también con la disposición para renovar las creencias instaladas desde su vida en la ciudad desde una actitud de respeto y escucha la que se convierte en la posibilidad de apertura hacia ellos.

45

De estas experiencias da cuenta el trabajo de campo que se ha venido adelantando y que se presenta en dos momentos:

1. La consolidación del grupo de investigación

Integrar dos grupos de investigación de instituciones formadoras de educadores infantiles a un proyecto sobre las geografías de la infancia, ha sido una experiencia de diálogo, de identificación, de saberes e



intereses particulares, contruidos a partir de experiencias profesionales diversas y un bagaje de conocimientos puestos al servicio de un bien común, con la idea de configurar una unidad que ha permitido construir una identidad renovada frente al fenómeno que se desea comprender.

Así, saberes como la interculturalidad, la comunalidad y la experiencia inicial de trabajar con la comunidad indígena Emberá Katío, en la formación de licenciados en Pedagogía Infantil, se convierten en el aporte para la investigación desde el grupo de la Fundación Universitaria del Área Andina —FUAA, en adelante—. Por su parte, los desarrollos alcanzados en el planteamiento de las geografías de la infancia desde la experiencia educativa en cuidado y crianza de las investigadoras de la Universidad de San Buenaventura —USB, en adelante—, encuentran un lugar común de diálogo y construcción que les permitirá avanzar en la consolidación de una propuesta en el campo del saber sobre la infancia en Colombia y las relaciones que desde otras culturas se construyen alrededor de sus niños, apuesta que tiene previsto desarrollarse a cinco años.

46

2. Planeación y visitas de campo

PRIMER ENCUENTRO

Pensar desde los objetivos y la metodología propuesta fue una experiencia enriquecedora para el grupo de investigación, en tanto que brindó la oportunidad de exponer y plantear ideas que permitieran aproximarnos a la comunidad, mediante una perspectiva orientada desde la pedagogía y la educación. El propósito del primer encuentro fue: *Reconocer al grupo de estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Fundación Universitaria del Área Andina que se encuen-*





Fotografía 9.
Taller de identidades y principios personales, agosto de 2016.

tran en el Municipio de Frontino (Antioquia) desde su cosmovisión y sus concepciones sobre su vida en comunidad.

El plan inicial para este encuentro se construyó alrededor de tres intereses; el primero, relacionado con la necesidad de reconocer por quiénes está conformada la comunidad, cómo se organizan, cuáles funciones tienen establecidas en su interior, qué formas y prácticas los identifican; el segundo, pretendía indagar por las prácticas, costumbres, mitos y leyendas en un ejercicio que diera cuenta de tres momentos: el nacimiento, después del nacimiento y los primeros años. Por último, la preparación del próximo encuentro a través de un ejercicio que invitaba a la recolección de información sobre prácticas de cuidado y crianza en sus comunidades.





Fotografía 10.
Basílica Menor de Nuestra Señora del Carmen, Frontino (Antioquia),
agosto de 2016.

48

La cátedra Pablo Oliveros Marmolejo fue uno de los pretextos que tuvo el equipo investigador para acercarse al grupo de estudiantes, en el inicio de sus actividades académicas de la Licenciatura en Pedagogía Infantil. Este espacio de encuentro permitió caracterizar a los estudiantes Embera Katío desde la filosofía que orienta las prácticas en la FUAA, en una integración de los propósitos de formación de los futuros licenciados con las intenciones de la investigación.

El viaje inicia con estas palabras:

[...]Como siempre sucede en mis viajes y este no podía ser la excepción, el día previo a ese esperado momento fue agitado y lleno de cosas pendientes que se debían dejar listas antes de partir. Sobre las 10:00 PM del 5 de agosto, empecé por empacar mi maleta y el material que estaba previsto llevar. En ella no solo iría mi ropa, mis accesorios y zapatos, sino también aquellos objetos que nos servirían para establecer un puente comunicativo con la memoria y la infancia de nuestros estudiantes. Así que con suma curia y con la ayuda de



mi madre empacamos lo que más pudimos en mi morral. Algunos de ellos, un poco más delicados, los dejamos por fuera para evitar algún daño. (Investigadora 1 FUAA)

Llegar al encuentro implicó un recorrido en avión desde Bogotá hasta Medellín y un largo trayecto, en camioneta, hasta la cabecera municipal de Frontino. Llenas de maletas, materiales y expectativas, frente al trabajo a realizar con un grupo nuevo de estudiantes rico en experiencias, las investigadoras se disponen a abordar el guión planteado previamente.

