

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

OLGA LUCÍA REYES RAMÍREZ

**MOVIMIENTOS DE RE-EXISTENCIA DE LOS NIÑOS
INDÍGENAS EN LA CIUDAD.
Germinaciones en las Casas de Pensamiento
Intercultural en Bogotá, Colombia.**

PORTO ALEGRE
2018

OLGA LUCÍA REYES RAMÍREZ

**MOVIMIENTOS DE RE-EXISTENCIA DE LOS NIÑOS
INDÍGENAS EN LA CIUDAD.
Germinaciones en las Casas de Pensamiento
Intercultural en Bogotá, Colombia.**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Jaime José Zitkoski
Linha de Pesquisa: Educação, Culturas e Humanidades

Banca Examinadora:

Dr. Alfonso Torres Carrillo -UPN

Dra. Ana Luisa Teixeira de Menezes - UNISC

Dra. Iara Tatiana Bonin -ULBRA

Dra. María Aparecida Bergamaschi - PPGEDU/UFRGS

Porto Alegre
2018

CIP - Catalogação na Publicação

Reyes Ramírez, Olga Lucía
MOVIMIENTOS DE RE-EXISTENCIA DE LOS NIÑOS
INDÍGENAS EN LA CIUDAD. Germinaciones en las Casas
de Pensamiento Intercultural en Bogotá, Colombia. /
Olga Lucía Reyes Ramírez. -- 2018.
241 f.
Orientador: Jaime José Zitkoski.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-
Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2018.

1. Niños y niñas indígenas. 2. Indígenas en la
ciudad. 3. Casas de Pensamiento Intercultural. 4.
Educación indígena. 5. Existencias y re- existencias.
I. Zitkoski, Jaime José, orient. II. Título.

OLGA LUCÍA REYES RAMÍREZ

**MOVIMIENTOS DE RE-EXISTENCIA DE LOS NIÑOS
INDÍGENAS EN LA CIUDAD.
Germinaciones en las Casas de Pensamiento
Intercultural en Bogotá, Colombia.**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Jaime José Zitkoski
Linha de Pesquisa: Educação, Culturas e Humanidades

Aprovada em 19 de fevereiro de 2018

Dr. Jaime José Zitkoski - Orientador

Dr. Alfonso Torres Carrillo -UPN

Dra. Ana Luisa Teixeira de Menezes - UNISC

Dra. Iara Tatiana Bonin -ULBRA

Dra. María Aparecida Bergamaschi - PPGEDU/UFRGS

Porto Alegre
2018

*Dedicada a
todos los niños y las niñas indígenas que con su fuerza
transforman la ciudad.
A las mujeres, madres y maestras que los acompañan,
con su tenacidad y persistencia.*

AGRADECIMIENTOS

En el fondo de todo no estoy yo, sino que estamos nosotros.
(KUSCH, 2000, p. 672)

Al llegar a este momento del camino, me siento feliz y afortunada porque mi lista de agradecimientos podría no tener fin. Confirmando que en este camino no estuve sola, a pesar de que la sensación haya sido esa. Como lo anuncia Kusch en el epígrafe de esta larga lista, en el fondo no estoy yo, estamos todos nosotros: muchas voces, manos, abrazos, risas, saberes y palabras que animaron este recorrido tan fecundo para mi vida.

Con la alegría que encabeza mi lista, agradezco en primer lugar a la Organización de los Estados Americanos (OEA), el Grupo Coimbra de Universidades Brasileñas (GCUB) y la Fundação Capes por darnos alas a centenares de latinoamericanos para volar tras nuestros sueños. Y en especial, a la UFRGS por ser la casa de brazos abiertos para tantos de nosotros.

A los niños y niñas indígenas, sus familias y comunidades, a las Casas de Pensamiento Intercultural (CPI) que se dispusieron para apoyarme y caminar juntos en esta investigación. Sus saberes, su fuerza y sus formas de re-existir en la ciudad, sin duda me han transformado.

Agradezco especialmente a las profesoras, sabedoras y sabedores de las CPI, por su compromiso, su apertura, sus valiosas contribuciones y su incansable trabajo. Las formas en que le dan vida a la vida son realmente inspiradoras.

Al Cabildo Inga de Bogotá y sus autoridades, por el apoyo y la confianza. Al Taita Gobernador Oscar Bastidas, por el voto de confianza. Al Taita Víctor Tandioy, porque desde su saber sobre medicina ancestral me brindó paz, equilibrio y fuerza para escribir.

A la Secretaría Distrital de Integración Social por abrir los espacios de forma tan generosa para la realización de la investigación. Especialmente agradezco a Juana Moya y Alexandra Niampira, quienes fueron las personas que asumieron, desde la institución, el acompañamiento y supervisión del proceso investigativo.

A mi orientador Dr. Jaime José Zitkoski, porque fue el primero en abrirme la puerta al doctorado y durante el proceso su acompañamiento respetuoso me permitió seguir mi intuición y dar lugar a muchos aprendizajes.

A la profesora Dra. María Aparecida Bergamaschi (Cida), porque vio desde el principio la semilla, aun antes que yo, y proporcionó los cuidados y el alimento necesario para que se convirtiera en una tesis doctoral. En su ejemplo, sensibilidad y coraje siempre he encontrado la inspiración necesaria para seguir caminando.

A la profesora Dra. Ana Luisa Teixeira de Menezes, quien me propuso todo el tiempo un diálogo profundo, femenino y fecundo. Su vitalidad, su apoyo y su confianza fueron fundamentales para animar este trayecto. Sin su palabra, su danza y su convicción, no hubiera reencontrado mi camino.

A la profesora Dra. Iara Tatiana Bonin, porque desde el primer momento se dispuso con plena gentileza y apertura a participar de esta banca y a aportar desde su trayectoria como investigadora del tema.

Al profesor Dr. Alfonso Torres Carrillo, porque ha sido siempre un maestro, porque ha acompañado mi trasegar académico, animándome y

sirviendo como espejo. A él muchas gracias por todo su empeño, por venir hasta Brasil, por insistir en que un mundo diferente es posible. Sin su fuerza, sin su confianza y su exigencia, seguro hoy yo no estaría entregando esta tesis. Son muchos años siguiendo sus pasos, maestro.

A la profesora Dr. Magali Mendes, porque tanto su hacer como maestra, como su decir en la vida, dieron origen a varias de las reflexiones que acá presento. Profesora, la poesía filosófica de sus clases siempre vivirá en mi corazón.

A mi amiga Adriana Mendoza, quien insistió durante varias semanas para que me presentara a la convocatoria de la OEA. Si ella no me da el valor, yo jamás hubiera emprendido esta aventura.

A Diana Gamboa (Diani), por tanta entrega, por la compañía constante y por la fuerza transmitida. Por repetirme cada día que sí lo iba a lograr y por escucharme durante horas con infinita paciencia. Diani, nunca tendré palabras suficientes para agradecer tu lectura, tus aportes, tus cuestionamientos, tu presencia. Espero que sean muchas más las oportunidades para seguir aprendiendo de ti y como tú dices, de “tu alma vieja”.

A los amigos que conocí en POA y que se volvieron mi familia, la familia del mundo: Fernanda, Dannilo, Perseu, Amarú, Paulinha, Gabriela, Débora, Michele, Mateus, Maria Inês, Edwin, Juana, Juliana, Josias, Hamlet, Magaly, Maira, Leslie, Daniel, Ana Cecilia, Camilo, Sergio. A todos ellos, gracias por el apoyo y por seguir presentes a pesar del tiempo y la distancia.

A mi familia de sangre, mis padres, mis hermanos y hermanas, mis primos y primas y sobrinos, porque estuvieron conmigo en estos cuatro largos años, acompañándome en la distancia, dándome ánimo, haciendo lo que estuvo en sus manos para facilitar el camino.

A mi madre, porque soy su semilla. Ella me enseñó a luchar, a mantenerme en pie, a ser fiel a mis convicciones, a mis sueños. Madre, infinitas gracias por enseñarme la grandeza de ser mujer fuerte y por apoyarme en el camino de serlo a mi manera.

A la doctora Clara Esperanza Pedraza Goyeneche, a Mónica Dueñas, a las amigas y compañeras de la UNAD, y especialmente al equipo de la Licenciatura en Pedagogía Infantil. Todas y cada una de ellas tuvieron un importante papel en el logro de esta meta. Gracias por apoyarme en todas mis locuras.

A todas las mujeres que siguen caminando en el mundo de la academia, en la educación y en la lucha por mejores condiciones para los niños y sus maestras. Porque las que me antecedieron me permiten hoy tener estos privilegios y las que están conmigo ahora, son fuerza que se suma para continuar construyendo mundos posibles. Finalmente, haciendo mías las palabras de Violeta Parra, cantautora chilena:

Gracias a la vida que me ha dado tanto
Me ha dado la risa y me ha dado el llanto
Así yo distingo dicha de quebranto
Los dos materiales que forman mi canto
Y el canto de ustedes que es mi mismo canto
Y el canto de todos que es mi propio canto
Gracias a la vida que me ha dado tanto

(Violeta Parra, Gracias a la vida, Las últimas composiciones, 1966).

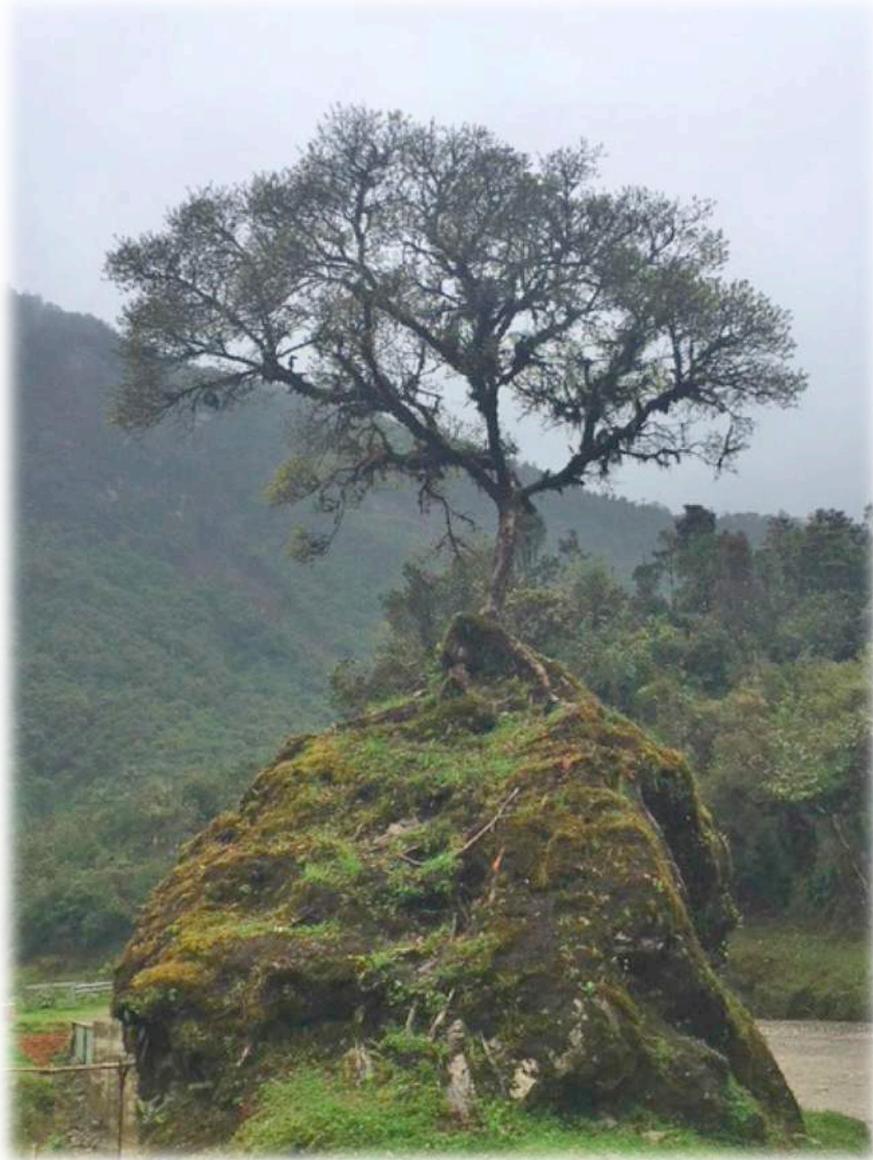


Foto: Árbol creciendo sobre piedra. Valle del Sibundoy- Colombia. Territorio de los pueblos indígenas Inga y Kamentsa.
Fuente: la autora. 2017

..lo que es semilla llegará a ser fruto. (KUSCH, 2000, TOMO II, p, 223).

Las grietas dan luz a esperanzas pequeñas. Pienso en la flor que apareció de un día al otro en una pequeña rendija de las gradas exteriores de piedra y cemento de mi casa, también en las dos hojas verdes que brotaron ante mis ojos desde el asfalto de una vereda en plena ciudad. Las grietas que pienso revelan la irrupción, el comienzo, la emergencia, la posibilidad y también la existencia de lo muy otro que hace vida a pesar de —y agrietando— las condiciones mismas de su negación. (WALHS, 2017, p., 32).

RESUMEN

La visibilización de las comunidades indígenas que habitan las ciudades es un fenómeno reciente en Colombia. Si bien el país se proclama como pluriétnico y multicultural en la Carta Constitucional de 1991, reconociendo la vasta diversidad que lo compone, la pluralidad indígena aún se teje desde el sentido común, ligada a una existencia eminentemente rural. Teniendo en cuenta la convulsionada realidad colombiana, son diversos factores los que animan a las comunidades indígenas a migrar a la ciudad y permanecer en ella. En este proceso, los niños y niñas indígenas más pequeños se alejan de las posibilidades y vivencias ofrecidas por las comunidades y territorios de origen, para constituirse como indígenas. Frente a esta realidad, surgen en 2007 las Casas de Pensamiento Intercultural -CPI- de Bogotá, como forma de dar una respuesta pertinente a la primera infancia indígena (niños y niñas entre tres meses y cinco años), que habita la ciudad. La presente investigación aborda las estrategias de existencia y re- existencia que los niños y niñas indígenas, sus familias, comunidades y los equipos pedagógicos de las CPI, forjan en el corazón de Bogotá, como espacios vivenciales para constituirse como indígenas. En el desarrollo de la tesis se muestra que las CPI potencializan su labor gracias a los movimientos y las vivencias de apropiación y resignificación realizados por las comunidades indígenas que allí se encuentran. Así, las CPI se construyen a partir del encuentro de la diversidad, mediadas por tensiones, disputas y contradicciones. Me aproximo a este territorio acopiando los aportes de la antropología de la infancia, en cabeza de Andrea Sulzc, Clarice Cohn, Angela Nunes. Para comprender las existencias y re-existencias, me apoyo en las elaboraciones del investigador colombiano Adolfo Albán Achinte y propongo el esencialismo estratégico como una forma de re-existencia en la ciudad. Para tensionar la reflexión, acudo a las contribuciones de Catherine Walsh en relación a la interculturalidad crítica. No obstante, es el pensamiento del filósofo argentino Rodolfo Kusch, el fino hilo que une y encadena cada uno de los movimientos de aproximación que propongo. Las vivencias que atraviesan las vidas de los niños y niñas indígenas que se encuentran en las CPI, se presentan como anunciación del surgimiento de una pedagogía mestiza, que logra asumir el encuentro de las culturas como un escenario en disputa, mediado por las tensiones y las contradicciones y por eso mismo, profundamente fecundo. A partir de esta dinámica cotidiana, vivida en un escenario educativo indígena emergente en la ciudad, se construyen diversas formas de existencia y re- existencia, que se reúnen en la música, la lengua propia, el arte y la artesanía, la relación con el territorio de origen, la espiritualidad y la medicina ancestral.

Palabras clave: niños y niñas indígenas; indígenas en la ciudad; Casas de Pensamiento Intercultural; educación indígena; existencias y re- existencias.

RESUMO

A visibilidade das comunidades indígenas que habitam as cidades é um fenômeno recente na Colômbia. Embora o país se proclame como multiétnico e multicultural na Carta Constitucional de 1991, reconhecendo a vasta diversidade que o compõe, a pluralidade indígena ainda é tecida a partir do senso comum, ligada a uma existência eminentemente rural. Considerando a conturbada realidade colombiana, diversos fatores incentivam as comunidades indígenas a migrarem para a cidade e permanecerem nela. Neste processo, as crianças indígenas pequenas se afastam das possibilidades e vivências oferecidas pelas comunidades e territórios de origem, para se construírem como indígenas. Diante dessa realidade, surgem em 2007 as Casas de Pensamento Intercultural (CPI) de Bogotá, como forma de dar uma resposta pertinente à primeira infância indígena (meninos e meninas entre três meses e cinco anos), que moram na cidade. Esta pesquisa aborda as estratégias de existência e re-existência que as crianças indígenas, suas famílias, comunidades e as equipes pedagógicas das CPI forjam no coração de Bogotá, como espaços vivenciais para se constituírem-se como indígenas. No desenvolvimento da tese, mostra-se que as CPI potencializam seu trabalho graças aos movimentos e às vivências de apropriação e ressignificação feitas pelas comunidades indígenas que ali se encontram. Assim, as CPI se constroem a partir do encontro da diversidade, mediado por tensões, disputas e contradições. Situo-me nesse território utilizando as contribuições da antropologia da infância, em especial de Andrea Sulz, Clarice Cohn e Angela Nunes. Para compreender as existências e re-existências, me baseio nas elaborações do pesquisador colombiano Adolfo Albán Achinte e proponho o essencialismo estratégico como uma forma de re-existência na cidade. Para tensionar a reflexão, recorro às contribuições de Catherine Walsh em relação à interculturalidade crítica. Contudo, o pensamento do filósofo argentino Rodolfo Kusch é o fino fio que une e encadeia cada um dos movimentos de aproximação que proponho. As vivências que atravessam a vida das crianças indígenas que estão nas CPI são apresentadas como um anúncio do surgimento de uma pedagogia mestiça, que assume o encontro das culturas como um cenário em disputa, mediado por tensões e contradições e, por essa mesma razão, profundamente fecundo. A partir desse cotidiano dinâmico, vivido em um cenário educacional indígena emergente na cidade, se constroem diversas formas de existência e re-existência, que se reúnem na música, na língua própria, na arte e no artesanato, na relação com o território de origem, na espiritualidade e na medicina ancestral.

Palavras-chave: crianças indígenas; indígenas na cidade; Casas de Pensamento Intercultural; educação indígena; existências e re-existências.

ABSTRACT

The visibility of indigenous communities that inhabit cities is a recent phenomenon in Colombia. Although the country considers itself multi-ethnic and multicultural in the Constitutional Charter of 1991, thus recognizing the vast diversity that composes it, indigenous plurality is still woven from common sense, mainly linked to an eminently rural existence. Taking into account the convulsed reality in Colombia, various factors encourage indigenous communities to migrate to the cities and stay there. In this process, very young indigenous children move away from the possibilities and experiences offered by their communities and territories of origin to become indigenous. Faced with this reality, the Intercultural Thought Houses (CPIs) of Bogotá emerged in 2007, as a way of giving a pertinent response to young indigenous children (boys and girls between three months and five years) who live in the city. This research tackles the strategies of existence and re-existence that indigenous children, their families, communities, and pedagogical teams of the CPIs forge in the heart of Bogotá, as living spaces to become indigenous. In this thesis, I show that CPIs potentiate their work thanks to movements and experiences of appropriation and re-signification made by the indigenous communities that are there. Thus CPIs are built from the combination of diversity, mediated by tensions, disputes, and contradictions. For their study, I use notions of the anthropology of childhood, proposed by Andrea Sulz, Clarice Cohn, and Angela Nunes. To understand existences and re-existences, I work with the theory of Colombian researcher Adolfo Albán Achinte, and suggest that strategic essentialism is a form of re-existence in the city. Moreover, as a means to expand the debate, I examine Catherine Walsh's proposals regarding critical interculturality. Finally, all movements of approximation that I propose are connected by the ideas of the Argentinian philosopher Rodolfo Kusch. The daily life experiences of indigenous children who are in the CPIs can be taken as the result of the development of a mestizo pedagogy, which manages to take the encounter of cultures as a scenario in dispute, mediated by tensions and contradictions, and, for that very reason, extremely fruitful. From such dynamic daily life, lived in an emerging indigenous educational setting in the city, various forms of existence and re-existence are built, and brought together in music, language, art and crafts, the relationship with the territory of origin, spirituality, and ancestral medicine.

Keywords: indigenous children; indigenous people in the city; Intercultural Thinking Houses; indigenous education; existence and re-existences.

LISTA DE ILUSTRACIONES

TABLA 1. SÍNTESIS DE DOCUMENTOS ENCONTRADOS EN MOTORES DE BÚSQUEDA ACADÉMICOS. AÑOS 2005 A 2015.....	39
MAPA 1. MAPA DE COLOMBIA.....	57
MAPA 2. DISTRIBUCIÓN DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS EN COLOMBIA.....	58
GRÁFICO 1. REGISTRO ÚNICO DE LA POBLACIÓN DESPLAZADA A FEBRERO 28 DE 2011.	60
IMAGEN 1. CAPA DEL LINEAMIENTO PEDAGÓGICO PARA LA EDUCACIÓN INICIAL INDÍGENA EN BOGOTÁ.	64
CUADRO 1. CASAS DE PENSAMIENTO EXISTENTES EN BOGOTÁ.....	66
MAPA 3. NÚMERO DE CPI POR LOCALIDADES EN BOGOTÁ.....	67
CUADRO 2. EQUIPO PEDAGÓGICO DE LAS CPI.	70
FOTO 1. FACHADA DE LA CPI PAYACUA	74
FOTO 2. ALOJAMIENTO BARRIO SAN JAVIER. MALOKA EMBERA.....	76
FOTO 3. FACHADA DE LA CPI WAWITA.....	79
FOTO 4. FACHADA DE LA CPI WAWITA.....	79
FOTO 5. COMUNIDAD INGA Y KAMENTSÁ EN PROCESIÓN DEL KALUSTURINDA EN BOGOTÁ.....	82
CUADRO 3. MOVIMIENTOS, ACCIONES Y HERRAMIENTAS METODOLÓGICAS.....	118
FOTO 6. DIBUJO DE LA FAMILIA DE MAIKEL.	152
FOTO 7. DIBUJO DE LA FAMILIA DE DAMIÁN.....	152
FOTO 8. DIBUJO DE LA FAMILIA DE YURI NATALIA.....	153
FOTO 9. NIÑO EMBERA RECOLECTANDO SEMILLAS EN SU CAMISETA.	154
FOTO 10. NIÑOS Y NIÑAS REUNIDOS ALREDEDOR DE LA TULPA O FOGÓN DE PAPEL....	169
FOTO 11. NIÑOS EMBERA BAILANDO Y SIMULANDO TOCAR INSTRUMENTOS.....	172
FOTO 12. MUJER EMBERA KATIO TEJIENDO PULSERAS PARA VENDER.	174
FOTO 13. TAITA VÍCTOR TANDIOY EN EL TAMBO DE LA CASA WAWITA KUNAPA WASI PREPARANDO EL WAIRACHIR.	177
FOTO 14. CELEBRACIÓN DEL INTI RAYMI	180
CELEBRACIÓN DEL KALUSTURINDA	180
FOTO 15.	180
FOTO 16. TAITA VÍCTOR TANDIOY REALIZANDO EL RITUAL DEL WAIRACHIR CON LOS BEBÉS DE LA CPI WAWITA KUNAPA WASI.	181
FOTO 17. TÍA (SABEDORA) DE LA COMUNIDAD INGA MECIENDO A UN BEBÉ PARA AYUDARLO A DORMIR.	191
FOTO 18. TRABAJO REALIZADO POR LA FAMILIA DE YURI NATALIA SOBRE SU HISTORIA EN LA CIUDAD.	194
FOTO 19. TRABAJO REALIZADO POR LA FAMILIA DE DAMIÁN SOBRE SU HISTORIA EN LA CIUDAD.	195

LISTA DE SIGLAS

ACNUR - Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CECOIN - Observatorio Étnico, del Centro de Cooperación al Indígena
CIA - Código de Infancia y Adolescencia Colombiano
CNMH - Centro Nacional de Memoria Histórica
CPI - Casas de Pensamiento Intercultural
CULTIBA - Corporación Cultural Nueva Tibabuyes
DANE - Departamento Administrativo de Estadística Nacional
FACED - Faculdade de Educação
GCUB - Grupo Coimbra de Universidades Brasileiras
OEA - Organización de los Estados Americanos
ONIC – Organización Nacional Indígena de Colombia
RHM - Reconstrucción Histórica de la Memoria
SDIS - Secretaría Distrital de Integración Social de Bogotá
SE - Sistematización de Experiencias
UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNAD - Universidad Nacional Abierta y a Distancia
UNICEF - United Nations International Children's Emergency Fund
UPN - Universidad Pedagógica Nacional

SUMARIO

DE LOS COAUTORES DE LA INVESTIGACIÓN.	17
PRESENTACIÓN.	18
1 PRIMER MOVIMIENTO. VIVENCIAS GERMINALES: DESCUBRIENDO A LOS NIÑOS Y NIÑAS INDÍGENAS EN LA CIUDAD.	23
1.1 DE CÓMO ES PENSAR EN LA OTREDAD CUANDO YO TAMBIÉN HE SIDO EL OTRO.	23
1.2 EL DESAFÍO DE HABLAR DE LA NIÑEZ INDÍGENA: PREGUNTAS, PROPÓSITOS Y OTRAS PUNTOS DE PARTIDA.	28
1.3 ¿DE DÓNDE Y CÓMO SURGE ESTE RECORRIDO INVESTIGATIVO?	33
1.4 ¿CÓMO SE HABLA DE O CÓMO APARECE LA NIÑEZ INDÍGENA EN LOS CONTEXTOS DE INVESTIGACIÓN EN COLOMBIA? ANÁLISIS DE LA PRODUCCIÓN CIENTÍFICA EN TORNO AL TEMA.	38
1.4.1 Los Problemas De Investigación Fuera De Las Ciencias Sociales y Humanas.	40
1.4.2 Estudios Desarrollados En El Marco De Las Ciencias Sociales y Humanidades.	42
1.4.3 De Víctimas A Actores: Un Paso Necesario.	48
1.5 IDEAS QUE ABREN DISCUSIONES.	50
2 SEGUNDO MOVIMIENTO. EL TERRITORIO FECUNDO: INDÍGENAS EN LA CIUDAD Y LAS CASAS DE PENSAMIENTO INTERCULTURAL.	53
2.1 EL TERRITORIO CUANDO SE ESTÁ LEJOS DE LA TIERRA.	53
2.2 LA CIUDAD DE BOGOTÁ Y LOS INDÍGENAS EN EL CONTEXTO COLOMBIANO.	57
2.3 LAS CASAS DE PENSAMIENTO INDÍGENA EN LA CIUDAD: MEMORIAS, PROPÓSITOS Y CAMINOS RECORRIDOS.	62
2.3.1 La Casa De Pensamiento Intercultural Payacua: Un Espacio Para Hermanarnos.	73
2.3.2 La Casa De Pensamiento Intercultural Wawita Kunapa Wasi: Pensar Bonito Para Vivir Bien.	78
2.4 DE LAS REFLEXIONES QUE DEJA ESTA APROXIMACIÓN AL TERRITORIO FECUNDO DE LAS CPI.	84
3 TERCER MOVIMIENTO. COORDENADAS QUE ORIENTAN LA APROXIMACIÓN A LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS INDÍGENAS EN LA CIUDAD.	86
3.1 EJE 1. NIÑEZ, INFANCIA, NIÑOS Y NIÑAS INDÍGENAS: HABLEMOS DE LAS DIFERENCIAS.	87
3.1.1 La Categoría Infancia En Tensión O Puntos De Inflexión Para Otras Posibilidades.	92
3.1.2 La Antropología De La Infancia y Sus Aportes Para Comprender A Los Niños Y Las Niñas Indígenas.	95
3.2 EJE 2. INDÍGENAS EN LA CIUDAD: EXISTENCIAS Y RE-EXISTENCIAS DE COMUNIDADES QUE LUCHAN.	99
3.2.1 Existir Y Re-Existir: El Florecimiento De La Esperanza.	102
3.2.2 La Vivencia Como El Fundamento De Las Re-Existencias En La Ciudad.	104
3.2.3 El Esencialismo Estratégico Como Uno De Los Caminos De Existencia y Re-Existencia Indígena.	106
3.3 EJE 3. INTERCULTURALIDAD CRÍTICA Y DECOLONIALIDAD COMO DESAFÍOS EN GERMINACIÓN.	110
3.4 CUESTIONES QUE DEJA EN EL AIRE ESTE MOVIMIENTO TEÓRICO COMPRENSIVO.	114

3.5 MOVIMIENTOS METODOLÓGICOS. SOBRE ESTAR JUNTOS HACIENDO CRECER: LO FEMENINO DE LA INVESTIGACIÓN COLABORATIVA.....	116
4 CUARTO MOVIMIENTO. LO QUE ES SEMILLA, LLEGARÁ A SER FRUTO. SOBRE LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS: IDEAS EN TENSIÓN.	127
4.1 COMO PERSONAS AUTÓNOMAS.	129
4.2 COMO ALUMNOS Y ALUMNAS.....	134
4.3 COMO SERES VULNERABLES VS SERES AUTÓNOMOS: IDEAS SOBRE EL CUIDADO DE LOS NIÑOS EN DISPUTA.	138
4.3.1 El Cuidado Para La Formación De Su Autonomía.	140
4.3.2 El Cuidado Desde La Interpretación De Política Pública.....	142
4.3.3 El Cuidado En La Ciudad.	145
4.4 AGENTES SOCIALES ACTIVOS.....	147
4.5 COMO INDÍGENAS QUE HACEN PARTE DE UNA GRAN FAMILIA.	150
4.6 SOBRE LO QUE ES SER NIÑO Y NIÑA INDÍGENA.....	154
5 QUINTO MOVIMIENTO. LA GERMINACIÓN DE RE-EXISTIR EN LA CIUDAD.	157
5.1 EJE 1. EDUCAR, APRENDER-ENSEÑAR Y FORMAS DE RE-EXISTENCIA EN LA CIUDAD.....	158
5.2 SOBRE LA EDUCACIÓN.....	160
5.2.1 Sobre El Aprender-Enseñar.....	162
5.2.2 Sobre Lo Que Se Aprende-Enseña	166
5.3 SOBRE LAS VIVENCIAS QUE PERMITEN EXISTIR Y RE-EXISTIR COMO NIÑOS INDÍGENAS EN LAS CASAS DE PENSAMIENTO Y EN LA CIUDAD.	170
5.3.1 La Música	171
5.3.2 Artesanía Y El Arte Indígena.....	173
5.3.3 La Lengua Propia.	175
5.3.4 La Relación Con El Territorio De Origen.	177
5.3.5 La Espiritualidad Y La Medicina.	179
5.4 LAS RUTINAS COTIDIANAS: ¿HASTA DÓNDE SÍ, HASTA DÓNDE NO?.....	183
5.6 LO QUE NOS DEJA ESTE EJE: ESPACIOS, IDEAS Y PRÁCTICAS EN DISPUTA.....	185
5.7 EJE 2. NUEVOS LUGARES, NUEVOS ROLES: RE-SIGNIFICACIÓN DE LOS ROLES Y LUGARES DE ACCIÓN EN LAS CPI Y LA CIUDAD.	187
5.7.1 Papel De Las Mujeres: Manos Que Tejen, Cuidan Y Luchan.....	187
5.7.2 Los y Las Sabedoras: Acción Política y Contacto Vivo Con El Conocimiento Propio Y El Territorio.....	191
5.7.3 Las Familias: Encargados De Transmitir La Cultura.	193
5.8 CONSIDERACIONES ANTES DE SEGUIR EL CAMINO.....	197
6 SEXTO MOVIMIENTO. LOS FRUTOS ANUNCIÁNDOSE: DE LOS APRENDIZAJES Y OTRAS CONTRIBUCIONES DE LOS NIÑOS INDÍGENAS Y LAS CPI A LA CIUDAD.	199
6.1 EJE 1: DE LOS OTROS FRUTOS Y APRENDIZAJES QUE NOS DEJAN LOS NIÑOS Y NIÑAS INDÍGENAS Y LAS CPI.	200
6.1.1 Las CPI En La Vida De Los Niños y Las Comunidades Indígenas De Bogotá.	200
6.1.2 La Interculturalidad Como Vivencia Germinal En Construcción, De-Construcción Y Re- Construcción Permanente.	203
6.2 EJE 2: DE LOS APRENDIZAJES, SUEÑOS Y DESAFÍOS QUE NOS DEJAN ESTOS MOVIMIENTOS DE APROXIMACIÓN A LAS CPI.	210
6.3 EJE 3: DE LAS CONSIDERACIONES FINALES PARA QUE SEAMOS PURA SEMILLA.	217
6.3.1 Sobre Los Actores.....	218

6.3.2 Sobre Las Re-Existencias	221
6.3.3 Sobre Las Semillas.	222
7 BIBLIOGRAFÍA	225

DE LOS COAUTORES DE LA INVESTIGACIÓN.

Es impensable iniciar este camino mencionando a las personas, indígenas y no indígenas, que hacen parte de las Casas de Pensamiento intercultural, para reconocer sus aportes en calidad de co-autores del presente texto. Las personas que se mencionan en este acápite fueron mucho más que entrevistados o testigos del proceso. Todos ellos participaron de la investigación haciendo aportes fundamentales en relación a aproximaciones metodológicas, reflexiones sobre las vivencias de las Casas de Pensamiento Intercultural y se dispusieron de corazón para compartir su conocimiento, su trabajo, su experiencia y su vivencia conmigo.

Los coautores son:

Casa de Pensamiento Intercultural Wawita Kunapa Wasi	Casa de Pensamiento Intercultural Payacua
Taita Victor Tandioy Médico tradicional ancestral Pertenece al pueblo Inga	Gloria Orobajo Coordinadora Casa Payacua Pueblo Muisca
Edilma Tisoy Coordinadora CPI Pertenece al Pueblo Inga	Yondri Rojas Sabedor CPI Pueblo Embera Dóvida
Mary Luz Timaran Tisoy Profesora CPI Pertenece al pueblo Inga	Ebelyn González Profesora CPI Payacua Raíces campesinas
Ginna Cuantindioy Profesora CPI Pertenece al pueblo Inga	Diego Tupaz Sabedor CPI Pueblo de los Pastos

A todos ellos, infinito agradecimiento por su disposición, por tanta confianza y generosidad para con este proceso.

PRESENTACIÓN.

La simiente que da vida a esta tesis, brota en mi encuentro con los niños y niñas indígenas en la ciudad de Bogotá, entre el año 2009 a 2011, como docente de dos universidades públicas de la ciudad y se materializa como proyecto de investigación doctoral en el año 2016, momento en que acerqué la semilla a tierra fértil. Aunque esta tesis anuncia frutos diversos, los intuye y los anhela, principalmente espera ser para semilla (KUSCH, 2000). Esto es, crece en el deseo de contribuir en la germinación de caminos reflexivos, relacionales, vivenciales, afectivos y prácticos, que potencialicen la vida de los niños y niñas indígenas en la ciudad. También se propone como tesis-semilla, porque el abordaje académico de los niños y niñas indígenas que habitan en la ciudad, es un campo emergente en el contexto colombiano.

De este modo, la tesis aborda las estrategias de existencia y re-existencia que los niños y niñas indígenas, sus familias, comunidades y los equipos pedagógicos de las Casas de Pensamiento Intercultural -CPI¹-, han construido en el corazón de Bogotá como espacios vivenciales para constituirse como indígenas. Si bien las CPI surgen desde la política pública distrital como espacios de educación y protección de la primera infancia indígena (niños y niñas entre tres meses y cinco años), su labor se ve superada y potencializada por los movimientos y las vivencias² de apropiación y resignificación realizados por las comunidades indígenas que allí se encuentran.

Estas formas de apropiación y resignificación se constituyen en medio de relaciones contradictorias, tensiones, logros alcanzados y a partir de arduos procesos de negociación- aproximación entre sus diversos agentes. Por lo anterior, propongo las CPI como espacios en disputa que tensionan, nutren, dinamizan y posibilitan la agencia indígena en la ciudad.

¹ En el desarrollo del texto, esta sigla hará referencia a las Casas de Pensamiento Intercultural.

² La vivencia remite a la vida misma, a las experiencias psíquicas y emocionales de los sujetos, que lo conectan con el mundo, con los otros, con la vida social (MAFFESOLI, 1998). La vivencia se constituye en la fuerza seminal que permite construir la cotidianidad, la memoria, la emoción y el vínculo. Esta categoría se ampliará en el tercer movimiento de esta tesis.

El desafiante escenario propuesto por la vida de los niños y niñas indígenas en las CPI de Bogotá, me lleva a acudir a los aportes realizados por la antropología de la infancia, el esencialismo estratégico y la interculturalidad crítica como coordenadas de comprensión y aproximación de estas vivencias. Sin embargo, el pensamiento del filósofo argentino Rodolfo Kusch, es el fino hilo que une y encadena cada uno de los movimientos de aproximación que propongo.

Para adentrarse en el recorrido de esta tesis, me parece importante hacer algunas aclaraciones. La primera de ellas, es que si bien preferiría usar un lenguaje incluyente a lo largo del documento, haciendo referencia explícitamente a los niños y las niñas, por razones gramaticales y en espera de que el lector no se agote en la lectura, por momentos usaré el adjetivo “niños” para referir a ambos sexos. En segundo momento, vale remarcar que esta tesis fue construida con la contribución de varias fuentes, varias voces y varios lenguajes. Para facilitar el reconocimiento de estas voces, los textos fruto de entrevistas aparecen dentro del cuerpo del documento en fuente Arial 10, en espacio sencillo. Para los registros de diarios de campo he decidido usar la fuente Avenir Book 10.

He propuesto seis movimientos para el desarrollo de la tesis, en los que relato y dialogo con las vivencias y los diferentes agentes involucrados. Opté por la idea y sensación del movimiento, porque la vida de los niños y niñas indígenas en la ciudad se constituye en medio de turbulencias, contradicciones, transformaciones y luchas que dan cuenta de unas comunidades activas y en constante dinamismo. El movimiento representa una figura fecunda para la reflexión, pues como lo anuncia Balandier: “[...] genera grandes conmociones; permite dar sentido a lo nuevo, a lo inesperado, y al cambio [...] Arma la interpretación, postula una continuidad, expresa un orden que nace de un desorden.” (BALANDIER, 2003, p. 37).

En ese mismo sentido, se acude a la idea de movimiento, porque en el ejercicio de garantizar la fecundidad de la simiente, cada contorno de la germinación de esta tesis ha traído consigo sus propios desplazamientos, tintes, sus propias gramáticas y cambios de dirección. Y aunque sea una

tesis para semilla, promete convertirse en planta con jugosos frutos y fértiles flores. Con estas claridades, a continuación presento cada uno de los movimientos que la componen.

En el primer movimiento, denominado *Vivencias germinales: descubriendo a los niños y niñas indígenas en la ciudad*, relato mis primeras aproximaciones a los pueblos indígenas de Bogotá y las formas en que esos encuentros se constituyeron en el germen de la tesis. De la misma forma, abordo la revisión del estado del arte de las producciones académicas que tratan la cuestión central de esta tesis; esto es, la revisión de investigaciones realizadas en Colombia sobre niños y niñas indígenas en la ciudad.

En *El territorio fecundo: Indígenas en la ciudad y las Casas de Pensamiento Intercultural*, segundo movimiento de la tesis, caracterizo las condiciones sociales, demográficas, económicas y culturales que signan el desplazamiento, vida y existencia de los pueblos indígenas en la ciudad. Teniendo como base dicho contexto, relato las circunstancias y vivencias que dan lugar al surgimiento de las CPI en la ciudad. Acto seguido, describo la estructura, funcionamiento y propósitos generales de las CPI, para a partir de allí, dar cuenta brevemente de las singularidades que identifican a cada una de las CPI que participaron en esta investigación.

El tercer movimiento, *Coordenadas que orientan la aproximación a los niños y las niñas indígenas en la ciudad*, habla sobre los enclaves conceptuales, metodológicos, afectivos e intuitivos que sitúan y señalan los modos en que me acerco a comprender las formas de existencia y re-existencia de los niños indígenas que se encuentran en las CPI. Para esto, presento este movimiento en tres ejes articulados y relacionados entre sí, que se organizan de la siguiente manera: el primer eje retoma los aportes de la antropología de la infancia para poner en discusión las ideas modernas occidentales que signan las ideas de niños y niñas en la ciudad y en escenarios occidentalizados (DÍAZ; CAVIEDES, 2015; COHN, 2000, 2013; COLANGELO, 2003; TASSINARI, 2007, 2009, SZULC, 2015a). El segundo eje, a partir de los aportes realizados principalmente por el investigador colombiano Adolfo Albán Achinte (2010, 2012, 2013), abordo la discusión sobre cómo entender la existencia y re-existencia de los pueblos

culturamente diferentes, para desde allí, ponerlo en relación con las ideas y análisis que permite el abordaje del esencialismo estratégico como una forma de re-existencia necesaria en la ciudad (MARTINEZ, A., 2016). En el tercer eje de este movimiento, traigo una reflexión sobre la interculturalidad crítica y decolonial como desafíos en germinación, teniendo como principal foco de reflexión, los aportes realizados por Catherine Walsh (2007, 2009a, 2009b, 2013a, 2013b). En coherencia con el espíritu germinal de la tesis, presento en este mismo movimiento las reflexiones metodológicas inspiradas en la investigación colaborativa (RAPPAPORT; RAMOS, 2005), exaltando la fuerza femenina que alienta este proceso investigativo y que, desde mi perspectiva, se constituye en la mayor fuente de fecundidad de su proceder (KUSCH, 2000).

El cuarto movimiento se denomina *Lo que es semilla, llegará a ser fruto. Sobre los niños y las niñas: ideas en tensión*. Este movimiento se acoge a la metáfora de lo germinativo y del fruto que solo emerge en el encuentro de los opuestos, porque allí se alojan las ideas de niño y niña que conviven y se tejen dentro de las CPI. Estas ideas son diversas, a veces discordantes entre sí, y por ello se tensionan unas a otras, dando lugar a la emergencia de prácticas, relaciones y disputas, a todas luces fecundas, que anuncian el surgimiento de otros modos de constituirse como niños indígenas en la ciudad.

En el quinto movimiento, *La germinación de existir y re-existir en la ciudad*, describo y analizo las estrategias de existencia y re-existencia que se dinamizan dentro de las CPI y que inciden en las formas en que los niños y las niñas indígenas se constituyen como tal en la ciudad. Si bien este movimiento es toda vitalidad y esperanza porque está compuesto por los primeros brotes de esta tesis-semilla, también se abordan allí las tensiones y disputas que aparecen en los caminos transitados por los niños en este escenario y en las formas en que se dinamiza la cultura indígena dentro de las CPI.

El sexto movimiento, *Los frutos anunciándose: de los aprendizajes y otras contribuciones de los niños indígenas y las CPI a la ciudad*, más que un cierre, presenta las formas en que la tesis continúa germinando para ser

semilla. En esa medida, da cuenta de los aprendizajes que se anuncian en las CPI, como aportes para continuar pensando las formas de potenciar la vida de los niños y las niñas indígenas en la ciudad. En este mismo sentido, habla de los desafíos y sueños que aparecen como aguas renovadoras para continuar germinando y las consideraciones que recogen los principales brotes y frutos del recorrido, propuestas como invitación a que seamos pura semilla.

1 PRIMER MOVIMIENTO. VIVENCIAS GERMINALES: DESCUBRIENDO A LOS NIÑOS Y NIÑAS INDÍGENAS EN LA CIUDAD.

En este primer movimiento de aproximación relato la manera en que a partir de mis vivencias como profesora en la ciudad de Bogotá, descubro la existencia de los niños y las niñas indígenas y así, la semilla que da lugar a esta tesis. En primera instancia, narro la sucesión de acontecimientos que me llevaron a reconocer y vincularme con la niñez indígena en el corazón de la ciudad. Más adelante, presento las preguntas, propósitos, afectos y desafíos que me impulsaron a asumir el trabajo con los niños indígenas en mi vida académica y como parte de mis compromisos políticos como educadora. Este primer movimiento cierra con la revisión de la producción académica en relación al tema en cuestión, con la finalidad de identificar los campos ya abordados, los espacios por pensar y los desafíos que desde allí se tejen, no solo para esta investigación, sino para el campo en general.

1.1 DE CÓMO ES PENSAR EN LA OTREDAD CUANDO YO TAMBIÉN HE SIDO EL OTRO

Dentro de poco ya no tendrás hogar, no
te dedicarás a la creación de la tela y la comida;
tendrás que caminar y mirar y,
mirando, aprenderás de todos los rostros,
de todos los colores de piel, de todas las
diferencias, de todas las lenguas, de lo que somos,
de cómo lo dejaremos de ser y
de lo que seremos. (ESQUIVEL, 2005, p, 12).

En el año 2014 llegué a Brasil a través de una beca ofrecida por la Organización de los Estados Americanos -OEA- y el Grupo Coimbra de Universidades Brasileñas -GCUB-. Fui admitida, en calidad de becaria, en la Universidade Federal Rio Grande do Sul, una de las mejores universidades del país. Indudablemente, una experiencia que cambió mi vida de múltiples formas, todas ellas en positivo.

Porto Alegre es la ciudad que me abre sus brazos en esta nueva etapa. Poa, como cariñosamente la llamamos, es una ciudad que aunque pequeña -comparada con Bogotá, mi ciudad natal-, como cualquier otra urbe, no tiene tiempo de sensibilizarse ante las vidas que la habitan. La celeridad que marca su ritmo no le permite percibir mi presencia, ni mucho menos los devaneos emocionales que me produce el adaptarme a esta nueva vida.

Ya no soy más una profesora universitaria que se mueve con seguridad y certeza por las calles de siempre. Me convierto en una mujer inmigrante, con rasgos indígenas, que no habla portugués, que no conoce a nadie y que se siente vulnerable en una ciudad donde la mayoría son rubios, blancos, tienen ojos claros y en muchos casos, se identifican como europeos dadas las raíces de sus ancestros. Yo que estaba segura de que iba para ese Brasil de afrodescendientes que exponen por televisión en el carnaval de Río de Janeiro y la conocida película *Ciudad de Dios*.

Desde el choque entre lo que imaginé y lo que encontré, todo en la nueva ciudad me interpela sobre quién soy y qué hago allí. Todos necesitan de mí una identidad que me determine, me ubique y que de alguna forma, permita comprender por qué me veo, hablo y actúo distinto a los habitantes de la región. En algunos escenarios me llaman boliviana y cuando intento aclarar mi procedencia, me encuentro con respuestas como: “Qué importa, todos son lo mismo”. También soy denominada como latinoamericana, porque “así se les dice a los que hablan español”. Ese término de “latinoamericanos” marca una extensa distancia entre un “nosotros” y un “ellos”. Nos coloca en un plano geográfico distinto y en otra sonoridad.

Me preguntan por la coca de mi país, por mis antepasados europeos y me increpan para que yo hable de mi origen o de mi linaje. Y yo solo sé que soy colombiana, porque los colombianos -en su mayoría- solo somos eso: Colombianos. Al menos los que venimos de familias humildes como la mía, que no sabemos si tenemos ancestros suizos, alemanes, indígenas, africanos o españoles. En el fondo, somos un poco de todo eso, una misteriosa mezcla difícil de determinar. El mestizaje ha sido tanto y tan grande, que pocos recuerdan o han podido mantener la huella de sus antepasados como presencia viva.

En cada pregunta que el contexto me hace, voy tomando conciencia de lo difícil de ser diferente, visiblemente diferente, audiblemente diferente. Allí es donde tomo *la cara del Otro*³ y abandono esa zona de confort, en la cual yo hacía parte de la mayoría y contaba con unos ciertos privilegios. Ingreso a un nuevo plano de vida en el que todas mis seguridades han desaparecido.

En esta experiencia de tornarme Otra, me enfrento a varias contrariedades epistémicas y vivenciales, porque deambulan por las disciplinas del doctorado y en los salones de la Universidad, discursos sobre la importancia de la diversidad para la vida del mundo actual, las otras epistemologías, la belleza de las otras culturas, de los otros sonidos, de los muchos colores. Sin embargo, como requisito para continuar con mi proceso doctoral, inicialmente se me exige que escriba el proyecto de investigación en portugués de Brasil. El espacio universitario que abre la puerta a los “latinoamericanos”, los condiciona a sus reglas y sus criterios, dando como razón principal que el lenguaje académico debe ser pensado desde las condiciones locales de su producción, y esto implica escribir en portugués, porque es el idioma del país anfitrión.

El portugués, la lengua de Paulo Freire, uno de los pedagogos y pensadores más significativos a lo largo de mi vida académica y profesional, se me presenta como un bello idioma que me ha puesto en contacto con mis sueños académicos y me ha llevado a descubrir mucho de lo que acá estoy escribiendo. Reconozco en su afectividad y en su riqueza un sinnúmero de posibilidades comunicativas; sin embargo, desafortunadamente no habla de mí. Lo que conozco de él desde mi vivencia emocional, no me alcanza para expresar todo lo que necesito. Porque yo pienso, siento, me expreso y actúo políticamente en español.

Hasta este punto, nunca había imaginado lo fuerte que puede ser, en términos simbólicos, el negar la palabra al Otro en su propia lengua. Nunca

³ La idea de otredad a la que aduzco se basa en la Filosofía de la Alteridad de Emmanuel Lévinas. Para este autor: “Lo absolutamente Otro, es el Otro” (2002, p. 63), es decir, aquel que me resulta extraño, diferente, con quien -metafóricamente- no comparto patria. Lévinas usa la figura del extranjero para referirse a ese Otro, que con su estar ahí, enturbia y altera la armonía de lo que siempre se comporta de acuerdo al Mismo, o sea, el yo. El rostro es la parte sensible y visible del Otro, de allí que se tome como la más vulnerable, tanto a recibir la aceptación del Mismo o su rechazo, y por qué no: su posible asesinato. Tomar el rostro del Otro es por tanto, en la interpretación que hago de este filósofo, asumirme como diferente, como foránea, con todas aquellas vulnerabilidades, exposiciones y libertades que ello implica.

lo imaginé, hasta que lo viví.⁴ Ésta es una más de las experiencias que me pone en el lugar del Otro. Ese al que en múltiples ocasiones le han prohibido hablar en su lengua porque ella no es la lengua de la comunidad científica o de las religiones. Comprendo el profundo dolor de ese Otro que tiene que ajustarse para caber, porque tal y como es, no tiene lugar.⁵ Solo en este cruce de experiencias en las que por momentos viví en mi propia piel las tonalidades del Otro, es que pude comprender la profundidad, la importancia y la necesidad de un pensar, sentir y actuar en relación al trabajo con los niños y niñas indígenas que se constituyen como tales en la ciudad y que sin duda, hacen parte de las Otredades que resuenan y viven en Bogotá.

Sumado a lo anterior, es gracias a la experiencia en una disciplina sobre el pensamiento de Rodolfo Kusch, orientada por las profesoras María Aparecida Bergamaschi y Malvina do Amaral Dorneles, que cursé en mi primer semestre de doctorado, así como mi participación en el “II Congresso Brasileiro de filosofias da libertação” (2014) que tuvo lugar en Porto Alegre, que me re-encuentro y descubro mi ser vibrando con los temas indígenas. Tanto la disciplina como el congreso, sirven como activadores⁶ de una

⁴ Tristemente la imposición de las lenguas mayoritarias como el Español, el Portugués, Francés o Inglés continúan siendo una realidad para la mayor parte de los pueblos indígenas. Esta realidad, que se constituye en una de las formas actuales más fuerte de colonización cultural y lingüística, amenaza la existencia del acervo de conocimientos de los pueblos y de sus culturas. De acuerdo con la Revista Semana (2017): “En Colombia, la Unesco calcula en cuatro las que han desaparecido en los últimos años: carabayo (originarios del departamento de Amazonas), macaguaje (Amazonas meridional), opón-carare (Santander) y pijao (Tolima). La publicación *Ethnologue*, por su parte, asegura que del centenar de idiomas que se hablaban en el territorio hace siglos, 21 están ya extintas.” Esto nos muestra que estas formas lingüísticas de colonialidad continúan presentes. Sin duda, la muerte de una lengua es la muerte de una forma de pensamiento y de comprensión del mundo. Se puede consultar el artículo completo en: <http://www.semana.com/educacion/articulo/etnoeducacion-lenguas-indigenas/498934>

⁵ Lo interesante de esta experiencia de solicitud de escribir en portugués nuestros trabajos, es que esta exigencia se da justo en el marco de la actualización del reglamento estudiantil de la Facultad de Educación de la Universidad Federal Rio Grande do Sul (UFRGS) y se encuentra con la promulgación de una directriz de la rectoría que reconoce la posibilidad de escribir disertaciones y tesis de doctorado en otros idiomas diferentes al portugués. En este contexto, los estudiantes extranjeros hablantes de español, vinculados en este momento al programa, iniciamos un ejercicio activo de discusión con maestros, estudiantes y miembros del consejo, con el fin de lograr la aprobación de este lineamiento rectoral dentro de la Facultad de Educación. Recibimos inicialmente un amable “no” de todas estas instancias, pero gracias a nuestra movilización silenciosa, al mejor estilo indígena, hoy usted está leyendo este trabajo en español, porque lo logramos. Quedó instituido para los programas de pos-graduación en la FACED de la UFRGS, que el español también es una lengua válida para pensar científicamente.

⁶ Cuando me presento al doctorado en 2013 a través de la convocatoria de la OEA, lo hago con un proyecto que se propone continuar con la investigación que realicé en la maestría en Educación realizada en la Universidad Pedagógica Nacional. Dicho proyecto se orientaba a indagar por las experiencias

memoria corporal que me conecta con mis experiencias laborales y de vida, a partir de las cuales, la pregunta por los niños y niñas indígenas y su educación en la ciudad, comienzan a surgir de nuevo, a tomar forma en mis sueños, pero desde una sensibilidad diferente, que me atraviesa ya no solo desde el discurso, sino también desde la vivencia.⁷ Al igual que la Malinche descrita por Laura Esquivel -epígrafe que abre este apartado- yo también tuve que conocer otras lenguas, otros colores y otras ciudades, para comprender cómo la diversidad se abre paso en la vida, germinando a pesar de nuestros esfuerzos por transformarla en otra cosa para forzarla a encajar. Y conocerme a mi en medio de la diferencia, fue también una experiencia que me ayudó a comprender cuánto me he transformado y cuánto necesito aún seguir en este proceso.

Gracias a estas vivencias fuera de mi hogar, a las reflexiones filosóficas abordadas durante el doctorado y a los acontecimientos de la vida viajera, me reconozco como mujer mestiza. Me arraigo a una raíz ancestral fuerte y viva que sale por cada poro de mi piel y que se enreda en mi rostro, en mi pelo, en mí actuar, en mi forma de sentir. Desde allí, soy capaz al menos de imaginar la historia de negación, de racismo y de exterminio a la que han sido sometidos los antiguos habitantes de esta extensa América, y los infinitos y admirables procesos de existencia y re-existencias⁸ que han construido los indígenas latinoamericanos para continuar ligados a su arraigo indígena.

Desde esta vivencia de haberme tornado el Otro, es que asumo el desafío de pensar la otredad de los niños y las niñas indígenas que viven en la ciudad.

educativas denominadas como innovadoras o alternativas en la ciudad de Bogotá, las cuales descubrí ligadas a proyectos de vida de familias intelectuales de clase media alta y alta. El cambio de perspectiva en el trabajo tiene lugar a finales de 2014 y se reorienta el interés de la investigación en un consenso construido con el Profesor Jaime Zitkosky y la profesora María Aparecida Bergamaschi.

⁷ De estas experiencias previas con los niños y niñas indígenas hablaré un poco más en detalle en el primer movimiento de la tesis.

⁸ La idea de re-existencia que va a hacer presencia a lo largo de esta tesis, hace referencia a los aportes realizados por el investigador y artista colombiano Adolfo Achinte (2013), quien plantea que las formas de re-existencias de los pueblos indígenas y afrodescendientes son todas aquellas estrategias que se han creado para garantizar la vida, en medio de situaciones adversas. Más adelante, en el segundo y tercer movimiento de esta tesis, retomaré de nuevo esta categoría para otros desarrollos.

1.2 EL DESAFÍO DE HABLAR DE LA NIÑEZ INDÍGENA: PREGUNTAS, PROPÓSITOS Y OTRAS PUNTOS DE PARTIDA.

El tema que provoca esta investigación –los niños y las niñas indígenas pequeños- se constituye en un desafío tanto por su complejidad, como por considerarse de reciente interés por parte de las políticas públicas (COLOMBIA, 2013), los planes de desarrollo de los países latinoamericanos y las disciplinas académicas como la Antropología (DIAZ; CAVIEDES, 2015) y la sociología (PAVEZ, 2012). Pero además, es un reto porque refiere a una población doblemente invisibilizada por largo tiempo, doblemente excluida y acallada: por ser niños y niñas menores de seis años y por ser indígenas.⁹

Según estudios adelantados por la UNICEF (2004) en diversos países de América Latina, esta doble invisibilización de los niños y las niñas indígenas se debe, entre otros motivos, a los procesos intensos de homogenización, exterminio y aculturación que han experimentado las comunidades indígenas por cerca de cinco siglos. Tales procesos incidieron en que: o muchos olvidaran su filiación indígena o la ocultaran como estrategia de sobrevivencia. Sumado a esto, y según esta misma organización, el “olvido” de la niñez indígena también conserva una estrecha relación con las prácticas censales en las que no se incorporan ítems para dar cuenta de las poblaciones infantiles desde sus particularidades culturales. Una de las conclusiones más alarmantes del informe presentado por la UNICEF es que: “Para las niñas, la invisibilización es aún triple: como mujeres, como menores de edad y como indígenas.” (UNICEF, p. 65)

Lo anterior se suma a los estudios realizados por CEPAL y UNICEF, entre el año 2010 y 2012, en los que se demuestra que históricamente, en el territorio latinoamericano, la población infantil indígena se expone -fruto de

⁹ En el caso colombiano, es hasta la reforma constitucional de 1991 que el país se reconoce como pluriétnico y multicultural (art. 7) y el Estado y las personas se proponen como garantes de los derechos humanos de los colombianos, atendiendo a la diversidad étnica y cultural que caracteriza al país (art. 9) (COLOMBIA, 1991). Y en materia de educación infantil, solo hasta 1939 aparece el primer decreto (Decreto 2101) que define la educación infantil como “aquella que recibe el niño entre los cinco y los siete años...” (CERDA, 1996 citado por COLOMBIA, 2013, p. 54). Desde ese momento, y en lo que sigue al proceso de pensar y atender la primera infancia, el desarrollo de la reflexión, atención y educación lleva un lento desarrollo hasta la primera década del siglo XXI, donde se articulan diversas instituciones, actores y sectores, en función de determinar estrategias pertinentes para garantizar los derechos de los niños y las niñas.

esta invisibilización- a condiciones de pobreza mayores a los de las personas indígenas adultas y a niños y niñas no indígenas. Según este informe, “[...] cerca del 63% de niños y niñas sufren algún tipo de pobreza, situación que es más acuciante en la niñez indígena, con un 88%.” (CEPAL y UNICEF, 2012, p. 4).

Estos datos, permiten anunciar no solo lo desafiante del campo, sino también la necesidad de su estudio, desde ámbitos que den cuenta de las dificultades que enfrenta la niñez indígena; pero además, de las luchas que vienen dando y las estrategias que les permiten continuar defendiendo la existencia de sus diferencias culturales y formas de organización en contextos urbanos.

Por supuesto, en la investigación que presento no hablo de todos los niños y las niñas indígenas en genérico, es indudable la diversidad existente dentro de lo que significa ser indígena (BONFIL, 1972). Tampoco pretendo abarcar los múltiples vórtices que componen la cuestión de la niñez indígena en la ciudad. Me enfoco más bien en dar cuenta de la complejidad que se teje en torno al proceso de constituirse como niño y niña culturalmente diferente dentro de escenarios hegemónicos y urbanos, aprovechando los aportes de diversas fuentes, disciplinas de estudio y desde las vivencias de algunas de las comunidades.

Aun cuando en la actualidad son varios los autores que coinciden en que no es posible dar una definición única de lo que es ser indígena (MORO, 2007 *apud* BERRAONDO, 2005; STAVENHAGEN, 1992), me posiciono para este proceso investigativo desde los aportes de Rosa del Mar Moro (Ibídem), quien propone que más que intentar definir qué son los indígenas, tal vez resulte más sencillo mostrar qué no son y de esta forma, dejar abierta la construcción de la noción de indígena, a la riqueza de los elementos simbólicos y de conocimiento de los pueblos. Además, esta autora resalta la necesidad de comprender lo indígena desde un contexto de lo colectivo, como uno de los principales matices que permite diferenciar la idea de lo indígena de lo no indígena. En ese sentido, Moro argumenta que los grupos indígenas son:

[...] grupos sociales con características claramente distinguibles de la cultura occidental-global. Grupos sociales que a pesar de su inmensa

disparidad (se calcula que hay entorno a trescientos millones de pueblos indígenas repartidos por todo el mundo) parecen tener algo que los identifica como tales y es, precisamente, el hecho de que presentan una clara discontinuidad frente a la continuidad cultural que representan los países occidentales u occidentalizados. (2007, p. 1).