Ya allí, como de costumbre, salir al parque es reconocer donde estoy, es ubicar las cuatro esquinas que quedan grabadas en la memoria y la majestuosa iglesia con más de 200 años de historia. Un pueblo donde la arquitectura propia de lo antioqueño es una posibilidad de comprender la historia de Colombia. (Investigadora 2 FUAA)

Al estar en el lugar, la premisa que empezó a ser parte del trabajo fue “Dejarse decir” -primer hallazgo de la investigación-, pues se encontraron en otro espacio y un sentido distinto del tiempo, el grupo Embera quería también decir, agradecer y reconocer dando lo mejor de ellos a través de su cultura, cuestión que empezó a cambiar el guion desde los tiempos, la disposición y la apertura. Como lo comenta una de las investigadoras:

El acto de bienvenida se dividió en dos, los estudiantes antiguos nos prepararon unas coplas de agradecimiento y los estudiantes indígenas prepararon un baile típico; finalmente, Valentín, líder elocuente se dirige a los compañeros y profes en nombre de todos los indígenas. En sus palabras reconoce el trabajo realizado con ellos y manifiesta a la directora del programa su gratitud por hacer presencia como representante de la Fundación Universitaria del Área Andina. Después de las presentaciones nos llaman para hacernos entrega de unos regalos representativos de su cultura, los collares hechos en chaquiras propios de su arte. (Investigadora 3 USB)





50

Fotografía 11.
Estudiante Valentín Sinigui Bailarín, agosto de 2016.



Fotografía 12.
Baile típico de la comunidad Emberá Katío. Visita del equipo de
investigación, agosto de 2016.





Fotografía 13.
Frontino, Antioquia. Visita del equipo de investigación,
agosto de 2016.

Desde la organización de quien quiere hacer una acogedora e enriquecida clase con unos objetivos, tiempos y recursos, propios de los guiones y rutinas de un maestro, hubo despojo de la caja de herramientas planteada, pues se impuso la presencia de ese otro -estudiante Embera Katío-, quien llega al encuentro con una disposición propia que invita al diálogo, en unas dinámicas pausadas, en las cuales se obliga al maestro a reflexionar y repensar lo que debe hacer en ese momento, a partir de la lectura que hace del mismo -segundo hallazgo de la investigación-.

A las 9:45 me corresponde hacer la presentación del proyecto. Al comienzo tuve dudas de ser clara ante lo que decía; sin embargo poco a poco los ojos y sonrisas tímidas de los estudiantes, me dejaron ver que mi comunicación estaba llegando. Creo que hacerlos parte del proyecto fue un acierto y será un verdadero diálogo de saberes, pues en mi comunicación hice énfasis en la idea de reconocernos desde nuestras propias experiencias y biografías. (Investigadora 3 USB)



[...] entre nombres y presentaciones, ellos mencionaban su identidad y en voz baja y suave se enuncian los apellidos Bailarín y Dominico. Son los apellidos que los identifican y los representan; en medio de ese deleite al escucharlos, suscitaban en voz baja y con el dialecto propio, que algo nuevo venía, pero no alcanzaban a imaginar que eran ellos los actores de ese encuentro. (Investigadora 2 FUA)

Así, el tiempo, la palabra y la acción como son concebidas desde nuestro lugar de enunciación toman el rumbo de las interacciones propuestas por el grupo de estudiantes. El código de la comunicación cambia y se crea una forma propia de relación pedagógica, ya que el español para los Embera es una segunda lengua y para los profesores el eyábida -lengua Embera- es un sistema comunicativo totalmente desconocido.

Sin embargo, esto no impide la intención de conocer íntimamente quiénes son el grupo de estudiantes Embera Katío. De este modo, se logró establecer comunicación a través de dos entrevistas, el árbol de la vida que dejó conocer aspectos de la comunidad y sus costumbres, así como hacer un ejercicio de memoria de sentido sobre la infancia de los participantes.

La maleta vacía de materiales regresa a Bogotá colmada de experiencias y saberes enriquecedores para las investigadoras, ya que lo vivido las conduce a replantear las formas de relacionarse y encontrarse con el grupo de estudiantes.