En el contexto de lo urbano, abordar esta discusión resulta fundamental, porque aún se instaura en el imaginario ciudadano, el indígena que vive aislado en sus territorios ancestrales o de origen, normalmente ubicados en contextos rurales y con poco contacto con la urbe. En la ciudad, se vive una pugna o tensión por determinar qué es lo indígena y qué no, y desde allí, se ponen en juego asuntos como el acceso a los derechos individuales y colectivos que han venido ganando las comunidades indígenas, como fruto de sus resistencias y luchas. Lo que nos muestra la vivencia de las comunidades hoy en día, y casi indistintamente de los contextos urbanos y los contextos rurales, es que:

Para determinar quién es indígena hoy, es necesario recurrir a otros referentes. Queda claro que no son una serie de “fenómenos” relacionados con el manejo de una lengua, la ubicación dentro de un territorio, la actividad productiva, el vestido, la participación en sistemas de creencias determinadas. El proceso de autorreconocimiento y de reetnización que se da a partir del reconocimiento constitucional empieza por romper conceptos históricamente útiles, hoy camisas de fuerza para determinadas realidades. Sin embargo, definir qué es indígena, quién se siente indígena y quién es reconocido por esa condición, por un grupo, internamente es simple pero se configura como base para configurar una existencia cultural alterna. Fue tan dolorosa la discriminación durante el Estado monocultural que hoy comunidades que habían ocultado su condición reivindican la condición de indígenas. Este panorama hace muy complejo definir quién es indígena y qué es una comunidad indígena y además porque no sólo depende de lo que los mismos indígenas sientan sino porque depende de referentes externos que han sido más lentos en generar cambios que los mismos cambios sucedidos en la nación. (UNICEF, 2003, p. 16).

A partir de allí, para efectos de esta tesis, se asumirá como indígena a la persona (adulta o niño) que se identifique como tal desde su autoafirmación, y/o sea declarada por otros como indígena (especialmente en el caso de los niños pequeños). Esto se suma a que, las identidades indígenas se proponen como identidades colectivas, que se constituyen a partir del sentimiento de pertenencia a un grupo étnico, pero también en el juego de legitimación de otros (externos y propios) de ese sentimiento de

pertenecimiento al colectivo. De allí que, como lo expresa Sevilla (2007), intentar determinar con patrones externos quién es y quién no es indígena, es decir, reconocer una identidad -especialmente desde patrones propuestos por los no indígenas- “[...] querría decir reconocer el sentimiento de pertenencia experimentado por un grupo de personas, y nadie está en condiciones de juzgar tal cosa.” (SEVILLA, 2007, p. 11)

En consonancia con la idea de lo indígena, asumo la identidad como una discusión necesaria para el contexto de esta investigación, pues se constituye en una categoría que permite dar cuenta de lo estratégico y lo posicional de los colectivos indígenas, a la vez que habla de su historicidad y su dinamismo cultural en el tiempo (HALL, 2003). Esto quiere decir que reconozco como válidas las múltiples formas, acciones y prácticas, a partir de las cuales, las comunidades indígenas se definen como tal en la ciudad, en razón a que el concepto de identidad:

[...] acepta que las identidades nunca se unifican y, en los tiempos de la modernidad tardía, están cada vez más fragmentadas y fracturadas; nunca son singulares, sino construidas de múltiples maneras a través de discursos, prácticas y posiciones diferentes, a menudo cruzados y antagónicos. Están sujetas a una historización radical, y en un constante proceso de cambio y transformación. (*Op. Cit.*, 2003. p. 17).

Maffesoli (2007) para referir este mismo proceso de construcción fragmentado y plural de proximidades, acota el término de identificación. Para este autor existe una clara diferencia entre identidad e identificación. La idea de identidad daría cuenta de constructos referenciales fijos, de roles y funciones que implican una cierta obligatoriedad. Por su parte, la identificación tendría mayor relación con la sombra, con lo que muta, con lo transitorio, con lo que es susceptible de cambiar en el tiempo. De allí, que la identificación se propone, desde este autor, como la base de todo vínculo social. Querer poseer una suerte de identificación implica, querer pertenecer. (MAFFESOLI, 2007).

Desde una mirada externa, podría parecer ambicioso abordar tanta heterogeneidad en una sola investigación, pero la realidad de la ciudad ha llevado a que las comunidades indígenas que la habitan, se reúnan y se organicen en escenarios multiétnicos y pluriculturales en función de

visibilizar sus luchas, trabajar por el bien común y garantizar el cumplimiento de sus derechos colectivos y culturales como comunidades indígenas.

Si bien esta investigación bebe profusamente de las fuentes de la Antropología, la Sociología y otras disciplinas afines, es necesario hacer énfasis en que posee un enclave educativo que aborda un escenario pedagógico y de cuidado en la ciudad, como son las CPI. Allí son atendidos, educados y cuidados niños y niñas indígenas, mestizos, afrodescendientes, niños en condición de discapacidad, en edades entre 3 meses y 5,11 años. En resumen, me acerco a la realidad de la niñez indígena y de las CPI desde una mirada de educadora, que ha trabajado con diversas infancias y que se dedica a formar maestros que trabajan con y para la niñez. Desde allí, me intereso por las vivencias que hacen posible las existencias y re-existencias de los niños y niñas indígenas en la ciudad y que se nuclean o se reúnen en la vida cotidiana de las CPI.

Asumo las formas de existencia y re-existencia de las comunidades indígenas como aquellas prácticas, vivencias, experiencias, estrategias y mecanismos que los pueblos indígenas producen para la “re-definición y re-significación de vida en condiciones de auto-determinación y dignidad” (WALSH, 2017, p. 25 *apud*, ALBÁN, 2008). Esto quiere decir, las maneras y caminos que los pueblos indígenas han elaborado para continuar existiendo como tal en las ciudades.

La pregunta central que dinamiza esta investigación es: **¿Cuáles son las estrategias de existencia y re-existencia que se dinamizan a partir de las vivencias en las Casas de Pensamiento Intercultural de Bogotá y que fortalecen las formas de constituirse como niño y niña indígena en la ciudad?**

Desde esta pregunta, pretendo identificar y analizar ¿qué agentes, sujetos e instituciones se vinculan a estos procesos y cuáles son las vivencias que hacen de ellos actores claves en el proceso?, ¿qué idea de infancia y de niño y niña están gestando las comunidades indígenas y demás agentes que se encuentran vinculados con las Casas de Pensamiento Intercultural?, ¿cuáles son las vivencias, estrategias, tensiones y

contradicciones que atraviesan los procesos de constituirse como niño y niña indígena dentro de las CPI?, ¿cuáles son los aportes que realizan las comunidades indígenas y las CPI al escenario educativo para la Primera Infancia en la ciudad?

Me planteé durante la investigación trabajar alrededor de los siguientes propósitos:

- Identificar las estrategias de existencia y re-existencia que se dinamizan dentro de las CPI, las tensiones y contradicciones que enfrentan, y los aportes que realizan al proceso de constituirse como niño y niña indígena en la ciudad.
- Realizar un análisis comprensivo y crítico de las formas de existencia y re-existencia y vivencias de las CPI, a partir de los aportes de la antropología de la infancia, interculturalidad crítica, el esencialismo estratégico y la investigación colaborativa.
- Contribuir al fortalecimiento de propuestas educativas diferenciales para la primera infancia en la ciudad, desde la identificación de los desafíos, los aprendizajes y posibilidades que surgen del análisis de las CPI y de las vivencias de los niños y las niñas indígenas en la ciudad.

En el siguiente apartado se presentarán algunas de las vivencias que se encuentran en la base de germinación de esta tesis, con el ánimo de mostrar un poco las formas en que la investigación y la vida, como lo menciona, se encuentran unidas, porque: “se conoce para vivir y no por el puro hecho de conocer” (2000, p. 593). Y en ese sentido, entrelazo los momentos afectivos, intelectuales y vivenciales que me llevaron a proponer como el centro de mi investigación, la vida de las niñas y los niños indígenas en la ciudad.

1.3 ¿DE DÓNDE Y CÓMO SURGE ESTE RECORRIDO INVESTIGATIVO?

Mi acercamiento a las realidades indígenas inició en el año 2008 al vincularme como profesora al programa de Licenciatura en Etnoeducación de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD), donde participé en

proyectos relacionados con la formación y/o asesoría de docentes pertenecientes a comunidades indígenas y afrodescendientes. No obstante, mi pregunta por la presencia de las niñas y los niños indígenas en la ciudad, empezó a fortalecerse en el proceso de acompañar y orientar a un grupo de nueve estudiantes de Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) tanto en el desarrollo de sus prácticas pedagógicas como en el desarrollo de un trabajo de grado.¹⁰ El trabajo con la UPN fue desarrollado en el Jardín Infantil Indígena Inga Wawita Kunapa Wasi y en la Corporación Cultural Nueva Tibabuyes (CULTIBA), entre 2009 y 2012.

El Jardín Indígena Inga Wawita Kunapa Wasi que traduce “La Casita de los Niños”, recibía en 2009 a niños y niñas mayoritariamente pertenecientes a la comunidad Inga, pero también Kichwas y no indígenas. De este proceso surge un proyecto de grado que yo orienté, elaborado por Ayda Wilches, Adriana Quiñonez y Yulit Cáceres, estudiantes de la Licenciatura. El documento presentado por ellas se denominó *El papel del arte en el trabajo pedagógico intercultural, en el jardín Inga Wawita Kunapa Wasi de la ciudad de Bogotá*. Este trabajo se defendió ante jurados de la universidad y las profesoras del Jardín en el año 2012. La Corporación CULTIBA por su parte, y cuya mayor experiencia de trabajo era con población no indígena, inició un proceso de acompañamiento y atención a niños, niñas y familias embera chamí, en su mayoría desplazados de sus territorios por la violencia y el conflicto armado existente en Colombia.¹¹

Son estas dos realidades que llegan a mi encuentro por casualidades y decisiones propias y que me permiten vislumbrar una multiplicidad de pueblos indígenas habitando la ciudad y a niños y niñas creciendo -o al menos intentándolo- como indígenas en medio de múltiples contradicciones y tensiones. Y allí empieza el proceso de adentrarme en el mundo indígena, en una sensación muy similar a la descrita por Rodolfo Kusch en su libro

¹⁰ La práctica pedagógica puede asociarse al concepto de estágio docente en Brasil y el trabajo de grado se asemeja a la elaboración de TCC que realizan los estudiantes de grado como prerrequisito para graduarse.

¹¹ En apartados posteriores se hablará un poco sobre qué es el conflicto armado en Colombia a manera de contextualización.

“América Profunda”, cuando camina hacia la Iglesia de Santa Ana del Cuzco, que según parece, queda en lo alto de una pendiente:

Todo se hace tortuoso. Porque no es sólo el cansancio, sino incluso el temor por las buenas y amables cosas que uno ha dejado atrás, allá, entre la gente pulcra de las calles de la gran ciudad. Falta aire y espacio para llegar a la meta y es como si uno se moviera en el magma de antiguas verdades, sin comprender nada, sintiendo empero que por la piel resbala el desprecio de indios, mestizos y cosas que defienden su impermeabilidad. (KUSCH. Tomo II, 2000, p. 9).

Igual que Kusch, me descubro sumergiéndome en la América Profunda, vivida en las calles de una ciudad repleta de marginalidades y exclusiones; una ciudad llena de diversos olores, estéticas y lenguas que luchan y se mantienen desde las márgenes a los que intenta enviarlos el mundo “desarrollado” y las murallas de protección de la gran ciudad.

Este inicio de camino con los niños y las niñas indígenas no es sencillo. En primer lugar, no tenía conocimiento de las comunidades indígenas viviendo en la ciudad de Bogotá. Creo que tal vez yo pertenecía a esa inmensa mayoría que ubicaba a las comunidades étnicas en escenarios rurales. Sumado a esto, la mayoría de familias, al menos de las Inga, vivían y trabajaban en lugares que yo poco frecuentaba en esa época. Espacios urbanos donde se ofrece la medicina indígena como remedio para los males que la médicos occidentales no logran curar y que muchas veces, dirían los Inga, están vinculados con las malas energías y con lo espiritual. Y los Embera se me presentan como testigos mudos en los puentes peatonales y en las calles más transitadas de la ciudad; especialmente las mujeres, que se ven caminar juntas con sus hijos en la espalda o de la mano, buscando lugares en dónde sea más rentable pedir monedas o vender los collares y pulseras que fabrican.

En segundo lugar, por mi formación como psicopedagoga, me encontraba lejos de algunos elementos referenciales que me permitieran comprender, al menos en el mundo de las ideas, el complejo contexto recién descubierto. Dentro de mi proceso de formación hubo un claro énfasis hacia asuntos de la psicología, la medición de las habilidades escolares (cómo si eso fuera posible), y un trabajo en relación al niño y la niña unidos

inseparablemente a la escuela. Por supuesto, estas realidades de la niñez indígena, sobrepasaban tajantemente cualquier intento comprensivo de mi parte y me mantuvieron en crisis “conceptual” por largas jornadas. Y por fortuna, la crisis aún no termina.

Como tercer elemento, encuentro las barreras propias y comprensibles, que las comunidades indígenas ponen para el no indígena, como forma de resistencia y de cuidado de su propia existencia. Por largo tiempo me debato en compañía de mis estudiantes, desde un “afuera” impuesto a partir de límites intangibles, de silencios, de sonrisas, de negativas que no comprendo. Voy adentrándome en la vida de los indígenas en la ciudad a partir de miles de errores y aprendizajes, de ir haciendo emerger mis propios prejuicios y desconocimientos. En definitiva, voy viendo las otras caras de la ciudad bajo la necesidad de aprender a pensar de otro modo, a pensar desde el corazón hacia la cabeza, desde la intuición hacia la posibilidad y desde el reconocimiento de la diferencia hacia el respeto.

Solo gracias a la interacción constante con ellos, con los niños y niñas indígenas y sus realidades, empecé a observar las tensiones que se generaban entre el pensamiento indígena, las formas de existir y re-existir como colectivos en la ciudad y las instituciones que intentaban ayudar, proteger e incluso restituir sus derechos como indígenas. Fui testigo, vivencie -y tal vez hasta animé- propuestas de trabajo que, como lo expresa Kusch, ponían como parámetro de relación una forma de orden, de limpieza, de acción que respondía a una sola lógica: la no indígena; porque “La primera solución para los problemas de América apunta siempre a remediar la suciedad e implantar la pulcritud.” (*Op. cit.*, p. 13).

Fue común durante esos momentos escuchar argumentos, de algunas instituciones, en relación a que la única forma de ayudar a los grupos indígenas era “devolverlos” para sus territorios de origen. Argumentos que desconocían los necesarios procesos de consulta y concertación en el trabajo con comunidades indígenas, así como sus historias y trayectorias, sus costumbres, prácticas culturales y las razones y motivaciones que los animaron u obligaron a abandonar sus territorios.

En el trabajo con los niños y las niñas, desde algunos escenarios institucionales y sus representantes no indígenas, se instauraron campañas dedicadas a hacer de los niños indígenas, niños “más limpios” y “con mejores hábitos de aseo”. Porque andar sin zapatos por el asfalto pone en riesgo su salud, porque deben aprender a cepillarse los dientes con crema dental tres veces en el día y porque tienen un olor “raro que seguro es falta de aseo.” Vi un sinnúmero de formas de negación de esta diversidad. Fui testigo de formas de colonización cultural en nombre de los derechos de los niños y las niñas, y fui compañera de angustias de muchos colegas no indígenas e indígenas, que intentábamos encontrar un lugar para coexistir en nuestras propias singularidades, con justicia y dignidad.

Ante todas estas prácticas que entrelazan la sobrevivencia y el desconocimiento, las CPI se instauran como forma de resistencia, como escenario de reconfiguración y construcción de utopías. Las CPI aparecen como medio de lucha, desde la construcción de una propuesta pedagógica, que si bien le apuesta a formas de escuela en versiones tradicionales, ha visto y gestado la creación de prácticas de resistencias que se anidan en los detalles pequeños de la vivencia, la convivencia con otros pueblos y la interacción contradictoria con la velocidad de la ciudad.

El encuentro con las CPI me cuestiona a tal punto como ser humano, como profesional que trabaja en la formación de maestros para las infancias y como mujer, que indiscutiblemente, desde el corazón, se convierte en el centro de mis intereses académicos, afectivos y políticos. Del des-encuentro y re- encuentro con los Otros surge esta tesis. De lo mucho que los pueblos indígenas que viven en la ciudad, me han enseñado en su caminar.

Ahora, y para continuar este recorrido desde la sensación de un camino que se va abriendo desde el corazón hasta el intelecto, o como una semilla que anuncia su germinación, es necesario detenernos a revisar las formas en que son narrados, nominados y visibilizados o no, los niños y las niñas indígenas en la ciudad. Para ello, presento la revisión de producciones científicas que anteceden la escritura de esta tesis, es decir, una aproximación al estado del arte en el campo.

1.4 ¿CÓMO SE HABLA DE O CÓMO APARECE LA NIÑEZ INDÍGENA EN LOS CONTEXTOS DE INVESTIGACIÓN EN COLOMBIA? ANÁLISIS DE LA PRODUCCIÓN CIENTÍFICA EN TORNO AL TEMA.

Al iniciar el recorrido investigativo en relación con la niñez indígena que habita la ciudad, uno de los primeros interrogantes que surge es la amplitud, variedad y existencia de conocimiento científico producido en torno al tema. De allí, la necesidad de elaborar un estado del arte. De acuerdo con Absalón Jiménez “Los estados del arte permiten no solamente conocer los problemas para problematizarlos aún más, sino también establecer caminos vírgenes, en cuanto a lo metodológico o lo conceptual” (2004, p. 41). En concordancia con lo anterior, en lo que sigue se realiza un breve recorrido por la producción científica surgida en contextos de posgrado y grupos de investigación de algunas de las principales universidades colombianas, entre los años de 2005 a 2017, y que abordan la niñez indígena habitante de ciudad en Colombia.

La aproximación al conocimiento construido en relación al tema, tiene como propósito indagar sobre cuáles son los problemas que se están abordando en el campo de los niños y las niñas indígenas en la ciudad, los enfoques teóricos predominantes, las apuestas metodológicas y algunos de los hallazgos más significativos.¹² La intención es también permitir desde allí, identificar los campos por explorar y los aportes que los procesos investigativos adelantados por otros investigadores, pueden aportar para el desarrollo de la investigación en curso.

Para el desarrollo de esta revisión, se consultaron buscadores académicos que centralizan producciones científicas de reconocida idoneidad y de diversas universidades alrededor del mundo. Los materiales

¹² La información recabada que nutre la producción de este apartado se ubicó con la valiosa colaboración de la profesora Mónica Dueñas, docente y líder nacional del programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil de la UNAD-Colombia, quien interesada en el tema, se articuló a un naciente proyecto de investigación dentro de la universidad, denominado “Revisión del estado de la investigación en relación a la presencia y atención educativa de los niños y las niñas indígenas en la ciudad. Investigaciones realizadas en Colombia entre el año 2005 a 2015.” Se espera finalizar el proyecto en el primer semestre de 2018 y lo que se presenta en este apartado de la tesis serán parte de los insumos que como investigadora, espero aportar al proceso.

considerados para el proceso fueron básicamente libros, artículos científicos, tesis de maestría y doctorado, producidos en el lapso de tiempo arriba mencionado. No se consultaron catálogos de bibliotecas de las universidades, porque en el listado inicial que se realizó, se identificaron al menos 200 instituciones públicas y privadas. De estas instituciones, no todas cuentan con acceso en línea a los catálogos de búsqueda y en caso de tenerlo, muchas veces no es posible acceder a los documentos, sino solo a los datos bibliográficos de categorización.

En la tabla 1, que se presenta a continuación, se sintetizan los buscadores, tipos y número de documentos hallados en la búsqueda:

TABLA 1. SÍNTESIS DE DOCUMENTOS ENCONTRADOS EN MOTORES DE BÚSQUEDA ACADÉMICOS. AÑOS 2005 A 2015.

Buscador	Libros	Artículos científicos	Tesis de maestría	Tesis de doctorado	Otros	Tipo de documento
Scielo	0	5	0	0	0	
Open Access Theses and Dissertations	0	0	6	1	0	
Live Search Academics			1		1	Boletín informativo
Jurn	0	2	0	0	0	
Google académico		1	2		3	Informe de investigación (2) Proyecto de investigación (1)
Base.	0	1	0	0	0	
Total	0	9	9	1	4	

Fuente: La autora. 2017

Como se observa en la tabla, en el proceso de búsqueda e identificación de documentos de carácter científico en Colombia, los resultados son reducidos en relación al volumen de información que dichos buscadores manejan. Lo anterior se puede deber a dos razones, que se plantean principalmente como hipótesis antes que como certezas: la primera hipótesis es que existe muy baja producción científica en Colombia en relación al tema por ser una población que, de acuerdo con UNICEF (2004), se encuentra doblemente invisibilizada al pertenecer a un grupo etario poco abordado, pero además, a grupos culturales y sociales tradicionalmente excluidos; la segunda hipótesis, es que existe tanto producción como interés muy reciente por parte de diversas disciplinas en relación al tema de la niñez indígena en ciudad, motivo por el cual, sus aportes aún no se reflejan en

estos espacios académicos, es decir, podemos tal vez estar también ante un campo de conocimiento invisibilizado.

Antes de continuar, es importante mencionar que algunos de los artículos aparecen en varios de los buscadores, como puede ser el caso del artículo denominado *Hilando pueblos indígenas y escuela urbana*, escrito por la doctora Sandra Guido y publicado por Revista Cuadernos de Literatura del Caribe e Hispanoamérica en el año 2014, que se encuentra en el buscador Scielo y Base. Por ello, las cifras que se presentan en la tabla no deben tomarse como totalidades definitivas que hablan de documentos singulares, sino como un acercamiento inicial a la producción y circulación del conocimiento en este campo específico, en el cual existen aún bastos terrenos por explorar y sistematizar debido a la dificultad que se tiene de acceder a la fuentes de información y a las bases de datos de las universidades.

También es importante anotar que el rastreo de algunos autores en particular, permitió identificar la existencia de libros y artículos que no circulan en los motores de búsqueda académicos, pero que han sido producidos en el marco de procesos de grupos de investigación de universidades colombianas. Las producciones más representativas provienen del campo de la Antropología de la infancia (Ver: DÍAZ; VÁSQUEZ, 2010; DÍAZ; CAVIEDES, 2015) y la educación (GUIDO, 2015). Luego de esta breve introducción, se presentarán los análisis realizados de las fuentes.

1.4.1 Los Problemas De Investigación Fuera De Las Ciencias Sociales y Humanas.

En la revisión de la producción del campo, se identificó la existencia de varios artículos científicos provenientes del campo de la salud, incluso en número mayor a los provenientes del campo de la Antropología y la Educación, correspondientes a estudios epidemiológicos y padecimientos crónicos de los niños y las niñas indígenas de la ciudad. Para efectos de este estado del arte se revisaron en profundidad tres de estos artículos

(MORALES, et al., 2013, BERMÚDEZ et al., 2013; BOLAÑOS et al., 2014), con el ánimo de vislumbrar las comprensiones establecida desde el campo de la medicina, desde la triada salud-enfermedad-infancia en grupos indígenas habitantes de la ciudad. Al estar enmarcados en estudios empíricos analíticos, ninguno de estos tres elementos aparecía abordado directamente dentro del cuerpo teórico o analítico de los artículos, no obstante, estos estudios pusieron en evidencia algunos aspectos relevantes que se plantean a continuación.

Aun cuando cada uno de estos artículos abordaba temas diferentes, las conclusiones resultaron inquietantes por su semejanza en relación a las condiciones de vulnerabilidad en la que se encuentran los niños y las niñas indígenas en la ciudad. Por ejemplo, Morales et al. (2013), identifica en un estudio sobre parangonimiasis -enfermedad bacteriana que afecta el sistema respiratorio- que: “Las comunidades indígenas son las poblaciones con mayor riesgo de infección, dados sus hábitos culturales de consumo de crustáceos crudos y sus deficientes sistemas de acueducto y alcantarillado.” (Ibídem, p. 344). Por su parte, en el estudio de Bolaños et al. (2014), se demuestra que “Los niños indígenas presentaron deficiencia de hierro, y riesgo para el buen desarrollo físico y cognitivo.” (*Op.cit.*, p. 101).

En general, los artículos compartían la idea de una propensión mayor por parte de los niños y niñas indígenas a sufrir padecimientos de enfermedades crónicas asociadas a procesos de marginalidad, pobreza, acceso deficiente a sistemas de salud y a condiciones de vivienda inadecuadas. Casi que cada estudio realizado en relación a la salud de la niñez indígena, terminaba concluyendo que esta población tenía más posibilidades que otros niños de sufrir de la enfermedad en estudio.

Curiosamente, en el abordaje de estos tres artículos, se asocian las condiciones críticas o en riesgo de salud de las comunidades a las prácticas culturales y las condiciones de salubridad que rodean a los indígenas, como las causantes de dichas situaciones. Lo anterior, se observa claramente en el estudio realizado por Bermúdez et al., (2013), en relación al enteroparasitismo de niños indígenas habitantes de la ciudad de Cali, en el que se afirma que:

Los resultados mostraron una población que preserva dinámicas socioculturales propias de los lugares de origen y adaptaciones urbanas, con bajos ingresos, que en su mayoría tienen acceso a servicios públicos (agua y disposición de excretas), comparables con otras poblaciones urbanas en Colombia. Sin embargo, en algunas de las residencias de sectores urbanos y periurbanos, se observó una pobre higiene y saneamiento, lo cual contribuye al enteroparasitismo, tal como lo evidencia otros estudios (Ibidem, p. 8).

Es singular la manera en que se anulan los factores económicos, sociales y culturales en los abordajes de corte empírico analítico, y como queda la sensación de que enfermedad, falta de higiene y de recursos económicos son categorías asociadas al indígena en la ciudad. Lo anterior, desde una perspectiva personal, fortalece la marginalidad con la que sobreviven estas comunidades, y naturaliza los riesgos de salud, exclusión y violación de los derechos que enfrentan los niños y niñas. Este tipo de abordajes, propone las enfermedades de los niños como un problema de hábitos, es decir, como el resultado de las buenas o malas prácticas de los adultos que los cuidan, y no como un asunto estructural que está poniendo en evidencia una condición de subalternidad de los indígenas y unos procesos de desigualdad social.

De allí, que resulte importante adelantar en el campo de la salud, estudios interdisciplinarios que permitan una comprensión mayor de la relación salud-enfermedad de la niñez indígena en la ciudad y en especial, que aboguen por la construcción de alternativas más radicales que las campañas de higiene y hábitos de aseo, y que incidan en la transformación de las condiciones de vida que estas poblaciones deben afrontar en la urbe.

1.4.2 Estudios Desarrollados En El Marco De Las Ciencias Sociales y Humanidades.

En el área de las Ciencias sociales y humanas fue necesaria una ardua labor para ubicar trabajos de investigación que abordaran la temática de niños y niñas indígenas en la ciudad. De acuerdo con lo planteado por Ximena Pachón (2009), los niños son un descubrimiento reciente para las Ciencias Sociales y aún más para la Antropología. Es hasta finales del siglo

XIX y comienzos del siglo XX, en donde los niños y niñas se constituyen en motivo de reflexión central en algunos campos científicos.

En relación al interés por la niñez indígena en la ciudad, el acercamiento es aún más incipiente. Al menos en el campo de la Antropología, los libros colombianos que se lograron identificar, ambos producto de encuentros de Antropología adelantados en la ciudad de Bogotá, relatan acercamientos etnográficos a niños y niñas indígenas y afrodescendientes en diversos contextos, pero no puntualmente abordando su situación en la ciudad (DÍAZ & VÁSQUEZ, ed., 2010; DÍAZ & CAVIEDES, ed., 2015). No obstante, es importante resaltar que la antropóloga Maritza Díaz, editora de los libros acá referenciados, ha participado activamente en la formulación de la política de atención a la niñez indígena en la ciudad, junto con el antropólogo Fabián Molina, quienes actuaron como consultores en la construcción del *Lineamiento Pedagógico para la Educación Inicial Indígena en Bogotá* (2010).¹³

En relación a los campos académicos de producción pos-gradual, la Antropología muestra un importante aporte sobre la temática: tres tesis en total, escritas en el contexto de maestrías en Antropología (CORTÉS, 2013; ARÉVALO, 2015; JIMÉNEZ, 2017). En Educación, el proceso de aproximación es aún embrionario, no obstante, hay producciones que hablan de un creciente interés. Se identifican: una tesis de maestría (QUEVEDO, 2012), una de doctorado (GUIDO, 2015), un proyecto de investigación (GALLEGO, et al., 2003), un artículo científico (GUIDO, 2014) y un artículo proveniente de un grupo de investigación de la Universidad de San Buenaventura Medellín (ÁLVAREZ, et al., 2012). De estos trabajos, los que abordan el tema educativo se inscriben, en su mayoría, en escenarios de escuela y educación básica y media. Únicamente las tesis de maestría de Emily Quevedo (*op. cit.*, 2012) y Raúl Leonardo Arévalo (*op.cit.*, 2016) se

¹³ El Lineamiento Pedagógico para la Educación Inicial Indígena en Bogotá: "...recopila aspectos fundamentales no sólo para la educación inicial indígena sino en general para los procesos educativos con primera infancia, por lo que con su lectura es posible comprender otras formas de construir el conocimiento y las relaciones con el entorno." (2010, p. XIV). Y se construye a manera de pauta, de orientación para el funcionamiento de escenarios educativos del distrito, dirigidos a atender primera infancia indígena. Puede consultarlo en: http://maguared.gov.co/wp-content/uploads/2017/08/lineamiento_pedagogico_para_la_educacion_indigena_inicial.pdf

centran en el estudio de las propuestas educativas y de atención para la primera infancia indígena.

También se identificaron tesis desde campos como la Sociología (CABALLERO, 2011), el estudio de las políticas públicas (OSORIO, 2016), y varias producciones interdisciplinarias o de posgrados que cuentan con perspectivas provenientes de dos o más disciplinas (GÓMEZ, et al., 2015), (GUEVARA, et al., 2013).

Los temas abordados en los documentos que conforman esta muestra son variados. Pasan por asuntos jurídicos (ROMERO, 2007; LÓPEZ, et al., 2010), educativos y pedagógicos (QUEVEDO, *op.cit.*, 2012; GUEVARA et al., *op.cit.*, 2013; GUIDO, 2013, 2014, *op.cit.*, 2015; ARÉVALO, *op.cit.*, 2016), por la materialización de las políticas públicas y garantía de derechos (CABALLERO, *op.cit.*, 2011; CEPAL & UNICEF, 2012; ECHEVERRI, 2013; GÓMEZ et al., *op.cit.*, 2015; BAUTISTA, 2016), por asuntos organizativos y de movimiento social (SINIGÜÍ, 2007; JIMÉNEZ, *op.cit.*, 2016), desplazamiento forzado (LÓPEZ, et al., *op.cit.*, 2010; CABALLERO, *op.cit.*, 2011; CORTÉS, *op.cit.*, 2013), nutrición y prácticas de crianza (CHAPETÓN, 2011; ÁLVAREZ, et al., 2012), entre otros.

En dichos estudios se repiten categorías que parecen de obligatoria mención en lo que tiene que ver con pueblos indígenas en la ciudad. Los términos más mencionadas son territorio, desplazamiento, conflicto armado, vulnerabilidad, marginación, derechos humanos, derechos colectivos, políticas públicas, identidad y educación. Por supuesto, en este conteo también están las categorías de infancia indígena, niñez indígena y niños y niñas indígenas. Estas últimas, en particular, se mencionan en todos los trabajos revisados, pero sólo dos de las tesis, las realizadas por Adriana Caballero (*op.cit.*, 2011) sobre la infantilización de la niñez en condición de desplazamiento y Emily Quevedo (*op. cit.*, 2012) hablando de los Jardines Indígenas de Bogotá, se abordan de forma conceptual precisamente para denunciar la falta de una reflexión que permita desligar la idea de infancia, en lo teórico y en lo práctico, de los referentes de la modernidad, y reconocer más su posibilidad de infancia como agencia.

Metodológicamente, prevalecen los enfoques cualitativos, hermenéuticos y críticos. La mayoría de los trabajos realizados se desarrollan en dos grandes momentos: primero, desde una revisión y presentación conceptual- documental de la malla de lectura, a partir de la cual, se aborda la realidad investigada; segundo, a partir de un encuentro con los principales actores involucrados, que van desde funcionarios de las instituciones públicas que atienden a los niños y niñas, sus docentes, médicos, entre otros, pasando por familias y demás agentes en relación con las comunidades indígenas. En este proceso prevalece el uso de las entrevistas estructuradas y semi-estructuradas. En algunos de los trabajos de corte más etnográfico, la mayoría proveniente de la Antropología, se destacan las observaciones, fotografías y los diarios de campo como herramientas centrales en las metodologías desplegadas (CHAPETÓN, 2011; CORTÉS, 2013; ARÉVALO, 2016).

En la mayoría de los artículos y tesis revisados, se percibe una considerable participación de adultos en relación a la de niños. Solo se sitúan dos documentos en los que aparecen las voces de ellos. El primero, es el artículo elaborado por Sabine Sinigüí (*op. cit.*, 2007), en el cual se citan las voces y creaciones escritas de los niños y niñas que se encuentran entre 9 y 14 años de edad aproximadamente, y que participaron en los proyectos que esta investigadora sistematiza. También, es ella la única que se autoidentifica como indígena y que retoma algunos elementos de su historia personal para justificar la pertinencia y relevancia del estudio presentado. El segundo documento es el libro que recoge la tesis doctoral de la investigadora Sandra Guido (2015), en la cual se evidencian testimonios y dibujos de los niños de algunas de las escuelas en las que realizó la investigación. Por ser escuelas de educación básica y media, los niños participantes se encuentran entre los 6 y 12 años aproximadamente.

La ausencia de la participación infantil de los niños entre los 0 meses y 6 años de edad¹⁴ en las investigaciones, puede deberse a que no es sencillo acceder a la voz de niños que aún no utilizan el lenguaje hablado para

¹⁴ Este período de edad ha sido denominado en el artículo 29 de la Ley de Infancia y Adolescencia de Colombia, como la primera infancia (COLOMBIA, 2006). Esta es la franja etaria que se atiende en las CPI de Bogotá, sujetos de esta investigación.

comunicarse, pero además, porque el mundo de los niños y las niñas continúa siendo altamente signado por los adultos. Lo anterior pone en evidencia que las investigaciones de corte cualitativo, participativo y/o colaborativo que involucran a niños y niñas menores de 6 años, tienen como uno de sus grandes desafíos el ejercicio de construir caminos que permitan acceder a lenguajes, a través de los cuáles, los más pequeños comunican sus vivencias, participan en la construcción del mundo y de sí mismos.

En cuanto a los hallazgos y conclusiones, es importante resaltar que todos los documentos consultados, sin excepción, refieren las condiciones de vulnerabilidad y falta de garantías en la realización de los derechos individuales y colectivos de los pueblos indígenas que viven en las ciudades y en mayor medida, de los niños y las niñas indígenas. Condiciones vinculadas a urbes que no acogen de manera pertinente las particularidades de las comunidades indígenas, y a situaciones de pobreza extrema de muchas de estas familias que se profundizan al llegar a contextos en donde, el dinero y el poder adquisitivo, es el que media la relación con los otros y que garantiza la posibilidad del sustento.

Se identifica en estos trabajos, que las familias se ven abocadas a abandonar sus territorios, ya sea por falta de oportunidades para construir un proyecto de vida comunitario, por la falta de acceso a bienes y servicios como salud y educación, y/o por situaciones de violencia relacionadas con el conflicto armado interno presente en Colombia (ver especialmente CORTÉS, *op.cit*, 2013). En medio de estas situaciones, tienen que enfrentarse, además, con procesos de marginación, exclusión y racismo dentro de una ciudad que no reconoce a los indígenas como ciudadanos (BAUTISTA, *op.cit*. 2016).

Si bien estos trabajos abordan problemáticas desde escenarios conceptuales muy diversos e intereses investigativos también disímiles, se identifica una tendencia especial por estudiar la garantía de derechos individuales y colectivos de los pueblos indígenas y las formas en cómo se materializan y se viven las políticas públicas tendientes a su protección. En especial, hay una preocupación por las políticas públicas diferenciales, las cuales entran en tensión frente a las realidades vivenciadas por los pueblos indígenas en la ciudad.

Con la promulgación de la Constitución Política de Colombia de 1991, se abre la pauta para el reconocimiento de la diversidad lingüística y étnica que se encuentra presente en el territorio nacional. A partir de allí, surgen - con la participación de diferentes entes gubernamentales y actores sociales-políticas, decretos, lineamientos y leyes de diversa índole y amplitud, tendientes a garantizar el respeto, cumplimiento y restitución de derechos a los pueblos indígenas desde una perspectiva diferencial. De acuerdo con lo anterior, el enfoque diferencial implica el reconocimiento de las singularidades históricas, contextuales y culturales de los indígenas, que ponen en evidencia su pertenencia étnica, su existencia en calidad de sujetos colectivos de derechos; exige y da las pautas para generar formas singulares de aproximación y trabajo en aras del restablecimiento de condiciones de vida dignas y justas.¹⁵

No obstante, algunas de las investigaciones acá consultadas cuestionan cierto sentido de universalidad detectado dentro de lo diferencial. Lo anterior indica, que tanto la política como su materialización, si bien parten del hecho de que las poblaciones culturalmente distintas necesitan garantías diferentes en relación a la población que habita tradicionalmente la ciudad, terminan fortaleciendo la idea de que todos los indígenas necesitan más o menos lo mismo, y de la misma forma. Se dejan de lado elementos fundamentales como el pueblo al cual pertenecen las familias, sus territorios de origen, sus costumbres, prácticas culturales y los saberes que poseen (*op. cit.*, GUIDO, 2015).

Desde esa perspectiva, y como lo muestra Caballero (*op. cit.*, 2011), parte de las iniciativas de trabajo con la niñez indígena que llega a la ciudad, se orientan a garantizar sus derechos básicos (alimentación, salud, educación) y se dejan de lado los derechos colectivos que es donde, en realidad, debería entrar el enfoque diferencial a marcar pautas flexibles de

¹⁵ Se pueden consultar documentos sobre el enfoque diferencial étnico en la página del Departamento de Planeación Nacional de Colombia: <https://goo.gl/52UFiF>

En relación al enfoque diferencial para atención a la primera infancia, se puede consultar el documento creado por el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar- ICBF-, denominado *Orientaciones para desarrollar el enfoque diferencial étnico a partir de la perspectiva del reconocimiento y respeto de la diversidad Modalidades de educación inicial en el marco de la atención integral para la primera infancia*, publicado en marzo de 2017 y disponible en: <https://goo.gl/oqgvvX>

acción, que se puedan amoldar a las características de cada una de las comunidades. Al respecto, esta investigadora afirma que la restitución de los derechos de los niños y niñas indígenas desplazados funciona como si éstos fueran:

Sujetos fragmentados, en quienes el impacto de los hechos violentos se centra en su mundo interno y se elabora de manera privada e individual sin relación con una posición histórica y social, es decir sin un relacionamiento con el contexto. La fragmentación o atomización se fundamenta en el conjunto de las necesidades naturales básicas, por las cuales responde cada una de las instituciones estatales, las cuales representan el poder individualizante del pastorado¹⁶, en cuyo campo de fuerzas se configura una relación de dependencia individual y completa. (CABALLERO, 2011, p. 55).

De allí, la proliferación de políticas y acciones paternalistas por parte de algunas ramas del Estado y sus instituciones, que antes que permitir la potenciación de los sujetos históricos y colectivos en la ciudad, genera mayores dependencias y dificultades a los niños y niñas indígenas y sus familias, que reducen sus posibilidades para continuar siendo actores y creadores de sus propias trayectorias y las de sus comunidades de origen.

1.4.3 De Víctimas A Actores: Un Paso Necesario.

Como ya se mencionó, los investigadores coinciden en las dificultades por las cuales atraviesan las comunidades indígenas en la ciudad y las múltiples experiencias que los vulneran, excluyen y marginalizan. No obstante, algunos de los trabajos cuestionan la lectura victimista de las comunidades, que se tejen en varias de las políticas y escenarios de atención diferencial. Una de las críticas que se establece frente a esta mirada estática de los indígenas como víctimas, es la posibilidad de estar construyendo socialmente una subjetividad que obliga al indígena a actuar siempre como víctima, para acceder a los procesos de restitución de sus derechos. Al respecto, Caballero (*op.cit.*, 2011 *apud* ESCOBAR, 2004, p. 34) afirma que se

¹⁶ Con este término, la investigadora está referenciando una categoría propuesta por Michael Foucault, para hacer una lectura crítica de cómo funciona y se aplica la gubernamentalidad en las sociedades occidentales contemporáneas y que refieren una marcada dependencia de las estructuras de poder institucionales.

corren grandes riesgos al sobreponer al indígena esta condición de víctima como única forma de identificación posible en la ciudad, porque:

[...] existe una verdadera subjetividad subdesarrollada dotada con rasgos como la impotencia, la pasividad, la pobreza y la ignorancia, por lo común de gente oscura y carente de protagonismo, como si se estuviera a la espera de una mano occidental (blanca), y no pocas veces hambrienta, analfabeta, necesitada, oprimida por su propia obstinación, carente de iniciativa y de tradiciones. Esta imagen también universaliza y homogeneiza las culturas del Tercer Mundo en una forma ahistórica. (*op.cit* CABALLERO, 2011, p.16).

La tesis de maestría realizada por Cortés (*op.cit.*, 2013) sobre familias embera¹⁷ habitando en Bogotá, es uno de los trabajos en los que más se cuestiona la mirada victimista sobre los indígenas. Esta investigadora propone que las formas de sobrevivir en la calle de estas familias, son dinámicas reinventadas en el proceso de adaptarse a la ciudad y a una nueva forma de asumir los roles. Pero también muestran relación con las prácticas propias que estas comunidades desarrollan en el territorio y las capacidades que rápidamente desarrollan para adaptarse y acceder a los recursos que la ciudad pone a su disposición. Al respecto, Cortés argumenta que:

Durante el trabajo de campo pude notar que los individuos no sufren pasivamente las condiciones del entorno que los afecta. Desde un principio los indígenas son concebidos en el marco normativo, y por parte de los funcionarios del estado, como víctimas, sujetos pasivos que reciben ayuda. Pero durante la migración se apropian de estos condicionamientos y reglas y “modulan una especie de respuestas personales a las situaciones que se presentan y a los modelos de comportamiento ofrecidos” (de Oliveira y Pepin-Lehalleur, 2000: 139), se apropian de la categoría de “desplazado” para exigir el “derecho” a ser ayudado. (CORTÉS, *Ibid.*, p. 70).

Estos trabajos acaban denunciando miradas de debilidad, asistencialismo y dependencia que se constituyen, desde escenarios institucionales y sociales, sobre las comunidades indígenas y que influyen en la creación y generación de espacios paternalistas. Como lo afirma Arévalo (*op.cit.*, 2016, p. 13 apud PLATA, 2000, p. 143): “Lejos de ser pasivas, las

¹⁷ Particularmente las formas de vida asumidas por la comunidad embera katio y Chami en la ciudad, son objeto de controversia porque es común ver a algunas de las mujeres en las calles más transitadas de la ciudad, en compañía de sus hijos, pidiendo monedas, tocando música a cambio de dinero o vendiendo artesanías.

poblaciones que llegan a las ciudades, desarrollan capacidades de adaptación para garantizar, en primer lugar, su misma supervivencia.”

Las reflexiones aportadas por estas investigaciones se constituyen en una invitación a refundar las ideas e imaginarios que se vienen tejiendo sobre las familias y la niñez indígena, para asumirlos como los actores y gestores sociales que son, y para dar lugar a sus propias formas históricas de constituirse como personas indígenas en la ciudad. Esta refundación de la imagen de lo indígena va de la mano con el necesario abordaje de otras formas de asumir y relacionarse con los niños y niñas, a partir del reconocimiento de su participación activa en la construcción de mundo y de sí mismos y ya no más, como agentes pasivos receptores de las acciones adultas.

1.5 IDEAS QUE ABREN DISCUSIONES.

El acercamiento al campo de producción investigativa en relación a los niños y niñas indígenas en la ciudad que aquí se presenta, deja en evidencia que la circulación de las investigaciones es aún limitada, y que la infancia indígena se constituye en sujeto de investigación reciente para varias disciplinas. La poca producción hallada habla de la necesidad de aunar esfuerzos interdisciplinarios en el ejercicio de comprender y aportar en la transformación de las condiciones de existencia de los niños y niñas indígenas que habitan en las ciudades.

Sin duda, el rastreo realizado muestra que estamos en deuda de realizar mayores y más detalladas aproximaciones a la población infantil indígena de las ciudades, para comprender cuáles son sus luchas, sus posibilidades, sus desafíos y las formas en que la educación puede articularse en sus trayectorias para contribuir en la potenciación de sus formas de existencia desde condiciones justas y dignas.

Los abordajes y hallazgos aportados por los investigadores, indica que es necesario y urgente construir nuevas posibilidades comprensivas de lo que se entiende por infancia, pero especialmente, de las diferentes formas,

experiencias, vivencias, contextos a partir de los cuáles, se es niño y niña en el contexto colombiano. La invitación que queda es a desnaturalizar la idea moderna de infancia y construir otras nociones o acercamientos teóricos que nos permitan dar cuenta, comprensivamente, de las realidades infantiles que se están tejiendo en las márgenes de la sociedad y en el encuentro entre culturas.

Se evidencia la necesidad de repensar las formas en que se construyen y materializan las políticas públicas, pues al parecer, lo diferencial tiene en el fondo una base de igualitarismo, que trata con el mismo rasero a las diversidades culturales presentes dentro de las comunidades indígenas.

Se abre, desde la apuesta por singularizar el trabajo a todo nivel con pueblos indígenas y fortalecer el enfoque diferencial de atención a la primera infancia, un claro desafío para garantizar mayor participación y presencia de los niños y las niñas más pequeños en los procesos de investigación. Parece necesario construir formas de aproximación que permitan escuchar más claramente sus voces y comprender sus necesidades.

En este proceso de reconocer y escuchar las múltiples voces que cohabitan en la lucha por existir como indígena en la ciudad, es cuestionable, para quien escribe estas líneas, el hecho de que en los motores de búsqueda académicos no se identifiquen trabajos realizados por los propios miembros de las comunidades indígenas. En la búsqueda sólo fue posible identificar un artículo producido por una mujer indígena. Esta particularidad deja sobre la mesa la pregunta por las formas en que se continúa dando la validación del conocimiento dentro de las comunidades académicas, sobre la participación de los saberes indígenas en estos escenarios y sobre la importancia de empezar a reconocer como válidas, otras formas de construir conocimientos.

Si bien parece prevalecer la mirada victimista sobre las formas en que los indígenas llegan a habitar la ciudad, es evidente que debajo de esa imagen de lo que socialmente asumimos como víctimas, se dan y tienen lugar toda una serie de movimientos que hablan de un accionar intencionado y político de las familias indígenas en la ciudad y sus niños,

tendientes a mejorar sus condiciones de vida y a acceder a sus derechos en calidad de comunidades étnicas y culturalmente diferenciadas. El reconocimiento y validación de estas estrategias dentro de las políticas, puede contribuir en el proceso de asumirlos como actores y constructores de sus propias trayectorias, y en esa medida, agenciar cambios profundos y permanentes en las condiciones de vida que enfrentan en la urbe.

A partir de estas ideas, más que nada se abren discusiones antes que plantear certezas. Cabe anunciar desde ahora que ante varios de los retos que yo misma identifiqué en este apartado que estoy cerrando, esta tesis también se queda corta y en deuda con los pueblos indígenas y se constituye en un camino de inicio, o como lo anuncié en las primeras páginas de este texto, plantea esta investigación como una tesis semilla que tendrá que continuar creciendo después de haber sido defendida y aprobada por las comunidades indígenas y académicas pertinentes.

Luego de todos estos posicionamientos necesarios, aclaración de pensamientos y sensibilidades, es el momento de empezar a adentrarnos en la vida de los niños y las niñas indígenas en la ciudad. De esta forma, en el movimiento dos, presento algunos de los detalles que geo-referencian la vida y el latir de las CPI en la ciudad. Intento mostrar allí la complejidad del territorio fecundo en el que estas apuestas germinan.

2 SEGUNDO MOVIMIENTO. EL TERRITORIO FECUNDO: INDÍGENAS EN LA CIUDAD Y LAS CASAS DE PENSAMIENTO INTERCULTURAL.

En este movimiento se presentan algunos de los elementos contextuales y geo-referenciales que interactúan e inciden en las formas de constituirse como niño y niña indígena en la ciudad. En primera medida, abordo algunas reflexiones sobre cómo comprendo el territorio y el lugar que éste cumple en las formas de relación y organización de los indígenas en la ciudad. Para ello, traigo las concepciones que algunos de los participantes indígenas en esta investigación aportaron al respecto.

A partir de este posicionamiento, caracterizo brevemente las condiciones de los pueblos indígenas en Colombia y en su capital, Bogotá; las razones y condiciones que los llevan a vivir en la ciudad y varias de las singularidades de su vida en la urbe. Finalmente, presento algunas características particulares de las CPI como propuestas de atención integral diferencial a la primera infancia indígena de Bogotá.

Luego describo ciertos elementos que identifican a las CPI con las que trabajé directamente en la investigación, a saber: Casa de Pensamiento Intercultural Payacua y Casa de Pensamiento Intercultural Wawita Kunapa Wasi (La Casita de los niños). Este último movimiento lo hago con el fin de poner en evidencia la complejidad en las que estas CPI tienen lugar, y de esta misma forma, las múltiples dimensiones que están presentes en las vivencias de los niños y las niñas.

2.1 EL TERRITORIO CUANDO SE ESTÁ LEJOS DE LA TIERRA.

El propósito de este movimiento es abordar las formas en que las comunidades indígenas, en sus procesos de existencia y re-existencia, generan otras formas de comprender y relacionarse con el territorio tanto de origen, como el territorio que los acoge en la ciudad, construyendo así, nuevas territorialidades. La discusión sobre el territorio es un eje transversal

en la mayoría de los abordajes investigativos con pueblos indígenas, pues las comunidades refieren el territorio como una condición central en sus procesos de autoafirmación y subsistencia.

Dentro de las demandas más antiguas que las comunidades han enfrentado, se encuentra la disputa por tener o mantener sus territorios, como posibilidad para garantizar la pervivencia del pueblo. El territorio, además de constituirse a partir del espacio físico que se habita y que marca el comportamiento de los sujetos, se define también “[...] desde los procesos y grupos sociales que lo han transformado e intervenido haciéndolo parte de su devenir” (ECHEVERRÍA; RINCÓN, 2000, p. 14). De allí que se constituya también a partir de las maneras en que los sujetos lo usan, lo significan y lo representan.

De lo anterior deviene, entre otras,¹⁸ la dimensión cultural del territorio, en la que éste se constituye en la base de las prácticas culturales. Esto quiere decir que se asume como el espacio de encuentro e intercambio con los saberes, la familia, la comunidad y en últimas, con el colectivo. Al respecto Mario Sosa afirma que:

[...] el territorio se refiere a demarcaciones y delimitaciones que no sólo son hechos políticos y económicos, son también y fundamentalmente hechos simbólicos y cognoscitivos que hacen del mismo un escenario donde se recrean prácticas y concepciones que reafirman la identidad y pertenencia. (SOSA, 2012, p. 101).

Pero ¿qué sucede cuando las comunidades deciden irse o son obligadas a desplazarse para otros espacios? Y aún más complejo ¿qué sucede en la relación con el territorio cuando los indígenas salen de los escenarios rurales con los que tradicionalmente se relacionan y se van a vivir a espacios urbanos? Antes que romper la relación con sus lugares de origen, o incluso naciendo en la ciudad, los indígenas de la ciudad continúan manteniendo un vínculo estrecho con los territorios tradicionalmente ocupados por ellos o sus antepasados. Más que desaparecer la idea de territorio, se construye una nueva noción:

¹⁸ Mario Sosa (2012) propone que la construcción del territorio tiene al menos una dimensión social, política, económica y la cultural que se aborda brevemente en este texto.

“[...] de territorio discontinuo vivido o imaginado pero igualmente importante y necesario para poder considerarse indígena. Sentimientos como éstos contribuyen actualmente a la construcción cognitivo-afectiva de las sociedades indígenas como transterritoriales o translocales y también a la constitución de una identidad indígena territorializada, que trascendiendo la comunidad indígena clásica, se construye y reconstruye en una relación permanente o periódica con los lugares de origen y que se retroalimenta con viajes y visitas tanto propias como de parientes y vecinos, así como a través de la reedición en las ciudades de las celebraciones principales del lugar de origen y de otras prácticas socioculturales que, apelando al trabajo comunitario y a la reciprocidad, buscan resolver problemas cotidianos propios de las ciudades.” (UNICEF, 2004, p. 21)

En este sentido, el territorio fecundo se teje entre el “estar allá” en la mente y la añoranza, y “vivir acá” de la ciudad (Gloria Orobajo, registro diario de campo, noviembre de 2016). Tanto lo que se dejó atrás, o el territorio que se usa como referente simbólico-cultural para educar en la ciudad, como el gris de la urbe, se constituyen en escenarios que son apropiados y redimensionados por las comunidades indígenas. El conocer o ir con frecuencia al territorio de origen, es un referente fundamental en el ejercicio de definirse como pobladores indígenas en la ciudad. Esto se demuestra en las palabras de la señora Aura, madre de familia de una de las CPI, que frente a la solicitud de que se presente y hable de quién es, ella responde:

Soy inga del Valle Sibundoy, del Putumayo. Ya aquí vivo hace mucho tiempo. Prácticamente se podría decir como de nacimiento, porque mi mamá durante el embarazo estuvo aquí en Bogotá, pero pues al dar a luz me llevó para Putumayo, entonces soy de allá. Yo voy todos los años a las fiestas. Es muy importante para nosotros ir. (ENTREVISTA, Aura Tandioy, julio de 2017).

Como es posible observar en su presentación, aunque la señora Aura dice haber nacido en la ciudad de Bogotá, se presenta como afiliada al territorio donde se encuentra el mayor asentamiento de la comunidad Inga, el departamento de Putumayo al sur del territorio colombiano. Y ofrece como garantía de esta identidad y pertenencia al territorio, los viajes que anualmente realiza para poder participar de las actividades festivas que tienen lugar allá. Sin duda, aunque la vida en la ciudad ha generado arraigo y ha permitido la identificación con el pueblo indígena de procedencia, el territorio de origen continúa presente en las memorias y configuración de vivencias a partir de las cuáles, los pueblos indígenas se configuran.

Otro ejemplo de esta relación discontinua y de doble vía entre los territorios de origen y el territorio de la ciudad, lo evidencia el siguiente testimonio, ofrecido por uno de los sabedores indígenas de las CPI en uno de los talleres que realicé con docentes. El sabedor acotó:

Yo agradezco mucho mis saberes culturales. Igual yo nunca he salido de mi territorio. Ustedes me ven aquí, pero yo estoy en mi territorio. No me siento que estoy en Bogotá. Eso es lo más lindo de uno, de la cultura, que uno tiene la cultura. Que uno de donde uno viene, viene con toda la cultura y siempre tiene permanencia. Yo la pobreza que he tenido, pues nunca me he acercado a una Universidad. No conozco las puertas de las Universidades. Pero el estudio, yo me siento más preparado que un universitario en lo que yo sé. Yo lo viví, lo he vivido. Lo que he aprendido desde que soy un niño hasta la edad que yo tengo, 42 años, esa es una universidad. Es como ustedes dicen, muy diferente. (DIARIO DE CAMPO, marzo de 2017).

En el relato de este sabedor, además del énfasis que hace sobre el territorio que lleva consigo, o que mejor, en el cual él aún vive aunque se encuentra en la ciudad, posiciona el territorio como escenario de saber y como principio de sabiduría. El territorio al ser fuente de vivencia, es en esa medida, escenario de construcción de múltiples conocimientos que le sirven tanto al individuo como a la comunidad. De allí también la importancia del vínculo, pues además de ser espacio de encuentro y relación, es escenario de aprendizajes fundamentales para la vida.

A partir de estas interpretaciones, discontinuidades y vivencias territoriales, la intención, en el siguiente apartado, es situar el contexto en el que tiene lugar la vida de las comunidades indígenas que se encuentran en las CPI. Este desarrollo lo propongo teniendo como referencia que su vivencia de territorio es diferente a la nuestra y que el encontrarse fuera o lejos de los territorios en los que convencionalmente se asienta su pueblo, no necesariamente afecta su sentido de pertenencia a un pueblo indígena. Para ello haré una presentación de los aspectos macro del contexto, hasta llegar a los elementos particulares de las CPI que participaron de esta investigación.

2.2 LA CIUDAD DE BOGOTÁ Y LOS INDÍGENAS EN EL CONTEXTO COLOMBIANO.

La ciudad de Bogotá es la capital de Colombia. País ubicado en el extremo norte del continente suramericano que, en la Carta Constitucional de 1991, se reconoció como estado laico, pluriétnico y multicultural. (COLOMBIA, 1991). La lengua oficial de Colombia es el español, pero también se reconoce la existencia de varias lenguas ancestrales habladas por los pueblos indígenas y étnicos que habitan el territorio. En el mapa 1. es posible situar la posición de Colombia en el continente latinoamericano.

MAPA 1. MAPA DE COLOMBIA.



Fuente: Blog Andando por Colombia. Septiembre de 2015
<http://andandoporcolombia.galeon.com/geografia.htm>

Según el Departamento Administrativo de Estadística Nacional -DANE- la población total del país asciende a 48.304.108 millones de habitantes, de los cuales, y de acuerdo con el último censo oficial realizado en el año 2005 por esta misma entidad, el 3.4% se auto-identificaron como indígenas.¹⁹ Esto nos da un aproximado de 1.392.623 colombianos pertenecientes a 87 grupos indígenas diferentes (DANE, 2005, p. 27). No obstante, la Organización Nacional de Indígenas de Colombia -ONIC- pone en duda esta cifra al afirmar

¹⁹ El último censo oficial de población realizado en Colombia tuvo lugar en el año 2005. Si bien las normas internacionales indican que cada 10 años los países deben realizar la medición y caracterización de su población, el gobierno colombiano está programando el próximo Censo para el periodo 2018-2019. De allí, que las cifras que se presentan en esta tesis, son en su mayoría, estimaciones proyectadas por el DANE a partir de los datos recopilados en el año 2005.

que en la actualidad existen en realidad 102 pueblos indígenas, 32 de los cuales están en riesgo de desaparecer por contar con menos de 500 personas en su conformación (ONIC, 2010).

Del análisis de estas cifras es posible deducir que en Colombia existe un importante número de personas auto-identificadas como indígenas, que nos ubica, según la UNICEF, como el segundo país del continente con mayor diversidad de pueblos nativos. El primer lugar lo ocupa Brasil con 241 pueblos (UNICEF s.f.).

MAPA 2. DISTRIBUCIÓN DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS EN COLOMBIA.



Fuente: Unidad Legal Regional del ACNUR en Costa Rica. 2008. Página Web ONIC.
Disponible en: <http://goo.gl/BaVCHj>

En el Mapa 2., distribución de los pueblos indígenas en Colombia, se puede observar el nombre y territorio de procedencia de una buena parte de las etnias indígenas que habitan el territorio colombiano. Este mismo mapa muestra que la mayoría de los pueblos se ubican en zonas rurales, fronterizas y lejos del centro del país -donde se encuentra la ciudad de Bogotá- y permite intuir los procesos de migración interna y desplazamiento tan importantes que se han vivido en el territorio nacional en las últimas décadas.

Actualmente, según estimaciones de crecimiento de la población realizadas por el DANE (2009, p. 87), Bogotá alberga 7.878.783 habitantes. De esta cifra, se calcula que 15.032 son indígenas, de los cuáles casi el 50% llegan a la ciudad en condición de desplazamiento forzoso,²⁰ es decir, cerca de 7.288 indígenas han abandonado de forma abrupta sus lugares de origen, en aras de proteger y mantener sus vidas (MOLINA, 2012).

Estas familias desplazadas, además de afrontar la frustración devenida de ser agentes foráneos en una ciudad gigantesca, acelerada y capitalina, deben iniciar una nueva forma de vida sin dinero, sin un modo de sustento claro y a veces sin redes de apoyo establecidas. La historia de desarraigo de una parte de los pueblos indígenas desplazados que llegan a Bogotá, está vinculada con un largo, doloroso y sangriento conflicto armado²¹ que lleva presente en Colombia por más de 50 años y que se calcula, ha cobrado cerca de 220.000 vidas, de las cuales, el 81% han sido civiles. (CNMH, 2013).

²⁰ Según el artículo primero de la ley 387 de 1997, promulgada por el Congreso de Colombia, se define como desplazado: “[...] toda persona que se ha visto forzada a migrar dentro de un territorio nacional abandonando su localidad de residencia o actividades económicas habituales porque su vida, su integridad física, su seguridad o libertad personales han sido vulneradas o se encuentran directamente amenazadas, con ocasión de cualquiera de las siguientes situaciones: Conflicto armado interno, disturbios y tensiones interiores, violencia generalizada, violaciones masivas de derechos humanos, infracciones al Derecho Internacional Humanitario u otras circunstancias emanadas de las situaciones anteriores que puedan alterar o alterar drásticamente el orden público.” Para consultar la ley se puede visitar la siguiente página: <https://www.unidadvictimas.gov.co/sites/default/files/documentosbiblioteca/ley-387-de-1997.pdf>

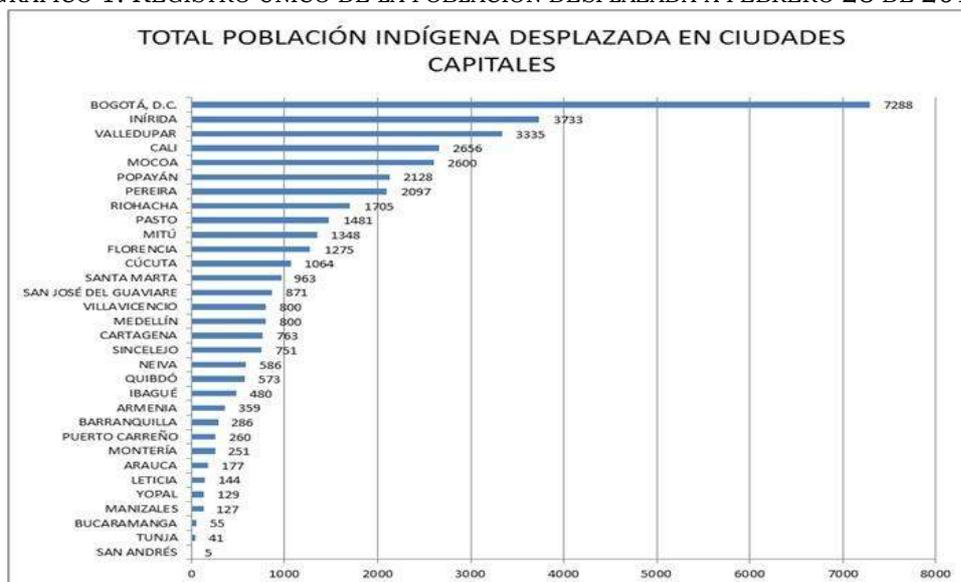
²¹ En resumen, y a riesgo de pasar por alto su complejidad, puedo decir que el conflicto armado se trata de una guerra interna protagonizada por tres actores: las agrupaciones guerrilleras (FARC y ELN), el Estado representado por las fuerzas militares y los grupos paramilitares que durante el gobierno de Álvaro Uribe Vélez se desmovilizaron e hicieron entrega de las armas, pero que en realidad, se integraron a la vida civil para conformar nuevas bandas armadas y delincuenciales que funcionan en torno al narcotráfico y otras formas delictivas (CNMH 2013, p. 48). A principios del año 2017 se firmó un acuerdo de paz que, si bien permitió la desmovilización de las FARC, no es necesariamente el final de la guerra, sino el inicio de un largo camino de reconstrucción del país.