SEGUNDO ENCUENTRO

El segundo encuentro se plantea no solo desde las expectativas del grupo de investigación, sino que se hace desde los saberes adquiridos en el primer encuentro, a través de las experiencias vividas y reconstruidas en sus notas de campo y las fotografías.

Partir de la experiencia pasada con los estudiantes Embera produjo más seguridad sobre lo que vendría en esta parte del trabajo de





Fotografía 14.
Actividad inicial. Taller de cartogramas. Segunda visita del equipo de investigación, septiembre 3-4 de 2016.

campo. Ya las personas tienen rostro, nombres y gestos, lo que permite disponerse a entablar una comunicación desde lo que ellos son, sus costumbres y formas de relacionarse. Así el trabajo dejó de ser tan esquemático y se convirtió, de cierta manera, en una colectividad entre lo que se espera en la próxima visita y las intuiciones sobre su identidad, ya que las investigadoras ahora no son extranjeras, ellas también tienen nombre y rostro para el grupo.

La planeación del próximo encuentro se centra en indagar sobre el antes y el ahora de las experiencias educativas de cuidado y crianza de cada uno de los estudiantes Embera Katío a través de cartogramas, en donde la indicación era narrar por medio de mapas que integran territorios, personas y sentidos estos recuerdos. El cartograma debía mostrar dos momentos de la vida de los estudiantes; uno la infancia vivida y el otro, su presente.

En esta ocasión, el encuentro sería con una de las investigadoras, quien también había asistido a la primera visita. Más tranquila y





54

Fotografías 15-16.

Taller de cartogramas. Segunda visita del equipo de investigación,
septiembre 3-4 de 2016.

abierta al devenir de la situación, ya que había un conocimiento de un trayecto que inicialmente se presentaba tensionante por la cantidad de información y actividades; esta vez, era ella sola con el grupo de estudiantes, en otras palabras, era una oportunidad para consolidar lo que desde la pedagogía se está llamado a hacer “crear espacios de apertura y disposición al otro”.



El viaje inicia con estas palabras:

Los cuerpos próximos, unidos entre sí, nos permitieron poner en movimiento otra serie de relaciones, la palabra y la lúdica se hicieron presentes. Ya estábamos preparados para el ejercicio cartográfico; este consistió en comprender que el mundo está hecho de historias que nos permiten ir del pasado al presente, así la sucesión de recuerdos aparecieron develando historias de la infancia, en las que patas de



Fotografía 17.
Estudiante Emberá Katío con su hija. Taller de cartogramas. Segunda visita del equipo de investigación, septiembre 3-4 de 2016.



conejo, sangre de tortuga y ritos de iniciación, nos hicieron soñar, pensar y vivir; un volver a la conciencia de quienes fuimos y lo que somos. Fue un momento en el que nos sentimos hermanos en un increíble pacto de unidad y respeto. Ellos me revelaron secretos del cuidado y la crianza de la comunidad y yo, no tuve más que sentirme honrada (Investigadora 3 USB).

El re-encuentro provocó otra forma de relación, ya que había otras experiencias vividas como grupo. La palabra oral fue la protagonista -tercer hallazgo de la investigación- a través de ella se configuró el encuentro de saberes sobre el cuidado y la crianza. Allí, además de plasmar la experiencia por medio de un dibujo, los estudiantes narraron el sentido que le dieron a sus expresiones, ampliando la comprensión de la investigadora.