También se identifican familias indígenas que migran a la ciudad en busca de oportunidades laborales, educativas y otras posibilidades económicas y de acceso a servicios que en sus lugares de origen no encuentran. De allí que su lucha por construir un lugar de existencia en la ciudad implique el reconocimiento de sus historias particulares y colectivas, y sus motivaciones para continuar habitando la urbe, así como la identificación de las necesidades particulares de cada comunidad, en relación a sus condiciones de existencia y posibilidad. En este complejo panorama, en cifras oficiales se calcula que:

Los indígenas que habitan la ciudad representan el 0,22% de la población bogotana, su participación con respecto a la población de cada una de las localidades es notoria en La Candelaria (1,2%), Santa Fe (0,68%), los Mártires (0,5%), seguido por Bosa y Suba con una participación en cada una de estas localidades alrededor del 0,38%. En general la población indígena residente en la ciudad se concentra en la localidad de Suba (23%), seguida por Bosa (12,9 %), Engativa (10%) Kennedy (6,2%). (SECRETARIA DISTRITAL DE PLANEACIÓN DE BOGOTÁ, s.f., p. 2).

Y según informaciones suministradas en el blog oficial del Observatorio Étnico, del Centro de Cooperación al Indígena (CECOIN), en el informe presentado por Hernán Molina (2012), las cifras de indígenas desplazados viviendo en las principales ciudades de Colombia son las siguientes:

GRÁFICO 1. REGISTRO ÚNICO DE LA POBLACIÓN DESPLAZADA A FEBRERO 28 DE 2011.



Fuente. Blog CECOIN. Acción Social. 2012

Como es posible ver en el gráfico 1., la ciudad que acoge mayor cantidad de indígenas desplazados es Bogotá. Estas cifras nos muestran que los indígenas en la ciudad son una realidad evidente, que pone en cuestión aquella imagen idealizada del indígena que sólo vive y es indígena en territorios rurales. Su presencia indudablemente interpela a la ciudad en su estructura rígida y gris, y la desafía para pensar y convivir con la diversidad cultural que allí se encuentra. En palabras de Sepúlveda y Zuñiga: “[...] estamos ante una geografía indígena urbana, que podríamos definir como el conjunto de formas y expresiones espaciales que plasman y (re)significan la presencia indígena y el despliegue de su identidad en el medio urbano.” (SEPÚLVEDA; ZUÑIGA, 2015, p. 129).

Al momento de la escritura de esta tesis, no ha sido posible identificar cifras oficiales que hablen específicamente de la presencia de niñez indígena en Bogotá o en el territorio nacional. Sólo se identifica un dato en el *Informe General Actualizado de Casas de Pensamiento Intercultural* (SDIS, 2015a), basado en la información ofrecida por la ficha Sirbe,²² a partir de la cual se calcula que para 2015 en Bogotá habían 1635 niñas y niños de diferentes pueblos étnicos, de los cuales 327 estaban siendo atendidos por las CPI.

La ausencia de datos oficiales al respecto del número de niños y niñas indígenas en la ciudad, tal vez se puede explicar en razón a que un censo de tal especificidad puede resultar muy complejo o porque, en un panorama más negativo, los niños y las niñas indígenas se encuentran invisibilizados, engrosando las estadísticas generales del país. También se hace dispendioso el cálculo porque varias de las familias indígenas poseen hábitos de migración y movimiento constante de acuerdo a las actividades comerciales que realizan, lo cual dificulta su ubicación. En cualquier caso, la falta de un dato oficial, aunque sea aproximado, no deja de ser un hecho preocupante y que habla por sí sólo del lugar poco preponderante que están teniendo estos niños y niñas dentro de las políticas sociales de la capital del país.

²² La ficha Sirbe es el mecanismo mediante el cual la Secretaría Distrital de Integración Social (SDIS), recoge información sobre sus beneficiarios para caracterizar la población y garantizar la atención de sus diversas necesidades. La sigla Sirbe hace referencia al Sistema de Información para Registro de Beneficiarios creado en el año 2000 por el Departamento Administrativo de Bienestar Social de Bogotá.

En este colorido, complejo y tensionado contexto ciudadano, es que surgen los inicialmente denominados Jardines Indígenas de Bogotá, hoy en día Casas de Pensamiento Intercultural -CPI- como espacios, experiencias y conjunto de vivencias que se encuentran en el centro del presente proceso investigativo y se reconocen como escenarios que nuclean un sinnúmero de comunidades indígenas, familias, niños y niñas, instituciones distritales y personas no indígenas, en aras de un trabajo diferenciado que responda a las necesidades propias de sus culturas y a un contexto que obliga al encuentro con lo diferente.

2.3 LAS CASAS DE PENSAMIENTO INDÍGENA EN LA CIUDAD: MEMORIAS, PROPÓSITOS Y CAMINOS RECORRIDOS.

El antecedente de las CPI lo constituye el Jardín Infantil Indígena Inga Wawita Kunapa Wasi, que de acuerdo con Agreda (2010), inicia su funcionamiento en el año 2007, con 52 niños y niñas pertenecientes al pueblo Inga que habitan la ciudad de Bogotá. Esta primera experiencia surge desde la iniciativa del Cabildo Inga de Bogotá y la Secretaria Distrital de Integración Social -SDIS- como respuesta a varias problemáticas identificadas por la comunidad Inga relacionadas con, entre otras, el alto riesgo de los niños y las niñas indígenas más pequeños en la ciudad de Bogotá, la pérdida de la lengua y algunos saberes culturales, la descomposición social de las familias que evidencian, en algunos casos, problemas de alcohol y violencia intrafamiliar.

Según Agreda, el jardín no sólo “[...] pondría en práctica los principios de cuidado calificado, sino también asumiría como principio vital la protección integral, colectiva y cultural de sus niños(as)” (AGREDA, 2010, p. 10). Este primer jardín inicia desde una modalidad de cofinanciación en la cual, la SDIS realiza un contrato interadministrativo con el Cabildo Inga, financiando así la operación del jardín. El cabildo era el encargado de “[...] comprar los alimentos, contratar al talento humano, así como orientar el proceso pedagógico del jardín infantil.” (QUEVEDO, 2012, p. 62).

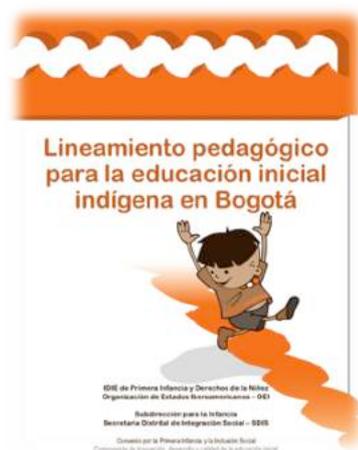
Entre el año 2009 y 2011, al mismo tiempo que surge el jardín Inga, tiene lugar un proceso de concertación con los otros cabildos indígenas existentes en Bogotá para ese momento, en función de establecer las condiciones y los acuerdos necesarios para crear otros jardines indígenas. En este periodo de conciliación también se realiza el cambio administrativo de jardines cofinanciados, para pasar a ser unidades operativas de la SDIS. Lo anterior implica un cambio organizativo y pedagógico importante, en relación a que los jardines comienzan a funcionar de manera estricta, de acuerdo con la pautas que rigen otros escenarios educativos para la primera infancia orientados por esta misma institución.

Para el año 2013, según la SDIS (*op. cit.*, 2015a), se cuenta en la ciudad de Bogotá con la existencia de 6 jardines que abren sus puertas para atender a niños de las comunidades indígenas organizadas en cabildo, pero que además, y en aras de garantizar la cobertura necesaria para su funcionamiento, reciben a niños de otros pueblos indígenas, no indígenas y afrodescendientes.

De manera paralela, con la participación de varios pueblos indígenas residentes en Bogotá, la Organización de los Estados Iberoamericanos -OEI- un equipo de antropólogos y el equipo pedagógico de la SDIS, se elabora un lineamiento pedagógico para el trabajo con infancias indígenas en Bogotá. (SDIS 2015a, p. 2-3). Es de anotar que dicho lineamiento en sí mismo, desde mi perspectiva, puede resultar en una contradicción, pues marca una generalización de las necesidades de diversos pueblos indígenas y propone que es posible instituir los mismos parámetros educativos para culturas diferentes.

Además de lo anterior, se corre el riesgo de escolarizar los espacios educativos indígenas, y aunque retoma elementos culturales y de la cosmovisión de los pueblos como ejes centrales del trabajo, se propone en un punto, como una suerte de guía de actividades y recursos pedagógicos que pueden acabar curricularizando las prácticas indígenas. En la imagen 1. es posible observar la capa del documento en cuestión, que hasta la vigencia del 2018, continúa orientando el proceso pedagógico de estos escenarios.

IMAGEN 1. CAPA DEL LINEAMIENTO PEDAGÓGICO PARA LA EDUCACIÓN INICIAL INDÍGENA EN BOGOTÁ.



Fuente: Política de Infancia y Adolescencia. 2015

En sus orígenes, y como ya se mencionó, estos jardines indígenas tenían en su estructura un funcionamiento muy similar a otros escenarios de atención a la primera infancia, pues se pensaron, entre otros documentos, desde el *Lineamiento técnico de diseño y construcción de jardines infantiles para la primera infancia*. (ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ, 2013). En el año 2013 tiene lugar el cambio de denominación de jardines infantiles a Casas de Pensamiento Intercultural y con ello, se pasa al ámbito de atención culturalmente no convencional. Esto debido a que funcionar como jardines impedía la práctica de diversos usos y costumbres culturales de los indígenas, tales como: limpiar con sahumeros,²³ usar hamacas para arrullar a los niños, realizar siembras en huertas dentro de las CPI, entre otras. (SDIS 2015, p. 3).

Este cambio de denominación se constituye, desde mi entender, en un avance hacia la construcción de una identidad propia de los procesos de atención integral²⁴ y educación desde el enfoque diferencial²⁵ para los niños

²³ Sahumerio refiere a la quema de plantas que se consideran sagradas o con poderes curativos, con el fin de limpiar energéticamente un lugar.

²⁴ De acuerdo con la ley 1804 de 2016 en su artículo 4, la atención integral se define como: “[...] el conjunto de acciones intersectoriales, intencionadas, relacionales y efectivas encaminadas a asegurar que en cada uno de los entornos en los que transcurre la vida de los niños y niñas, existan las condiciones humanas, sociales y materiales para garantizar la promoción y potenciación de su desarrollo. Estas acciones son planificadas, continuas y permanentes. Involucran aspectos de carácter técnico, político, programático, financiero y social, y deben darse en los ámbitos nacional y territorial.” Este artículo dispone que para que la atención sea integral debe ser pertinente, oportuna, flexible, diferencial, continua y complementaria. Se puede consultar la ley en el siguiente link:

y las niñas indígenas en la ciudad. Con dicho cambio, se abren las puertas para unas prácticas, lenguajes, relaciones, y la presencia de algunos actores (como es el caso de los sabedores), que no son posibles en los jardines convencionales, atados a las normas técnicas del trabajo con primera infancia que rigen en la capital colombiana.

Ahora, en un intento inicial por definir las CPI, podemos decir que son espacios educativos, pedagógicos, de atención, cuidado, educación integral y diferencial, que reciben a niños y niñas desde los 3 meses hasta 5,11 años de edad, pertenecientes a diversas comunidades étnicas que viven en la ciudad de Bogotá.²⁶ Según la SDIS (2015b), las CPI se definen como:

[...] unidades operativas de la Secretaría Distrital de Integración Social, que acoge a diferentes niñas y niños, cuyo propósito fundamental es la atención integral a partir de procesos de preservación de la cultura de los diferentes pueblos étnicos y de regiones de procedencia que allí convergen, el fortalecimiento intra cultural y la construcción de relaciones interculturales en el marco de una educación inicial inclusiva, diversa y de calidad y la construcción de procesos corresponsables donde la institución, las familias y comunidades conversan, conciertan y consensuan sobre las dinámicas y experiencias de atención que aquí se viven, de esta manera se materializan las políticas públicas desde el enfoque de derechos y el enfoque diferencial. (2015b, p.4).

En la actualidad se encuentran activas y operando las siguientes CPI:

<http://es.presidencia.gov.co/normativa/normativa/LEY%201804%20DEL%2002%20DE%20AGOSTO%20DE%202016.pdf>

²⁵ De acuerdo con la SDIS se propone que “[...] la atención con enfoque diferencial, sea ante todo un proceso (...) determinado por acciones, intercambios, interacciones, mediaciones y ajustes que cualquier agente educativo [y cultural] puede generar o emprender con todas las niñas, los niños, [mujeres gestantes, sus familias, y comunidades], bajo diversas condiciones y situaciones, que deriven en experiencias y oportunidades de desarrollo y aprendizaje, acordes con las necesidades, particularidades, [expectativas], requerimientos y potencialidades de los mismos.” (Adiciones y supresiones del texto fueron realizadas por la SDIS sobre el original citado). (SDIS, 2016, *apud* SDIS, 2013, p. 7).

²⁶ Esta franja de edad, según la Ley de Infancia y Adolescencia -Ley 1098 de 2006, artículo 29-, se corresponde con la primera infancia que comprende desde los 0 meses hasta los 6 años. Lo bebés pueden ingresar a instituciones de atención y educación a partir de los tres meses de vida, pues es el tiempo estipulado en la normatividad colombiana como el fin de la licencia de maternidad de las mujeres. La atención se presta hasta los 5 años con 11 meses, porque la edad esperada para ingresar a primer grado o grado cero de educación pública en Colombia se estima entre los 5 y 6 años de edad. Si desea consultar la ley, puede visitar: <http://es.presidencia.gov.co/normativa/normativa/LEY%201804%20DEL%2002%20DE%20AGOSTO%20DE%202016.pdf>

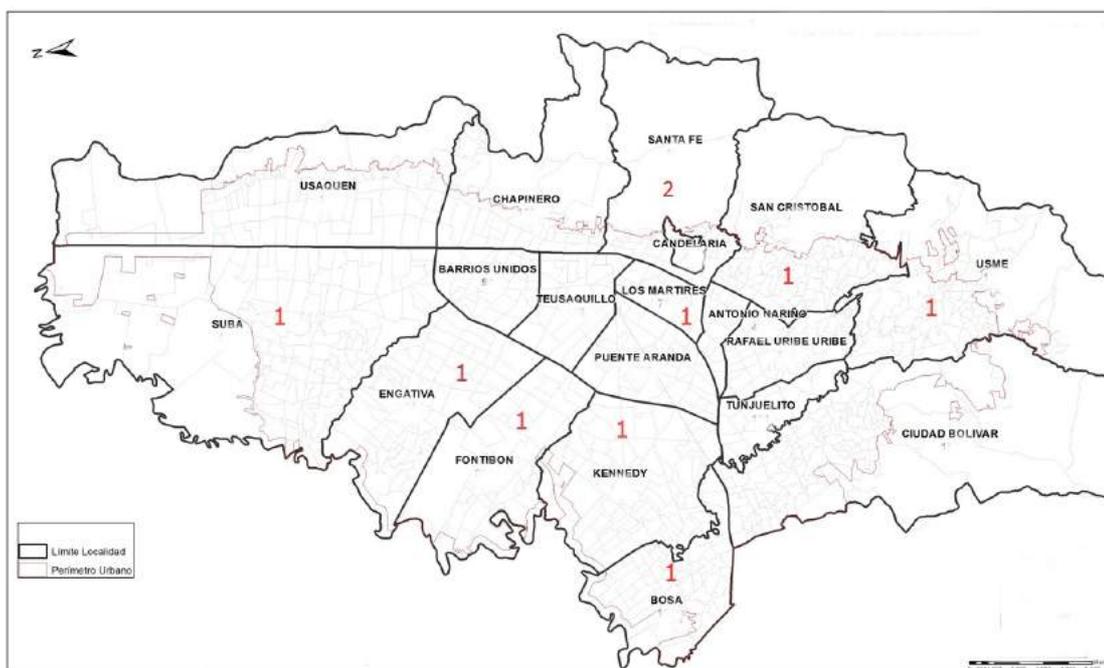
CUADRO 1. CASAS DE PENSAMIENTO EXISTENTES EN BOGOTÁ.

LOCALIDAD	LIDERADA POR EL PUEBLO	NOMBRE EN LENGUA NATIVA
Bosa	Muisca	UBA RHUA
Usme	Pijao	SEMILLAS AMBIKA PIJAO
Suba	Muisca	GUE ATY QIIB
Engativá	Kichwa	WAWA KUNAPA YACHAHUNA WASI
Santa Fe (2 Casas)	Kamentza	SHINYAC
	Uitoto	MAKADE TINIKANA
San Cristóbal	Inga	WAWITA KUNAPA WASI
Fontibón	Misak	SHUSH UREK KUSREIK YA
Los Mártires	Pastos	PAYACUA
Kennedy	Nasa	KHPY'SX ZXUUNWE'SX

Fuente: SDIS. Informe General Actualizado (documento de trabajo). Casas de Pensamiento de Bogotá. 2015a

En el Mapa 3. se pueden identificar en dígitos rojos el número de CPI existentes por localidad en Bogotá. Como se observa, en la localidad de Santa Fe se encuentran dos CPI, por ser ésta la localidad que concentra mayor número de familias indígenas, tanto viviendo como trabajando. En esta zona, Bogotá posee ofertas habitacionales que pueden ser usadas de forma colectiva por familias grandes -característica de los modos de vivienda de los indígenas en la ciudad-, los requisitos de arriendo no son tan rigurosos como en otras zonas de la ciudad y también permite el acceso a formas de trabajo informal, que son las que algunas de estas comunidades utilizan como medio de subsistencia en la ciudad.

MAPA 3. NÚMERO DE CPI POR LOCALIDADES EN BOGOTÁ.



Fuente: Catastro Distrital de Bogotá. Editado por: la autora. 2017

Dentro de estas casas se atienden niños y niñas pertenecientes a los pueblos Muisca de Bosa, Muisca de Suba, Pijao, Kichwa, Inga, Kamentza, Uitoto, Pasto, Misak, Embera y Nasa; y en menor cantidad, a niñas y niños de los pueblos Arhwaco, Coyaima, Eperara, Senú, Yanacona y Wayú. También se atienden niños y niñas no indígenas, que en algunas CPI llegan a ser la mayoría, a niños y niñas afrodescendientes y en condición de discapacidad.

Las CPI son parte de la Estrategia de atención integral a la primera infancia, diseñada por el Estado colombiano, en función de responder a las demandas y necesidades específicas de los primeros años de vida de los niños y niñas del país, y que no estarían cubiertas por el primer grado de educación básica obligatorio (grado cero), al cual llegan los niños y las niñas a partir de los 6 años. Esta Estrategia de atención integral se piensa en tres entornos, a saber (COLOMBIA, 2010):

- El entorno familiar: que implica atención directa a las familias en sus lugares de residencia.

- El entorno comunitario: relacionado con la atención de los niños y las niñas por madres comunitarias que han sido formadas para cumplir con esta labor de cuidado.
- El entorno institucional: que refiere espacios y equipos especializados que realizan la atención y educación de los niños, desde el cuidado, la nutrición y la educación inicial, durante 5 días a la semana, y por espacio de 8 horas diarias. Este último sería el entorno en el que se sitúan las CPI.

En relación a la organización de las CPI, éstas funcionan teniendo como referencia varias prácticas ya establecidas y vivenciadas en la mayoría de los escenarios de atención para primera infancia de la ciudad. Esto quiere decir que funcionan, en su mayoría, en casas que antes eran residenciales y que luego fueron adaptadas para recibir de manera segura a los niños y las niñas.

Los procesos de adaptación de los espacios físicos llevaron a que la infraestructura de estas casas se encuentre acorde con los patrones indicados en las normas del Distrito para funcionamiento de jardines infantiles. Dichas normas obligan a la instalación de, por ejemplo, puertas de seguridad que previenen accidentes con las manos de los niños y las niñas, rejas que evitan el acceso de los niños a los sectores con escaleras, dotación para garantizar adecuados espacios de juego y descanso, entre otros. También cuentan con baterías sanitarias acondicionadas para niños y niñas, cocina y un equipo exclusivamente dedicado a la preparación y el cuidado de los alimentos, entre otros. Debido a que funcionan dentro de estos espacios, que antes eran residenciales, buena parte de la cotidianidad se vive dentro de las casas y el acceso a espacios abiertos para los niños se limita a las actividades pedagógicas como salidas y visitas que programan las profesoras.

La CPI de la comunidad Misak y la comunidad Muisca de Suba, poseen sedes propias que fueron construidas en terrenos colectivos que las comunidades tenían o ganaron en pugnas con el Estado. En ambos casos, los espacios fueron construidos y pensados a partir de procesos de concertación con la comunidad. Estas dos sedes cuentan con un diseño que

permite a los niños espacios seguros de juego y trabajo tanto en salones como al aire libre.

Para la organización del trabajo, las CPI cuentan con salones distribuidos por grupos etarios (gateadores, caminadores, párvulos, pre-jardín y jardín) cuyos nombres varían o se adaptan a las cosmovisiones de los pueblos que las coordinan. Así, por ejemplo, en algunas CPI los niveles adoptan los nombres de las fases de la luna, en otras, o se usan palabras que definen los ciclos de vida dentro de las cosmovisiones de los pueblos. Si bien la mayoría de las prácticas de cuidado y educación que se viven en dichos niveles se inspiran en las pautas de crianza de los pueblos indígenas, es de anotar que el criterio base de organización es la edad y las habilidades de los niños y niñas que allí se encuentran.

De la misma manera, cuentan con rutinas cotidianas diferenciadas por horarios, y franjas de trabajo pedagógico, de aseo y cuidado del cuerpo, de alimentación, de descanso, entre otras. Cada CPI tiene un proyecto pedagógico diseñado de acuerdo a la cosmovisión, ciclos de vida y pautas de crianza del pueblo que la lidera. En la mayoría de los casos, el diseño de los proyectos pedagógicos ha contado con la participación de los diferentes agentes de su comunidad, que incluyen autoridades indígenas en la ciudad, familias y mayores.

A simple vista, parecen ser jardines infantiles convencionales, sin embargo, existe un marco de lo diferencial que se anida en varios de detalles del funcionamiento cotidiano y de las actividades pedagógicas. Algunos de estos elementos diferenciales se reflejan, por ejemplo, en la forma en que se consolida el equipo pedagógico de cada una de las CPI, que cuenta con profesores indígenas y sabedores, y en algunos casos, mayores y mayoras de los pueblos indígenas. Los equipos de las CPI están conformados más o menos de la siguiente manera:

CUADRO 2. EQUIPO PEDAGÓGICO DE LAS CPI.

Agente	Responsabilidades
Sabedores y sabedoras.	Son personas dedicadas a promover y apoyar procesos culturales comunitarios relacionados con los saberes propios ancestrales, tales como: la lengua, el arte, la música, la medicina, la danza, la escultura, la culinaria, entre muchas otras formas de conocimiento. Dice el documento de <i>Orientaciones para la atención integral a la primera infancia en las CPI</i> , que los sabedores y sabedoras: “[...]no solo transmiten un arte o saber para hacer, sino también una serie de enseñanzas sobre el Ser y Estar de los pueblos en el contexto de Bogotá Distrito Capital.” (SDIS, 2015b, p. 28).
Coordinadoras y coordinadores.	Es un(a) profesional que coordina y orienta los procesos técnicos, administrativos, pedagógicos y organizativos necesarios para garantizar la atención integral con enfoque diferencial. Estas (os) coordinadores son también agentes claves en la articulación de instituciones, actores, familia y comunidad, en aras de garantizar la atención integral de los niños y las niñas.
Las maestras o maestros profesionales.	Orientan, planean, ejecutan y dinamizan las labores pedagógicas y rutinas de cuidado del cuerpo y alimentación de los niños y las niñas. También se encargan de realizar trabajos de articulación con la comunidad, las familias y los sabedores. Son los (as) agentes que pasan mayor tiempo con los niños y las niñas, y los responsables de la mayor parte de las actividades que con ellos tienen lugar.
Maestras o maestros técnicos.	Apoyan los procesos pedagógicos liderados por los y las maestras y la coordinación.
Auxiliares Pedagógicas.	Apoyan a los diferentes grupos de trabajo y a las maestras y maestros, de acuerdo a su experiencia, perfil e idoneidad.
Profesionales especializados.	Son profesionales en áreas de educación especial, nutrición, psicología y salud, que realizan labores complementarias y de apoyo a los proceso liderados por las y los maestros de las CPI. Estos profesionales hacen presencia algunos días de la semana en las CPI y articulan sus intervenciones a las necesidades observadas y expresadas por los maestros y las familias. En este sentido, realizan intervenciones con los niños o con las maestras y otras veces con las familias.

Fuente: La autora. 2017

Basado en el documento *Orientaciones para la atención integral a la primera infancia en las Casas de Pensamiento Intercultural – CPI*. SDIS. 2015b

En la mayoría de las CPI se cuenta con personal indígena dentro de los sabedores, coordinadores, maestros y maestras. No obstante, en algunas de las CPI, el equipo docente es en mayor medida no indígena. También el equipo de profesionales especializados en su mayoría es no indígena. Para algunas de las CPI es importante que su personal sea mayoritariamente indígena, en razón a que los miembros de su pueblo conocen y han vivenciado de manera directa la cultura, y de esta forma, resulta más sencillo compartirla con los niños. No obstante, dicha vinculación ha resultado difícil, pues no siempre las personas postuladas por la comunidad cuentan con las credenciales profesionales o de formación técnica para trabajar contratados por una entidad pública (la SDIS) o para labores de atención y educación de primera infancia. La vinculación de algunos sabedores, personal profesional, técnico y auxiliares de apoyo indígenas, han implicado para la SDIS la flexibilización de los perfiles de contratación y las formas en que estas vinculaciones tienen lugar.

Esto también ha estimulado la profesionalización de algunas de las maestras indígenas, que si bien, en su mayoría contaban con varios semestres de educación superior cursados, no en todos los casos habían finalizado sus estudios o no tenían perfiles profesionales que les permitieran trabajar con primera infancia. Esto último ha llevado a las SDIS a implementar programas de capacitación y formación en temas pedagógicos, así como la creación de jornadas pedagógicas mensuales, en las que se abordan temas relacionados directamente con la atención integral con enfoque diferencial para la primera infancia en Bogotá y se comparten las experiencias exitosas y aprendizajes vividos en cada una de las CPI.

Como uno de los frutos de estos procesos de estudio y reflexión constante, se ha evidenciado la importancia de la *dotación propia* que se corresponde con la obtención de objetos y materiales provenientes de los territorios originarios o de asentamientos de los pueblos indígenas que lideran las casas. De esta forma, elementos como tambores, semillas, plantas, vestimentas, productos artesanales, alimentos, entre muchos otros que se anidan en las construcciones culturales de los pueblos, se disponen para la interacción diaria, la realización de actividades pedagógicas o para

procesos de sanación de los niños y las niñas. De la misma forma, hay presencia activa de diversas lenguas indígenas, estéticas multicolor,²⁷ manifestaciones artísticas, música y prácticas rituales de los pueblos indígenas que son atendidos allí.

Las paredes y muros son ricos en objetos manufacturados por las comunidades indígenas que lideran las CPI, y dentro de las actividades cotidianas que se realizan, se pueden señalar: aprender a fabricar estos objetos, cultivar la tierra, hablar la lengua y sanar con masajes y plantas. Son vivencias a las que los niños y las niñas tienen acceso constante. Algunas veces, las familias de los niños son convocadas dentro de las CPI para compartir estos saberes. Otras veces las profesoras investigan y llevan estas vivencias a sus actividades. O, como es más habitual, los sabedores y sabedoras, indígenas propuestos por la comunidad, se encargan de dinamizar la circulación de estas vivencias dentro de las CPI.

Como es posible observar, el surgimiento de las CPI se constituye en un fenómeno reciente en la ciudad, al menos en lo relacionado a su funcionamiento subvencionado y acompañado por la Secretaría de Integración Social del Distrito.

Al ser espacios que se vienen construyendo en la medida en que aparecen las preguntas y las tensiones, ofrecen un territorio fecundo para comprender las vivencias de los niños indígenas en la ciudad, y especialmente, para acercarse un poco a las formas, estrategias y dinámicas desde las que es posible vivir, re-existir y construirse como indígenas en la ciudad.

En los apartados que siguen, caracterizaré brevemente las dos CPI que se vincularon al presente estudio, que son la CPI Wawita Kunapa Wasi (La casita de los niños) orientada por el pueblo Inga, y la CPI Payacua, orientada por el pueblo de los Pastos. Invité a participar a la primer CPI por ser la primera y más antigua en la ciudad, y la que tiene mayor número de profesionales y técnicos indígenas trabajando dentro de ella, pertenecientes

²⁷ Para el caso de esta tesis, las estéticas multicolor refieren la presencia de diversas manifestaciones artísticas, artesanales, culturales, gastronómicas y simbólicas de los pueblos que se encuentran en las CPI. Las CPI suelen ser, por dentro, lugares muy coloridos que reciben y abrigan tantas manifestaciones estéticas como pueblos y culturas acogen.

todos al pueblo Inga. En el caso de la CPI Payacua, su experiencia es también muy interesante, pues siendo más reciente, es de las primeras CPI que desde sus orígenes se piensa en un enfoque intercultural y se plantea la necesidad de construir un escenario pedagógico desde la diversidad de los pueblos que atiende.