56

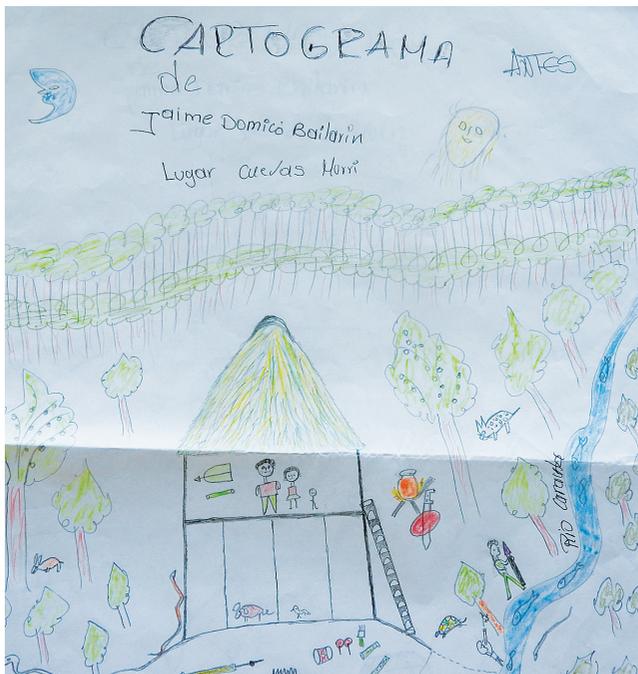


Fotografía 18.
Taller de cartogramas, septiembre 3-4 de 2016.



Poco a poco se cumplió el objetivo; cada cartograma del pasado, era el reflejo de un camino al interior de una parte de las vidas de los estudiantes, una ruta hacia esos fragmentos de memoria de la niñez, en la que los roles de padre y madre estaban claramente establecidos. También se pudo ver de qué manera el territorio está fuertemente ligado a una experiencia con la naturaleza y un tipo de orden establecido en la comunidad—cuarto hallazgo de la investigación—, que se manifiesta a través de los lugares que se habitan y las funciones que se asumen en la armonía de la vida natural.

El presente muestra el reflejo de una cultura Emberá permeada por prácticas occidentalizadas, en la que la protagonista es la escuela como centro del espacio que se comunica con la comunidad. La ex-



Fotografía 19.
Cartograma de Jaime Domicó Bailarín. Taller de cartogramas,
septiembre 3-4 de 2016.



perencia no se vincula con la naturaleza y se hace desde otro tipo de relaciones, en este caso, por medio de objetos del consumo cultural de occidente como celulares, computadores, automóviles, entre otros, los cuales interactúan con los sentidos de la infancia de hoy. El reflejo de la experiencia educativa la constituye una idea centrada en lo áulico y en la figura del maestro, seguramente por la apuesta que ellos en este momento están asumiendo desde su formación profesional.

La experiencia vivida hasta el momento ha favorecido poner en cuestión lógicas de la investigación prefijadas; nos muestra que es una relación dialógica, en la que los sentidos permiten crecer y construir otras preguntas, otras rutas de trabajo, otras maneras de interpretar y sentir la relación entre culturas. También ha permitido reafirmar que

58

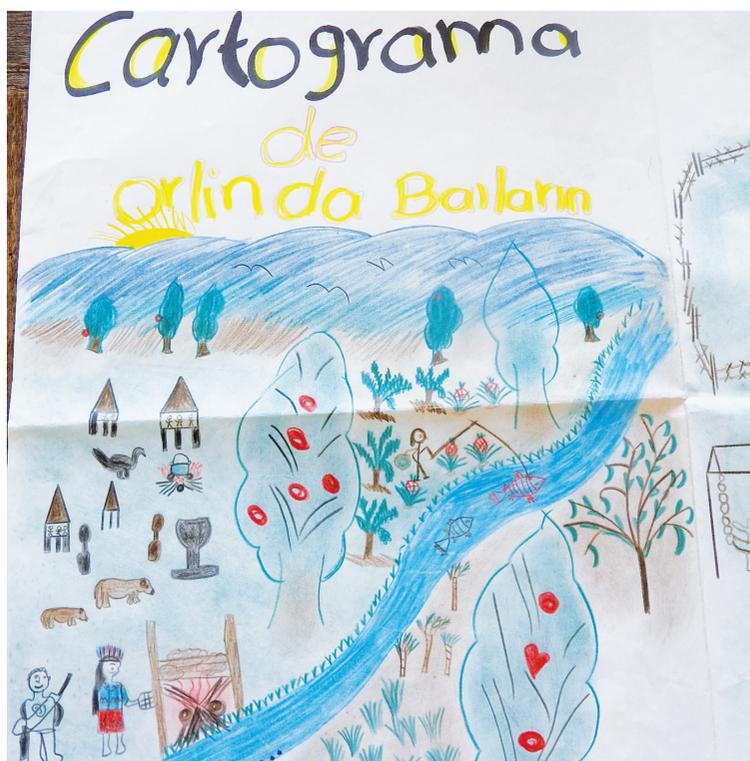


Fotografía 20.
Cartograma de Angelino Majore Bailarín. Taller de cartogramas,
septiembre 3-4 de 2016



la investigación desde la experiencia educativa es posible, siempre y cuando exista una disposición y apertura pedagógica.

Queda por tanto, otros trayectos a los cuales es necesario hacer frente para lograr una construcción más amplia que muestre, de qué manera el conjunto de prácticas y sentidos se pueden convertir en una geografía que exprese los saberes sistematizados sobre las categorías de cuidado y crianza.



Fotografía 21.
Cartograma de Orlinda Bailarín. Taller de cartogramas, septiembre 3-4
de 2016.



REFLEXIONES INICIALES



60



Fotografía 22.
Taller de cartogramas, septiembre 3-4 de 2016.



Hablar de geografías es hablar de espacios, territorios, tiempos, rutas, relaciones, interconexiones e intertextualidades de vida, que teje el ser humano para reconocerse al interior de su grupo humano y para hacer de su entorno un hogar, un lugar habitable que se construye desde las interacciones con los otros, lo otro, la palabra y la memoria.

Hablar de geografías del cuidado y la crianza es la posibilidad de ubicarnos, ocuparnos y desplazarnos, a través del lenguaje, las narrativas y la palabra, hacia el centro de la vida del “cachorro humano”.



Fotografía 23.
Cartograma de Bellanira Bailarín. Taller de cartogramas, septiembre 3-4 de 2016.



Es develar ese saber ancestral que se ha heredado de generación en generación, para preservar la vida, la identidad, la sapiencia y la experiencia de estar en el mundo.

Hablar de una apuesta investigativa como Geografías del cuidado y la crianza desde la experiencia educativa en comunidades originarias de América Latina, es haber emprendido un viaje hacia el interior de un grupo humano que nos abrió las puertas de su territorio y su alma, para que juntos realicemos esa travesía hacia las prácticas del cuidado y la crianza desde la experiencia educativa. Es también una oportunidad para reconocer modos y representaciones simbólicas que dan cuenta de los significados y sentidos que se configuran entre ellos; en comunidad, en un gran oíkos -tambo- que no distingue familias, individuos, sino que constituye un colectivo: los Embera Katío.

En este sentido, esta apuesta interinstitucional de *Geografías del cuidado y la crianza desde la experiencia educativa en comunidades originarias de América Latina* ha permitido entrar en un diálogo genuino con ellos, los Emberá Katío, un grupo que ha llamado a las investigadoras a “dejarse decir”, “dejarse hablar e interpelar” desde un ritmo, un espacio y un tiempo distintos a los que se acostumbran en la ciudad. A despojarse del aceleramiento capitalino para entrar en dinámicas pausadas que se nutren a través del contacto íntimo con la palabra y la naturaleza.

La palabra es la vida, la protagonista para acercarse al mundo; es la materialización del territorio que atraviesa las creencias, las tradiciones y la herencia de los jaibanas que los precedieron. En un aquí y un ahora, los Embera katío se dejan tocar por esas historias que hacen parte de su tradición oral y que han llegado a ellos para preservar lo más valioso: la vida.

Desde su contexto, los Embera katío como pueblo originario que expresa innumerables maneras de interpretar la realidad, se apropian de prácticas ancestrales para construir subjetividades que se mantienen con el paso de los años, gracias a esa palabra que ha atravesado las



montañas, los ríos, la selva y los resguardos para llegar hasta ellos, por medio de los rituales; esas celebraciones que les ayudan a resistir enfermedades, a superar situaciones adversas del clima y del contexto; además que los preparan para ser fuertes y soportar el impacto que produce el contacto con los “libres”, los occidentales.

Precisamente por sus concepciones de mundo y por todas las enseñanzas que ellos están dispuestos a brindarnos para comprender a los niños desde otras epistemes—la atravesadas por el cuidado y la crianza desde su experiencia educativa—, el encuentro con los Embera Katío es una oportunidad que ayudará a preservar un patrimonio inmaterial que acoge, recibe, atiende y se apoya en el trasegar por los caminos de Antioquia, hasta llegar a un lugar – Frontino—, donde buscan aprender... o quizás, enseñar.