2.3.1 La Casa De Pensamiento Intercultural Payacua: Un Espacio Para Hermanarnos.

La CPI Payacua funciona desde sus orígenes en la localidad de los Mártires. Esta localidad se caracteriza por su diversidad, pues concentra zonas comerciales, industriales, inmobiliarias y residenciales de todo tipo, y a su vez, reúne algunos focos de violencia e inseguridad, por constituirse en una de las localidades con mayor número de habitantes de calle, prostitución y tráfico de drogas. Se ubica en la zona centro-sur de la ciudad (DAP, 2004a). La localización de esta CPI puede consultarse en el Mapa 3, compartido en páginas anteriores.

La CPI Payacua, palabra de proveniente de la comunidad de los pastos, que significa “compartir el territorio para la siembra y el alimento”, inicia atención a los niños y las niñas a finales del año 2013 e inicios del 2014. Durante estos años tuvo que funcionar y atender a los niños, moviéndose por las sedes de otras instituciones prestadoras de atención a la primera infancia, hasta ubicar una sede adecuada en arriendo en el barrio Ricaurte (SDIS, PROYECTO PEDAGÓGICO CPI PAYACUA, s.f).

FOTO 1. FACHADA DE LA CPI PAYACUA



Fuente: Ebelyn González. Profesora CPI Payacua. 2017

Esta CPI ha sido liderada por el pueblo de los Pastos y surge en función de atender a los niños de esta comunidad; pero también se ha caracterizado por ser uno de los escenarios con mayor recepción de niños y niñas pertenecientes a las familias embera. De la misma forma, pero en menor número, atiende niños de las comunidades yanacona, eperara, nasa, palenqueros, afrodescendientes, mestizos, no indígenas y niños en condición de discapacidad.

La comunidad de los pastos proviene del sur país, del departamento de Nariño. Se identifican como un pueblo que está en proceso de revitalizar sus saberes culturales y recuperar parte de su memoria. De esta forma, aunque no conservan la lengua materna, se nuclean a partir de prácticas médicas, espirituales y de trabajo en la tierra. La mayoría de estas familias salen de sus territorios buscando oportunidades laborales más estables y llegan al sector de los Mártires, por ser este uno de los principales receptores de miembros de dicha comunidad. Como lo expresa una de las madres de familia de la CPI:

[...] es que aquí en este barrio vivimos mucha gente de Nariño, creo que todos los que viven por aquí son de Nariño, entonces todos arriendan piezas, cuartos, y antes, antes el Gobernador vivía por aquí abajito, entonces los domingos y festivos por ahí desde la 1 de la tarde ya sale la gente allí, salimos, allí al parque y ellos juegan, hacen deporte, juegan micro, juegan futbol, voleibol y eso... entonces ahí la gente ya va avisando, el Gobernador hacía reuniones, decía que cómo va lo del jardín y eso, entonces ya salió [...] (Fuente: Entrevista a madre de familia, CPI Payacua, agosto de 2017).

Sus prácticas migratorias funcionan a partir del apoyo y las redes que

se tejen entre los conocidos y la familia extensa. De esta forma, es común que quienes llegan, tan pronto como se establecen en la ciudad sirven como puntos de apoyo para los nuevos migrantes de su comunidad. Una vez establecidos, como lo evidencia el relato de esta madre, se generan redes comunitarias y sociales que les permiten mantener un vínculo con su cultura y sus prácticas.

Por su parte, la comunidad embera, que se constituye en el mayor número de niños y niñas indígenas acogidos en esta CPI, enfrentan condiciones completamente diferentes. El pueblo Embera que llega a Bogotá está constituido principalmente por tres grupos o vertientes culturales que poseen varias diferencias organizativas y por supuesto, de lengua y tradición. Estos grupos son embera katio, provenientes del Alto Sinú, el Alto Río San Jorge (departamento de Córdoba) y Urabá. La comunidad embera Chamí viene de los departamentos de Antioquia, Caldas, Risaralda, Quindío y Valle. Finalmente, el pueblo embera Dóvida es de las proximidades del río Choco.

Los ritmos y formas de vida de estas comunidades embera son muy fluctuantes y disímiles, dado que en un alto número, son familias que salen de sus territorios por varias razones, entre ellas el desplazamiento forzoso por la violencia o porque no tienen condiciones de vida en sus territorios de origen para continuar con sus formas de vida, basadas en el cultivo, la caza y la pesca, o por conflictos internos con otros miembros de su comunidad.

Se movilizan en grandes grupos de familia extensa, intentando encontrar apoyo de los estamentos públicos y en general, parecen manejar una cultura nómada que los lleva a mantener un constante movimiento por el territorio nacional en busca de ayuda o de sus parientes dispersos por varias ciudades. Según Vasco, muchos de los miembros de esa comunidad llegan a la ciudad para proveerse de dinero, ropa y otros objetos, y luego volver con todo ello a sus territorios de origen (VASCO, s.f).

Una vez en la ciudad, se incluyen en las redes de los parientes que han llegado con antelación, de allí que se ubiquen principalmente en los

pagadarios²⁸ del barrio La Favorita y San Bernardo. También existen dos alojamientos que son administrados por la Unidad de Víctimas Especiales, en los cuales viven familias chamí y katio. En estas últimas se alojan hasta 200 familias pertenecientes a ambos grupos étnicos, distribuidos por cuartos. En estos alojamientos, las familias son proveídas de alimentos tres veces al día, servicios de salud y lavado de ropas. Las familias se encargan del cuidado y la limpieza de los cuartos, y las zonas comunes son limpiadas por los operadores del alojamiento.

FOTO 2. ALOJAMIENTO BARRIO SAN JAVIER. MALOKA EMBERA
Familias desayunando.



Fuente: La autora. 2017

Ya viviendo en la ciudad, las formas de trabajo son en buena parte la mendicidad ejercida por las mujeres en compañía de los niños, y la venta de collares, pulseras y aretes que fabrican tanto mujeres como hombres. Normalmente son las mujeres las que salen en grandes grupos a vender o

²⁸ Los pagadarios son predios o casas muy antiguas y grandes, muchos en alto estado de deterioro, que alquilan cuartos a muy bajo costo. Como su nombre lo indica, las personas pagan por noche de alojamiento y en estos cuartos de máximo 2 por 3 metros, que no cuentan con mobiliario, se instalan hasta 10 personas de una misma familia. Es común que estos predios no cuenten con todos los servicios públicos o con espacios para cocinar. El acceso a lugares como el baño y los lugares para lavar ropas también son muy limitados.

pedir monedas, y los hombres se quedan en los cuartos esperando por el retorno de las esposas. También es habitual dentro de esta comunidad que muchas mujeres que no tienen esposos y que están criando a sus hijos, cuenten con el apoyo de su red familiar.

La mayoría de las mujeres y niños no hablan español y en los primeros años de vida de los niños, el apego entre madre e hijo es muy marcado. Estas dos características determinan fuertemente las dinámicas dentro de la CPI, pues los niños embera requieren de más tiempo para sus procesos de adaptación y además, suelen enfermarse de afecciones intestinales con mucha frecuencia porque reciben alimentos a los que sus organismos no están adaptados, como por ejemplo la leche y sus derivados.²⁹

En cuanto a la comunicación entre profesoras y niños en la CPI, suele ser más gestual y corporal. Las profesoras se han interesado en aprender algunas palabras básicas de la lengua embera, no obstante, no logran mantener conversaciones con los niños y particularmente es difícil entender lo que ellos quieren decir. La CPI cuenta con un sabedor embera Dóvida, que va tres veces por semana para realizar actividades de fortalecimiento cultural con los niños y es en estas ocasiones en las que las profesoras aprovechan la traducción ofrecida por el sabedor para poder conversar más con los niños y las niñas.

Los niños y las niñas embera son particularmente activos. Juegan, cantan, bailan y corren todo el tiempo. Son fuertes, independientes y muy activos. Aun cuando a veces es evidente que comprenden las indicaciones que se les hacen, normalmente hacen lo que ellos desean hacer en el momento. Un ejemplo de esto es el siguiente diario de campo, en el que describo una de las interacciones con los niños que se encuentran en el alojamiento el barrio San Javier, y que se replican sin cesar en la CPI:

²⁹ Es importante mencionar acá que el acceso a servicios de salud es también limitado para estos niños y niñas, pues no todos cuentan con los documentos de registro que las instituciones de salud solicitan para atender a los niños. Además, en una de las visitas que realicé a los pagadarios de los embera, como apoyo a una actividad de la CPI, destinada a indagar por atención en salud de los niños, los líderes manifestaban que la atención médica es muy precaria, pues los niños reciben medicamentos sólo mientras están dentro del hospital. Una vez fuera, no tienen cómo comprar los medicamentos para completar los tratamientos. También manifestaron contrariedades con los sistemas de salud porque no permitían dentro de sus instalaciones, visitas de los jaibanas, que son los médicos curanderos de las comunidades embera.

Los niños corren alrededor de nosotros, juegan, buscan integrarnos a sus juegos. Los niños embera particularmente buscan mucho el contacto con las personas, sean o no conocidos. A mi en un momento se me suben encima, casi al punto de hacerme caer. En una ocasión tengo que ser enfática para que me dejen continuar con el recorrido, pues son dos niñas intentando escalar por mi regazo para quedar colgadas de mi cuello. Los niños embera no son altos, pero tienen unas estructuras óseas muy gruesas que hacen que pesen y que yo esté en riesgo de caer al piso sin posibilidad de cubrirme con mis brazos, pues me tienen, algo así, como atrapada. (Diario de campo, Marzo de 2017).

De allí que la CPI Payacua siempre está en movimiento, siempre hay música, siempre hay algún llanto en algún rincón. Se confunden los inciensos que prenden las profesoras para armonizar los espacios, con el olor de la comida que se prepara en la cocina. Por las especiales condiciones de vulnerabilidad que aquejan a las comunidades embera en Bogotá, esta es una CPI donde por semana se presenta alguna situación que aqueja a las familias y de allí, directamente a los niños. También, por los hábitos migratorios de las familias, hay una alta rotatividad en la asistencia, en la cobertura y en los procesos de adaptación de los niños y las niñas.

Su equipo pedagógico es diverso. Está conformado por profesoras no indígenas en su mayoría y cuenta con dos sabedores: una mujer médico tradicional nasa y un sabedor embera Dóvida.³⁰ Las profesoras indígenas son de la comunidad de los pastos. Una parte importante del equipo ha llegado por asignación directa de la SDIS, lo que implica que no siempre deseen trabajar con población indígena. De allí que el equipo pedagógico también rota constantemente, aunque desde el 2016 ha contado con un grupo de profesores más o menos permanente.

2.3.2 La Casa De Pensamiento Intercultural Wawita Kunapa Wasi: Pensar Bonito Para Vivir Bien.

La casita de los niños, como sería la traducción de su nombre al español, es la más antigua de las CPI. De hecho, se establece como el hito que permitió el surgimiento de las otras. Inicia sus labores, como ya se

³⁰ En la CPI Payacua han estado, desde sus inicios, tratando de vincular más mujeres embera como parte del personal de la casa, pero hasta el momento en que escribo esta tesis, no ha sido posible ubicar alguna que cumpla con el perfil para entrar en contratación con la SDIS.

mencionó, en el año 2007 en pleno corazón del centro de la ciudad. En su historia, ha tenido varias sedes y ha transitado por varios espacios. Actualmente está ubicada en el barrio el Sosiego, en la localidad de San Cristóbal. Este es un sector principalmente residencial, aun cuando cuenta con una zona rural bastante extensa. Es una de las localidades más densamente pobladas y que también presenta uno de los mayores índices de pobreza (DAP, 2004b).

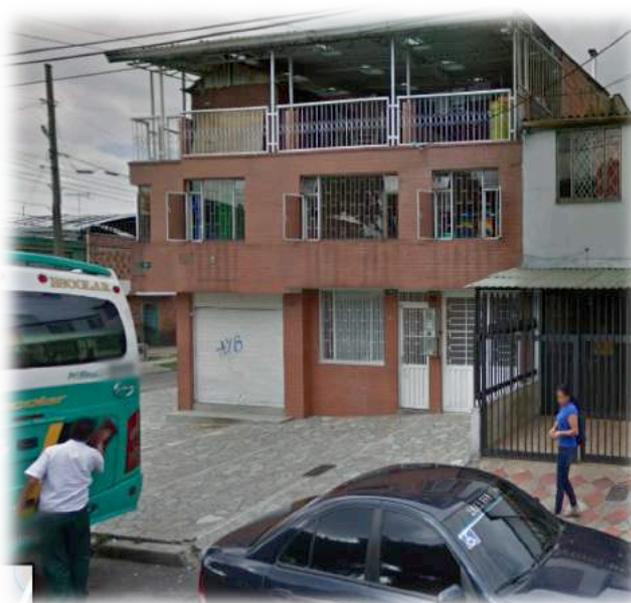
La CPI Wawita Kunapa Wasi está ubicada a pocos kilómetros de distancia de los lugares de trabajo y vivienda de la comunidad Inga y Kichwa, que son los pueblos mayoritariamente atendidos en esta CPI. También tiene niños mestizos, no indígenas y afrodescendientes. Surge inicialmente con la idea de atender únicamente niños inga, pero la experiencia y la necesidad de garantizar cobertura, los va llevando a abrir sus puertas a otros pueblos y es así como llegan los niños kichwa, no indígenas y afrodescendientes.

FOTO 3. FACHADA DE LA CPI WAWITA



Fuente: La autora. 2017

FOTO 4. FACHADA DE LA CPI WAWITA



Fuente: Google maps. 2017

El pueblo Inga es originario del departamento del Putumayo, al sur del país. En gran medida, la comunidad vive en el Valle de Sibundoy, en donde se mantienen vigentes prácticas culturales como el uso de la lengua

ancestral, la medicina tradicional, el cultivo de la chagra³¹ y las festividades sagradas. Son descendientes de los Incas del Perú y comparten raíz lingüística con el pueblo Kichwa, razón por la cual pueden comunicarse con facilidad entre ellos. También comparten algunas raíces culturales y el territorio de origen con el pueblo Kamentsa.

Los Inga empiezan a llegar a Bogotá hace más de 30 años y se consideran migrantes por naturaleza, pues eran el grupo de los Incas que se enviaban como avanzada para explorar nuevos territorios susceptibles de ser conquistados (PRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA, 2010). Este pueblo indígena, al igual que varios de los que habitan el territorio colombiano, se ha visto afectado por el conflicto armado; también tradicionalmente es un pueblo comerciante que viaja buscando nuevos frentes de comercialización de sus saberes tradicionales en medicina (pomadas, remedios hechos con plantas medicinales, piedras sanadoras y de protección, yagé,³² entre muchos otros) o para la comercialización de mercancías variadas.

En la ciudad de Bogotá, es común encontrar indígenas Inga comerciando en la calle medicamentos o en el Centro Comercial Caravana, en donde existen varios negocios atendidos por ellos, y que son de su propiedad, en los que se venden medicinas tradicionales y artesanías. Igual que en territorio, en la ciudad también comparten este espacio de trabajo con miembros de la comunidad Kamsá. También existen otras formas de trabajo y varios de los Inga nacidos en Bogotá, han logrado acceder a educación media y superior.

Aunque los Inga no cuentan con barrios de asentamiento tan centralizados como el caso de los Pastos, si es habitual que las redes de familia extensa vivan cerca o en las mismas unidades habitacionales. La diferencia es que las familias inga alquilan o poseen espacios independientes

³¹ La chagra es un espacio sagrado de cultivo de las comunidades Ingas. Tradicionalmente, cada familia tiene una chagra en la que cultiva, además de plantas sagradas y medicinales, productos diversos que se constituyen en la fuente de alimentación de las familias.

³² Yagé es una planta sagrada conocida comúnmente como ayahuasca. Su nombre científico es *banisteriopsis caap*. La planta se prepara en combinación con otras y se consume como bebida. Genera sensación de mareo, vómito, diarrea y alucinaciones. Los Inga consideran el ritual de Yagé como un espacio de medicina espiritual y de comunicación con las fuerzas de naturaleza. Existen al menos siete tipos de Yagé que se definen de acuerdo a las formas y lugares de preparación. De acuerdo con la cosmovisión Inga, el Yagé tiene un efecto sanador y de limpieza del cuerpo.

y grandes, que comparten con sus parientes o paisanos, como se les llama a las personas provenientes de su misma región. También son comunes entre ellos las redes de apoyo que se establecen con las personas que recién llegan de Sibundoy.

El cabildo Inga es central en el proceso de organización de esta comunidad. Desde allí se regula la vida de la comunidad, se generan actividades de integración, se discuten y toman decisiones con participación de las familias que habitan en la ciudad y en general, se dinamizan los procesos sociales y comunitarios que son habituales en su territorio de origen. El cabildo se constituye, desde mi perspectiva, en una institución clave en la lucha, la organización y la garantía de derechos de los pobladores Inga de la ciudad.

Un ejemplo de la organización que promueve el Cabildo y de los espacios de nucleamiento, es el Carnaval del Perdón: *Atun Puncha* o *Kalusturinda*. Este es un encuentro festivo tradicionalmente celebrado en el Alto Putumayo, tanto por los Indígenas Inga como por los Kamentsá. Desde la instauración del Cabildo, éste ha promovido la recreación de dicha festividad en Bogotá. Durante el año 2017 el carnaval se organizó con plena colaboración de la CPI y los otros grupos de trabajo articulados al Cabildo. Para compartir un poco de la importancia que, desde mi lectura, tiene este Carnaval para los indígenas de la ciudad, traigo un fragmento de mi diario de campo sobre cómo viví esta festividad en compañía del Pueblo Inga:

Al irme aproximando a la Iglesia, los colores empiezan a emerger en medio del gris asfalto que cubre el centro de la ciudad. Cada vez voy viendo más capisayos³³ y más mujeres ingas con sus atuendos. También hay niños y niñas indígenas matizando la plaza más importante de la ciudad: La Plaza de Bolívar. Al llegar a las escaleras de la iglesia percibo ya el olor a los riegos de plantas que hacen los Inga para limpiar espiritualmente a las personas y los lugares. Todas las escaleras están bañadas de ese líquido que muestra que hasta la casa de Dios requiere de la intercesión mágica de las plantas curativas y su poder. Además, se cumplirá allí un rito sagrado para la comunidad Inga antes del carnaval: una misa católica, que muestra cómo la religión se instaló en la cosmovisión de este pueblo, pero no para reñir, sino para ser fagocitada por su propia cultura. Aunque primero creyeron en sus plantas para la limpiar la casa de Dios, luego van a pedir a Dios para que las fiestas se lleven en paz y para que sea posible devolver a los otros, algo de lo que nos han dado. Así que se inicia una misa plurilingüe y multicolor. Escuchar indígenas Inga hablando en su lengua dentro de la Catedral Primada de Bogotá es uno de los actos políticos más fuertes que he tenido el honor de

³³ El capisayo es un tipo de poncho que tradicionalmente visten los hombres y niños Inga para asistir a festividades y eventos importantes.

presenciar. Me siento honrada y mi corazón se hincha de alegría de ver que sí es posible, a pesar de las circunstancias y las dificultades, ser indígena en la ciudad.

Las autoridades de la comunidad hacen las lecturas del día. Luego se hacen unas ofrendas de pan, agua, flores. Y luego del saludo de la paz, el gobernador pide permiso al sacerdote para hacer dentro de la casa de Dios, lo que manda la tradición: Bailar y cantar los ritmos del carnaval.

Así comienza la procesión, la chicha³⁴, la música y la danza. Saliendo de la iglesia le digo a una de las profesoras de la CPI, que me siento afortunada de estar presenciando esta visibilización estética, política y cultural de los Inga y que estoy sorprendida de lo grande que es la comunidad Inga y Kamentsa que vive en Bogotá. Ella me dice: "¿Cierta profe que es muy bonito el carnaval? Dan ganas de llorar de la emoción." Y yo la verdad compartí ese sentimiento completamente, porque era ver a un pueblo resistiendo desde su lengua, su estética, tu tradición, su arte y su danza. Haciendo presencia fuerte en el corazón de la capital y diciendo que vinieron para quedarse, pero para quedarse dignamente. (Diario de campo, febrero de 2017).

FOTO 5. COMUNIDAD INGA Y KAMENTSÁ EN PROCESIÓN DEL KALUSTURINDA EN BOGOTÁ.



Fuente: La autora. 2017

En cuanto a la comunidad Kichwa, este pueblo es también tradicionalmente migrante y comerciante, solo que su especialidad es la venta de ropas y tejidos a base de lanas manufacturadas por ellos. Son originarios de Otavalo -Ecuador- y mantienen tanto su lengua, como sus

³⁴ La chicha es una bebida fermentada de maíz que tradicionalmente consumen los indígenas andinos que habitan Colombia.

fiestas y sus vestimentas tradicionales. Los indígenas Kichwa también se constituyen en uno de los grupos indígenas con mayor presencia a nivel mundial.

Resulta habitual verlos distribuidos por el centro de la ciudad, en grandes redes de comercio informal y ambulante, pues usan el pavimento para instalar las exhibiciones de sus mercancías. Poseen un alto arraigo a sus saberes culturales, y aún conservan su lengua ancestral y su vestimenta tradicional. De allí que sea fácil distinguirlos en la calle y diferenciarlos de los otros pueblos indígenas. Aun cuando existe una CPI orientada y centrada en la cultura Kichwa, por cercanía a sus hogares y porque la Casa Wawita fue la primera en recibirlos desde la perspectiva diferencial, muchas familias continúan llevando a sus niños y niñas a la CPI de la comunidad Inga.

El equipo pedagógico de esta CPI es en su totalidad perteneciente a la comunidad Inga. Incluso una de las profesoras vino desde el Valle del Sibundoy para Bogotá, convocada por el cabildo de la ciudad para hacer parte de la CPI. Es importante mencionar que la mayoría de las maestras ha hecho parte del proceso desde sus inicios. Para el año 2017, la CPI cuenta con tres sabedores, dos mayores que se llaman dentro de la comunidad como tías y un Taita médico tradicional que trabaja medicina a partir del ritual de Yagé. La mayoría de las profesoras hablan la lengua inga y la usan para comunicarse entre ellas o para conversar de algunos temas con los niños.

El ritmo en esta CPI se vive en otro tiempo. Como dice Edilma, la coordinadora de la CPI, los inga son personas de palabra tranquila, entonces, ante los embates o problemas que presenta la CPI, siempre hay risas, chistes y comentarios que llevan a vivir con cierta levedad y que animan para enfrentar con serenidad y templanza la vida (Diario de Campo, junio, 2017). En su proyecto pedagógico plantean que el centro de su trabajo es *Suma iuiai-suma kaugsai, kaugsankamalla*, que significa *pensar bonito para vivir bien mientras vivamos*. A partir de este propósito se educa para cumplir los tres principios de la educación inga que son: no robar, no ser perezoso y no mentir.

2.4 DE LAS REFLEXIONES QUE DEJA ESTA APROXIMACIÓN AL TERRITORIO FECUNDO DE LAS CPI.

Luego de este breve recorrido por el territorio fecundo, es evidente que la presencia indígena se instala en la ciudad con la intención y el deseo de construir posibilidades de vida digna para ellos. El nuevo territorio no implica un distanciamiento del territorio de origen o una ruptura de esta relación. Más bien, tiene lugar el surgimiento de una nueva forma de vínculo que se debate en el recuerdo, la añoranza o los viajes continuos de ida y vuelta para renovar el compromiso con las raíces.

Viviendo en la ciudad, las formas comunitarias de relación se activan como estrategias de solidaridad y construcción de redes, que permiten recibir amigos, familiares o personas de originarias de la misma región (paisanos). El tejido que se va construyendo, también permite la organización de espacios para administrar la ley indígena, como son los cabildos, o para educar los hijos, como es el caso de las CPI. Estos movimientos de apropiación se dan mediados por diversas tensiones, desafíos y contradicciones.

Ahora en relación a las CPI, puedo afirmar luego de estas aproximaciones descriptivas, que cada una enfrenta realidades, aunque similares, son también bastante diferentes. Esto vuelve compleja la tarea de mostrar la profundidad y dinámica que encierra cada una de las casas. Por mucho, se muestran algunos detalles que permiten intuir los logros, las disputas, contradicciones y tensiones en los que estas CPI se constituyen en territorios fecundos, en los cuales, germinan las re-existencias indígenas de los niños y las niñas. Lo único que tal vez queda completamente definido y claro, es que cada CPI es un mundo diferente, y estos mundos posibles y emergentes, están relacionados con las formas en que las comunidades indígenas viven y se relacionan en la ciudad.

Las formas de asociación y trabajo intercultural entre los pueblos y con los habitantes de la ciudad, son elementos claves en las maneras en que estas CPI existen, y de allí, en las posibilidades que las familias crean y

recrean para poder garantizar la vida de sus niños y niñas, como personas indígenas que habitan la ciudad.

Luego de este acercamiento al territorio para vislumbrar su complejidad, es importante dar cuenta de la malla de sentido a partir de la cual, entablo el diálogo con las CPI y sus diversos agentes. De esta forma, en el apartado que sigue planteo las apuestas teórico metodológicas a partir de las cuáles, asumí parte de los desafíos encontrados en el trayecto de la investigación y en el intento de dar cuenta de los logros, tensiones y contradicciones de las vivencias de la niñez indígena y sus familias presentes en la ciudad.

3 TERCER MOVIMIENTO. COORDENADAS QUE ORIENTAN LA APROXIMACIÓN A LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS INDÍGENAS EN LA CIUDAD.

En el tercer movimiento de la tesis, recopilé las coordenadas conceptuales y metodológicas que orientaron mi camino investigativo y las maneras en que me acerqué a comprender las realidades que viven los niños y niñas indígenas en la ciudad. Si bien no las considero como coordenadas definitivas por la seminalidad del campo que me encuentro abordando, sí se constituyen en los lugares desde los cuales me posiciono para justificar mis acciones, decisiones e interpretaciones.

Para facilitar la presentación de este cuerpo conceptual, he dividido su contenido en tres ejes, articulados entre sí. El primer eje contiene las ideas de niño, niña, niñez indígena e infancias, desde la intención de desnaturalizar estas concepciones. La categoría de infancia ha sido enmarcada principalmente en las lindes de la modernidad; no obstante, parece de necesario abordaje en esta reflexión porque las leyes y políticas existentes en Colombia se amparan en el término infancia para desplegar sus acciones.

En el segundo eje realicé una breve reflexión en relación a la vida de los indígenas en la ciudad, haciendo énfasis en cómo, el esencialismo cultural estratégico, se constituye en una posibilidad conceptual que aproxima a la comprensión de las formas de existir y re-existir de los indígenas en la ciudad. En el tercer eje, abordé los elementos de la interculturalidad crítica y la decolonialidad que dan sentido y anclaje a las acciones que despliego más adelante en la metodología; pero además, que se instituyen como ideales de relación con los pueblos indígenas y principios de este trabajo.

Por su parte, la reflexión metodológica recopila brevemente mis vivencias en el proceso de estar junto a las comunidades indígenas. En este apartado hago énfasis en los elementos de lo femenino que caracterizaron mis sucesivas aproximaciones a las CPI, desde las rutas trazadas por un enfoque de investigación colaborativa.

3.1 EJE 1. NIÑEZ, INFANCIA, NIÑOS Y NIÑAS INDÍGENAS: HABLEMOS DE LAS DIFERENCIAS.

El interés por el cuidado y bienestar de los niños y las niñas en las sociedades de herencia occidental,³⁵ se corresponde con un fenómeno más o menos reciente que, en palabras de Carlos Noguera (2007), evidencia una especie de fascinación por la infancia. Los niños han aparecido claramente en el siglo XIX para varias disciplinas académicas, para las agendas políticas de los países latinoamericanos, y hace menos tiempo también para el capitalismo, como sujetos centrales en sus campos de reflexión y acción.

Si bien este creciente interés de las sociedades capitalistas se relaciona con la necesidad de garantizar atención y condiciones de vida digna para los niños y las niñas, también responde a lo que se denomina en economía como la “tasa de retorno.” Esta noción refiere que a mayor inversión en el cuidado y educación de los primeros años de vida de los seres humanos, menor será el gasto posterior en programas de salud, rehabilitación y reincorporación de la población adulta a la vida social (UNICEF, 2006). En el fondo, estas concepciones resguardan una visión de la niñez como tributaria del futuro, como promesa de lo que podrá ser y no desde la importancia que en sí misma tiene en la configuración del presente de un grupo social determinado (LÓPEZ, 2016).

Sin duda, la generalización evidente en estas ideas denota una naturalización de los conceptos y una esencialización de las características de los niños y las niñas. Se valida desde estas posturas una sola forma de comportarse, existir y constituirse como niño y niña. A su vez, se entiende la niñez como un momento transitorio de la vida humana, delineado por cambios biológicos e intervalos etarios, relevante solo en calidad de preparación para la vida adulta (SZULC, 2015a).

³⁵ Se hace esta necesaria diferenciación porque las investigaciones adelantadas por la Antropología de la infancia (CONH, 2000; TASSINARI, 2007), así como las investigaciones realizadas por Teixeira y Bergamaschi (2009), demuestran que dentro de algunos de los pueblos indígenas que habitan en Brasil, los niños y las niñas han contado con un lugar central en la vida y las prácticas espirituales de las comunidades.

De acuerdo con Iskra Pavez (2012), existen diferencias importantes en los orígenes de las palabras niño, niñez e infancia; que son normalmente tomadas con ligereza en diversos contextos. Según esta autora, el término niño proviene de la expresión onomatopéyica *ninno*, que refiere a quien tiene pocos años o está en la niñez; que tiene poca experiencia o demuestra ingenuidad. Por su parte, el término niñez versa sobre el periodo de tiempo comprendido entre los primeros años de existencia del humano hasta la pubertad, o sobre el primer tiempo de cualquier cosa. Finalmente, la palabra infancia proviene de *in-fandus*, que significa sin habla o que no está capacitado para tener la palabra.

Como es posible observar, estos términos hacen alusión a objetos y realidades distintas, vinculados entre sí por ideas de ingenuidad, falta de experiencia o incapacidad de hacer algo. Estas imágenes de infancia no necesariamente se relacionan con las realidades contemporáneas vividas por la niñez. Los niños y las niñas se debaten actualmente entre la tensión de lo que creemos que son, y lo que en realidad están logrando ser (NOGUERA, *op. cit.*, 2007).

La Sociología, al igual que disciplinas como la Psicología, la Antropología y la Pedagogía, se ha interesado por aportar elementos para conceptualizar el campo de reflexión en torno a la niñez. Desde la mirada sociológica, Pavez (*op. cit.*, 2012) argumenta que:

[...]la infancia sería una condición social delimitada por una construcción cultural e histórica diferenciada y caracterizada por relaciones de poder, mientras que las niñas y los niños serían el grupo de personas o sujetos sociales que se desenvuelven en dicho espacio social. [Así...] se entenderá que la infancia es un espacio socialmente construido [...], mientras que la niñez se entiende como el grupo social que conforman las niñas y los niños. (PAVEZ *apud* GAITÁN, 2012, p. 83)

De acuerdo con lo anterior, cuando se habla de infancia se hace referencia a una categoría que engloba unas prácticas, ideas, discursos, comprensiones y relaciones construidas social, histórica e incluso geográficamente, en torno a qué y cómo se vive la niñez. El término niñez refiere el grupo conformado por los niños y cuando se habla de niños y niñas, se ubica a los sujetos sobre los cuales se construyen las ideas de infancia.

Luego de esta aclaración conceptual, vale la pena preguntarse por ¿cuáles fueron los acontecimientos y transformaciones que han ayudado a fijar en tan diversos escenarios, esa idea de la niñez vinculada a bondad, falta de experiencia, dependencia e ingenuidad? Y de la misma forma parece importante preguntarnos por si ¿es posible y/o necesaria otra idea de lo que es ser niño o niña?

La infancia como concepto no es una idea connatural a la humanidad. Son varios los autores que ubican dicha categoría como una invención histórica de la modernidad occidental, que como tal, representa los valores de una sociedad europea blanca, que se considera a sí misma en ascenso (DEMAUSE, 1982; ARIÈS, 1987; NARODOWSKI; 1994).³⁶

Según Ariès (1987), en la edad media el sentimiento de cuidado hacia los niños no existía. Las representaciones artísticas que este historiador estudia para dar cuenta de la idea de infancia, ponen en evidencia que los niños eran asumidos y representados como adultos en miniatura. De allí, que la vida del niño transcurriese de manera natural en contextos que hoy día son territorio exclusivo de los adultos. El número de nacimientos de estos pequeños era tan alto como el de sus decesos. Su paso por la vida podía ser tan fugaz, que incluso, en ocasiones, no eran merecedores de un nombre y un funeral.

Con la idea de nación, sociedad y familia que se consolida en la modernidad occidental la idea de las niñas y los niños como producto familiar, como tesoro a resguardar y como futuros ciudadanos. Los más pequeños se vuelven relevantes para la construcción de país y en consecuencia, importantes para la sociedad. De acuerdo con estos estudios históricos:

Es a finales del siglo XVII y principios del XIX, donde la figura de la infancia se desprende de la del adulto pequeño, tanto en la iconografía del arte como en la vida social. Para este momento, y gracias a los aportes de diversas disciplinas como la psicología, la medicina y la biología, la consolidación de instituciones como el Estado y la familia, el surgimiento de la escuela, como escenario por excelencia en el cual se desarrolla la niñez, etc., la infancia empieza a ser un tema relevante [...] (REYES, 2015, p.3)

³⁶ Si bien De Mause se plantea como crítico del estudio realizado por Ariès (De Mause, 1982), este primer autor en sus estudios también demuestra que el sentimiento hacia los niños fue cambiando hasta el punto de que se convirtieron en el centro y foco de los padres y la familia.

Jean-Jacques Rousseau (1762) es uno de los pensadores centrales en la constitución de la idea de infancia moderna occidental, asociada a etapas de crecimiento y bajo una suerte de escala que apunta a un nivel superior de desarrollo idealizado. La publicación de su obra "*El Emilio o de la educación*" se convierte en un referente para lo que será el surgimiento de las pedagogías activas. En ella desarrolla la tesis de que el hombre nace puro y la sociedad lo corrompe. De allí, el énfasis que hace Rousseau en la educación del niño, proponiéndolo como el centro del proceso educativo (paidocentrismo), y la importancia de acompañarlo rigurosamente en cada etapa de su desarrollo

De la misma forma, esta emergencia de la idea de infancia se sucede por dos fenómenos que se van consolidando a lo largo de los siglos XVII y XIX (ARIÈS, op.cit.). Por un lado, la perspectiva construida en torno al niño como responsabilidad de la familia y fin último de la unión entre hombres y mujeres; y por otro lado, el surgimiento del amor maternal (sentimiento materno) como forma de relación filial ideal entre madres e hijos. En consecuencia, los niños quedan supeditados a los adultos como sujetos de protección, educación y vigilancia, en función de corregir o perfeccionar sus almas, moderar sus comportamientos y hacer de ellos adultos adaptados a la sociedad (NARODOWSKI, 1999).

Desde la concepción del infante como ser incompleto, heterónimo e inacabado, tiene sentido también el surgimiento y consolidación de la escuela como la institución encargada de moldear la imperfección del niño. De acuerdo con Pablo Pineau (2009):

La infancia comenzó a ser interpelada y caracterizada desde posturas negativas: hombre primitivo, "buen salvaje", perverso polimorfo, futuro delincuente o loco, sujeto ingenuo, egoísta, egocéntrico, pasional, etc. Así, se aportó a la construcción de su especificidad, diferenciándola de la adultez, a partir de su "incompletud", lo que la convirtió en la etapa educativa del ser humano por excelencia. Se construyó un sujeto pedagógico, el "alumno", y se lo volvió sinónimo de infante normal, y la totalidad de la vida de este niño normal fue escolarizada [...] la totalidad de las actividades diarias, como la hora de despertarse, se ordenan en función de la escuela. Educar fue completar al niño para volverlo adulto, lo que conllevó a una infantilización de todo aquel que en cualquier circunstancia ocupara el lugar de alumno [...] el adulto analfabeto. (PINEAU, 2009, p. 35).

Estas concepciones y acciones propias de la modernidad, como lo anuncia el autor, agencian la infantilización de la infancia; esto es, la invisibilización del lugar de los niños en tanto actores sociales y co-constructores de su realidad. Se potencia así la consolidación de un mundo infantil lejano, exótico y separado del mundo adulto, donde el niño se constituye como tal, en medio de un sentimiento de vulnerabilidad y necesidad de orientación, y el adulto cumple el papel de protector, artesano y orientador del alma infantil.

Así mismo, estas son las ideas que dan lugar al surgimiento de la escuela como institución que encierra y opera sobre la subjetividad infantil, en aras de moldear su carácter. Ideas que continúan fundamentando buena parte de las políticas para la infancia en las cuáles, los niños y niñas se consideran sujetos a ser protegidos y cuidados, en calidad de receptores pasivos. La política se considera cumplida en la medida que los infantes estén afiliados a una institución escolar formal o semejante, según sea la edad de los niños y la situación en que se encuentren. Es decir, el encerramiento de los más pequeños y el “moldeamiento” de su personalidad, continúan siendo hoy en día el referente de la producción de escenarios para la infancia.

De la misma forma, el término infancia desde su concepción moderna, continúa presente en la reglamentación de los gobiernos, en la manera en que se ejecutan las políticas, en la consolidación de lineamientos, entre muchos otros campos.³⁷ De allí la importancia de realizar el debido ejercicio

³⁷ Para hacer una revisión de cómo estas ideas modernas de infancia continúan presentes, al menos en el escenario infantil, basta con revisar el documento de la estrategia de “*Cero a Siempre*”: *estrategia de atención integral a la primera Infancia* que en Colombia, y que durante el gobierno del presidente Juan Manuel Santos(2010-2018), es la que se ha encargado de orientar el trabajo con la población infantil del país. En tal estrategia, en primer lugar, no se define claramente infancia y se parte del hecho de que todos los niños y niñas tienen más o menos las mismas características, las mismas necesidades y además, las mismas maneras de satisfacerlas. En segundo lugar, se ubica al niño en relación a las instituciones: familia, escuela, centros de desarrollo infantil y hospitales. No se mencionan las formas de crianza comunitarias de cuidado y protección, frecuentes dentro de las comunidades étnicas y culturalmente diferenciadas y el componente familiar está situado en el acompañamiento a familias que funcionan como entes unitarios. La referencia que allí se hace a lo comunitario está reflejando también una forma institucional de atención, que no se vincula con prácticas de crianza culturales. El documento completo puede ser consultado en: <http://portal.oas.org/LinkClick.aspx?fileticket=tumhyD1Yp8w%3D&tabid=1868> También existe una larga lista de referentes técnicos en los que se describen las acciones y actividades permitidas con los niños, así como la distribución de los espacios, con descripciones milimétricas de los elementos que debe tener tales escenarios, para garantizar la protección y seguridad física de los niños. En

de problematización del término y su desnaturalización, en un contexto teórico y reflexivo en el que varios autores, incluso, han anunciado la muerte de la categoría o por lo menos, su crisis inminente. En el siguiente apartado ampliaré un poco más en relación a esta crisis de la infancia.

3.1.1 La Categoría Infancia En Tensión O Puntos De Inflexión Para Otras Posibilidades.

De cara a las concepciones más tradicionales de la categoría de infancia, autores como Cristina Corea, Ignacio Lewkowicz (2004) y Carlos Noguera (op.cit., 2007), han dedicado sus esfuerzos conceptuales a evidenciar la crisis de la misma. Estos autores, a partir de la lectura crítica de los escenarios donde se encuentran los niños y las niñas, ponen en evidencia que son otros referentes, otras instituciones o la ausencia de ellas, las que se encuentran mediando la construcción de las subjetividades infantiles.

Al respecto, Carlos Noguera (Ibídem, 2007) es enfático al referir que en la actualidad son otras las características que identifican a los niños y la niñas, poniendo en cuestión aquellos referentes de bondad e ingenuidad que en momentos anteriores, aparecían como connaturales a la niñez. Al respecto este autor menciona que:

La concepción de obediencia, inocencia y fragilidad que la modernidad promovió (la literatura moralizante diseñó y la escuela, principalmente, intentó formar) está alterada hoy por una imagen que es como su lado oscuro, su otra cara cruda, ruda: se trata de otra infancia, experta, vivaz, maliciosa, y hasta salvaje, bárbara, peligrosa. (NOGUERA, 2007, p. 115).

Por su parte, Corea y Lewkowicz (1999; 2004) toman una postura radical al afirmar que la infancia ha muerto, toda vez que las instituciones encargadas de la producción de las subjetividades infantil (familia y escuela) han tenido una sustancial transformación y se encuentran en crisis. Según estos autores, tanto la idea de familia nuclear y heterosexual ha cambiado, como se han reconfigurado las razones por la cuáles se constituye la misma, es decir, los hijos ya no son el fin de la familia ni su llegada garantiza la continuidad del vínculo.

De igual manera, la escuela tampoco se propone en la actualidad como un lugar en el cual se protege y acoge a la infancia, ni se garantiza su ascensión social o vinculación al sistema. Los casos de matoneo, fracaso y deserción escolar crecen cada día y demuestran que, antes que segura, la escuela puede ser un escenario hostil y tormentoso para los niños. De la crisis inminente de estas instituciones es que se deriva la inexistencia de un sujeto infantil en su concepción moderna occidental y la necesidad de referirse a los niños y las niñas como “chicos de hoy” (COREA Y LEWKOWICZ, op.cit., 2004).

Contraponiéndose a estas lecturas, Valerie Walkerdine (s.f) afirma que la sensación de muerte de la infancia refleja en realidad una crisis en los discursos que se producen dentro de esta categoría, aunada a la emergencia de relaciones y prácticas plurales en las instituciones que participan en la construcción de subjetividades infantiles. En consecuencia, dice esta autora, más que el fin de la infancia, lo que se evidencia es la emergencia y visibilización de una multiplicidad de infancias, frente a las cuales, la tarea del investigador es intentar comprender de qué manera están teniendo lugar en el mundo, los discursos, experiencias y prácticas de tales diversidades.

Los autores que ponen en evidencia la crisis de la categoría infancia, ya sea al anunciar su muerte (COREA; LEWKOWICZ, op.cit., 2004) o la necesidad de la flexibilización del campo conceptual (WALKERDINE, op.cit.), se aproximan entre sí desde el llamado que hacen para problematizar y trascender la idea moderna de infancia. Lo que de fondo cuestionan estos autores son las concepciones universalistas, centradas en patrones de desarrollo psicológico, cronológico, determinismos biológicos, ideas de

dependencia, pedagogización, infantilización e imperfección de los niños y las niñas, y abren de esta forma, la contemplación hacia la diversidad de formas y posibilidades de ser niño y niña en el mundo.

Si bien no es tarea de esta tesis determinar si la categoría de infancia ha muerto o simplemente cambió, para pluralizarse o para hablar de otros sujetos-niños; sí es relevante presentar la discusión en la cuál se debate el proceso de pensar la niñez. En especial, cuando me propongo analizar y comprender el campo de lo indígena en el cual, sin duda, los referentes modernos occidentales no tienen opción muy amplia de aplicabilidad.

Entonces, más que proponer la categoría de diversas infancias para englobar los escenarios indígenas, lo que pretendo es poner en discusión la necesidad de crear referentes heterogéneos para comprender la niñez desde el reconocimiento de contextos históricos, sociales, culturales, condiciones socioeconómicas y en general, los múltiples elementos y fenómenos que rodean las vidas de los niños y las niñas (REYES, op.cit., 2014). Particularmente, la niñez indígena en contextos contemporáneos, aloja en su trayectoria disputas, tensiones, exclusiones y desigualdades (SZULC, op. cit., 2015a), relacionadas con el hecho de hacer parte de una sociedad en la que, las concepciones sobre la niñez, en buena medida, distan de las maneras en que ellos, como parte constitutiva y fundamental de los pueblos ancestrales, hacen presencia y construyen el mundo.

Son varias las autoras que a partir de sus investigaciones, demuestran que dentro de los pueblos indígenas no se aprecia la idea de infancia, tal y como la concebimos las sociedades no indígenas, occidentales o modernas (COHN, 2000, 2013; COLANGELO, 2003; TASSINARI, 2007, 2009, MENEZES; BERGAMASCHI, 2009). No obstante, es posible identificar prácticas, discursos y formas de producir personas indígenas que refieren el hecho de ser niño y niña. Se incluyen en dichas miradas, desde lo antropológico de la niñez, no solo asuntos de género, sino también de posición social, saberes y prácticas que logran desarrollar o pueden desempeñar los más jóvenes del grupo social, de acuerdo con la destreza demostrada. (CAVALHEIRO *apud* COHN, 2015). En relación a esas otras

posibilidades de ser niño y niña, trabajaré un poco más en el siguiente apartado.

3.1.2 La Antropología De La Infancia y Sus Aportes Para Comprender A Los Niños Y Las Niñas Indígenas.

Según Ximena Pachón (2009), la Antropología de la infancia es un campo reciente en el escenario antropológico tanto en Colombia como en el escenario mundial. De acuerdo con esta autora, dentro de los primeros trabajos que se identifican a nivel mundial en el tema, se encuentran las investigaciones elaboradas por el antropólogo Dudley Kidd, quien publicó sus estudios sobre los niños Kafir de Suráfrica en 1906. Según Pachón (Ibidem, 2009), esta reticencia al estudio de la niñez pudo tener relación con la tendencia dentro de la Antropología, a establecer una asociación entre el niño y el salvaje primitivo, que influyó en que se retrasara por mucho tiempo su abordaje hasta finales del siglo XIX e inicios del XX.

Esta disciplina, a partir de la aproximación etnográfica a diversas comunidades indígenas, ha permitido poner en evidencia la necesidad de superar, o al menos, dudar de la supuesta amplitud que el término “infancia”³⁸ tiene. Clarice Cohn (2013), antropóloga brasilera cuya obra se constituye en un referente latinoamericano en la temática, afirma que si bien se cuenta con varias descripciones de lo que son y hacen algunos de los niños indígenas -y para ello cita varios estudios realizados en Brasil- no es posible acceder dentro de estos pueblos, a una elaboración única de lo que es la infancia.

Los estudios antropológicos muestran que en cada sociedad indígena, los primeros años de vida se viven de forma diferente, se pasa por momentos diferentes, y se cumplen con roles que son definidos en parte por la cultura,

³⁸ Es importante anotar que se distingue un mayor número de antropólogas (mujeres) en relación al número de hombres abordando el campo de la naciente Antropología de la infancia. De la misma forma, se identifica una tendencia por parte de las antropólogas argentinas a usar el término niñez en sus estudios y escritos, esto como forma de tomar distancia de los constructos e imaginarios que la categoría infancia puede traer al campo. Por su parte, las antropólogas brasileñas, si bien reconocen la diferencia conceptual e incluso etimológica, existente entre los conceptos, abordan en varios de sus textos la idea de la existencia de infancias diversas o múltiples infancias, o incluso, anuncian un uso indistinto entre ambos términos (Ver especialmente los estudios de Cohn y Tassinari).

la posición social, las prácticas espirituales, pero también en parte por las habilidades y deseos de los niños. Esto quiere decir que las prácticas y decires que determinan la constitución de infancias son tan numerosas como los pueblos indígenas (SILVA, MACEDO, NUNES, 2002; TASSINARI, 2009; SZULC, 2016) y que, de acuerdo con Cohn: “[...]a experiência da infância (e seu valor), é diversa para cada sociedade indígena. Por isso não podemos confundir suas concepções de infância com as nossas” (COHN, 2013, p. 227).³⁹

Antonella Tassinari (2007), en un ejercicio por encontrar elementos que permitan comprender las formas en que las infancias indígenas se constituyen, realiza una revisión de algunas de las producciones alrededor del tema. Como principales hallazgos, esta autora muestra que son comunes dentro de la Antropología, las descripciones que abordan los cuidados de las madres desde la concepción hasta el nacimiento de los niños, y más adelante, desde los ritos de iniciación hacia la vida adulta y en adelante. Lo anterior deja un gran vacío en relación a la vida del infante indígena.

No obstante, como producto de esa misma revisión, esta autora propone que es posible percibir algunos elementos que son más o menos comunes dentro de las diferentes comunidades, todas ellas, manteniendo matices y variables propias. De acuerdo con Tassinari (2007, 2009), los niños y las niñas indígenas se constituyen como tal mediados por:

1) o reconhecimento da autonomia da criança e de sua capacidade de decisão; 2) o reconhecimento de suas diferentes habilidades frente aos adultos; 3) a educação como produção de corpos saudáveis, 4) o papel da criança como mediadora de diversas entidades cósmicas; 5) o papel da criança como mediadora dos diversos grupos sociais (TASSINARI, 2007, p. 22).⁴⁰

Como podemos ver, son todos ellos elementos que denotan un lugar lejano de la heteronomía, la imperfección, fragilidad y necesidad de escolarización que definen a la infancia desde la modernidad. De hecho, es

³⁹ “[...] la experiencia de infancia (y su valor), es diversa para cada sociedad indígena. Por eso no podemos confundir sus concepciones con las nuestras.” (COHN, 2013, p. 227) (Traducción mía).

⁴⁰ 1) el reconocimiento de la autonomía de los niños y su capacidad de decisión; 2) el reconocimiento de sus diferentes habilidades en relación a las de los adultos; 3) la educación como producción de cuerpos saludables; 4) el papel de los niños como mediadores de diversas entidades cósmicas; 5) el papel de los niños como mediadores de diversos grupos sociales. (TASSINARI, 2007, p. 22) (Traducción mía).

común en los estudios antropológicos que se resalte en la niñez indígena su capacidad de agenciamiento, y el papel social que desempeñan dentro de sus comunidades (DÍAZ Y VÁSQUEZ, 2010; DÍAZ Y CAVIEDES, 2015; SZULC, 2015a). Esto quiere decir que “Los niños y las niñas son miembros activos con cierta autonomía que contribuyen a la producción de la sociedad y la cultura.” (DÍAZ Y VÁSQUEZ, *ibídem*, 2010, p. 13).

Allí resalto uno de los aportes más significativos de la Antropología para continuar pensando y redefiniendo las nociones de infancia presentes en los escenarios indígenas: el niño asumido como actor y agente social, que desde sus posibilidades, contribuye en la constitución de realidades (*Ibidem*, SILVA, MACEDO, NUNES, 2002). Esto quiere decir que incluso en el caso de las CPI, escenarios que trabajan con una población infantil que se encuentra entre los 3 meses y los 5,11 años de edad, podemos asumir un tipo de agenciamiento social, relacionada con las formas construidas por las comunidades -desde sus referentes sociales y culturales- de producir subjetividades infantiles. Al respecto, Arango (2015) comparte sus hallazgo en trabajos adelantados con población infantil afrodescendiente de Colombia. Esta investigadora afirma que:

Si bien es arriesgado considerarlos agentes sociales que lideran y labran su propia historia de manera creativa y competente –como es el caso de grupos que antes no se consideraban agentes, como las minorías étnicas o las mujeres- en nuestro trabajo de campo pudimos observar que incluso los más pequeñitos tienen el poder de transformar realidades y sentar una posición frente a las intervenciones que los más adultos realizan en ellos (sobre todo dentro de las intervenciones corporales). (ARANGO, 2015, p. 108).

Como vemos, son variados los caminos y las preguntas que desde la Antropología se constituyen tanto para los escenarios que trabajan con niños indígenas, como para aquellos interesados en el campo de pensar la infancia; todos estos desafíos vinculados al reconocimiento de otras gramáticas y lugares de actuación de los más pequeños. Estos aportes sin duda, permiten una aproximación y comprensión de los niños y las niñas indígenas que se encuentran en las CPI, desde la necesidad de asumirlos como agentes activos de sus procesos. También invitan estos aportes a reconocer los roles que cumplen los adultos que allí se encuentran, las familias, y las

comunidades indígenas de la ciudad, en relación a la producción de otras prácticas, discursos, ideas de cuidado y educación de los más pequeños.

Si bien estos estudios antropológicos se distinguen por su riqueza etnográfica, por los importantes aportes que hacen al campo de la reflexión de la niñez indígena en relación a métodos y caminos de aproximación, tienen en común que una buena parte de ellos se desarrollan en escenarios rurales. Es decir, en los lugares de procedencia, o dónde más o menos las comunidades indígenas han tenido un largo desarrollo de su cultura y convivencia en relación con lo que tradicionalmente se espera de ellas (vida en la aldea, resguardos indígenas⁴¹, territorios de origen, entre otros). Los trabajos relacionados con niñez indígena viviendo en la ciudad, son aún escasos. Esto se demostró en la revisión de estado del arte que cierra el primer movimiento de esta tesis y se evidencia también en la consolidación de este apartado teórico.

De esta vaga existencia de trabajos en la ciudad me surgen varias preguntas que propongo a manera de reflexión y provocación para el lector, pero aclaro que no serán necesariamente desenvueltas en esta tesis. Algunas de las preguntas que me suscita esta reflexión son: ¿por qué tan poco interés por parte de la Antropología y de otras disciplinas de las Ciencias Sociales y Humanas en los procesos étnicos que se llevan a cabo en las ciudades?, ¿cuáles son las prácticas, los discursos, las vivencias que desde la ciudad, permiten evidenciar la agencia infantil indígena?, ¿cómo se viven esas diversas experiencias de constituirse como niño y niña indígena en la ciudad?, ¿cuáles son las prácticas, los ritos, las vivencias que marcan y determinan la posibilidad de que continúe existiendo la diferenciación entre quienes son y quiénes no son indígenas? Y por supuesto, ¿cuáles son los desafíos y las disputas que vive la niñez indígena que reside en la ciudad?

⁴¹ En Colombia, de acuerdo con el artículo 21 de la ley 2164 de 1995, los resguardos indígenas: “[...] son propiedad colectiva de las comunidades indígenas en favor de las cuales se constituyen y conforme a los artículos 63 y 329 de la Constitución Política, tienen el carácter de inalienables, imprescriptibles e inembargables. Los resguardos son una institución legal y sociopolítica de carácter especial, conformada por una o más comunidades indígenas, que con un título de propiedad colectiva que goza de las garantías de la propiedad privada, poseen su territorio y se rigen para el manejo de éste y su vida interna por una organización autónoma amparada por el fuero indígena y su sistema normativo propio.” Puede consultarse la ley en: http://www.mininterior.gov.co/sites/default/files/1_decreto_2164_de_1995.pdf

Considero que la reflexión sobre la niñez indígena o las infancias indígenas⁴² -según se quiera nombrar luego de la discusión que he presentado en este apartado- es un campo que aún tiene un basto terreno por ser explorado y que requiere además, de miradas interdisciplinarias que permitan una aproximación holística de las realidades de estos pueblos que hablen también de las formas de lucha que vienen estableciendo, las tensiones, las contradicciones y los caminos que han encontrado para reivindicar sus formas de ser indígenas. Por mi parte, y como se anunció en la presentación de la tesis, continuaré usando en ocasiones el término infancias o el de niñez, teniendo en cuenta que me refiero a formas, prácticas y discursos diversos que intervienen en la producción de subjetividades infantiles.

Luego de las coordinadas conceptuales que asumo para el acercamiento a los niños y niñas indígenas, me parece importante avanzar hacia el siguiente eje conceptual, en el cual planteo algunas de las reflexiones sobre lo que comprendo como re-existencias. Las formas de re-existencia son las que permiten, desde mi mirada, reconocer la validez de los mecanismos, logros, tensiones y luchas que se tejen en la ciudad y en las cuales, los niños y las niñas indígenas crecen.

3.2 EJE 2. INDÍGENAS EN LA CIUDAD: EXISTENCIAS Y RE-EXISTENCIAS DE COMUNIDADES QUE LUCHAN.

Somos como la paja del cerro que se arranca
y vuelve a crecer y de paja del cerro cubriremos el mundo.
(WALSH *apud* MAMÁ DULU, 2013a, p. 27).

Según José Bengoa (2000), a finales del siglo XX e inicios del XXI, después de varios siglos de invisibilización, marginación y exterminio, ocurre lo que este autor ha denominado como la emergencia indígena en América Latina. Dicho fenómeno se analiza en dos fases. La primera fase se sitúa en

⁴² Es común en las investigaciones antropológicas usar ambos términos, haciendo la salvedad de que si bien se corresponden con contenidos teóricos diferentes, se usarán como sinónimos en el contexto de las investigaciones. En el caso de esta investigación considero que cabe usarlas como sinónimo, atendiendo a esta misma salvedad de la diferenciación conceptual.

las décadas de los 80's y 90's, en las cuales, los movimientos indígenas aparecen ante la opinión pública, se toman las calles, luchan con acciones colectivas para poner en el centro de las discusiones políticas la cuestión indígena. Esto implica, entre otras cosas, el reconocimiento de:

[...] la existencia de nuevos actores indígenas, organizaciones étnicas, reuniones y declaraciones de carácter etnicista, acciones de reivindicación, movimientos étnicos y, en fin, un conjunto de demandas en que el carácter indígena aparece como central. (BENGOA, 2000, p. 24-25).

En la segunda fase de la emergencia, se identifica el ascenso de líderes e intelectuales indígenas a escenarios políticos de influencia y la presencia indígena en la ciudad. De acuerdo con Bengoa (2009), sería un claro ejemplo de esta fase el caso de Bolivia y su presidente elegido popularmente, Evo Morales -indígena activista Aymara- cuya presencia ha sido determinante en la visibilización de la cuestión indígena en América Latina. Lo fundamental de esta etapa es la participación de los indígenas en los aparatos de poder político de los países latinoamericanos y las transformaciones culturales y políticas que sus aportes han generado en tales escenarios.

En relación a la creciente presencia de las comunidades indígenas en la ciudad, este autor menciona que “La urbanización de las sociedades latinoamericanas también ha afectado a las poblaciones indígenas. En muchos países se puede afirmar que la mayor parte de los indígenas habitan en los centros urbanos”. (BENGOA, 2007, p. 45). Los cambios económicos, sociales y culturales vividos en las últimas décadas, sumados al recrudecimiento de la guerra interna en espacios rurales, como ha sido el caso de Perú y Colombia,⁴³ entre otros variados factores, han incidido en el desplazamiento de las familias indígenas hacia la ciudad. Dentro de las motivaciones de la migración también se encuentra el deseo de garantizar su acceso a bienes y servicios que se ofrecen en la ciudad como puede ser trabajo, sistemas de salud y educación.

⁴³ Es importante acotar que en el caso colombiano, en el segundo gobierno del presidente Juan Manuel Santos (2010-2014), se ha logrado avanzar en el proceso de paz y la desmovilización del grupo guerrillero más grande del país: las FARC. Esto implica que el camino de la paz apenas empieza y que los colombianos tenemos grandes desafíos a afrontar en lo que viene.

En el caso colombiano, es necesario afirmar que los indígenas siempre han estado en la ciudad, especialmente en Bogotá. Desde épocas de la colonia, los conquistadores españoles tuvieron que enfrentarse a una amplia diversidad de etnias y formas de mestizaje, a partir de estrategias de dominación, extinción, aculturación o invisibilización de lo indígena (MOLINA, 2012). Un ejemplo de ello lo constituye en esta ciudad, el proceso de re-etnización⁴⁴ de la comunidad Muisca que se proclama como la pobladora ancestral de la sabana de Bogotá desde tiempos inmemorables y que se ocultó tras otras identidades como las mestizas y/o campesinas, en aras de garantizar su pervivencia (GÓMEZ, 2005).

En estas luchas históricas, sin duda, los indígenas ocupan las ciudades de América Latina con nuevas lógicas, con una cultura dinamizada en su relación con la ciudad y sus habitantes. Ellos vivencian de este modo, una transformación de costumbres, hábitos alimenticios, formas de vida y organización social, al dejar sus territorios de origen, pero manteniendo, en algunos grupos, la idea de querer diferenciarse como indígenas y marcar una distancia cultural con otros grupos sociales. Según Rosa Maris Rosado y Luiz Fernando Caldas Fagundes:

Uma vez residindo na cidade, os indígenas redefinem o processo de territorialidade, manifesto ora pelos conflitos socioambientais, ora pelos vínculos estabelecidos com as áreas, que se apresentam como espaços de relações sociocosmológicas. A partir desses espaços processam a renovação do compromisso com o passado e reelaboram suas culturas, diante dos contextos interculturais ao qual se encontram imersos. Desta forma, produzem inúmeras formas associativas, reunindo raízes locais, laços desolidariedade, autodefinições coletivas, consciência ambiental e singularidades culturais (ROSADO Y FAGUNDES, 2013, p. 8).⁴⁵

⁴⁴ El término re-etnización ha sido acotado recientemente por la Antropología y otras disciplinas, para referirse al “[...]análisis de los procesos endógenos y exógenos de reemergencia y construcción de identidades en poblaciones de ascendencia indígena” (MARTINEZ, C. 2012 *apud* GROS, 2000, p. 60). Algunas de estas formas de re-etnización han sido cuestionadas por considerarse que, fuera de sus territorios, las comunidades indígenas pierden los elementos que las caracterizan como tal y dando lugar a un pseudo-indígena (BENGOA, op. cit., 2007). En otros casos, algunos teóricos se inquietan por determinar la autenticidad de las identidades resurgidas en estos contextos de re-etnización, así como las formas de legitimar su existencia (MARTÍNEZ, C., op. cit., 2012).

⁴⁵ Una vez residiendo en las ciudades, los indígenas redefinen el proceso de territorialidad [...] A partir de esos espacios procesan la renovación del compromiso con el pasado y reelaboran sus culturas, frente a los contextos interculturales en los cuales se encuentran inmersos. De esta forma, producen innumerables formas asociativas, reuniendo raíces locales, lazos de solidaridad, autodefinitiones colectivas, conciencia ambiental y singularidades culturales (ROSADO Y FAGUNDES, 2013, p. 8). (Traducción mía).

En relación a esto, Bengoa (*op.cit.*, 2007) afirma que el proceso de migración a la ciudad, no necesariamente implica una pérdida de los referentes indígenas, sino más bien una reinterpretación de las culturas, para su posterior adaptación a los nuevos territorios. Estos procesos de reinterpretación cultural ponen en evidencia que, de acuerdo con Cuche, la cultura puede comprenderse como “[...]un conjunto dinámico, más o menos (pero nunca de manera perfecta) coherente o más o menos homogéneo” (CUCHE, 2002, p. 82).