REFERENCIAS



- Boff, L. (2015). *Derechos del corazón*. Trotta: Madrid
- Bodnar, Y. (2006). Pueblos indígenas de Colombia: apuntes sobre la diversidad cultural y la información sociodemográfica disponible. En F. del Popolo y M. Ávila (comp.) *Pueblos indígenas y afrodescendientes de América Latina y el Caribe: información sociodemográfica para políticas y programas* (pp. 135-153). Santiago de Chile: Documento de Proyecto de la CEPAL. LC/W.72. Ed. Naciones Unidas. Acceso link: http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/4113/S2006017_es.pdf?sequence=1.
- Contreras, J., & Pérez, N. (2013) *Investigar la experiencia educativa*. Morata: Madrid.
- Cosgrove, D. E. (1987). Hacia una geografía cultural radical: problemas teóricos. *Antipode*, 15, 1-11.
- De Sousa, S. B. (2000). *Crítica de la razón indolente*. Contra el desperdicio de la experiencia. Bilbao. Editorial Desclée de Brouwer.
- Flores, N. (2014). Informe académico visita de campo Frontino- grupo indígena Embera Katíos. Septiembre 5,6 y 7 de 2014. *Sin publicar*.
- Geertz, C. (2013). *La interpretación de las culturas*. Serie Clacso: Argentina.



- Gutiérrez, A., & Vergara, M. (2014) *Primera infancia y educación*. I Bienal latinoamericana infancias y juventudes. 18 al 21 de noviembre. Manizales.
- Herrera, J. (2004). *La cartografía social como horizonte para la cartografía pedagógica*. Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP).
- Medina, P. (2008). *Educación intercultural en América Latina*. Memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas. México: UPN/Plaza y Valdés/Conacyt.
- Medina, P. (2009). Repensar la educación intercultural en nuestras Américas. *Decisio*, 24. Interculturalidades en educación, septiembre-diciembre, México: Crefal.
- Monserrat, O., Rey, R., & Sánchez, R. (2001) *En femenino. Voces miradas, territorios*. España: Universidad de Santiago de Compostela.
- Ortiz, A., Prats, M., & Baylina, M. (2012). Métodos visuales y geografías de la infancia: dibujando el entorno cotidiano. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, XVI(400). Tomado de <http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-400.htm>.
- Pantevis, M. (2016). *Reconociendo los niños y las infancias: reflexiones teóricas*. Documento de trabajo interno Grupo de investigación GRUPEGI / CNPQ. Brasil
- Richard, N. (2010). (Eds.). *En torno a los estudios culturales localidades, trayectorias y disputas* (pp. 31-37). Gonzalo Portocarrero, Vich, V. Maestría de Estudios Culturales Pontificia Universidad Católica del Perú. Lima, Perú: Editorial ARCIS, CLACSO, Santiago de Chile. Acceso link: <http://www.biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/coedicion/richard.pdf>



Sontang, S. (2013). *Sobre la fotografía*. España: Debolsillo.

Walsh, C. (2006). *Interculturalidad, colonialidad del poder*. Un pensamiento y posicionamiento del otro desde la diferencia colonial. Argentina: Ediciones el Signo.



Esta obra se terminó de editar en mayo de 2017.
Tipografía Optima de 10,5 puntos, sobre papel bond blanco
bahía de 90 gramos en Bogotá D. C., Colombia.

Esta publicación es el resultado de la primera fase del proyecto “Geografías del cuidado y la crianza desde la Experiencia Educativa en Comunidades Originarias de América Latina” que se desarrolla entre las Facultades de Educación de la Fundación Universitaria del Área Andina y la Universidad de San Buenaventura. Es, sin lugar a dudas, una apuesta transgresora de los enfoques instalados por las ciencias sociales para construir conocimiento sobre la primera infancia, cuya tradición ha invisibilizado el surgimiento de nuevos métodos e instrumentos analíticos que permitan el reconocimiento y construcción de otros saberes requeridos para aportar a la experiencia educativa con los más pequeños. El propósito de producir conocimiento sobre el cuidado y la crianza desde la experiencia educativa en países latinoamericanos con comunidades originarias, se convierte en una oportunidad para aportar en la reconfiguración de un sistema social donde la ecología de saberes sobre el niño y las formas en que son asumidos por los adultos fortalecen la integración y construcción de pensamiento latinoamericano.

AREANDINA
Fundación Universitaria del Área Andina

MIEMBRO DE LA RED
ILUMNO



UNIVERSIDAD DE
SAN BUENAVENTURA
SEDE BOGOTÁ