Estas redefiniciones ocurridas en la vida urbana se convierten en estrategias a partir de las cuales, los grupos indígenas subvierten las lógicas de aislamiento e individualidad que impone la ciudad. Así mismo, se constituyen como formas de existir y re-existir de los pueblos ancestrales, desde las cuales, luchan y legitiman su colectividad y su diferencia cultural. En el siguiente apartado abordaré más detenidamente el existir y re- existir en la ciudad y cuáles serían sus implicaciones, en el caso de las comunidades indígenas.

3.2.1 Existir Y Re-Existir: El Florecimiento De La Esperanza.

Las formas cambiantes y diversas con que las comunidades indígenas enfrentan sus procesos de adaptación y visibilización en la ciudad, muestran que, además de haber logrado resistir a los embates colonialistas a lo largo de siglos, los pueblos ancestrales han construido formas de existencias y re-existencia también dinámicas. Dichas estrategias les permiten sobrevivir en medio de situaciones adversas, en calidad de hacedores de su propia historia.

Según el investigador colombiano Adolfo Albán Achinte, las formas de re-existencia parten de reconocer a las comunidades indígenas y afrodescendientes no sólo como sobrevivientes en resistencia, de los procesos de exclusión y extinción por los cuáles han atravesado, sino además, como creadores de formas de vida alternativa (ALBAN, 2010, 2012, 2013; DOEBBER, 2017). Estas formas de re-existencia surgidas en el

proceso de vivir, en muchos casos, se tejen en las márgenes de los sistemas establecidos o parten de los mismos, para plantear otras formas posibles.

De acuerdo con este autor:

La re-existencia apunta a descentrar las lógicas establecidas para buscar en las profundidades de las culturas -en este caso indígenas y afrodescendientes- las claves de formas organizativas, de producción, alimentarias, rituales y estéticas que permitan dignificar la vida y re-inventarla para permanecer transformándose (ALBAN, 2013, 455).

Estas formas de existencia y re-existencia se constituyen así, en manifestaciones de la esperanza que traen los pueblos en medio de sus luchas y que se aprovechan de los intersticios, los puntos ciegos y los espacios vacíos, para hacer surgir desde allí, vivencias que le den sentido a sus existencia y sobre todo, los mantengan en contacto con lo que, para los indígenas de la ciudad, los define como tal. Estas formas de existencia funcionan como grietas que permiten la germinación de la vida, son escenarios creativos donde la vida puede florecer en medio del asfalto y del gris de la urbe, o como lo expresa Walsh: “[...] revelan la irrupción, el comienzo, la emergencia, la posibilidad y también la existencia de lo muy otro que hace vida a pesar de -y agrietando- las condiciones mismas de su negación.” (WALSH, 2013a, p. 26).

Estas formas de existencia son las que les permiten a un gran número de indígenas permanecer en la ciudad, ubicándose desde su posición indígena y educando a sus hijos, muchos de ellos (generaciones tal vez), nacidas en la ciudad, pero con corazones que palpitan al ritmo de la ancestralidad re- inventada, re- vivida, en re-existencia.

De esta forma, asumo las CPI y muchas de las prácticas y relaciones que allí tienen lugar, como uno de esos mecanismos, una de esas estrategias, un florecimiento en las grietas de la ciudad, que les ha permitido a las comunidades indígenas reconocerse como diferentes, organizarse en torno a los niños y las niñas, y dinamizar prácticas culturales que los llevan a nuclearse.

3.2.2 La Vivencia Como El Fundamento De Las Re-Existencias En La Ciudad.

Como la re-existencia opera a partir de la vida, y en el deseo de mantenerla centra su fuerza, la vivencia se constituye, desde mi perspectiva, en el escenario que permitirá la gestación de estas maneras de aparecer ante las vicisitudes y embates que traen las condiciones de exclusión, racismo y marginación. La vivencia según María Camargo do Amaral:

[...] é aquela experiência viva mais distintivamente humana, pois o seu conteúdo é formado pela atuação da totalidade de nossas forças psíquicas. Estas são como que acionadas pela resistência exercida por um mundo exterior sobre os movimentos de nosso corpo, sobre o impulso de minha vontade, respondendo assim pelo surgimento dos fatos da consciência. Estes, por sua vez, encontram-se totalmente submetidos às condições “reais” ou verdadeiras ou “vivas” da consciência isto é, às condições “históricas” (AMARAL, 2014, p. 23).⁴⁶

De acuerdo con esta autora, la vivencia hace referencia a lo vivido en sus múltiples dimensiones, que se constituye en una suerte de conexiones sucesivas y en expansión entre sujeto y objeto, entre el mundo interno y la externalidad, entre el cuerpo individual y el cuerpo social. Posee niveles de conciencia, que se enraízan en condiciones históricas de lo vivido, de allí que se constituya en una categoría holística y abarcadora. Asumir la vivencia como la activadora de las formas de existencia, implica considerar que las barreras entre el mundo que llamamos objetivo y el mundo subjetivo, son más delgadas de lo que pensamos, o incluso inexistentes. Y que estas formas de re-existencia surgen allí, en los intersticios por los cuales se cuele la vida y logra florecer, acudiendo a lo que somos, pero también a lo que hemos sido.

La vivencia remite a la experiencia interna del sujeto, en la que reside el camino a la comprensión de la vida misma en su complejo tejido, esto es,

⁴⁶ [...] es aquella experiencia viva más específicamente humana, pues su contenido está formado por la actuación de la totalidad de nuestras fuerzas psíquicas. Éstas son accionadas por la resistencia ejercida por un mundo exterior sobre los movimientos de nuestro cuerpo, sobre el impulso de mi voluntad, respondiendo así por el surgimiento de los hechos de la conciencia. Los cuales, por su parte, se encuentran totalmente sometidos a las condiciones “reales” o verdaderas o “vivas” de la conciencia, esto es, a las condiciones “históricas.” (AMARAL, 2014, p. 23) (Traducción mía)

en relación también a los otros (DILTHEY, 1883). Al respecto, Mafessoli (1998) afirma que la vivencia enfatiza en la dimensión comunitaria de la vida social, a partir de la cual, se tejen los delgados hilos de las agregaciones humanas. Estos vínculos de lo comunitario, del encuentro, del deseo de estar-junto son los que permiten fortalecer el sentimiento de pertenecimiento, la construcción de redes y vínculos que escapan a las lógicas posibles de explicar desde la razón.

Las vivencias son entonces los gérmenes instituyentes de las cosas, de la vida social. Se encuentran atravesadas por parte de las estructuras arcaicas que nos constituyen y fluyen de manera conjunta con las pasiones, las emociones y los afectos. Como lo manifiesta Mafessoli, las vivencias son “[...] los elementos de base de los acontecimientos cotidianos, de aquello que adviene sin siquiera darnos cuenta.” (MAFESSOLI, *op. cit.*, p. 274) (Traducción mía).

Al abordar en esta tesis procesos emergentes, cambiantes y en permanente construcción, es la vida en su estado contradictorio la que me interesa y que se constituye en el mundo que se vive de las comunidades indígenas que se encuentran en la ciudad. Lo que deseo mostrar acá son las comprensiones que he elaborado en relación a esa cotidianidad en la que se entretajan visiones de pasado, contradicciones, geografías, formas de presente y el torrente de emociones y afectos que atizan y combustionan la cotidianidad de las personas que se encuentran en las CPI. De allí, la centralidad y el foco en las vivencias de estos pueblos y escenarios.

En el siguiente apartado intento postular las maneras en que esas vivencias, esas formas de existir y re- existir, juegan con las contradicciones, las enfrentan, y por momentos, las aprovechan en favor de la vida. El esencialismo estratégico, concepto central de lo que sigue, se constituye en la categoría que me permite legitimar incluso, desde esa idea de culturas e identidades cambiantes y diversas, las contradicciones que enfrentan las comunidades indígenas en la ciudad y los mecanismos que crean para garantizar sus espacios de vida.

3.2.3 El Esencialismo Estratégico Como Uno De Los Caminos De Existencia y Re-Existencia Indígena.

Como lo anuncia el epígrafe de este eje, los pueblos indígenas han logrado re-nacer en los diferentes escenarios que la vida actual ha traído. En el caso de los indígenas que viven en la ciudad, el cambio de territorio implica nuevas prácticas, nuevas formas de organizarse y relacionarse entre sí y con los otros, y un claro distanciamiento o transformación de algunos usos y costumbres culturales, ya sea porque no tienen los territorios o los insumos para vivenciarlos. Sin embargo, dentro de los discursos de lucha por los derechos y acceso a garantías de vida, las comunidades indígenas, en muchos de los casos, continúan apelando a la diferencias culturales que se expresan en dichas prácticas, puesto que son las que, hasta cierto punto, permiten su autoidentificación como indígenas.

Para comprender estas tensiones y modos dinamizados de aparecer en los diversos contextos de lucha, algunos teóricos han acogido el concepto de esencialismo estratégico, proveniente del feminismo de los 80's. El concepto fue acotado por Spivak, feminista y activista hindú, refiriendo las maneras en que las mujeres de los movimientos feministas, en determinados momentos y contextos, politizan y esencializan su identidad como mujeres, con finalidades de lucha y subversión de los sistemas hegemónicos. Lo "esencial" en esta categoría refiere aquello "[...]que se supone innato, basado en una esencia natural, biológica e invariable" (MARTÍNEZ, A., 2016, 185).

Como se observa en muchas agrupaciones sociales, los colectivos tiende a esencializar sus identidades como estrategia de lucha política; es decir, a declarar su pertenencia, desde una perspectiva que implica una fuerte conexión con elementos del pasado, que se fijan como referentes simbólicos de la actualidad, sumado a la recreación de un presente idealizado (CASEN, 2013). Pero además, desde un discurso que generaliza los criterios definitorios de la identidad de referencia, esto es, en el caso de las comunidades ancestrales, el establecimiento de criterios que identifican a quién sí pertenece y establece unos límites, desde los cuales, se demarcan la

diferenciación, se garantiza el reconocimiento externo y además, se fortalece el sentido de nucleamiento.

La esencialización justamente permite la creación de un referente que - en el caso de los indígenas- puede asociarse con la idea de comunidades armónicas y defensoras del medio ambiente, pero que en general habla del deber ser de la colectividad y sus valores. Esto quiere decir que no necesariamente lo que dicen de sí mismos, representa estrictamente lo que son o cómo viven, pero las inconsistencias o tensiones que allí se dan, tampoco invalidan sus modos de lucha. Lo que definen como elemento constitutivo de su ser por filiación de sangre y por herencia, contiene elementos de base cultural que son esencializados y que por tanto, pueden interpretarse como estrategias de re- existencia.

Precisamente, una identidad esencializada estratégicamente permite esta suerte de corrientes encontradas, sin entrar a negar la legitimidad de la colectividad que reclama. De allí, también la importancia de considerar dicho esencialismo en su transitoriedad y su funcionalidad solo en momentos y contextos determinados. Más allá de eso, el esencialismo puede devenir en otras formas de exclusión, nacionalismos, etnocentrismos, entre otros (MARTINEZ, C., *op.cit.*, 2012; CASEN, 2013).

Por la polisemia que lo envuelve, no existe un acuerdo dentro de la comunidad académica en relación a los sentidos y significados del esencialismo estratégico, así como en el análisis de sus alcances y limitaciones. Alicia Martínez (*Op. cit.*, 2016) distingue al menos dos tendencias o enfoques de dicha categoría: el constructivismo y el primordialismo.

Para el constructivismo la identidad es histórica. Lo que quiere decir que se reconocen en la identidad esencializada algunas bases fundadas en las trayectorias de quienes la detentan, en cómo ha sido usada en el pasado y en las limitaciones que se derivan de ese uso. De este modo, la identidad es susceptible de variaciones en razón de tales recorridos y luchas (MATTIO, 2009). El primordialismo por su parte, asume la identidad como una construcción fija, al menos discursivamente, que determina la diferencia de una población frente a otra y desde allí, la necesaria reivindicación de unos

derechos específicos justificados por su singularidad. (MARTINEZ, A., 2016 *apud* RESTREPO 2004).

Para los efectos interpretativos de esta tesis, asumiré la perspectiva histórica del esencialismo estratégico. Desde esta perspectiva, las definiciones identitarias se constituyen en herramientas políticas de lucha, que legitiman las variaciones y performatividades detentadas por los indígenas, las reapropiaciones culturales y las re-configuraciones del pasado, en función de la visibilización de sus luchas históricas y la defensa de sus derechos culturales y colectivos. También reconoce que dichas construcciones culturales e identitarias puedan ser cambiantes y dinamizadas de acuerdo a las circunstancias que se enfrenten.

Desde mi perspectiva, el esencialismo estratégico propone una fecunda plataforma de interpretación de las prácticas construidas por las comunidades indígenas en la ciudad, así como la validación de la resignificación de los saberes traídos desde su territorio y su pasado compartido. Si bien, no permite interpretar todas las dinámicas organizativas, espirituales, sociales y económicas que se tejen, se aproxima a una comprensión de lo vivido, dando lugar para contemplar las tensiones y contradicciones que de estas formas de re-existir se desprenden. Desde el esencialismo estratégico se puede interpretar la emergencia de las CPI, como formas resignificadas de la escuela o el jardín de niños, desde las cuáles, se constituyen formas de resistencia y re-existencia vinculadas a la dinamización de las prácticas culturales que dentro de las mismas se viven.⁴⁷

En efecto, la cotidianidad de las comunidades indígenas en la ciudad muestra que se debaten entre múltiples situaciones que tensionan y ponen en cuestión sus maneras de nuclearse y sus procesos de identificación. Situaciones que en ocasiones, los inspira a actuar relevando los sentidos más exóticos⁴⁸ de la cultura, para defender su diferencia y la validación de

⁴⁷ Algunas de estas prácticas concretas de cultura dinamizada serán descritas y analizadas en los movimientos cuatro y cinco de esta tesis.

⁴⁸ Acojo la palabra "exótico", basada en los desarrollos de Mauricio Caviedes (2011), como todas aquellas interpretaciones que asocian a las comunidades indígenas con ideas de pureza cultural, que separan y aíslan a los pueblos indígenas de las sociedades occidentalizadas.

sus derechos culturales y colectivos. Esta exaltación de la diferencia exotizada actúa como medio para acceder a escenarios de los que han sido históricamente excluidos, como pueden ser los espacios de gobierno, toma de decisiones y educación superior, entre muchos otros.

Pero también es posible observar como en el juego de fuerzas que se da en la ciudad, en otras ocasiones, los pueblos indígenas se apropian de las herramientas ofrecidas por la urbe y el Estado en sus versiones más occidentales. Esto lo observamos, por ejemplo, cuando se comercializan los saberes en relación a medicina tradicional por medio de plantas y otros productos vinculados a lo que el pueblo evoca como tradición. Este proceso de comercialización, además de mantener activa una práctica cultural importante para el pueblo, aparece como forma de subsistencia y de acceder a recursos monetarios que en la ciudad son necesarios para poder mantenerse. Algo que dentro del territorio de origen posiblemente tendría lugar a la luz de la lógica del intercambio de unos saberes o recursos por otros; en la ciudad se vuelve una forma de trabajo que garantiza la adquisición de dinero.

En este tránsito, es apenas esperable que se presenten toda suerte de tensiones, inconsistencias, contradicciones y re-definiciones identitarias, que antes que deslegitimar la lucha, se constituyen en recorridos, aprendizajes, y barreras a superar (o aprovechar), propias de los procesos organizativos en la ciudad. Así las comunidades indígenas en la ciudad se debaten en el proceso de mantener una actitud vigilante sobre los referentes identitarios que nuclean a sus grupos para “[...] componer escenarios y agendas tan abiertos y hospitalarios como para acoger la singularidad de los cuerpos, la inestabilidad del deseo, la opacidad de los otros, reflejo de nuestra propia opacidad” (MATTIO, *op. cit.*, p. 10).

Ahora, desde la complejidad de ser étnicamente diferente, las comunidades indígenas se enfrentan a la difícil tarea de entrar en relación con una población urbana muy diversa. Pero además con miembros de otras comunidades y otros referentes étnicos, re-inventando y creando estrategias para vehicular dicho encuentro. De allí que, a fuerza de la realidad vivida, la interculturalidad se constituye en una pregunta constante en los

discursos de ambas partes -indígenas y no indígenas- que se encuentran y se ven obligados a relacionarse en la ciudad. Por ello la importancia de abordarla en el constructo teórico de esta tesis. En el siguiente eje de este movimiento comparto los lugares de enunciación que para ello asumo y algunas inquietudes que surgen en este proceso.

3.3 EJE 3. INTERCULTURALIDAD CRÍTICA Y DECOLONIALIDAD COMO DESAFÍOS EN GERMINACIÓN.

La interculturalidad como categoría de análisis que refiere formas de encuentro y relación entre aquellos que se consideran culturalmente diferentes, ha sido interpretada desde varios sentidos. Catherine Walsh (2009a), identifica al menos tres modos de comprender y hacer efectiva la interculturalidad, a saber:

1. Interculturalidad relacional: la cual refiere el reconocimiento de la diferencia cultural a partir de la realización de intercambios simbólicos y culturales, equitativos o no, sin relevar los juegos de poder y dominación en los cuales, la troca tiene lugar.
2. Interculturalidad funcional: constituida como un esfuerzo, en lógica vertical y de arriba hacia abajo, por integrar controladamente a los sujetos culturalmente diferentes en el mundo neoliberal, con la finalidad de homogenizarlos.
3. Interculturalidad crítica: que pone en evidencia la existencia de una matriz colonial de poder desde la cual, se legitima la exclusión y las jerarquías a partir de criterios de racialización. Esta perspectiva propone la interculturalidad como un proceso en construcción, de lucha política de lo subalterno, que coloca la fuerza de abajo hacia arriba, en aras de agenciar una transformación del orden social y de la matriz colonial de poder.

Esta última se constituye en la postura que me interesa para abordar la reflexión del encuentro y la relación entre culturas en la ciudad, toda vez que propone la interculturalidad como un proyecto social, político y epistémico que aún no existe, más bien, como escenario posible que está por

construir (WALSH, 2013a). Es decir, la interculturalidad crítica se constituye en un ideal, en un referente deseable de vida y de relación, que orienta las dinámicas sociales y epistémicas hacia relaciones más equitativas y justas. Según Walsh, la interculturalidad crítica es:

[...] construcción y posicionamiento como proyecto político, social, ético y epistémico -de saberes y conocimientos- que afirma la necesidad de cambiar no sólo las relaciones, sino también las estructuras, condiciones y dispositivos de poder que mantienen la desigualdad, inferiorización, racialización y discriminación” (WALSH, *op. cit.*, 2009a, p. 4).

Esto implica que requiere disposición de los sujetos para materializarla, la identificación de las relaciones de desigualdad a transformar, acciones concretas que permitan el ajuste de dichas relaciones y un ejercicio constante de vigilar las prácticas sociales en todas sus dimensiones.

Para Fonet Betancourt “[...] la interculturalidad es una exigencia normativa que brota de la realidad misma de nuestra situación histórica y, en concreto, del reto de la convivencia solidaria en una humanidad diseñada por diferencias singulares” (FORNET-BETANCOURT, 2006, p. 51). Esto quiere decir que la interculturalidad se posiciona como una experiencia necesaria en el mundo actual, que permite el encuentro, el diálogo y la construcción entre un “nosotros” y un “ellos”, a partir de lo que nos hace diferentes y la búsqueda de alternativas de existencia y re- existencia que permitan la convivencia desde la diferencia, superando la injusticia y jerarquización.

De allí que la interculturalidad crítica se postule también como un proyecto decolonial, que tiene por finalidad, subvertir las relaciones de poder fundadas en discursos raciales y de superioridad de unos grupos sociales sobre otros, para legitimar formas OTRAS de existir, relacionarse, organizarse e interactuar (WALSH, 2009b). La decolonialidad es entendida aquí como: “[...] la necesaria respuesta tanto a las falacias y ficciones de las promesas de progreso y desarrollo que conlleva la modernidad, como a la violencia de la colonialidad” (MIGNOLO, 2014, p. 24).

Es importante mencionar que la interculturalidad, aun cuando se constituye en un referente para la construcción de otros mundos posibles y deseados, sólo es realizable en medio de la tensión y el conflicto. El encuentro de las diferencias nunca se da en escenarios idealmente armónicos. Justamente, la presencia del Otro altera, modifica y moviliza el escenario en el que se presenta. El Otro increpa, cuestiona, por momentos incómoda desde su presencia desacoplada y la intención de la interculturalidad tampoco es lograr que todo encaje. Por eso la necesidad de asumir la interculturalidad como un campo siempre abierto y en tensión, en el que se encuentran diversos intereses, posibilidades y trayectorias históricas, que requieren ser reconocidas en su complejidad y en su constante dinamismo.

De la misma forma, es importante enfatizar que las comunidades indígenas han ejercido de varias formas la interculturalidad como modo de articulación e intercambio con otros pueblos (RAPPAPORT, RAMOS, 2005). La organización y la pervivencia indígena han requerido desde siempre, apertura al diálogo, interacción, intercambio de conocimientos y establecimiento de alianzas con otros pueblos. En el caso de la ciudad, allí el trabajo asociativo con otras comunidades indígenas y étnicas ha sido clave para dar aliento a sus luchas y conquistar sus objetivos.⁴⁹ En esta medida, estamos llamado a recopilar sus saberes y experiencias en este proceso constante de construir en medio de la diferencia, para amplificarlo a los otros escenarios y relaciones en juego, por supuesto, de manera flexible, reflexiva y realizando siempre las debidas adaptaciones.

Las CPI son escenarios que ante tales realidades, se cuestionan constantemente sobre cómo hacer de la interculturalidad una forma de vida real y materializada en la cotidianidad. En ellas se encuentran adultos y niños provenientes de una amplia diversidad de culturas, lenguas, espacios

⁴⁹ Al respecto se puede revisar el trabajo la tesis doctoral de Marc Jiménez (2015), denominada *El Indigenismo como construcción epistemológica de dominación dentro del sistema-mundo moderno/colonial: el caso de los indígenas que viven en contexto urbano en la ciudad de Medellín, Colombia*. En este trabajo, el investigador describe las formas asociativas que dieron lugar a la existencia de un cabildo intercultural en Medellín y la fuerza política que esta institución ha dado para las luchas indígenas de las comunidades de esa ciudad. El documento puede consultarse en: http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/104906/1/MJM_TESIS.pdf

geográficos y saberes. De allí que sea, sino una realidad, al menos una pregunta que late en el fondo de las acciones, un interrogante que toca las vidas de los que allí se encuentran y que tienen que enfrentar el reto de construir colectivamente, en medio de tantas diferencias.

Como promesa de posibilidad para un mundo más justo, la interculturalidad corre el riesgo de rayar en idealismos que pueden sobrecargar el espacio de encuentro, y generar expectativas de un mundo armónico difícil de alcanzar. Al respecto, Soria (2014) advierte sobre los peligros de construir idealizaciones en relación a la interculturalidad, pues según esta investigadora, la esencialización de la alteridad y su referenciación como detentor de la verdad incuestionable, como ya se anunció en el abordaje del esencialismo estratégico, puede conllevar a procesos igualmente excluyentes, pero de manera inversa, y a la invisibilización de la corriente conflictual que siempre está presente en los procesos sociales. Afirma esta autora que:

De no revisitar críticamente estos problemas cada vez que intentamos avanzar en explicaciones sobre la desigualdad y compromisos con la alteridad, corremos el riesgo de repetir teóricamente las ficciones que nos hacen creer en una alteridad como paraíso perdido y anhelar políticamente una sociedad plena y sin conflictos. (SORIA, 2014, p. 62).

La perspectiva crítica propuesta por esta autora sobre la interculturalidad, permite asumirla como un escenario en el que las formas de re-existir de las comunidades indígenas en la ciudad se encuentran en permanente disputa, en escenarios de desigualdad y exclusión, a partir de procesos caóticos, en permanente cambio, y con inclinaciones también variables de las fuerzas que las atraviesan. Todos estos elementos se encuentran presentes en las vivencias cotidianas de las CPI y atraviesan las prácticas cotidianas y las relaciones de los que allí se encuentran. Entonces, lejos de presentar las CPI como lugares ideales de vivencia intercultural, se presentan en esta tesis como espacios donde se busca su construcción, su realización, en medio de lo que está búsqueda implica.

Si bien dichas formas de re-existir se corresponden a las visiones de mundo de subjetividades que han sido históricamente subalternizadas, también involucra pugnas políticas contradictorias y diversas, en las cuales

se presentan conflictos y contradicciones dentro de los mismos pueblos, y es posible distinguir múltiples formas de ser indígena y de poner en juego dichas identidades. De allí la importancia de reconocer la fluidez identitaria de los indígenas que habitan la ciudad, y las adaptaciones culturales que realizan, como formas de aproximarse a vivencias interculturales y a intercambios más equitativos con los otros. Ahora, si ellos se encuentran avanzando hacia nosotros, somos nosotros, los no indígenas, los que también debemos comenzar a avanzar hacia ellos. Por todo eso, asumo la interculturalidad como un desafío en germinación, que debemos abordar con la sensibilidad suficiente para considerar las múltiples vivencias de todas las diversidades que se encuentran en la ciudad.

3.4 CUESTIONES QUE DEJA EN EL AIRE ESTE MOVIMIENTO TEÓRICO COMPRENSIVO

Luego de este breve recorrido teórico, quedan algunas reflexiones en el aire que considero fundamental marcar antes de pasar al siguiente movimiento. La primera de ellas, es que pensar la presencia indígena en la ciudad implica afrontar una serie de complejidades, tensiones y dinámicas cambiantes, que hacen que las teorías se queden cortas para dar cuenta de dichas realidades. Al menos esa fue mi sensación durante el proceso de búsqueda de elementos interpretativos, en la cual, por momentos me sentía a la deriva, acudiendo a categorías que no necesariamente reflejan en su totalidad o dan cuenta de la vida y las vivencias de los niños indígenas ciudadanos.

Por ello, conceptos como infancia, indígena, identidad, territorio⁵⁰ y cultura, requieren de un proceso de flexibilización y de-construcción para aproximarlas a estas nuevas realidades y poder hacer una lectura

⁵⁰ De acuerdo con lo planteado en el segundo movimiento de esta tesis, el territorio para los indígenas en la ciudad, supera en gran medida la presencia y existencia en un espacio geográfico determinado. El territorio es asumido aquí como un espacio socialmente construido, pero a que a su vez incide en la configuración de relaciones e interacciones sociales. Se construye en medio de la añoranza por el territorio de origen y la resignificación del territorio urbano. En este sentido, es simbólico, cultural, social y responde a representaciones individuales y colectivas (ECHEVERRÍA; RINCÓN, 2000).

comprensiva y crítica de las mismas. Lo anterior, desde la base de admitir que si bien las formas de organización cultural y social de los indígenas en ciudad ocurren de manera diferente en relación a los territorios de origen, esto no significa que desaparezca lo indígena o se constituyan en performance cultural, a partir del cual, los indígenas actúan “como si”, pero sin llegar a ser completamente.

Identificarse ya es una parte fundamental de empezar a ser, y si a esto se suman las reivindicaciones y re-tradicionalizaciones que operan en varios grupos indígenas de la ciudad, podríamos estar siendo testigos de unas formas Otras de ser indígenas dentro del ancho campo de posibilidades que esto permite.

Lo anterior se suma a la necesidad de tener presente que toda suerte de esencialización, así como de idealización de los indígenas y de los diferentes actores que entran en relación con ellos en sus formas de construir el mundo, resulta peligrosa en el proceso de comprender críticamente sus realidades. De allí la importancia de miradas atentas a lo que sucede entre los sujetos, indígenas y no indígenas, en sus puntos de encuentro y desencuentro, en sus prácticas, en las formas de relación, de dinamizar y en general, la vida.

Si bien se reconocen terrenos teóricos que logran desenvolver aproximaciones a estas formas de existir o re-existir en la ciudad, es evidente que aún tenemos varios desafíos por abordar. Aunque las Ciencias Sociales no tienen la obligación de teorizarlo todo, considero que se encuentran en deuda de abordar desde perspectivas interdisciplinarias y renovadas, estas formas de socialidad indígena en la ciudad.

A partir de estos elementos conceptuales, que permean la vivencia de construir esta tesis y de trabajar junto con las comunidades indígenas y sus niños, presento a continuación los elementos que hicieron parte de mis acciones y decisiones metodológicas. Intento reflejar allí, cómo el proceso de investigación también se constituye en semilla en permanente germinación, que se fundamenta en los atributos de lo femenino. Dichos atributos los interpreto como todo aquello que surge y crece en la oscuridad de la incertidumbre, que, como lo indica Magali Mendes “[...] possui o calor da

intimidade, condição de recolhimento [e que...] não necessita da presença do “sexo feminino” para se dar.” (MENDES, 2008, p. 26)⁵¹

Intuyo en lo femenino de la investigación, las condiciones necesarias que permiten alumbrar una lectura interpretativa y crítica de las realidades que viven los niños y las niñas indígenas en las CPI. Pero además, que valoran y legitiman las formas en que como mujer investigadora, me dejo afectar por lo que sucede en el proceso de aproximación.

3.5 MOVIMIENTOS METODOLÓGICOS. SOBRE ESTAR JUNTOS HACIENDO CRECER: LO FEMENINO DE LA INVESTIGACIÓN COLABORATIVA.

Hay vida que nace sin vientre,
pero no permanece mucho sobre la tierra;
en cambio, lo que se genera en la oscuridad,
en lo profundo de las cuevas,
como las piedras preciosas o el oro,
dura más (ESQUIVEL, 2005, p., 29).

Ante la complejidad que se refleja en el trabajo con comunidades indígenas en la ciudad -que ya se abordó un poco en el primer y segundo movimiento de esta tesis- asumí la investigación colaborativa como metodología de aproximación a la realidad. Esta forma de investigación plantea que el proceso investigativo se basa en la lógica de co-labor, a partir de la cual se investiga “con” y no “sobre” los protagonistas y agentes implicados en la realidad (LEYVA Y SPEED, 2008). Dentro de sus principales características se encuentra el hecho de ser metodológicamente flexible, orientada a los sujetos en sus situaciones particulares, no jerárquica y comprometida con las luchas sociales y políticas de los grupos con los que se investiga (CASALS; VILAR; AYATS, 2008). De la misma forma, la investigación colaborativa reconoce al investigador como sujeto situado, que posee una historia, un género, una cultura y ocupa una posición dentro de las estructuras jerárquicas existentes (HALE, 2004a). Esto implica que el proceso de investigación se constituye en un constante proceso de

⁵¹ “[...] posee el calor de la intimidad, condición de recogimiento [y que] no necesita de la presencia del “sexo femenino” para darse.” (MENDES, 2008, p. 26) (Traducción mía.)

negociación, en el que se encuentran diversas epistemologías, culturas, visiones de mundo, lenguajes, formas de actuar y pensar (RAPPAPORT, RAMOS, 2005).

En el proceso de germinación de la investigación, es decir, en el encuentro con las CPI y los niños y niñas indígenas, existen dos principios que acompañan mi caminar. El primero que intuí desde el mismo momento en que la propuesta fue diseñada, es la idea de *estar juntos haciendo crecer*, y el segundo principio, que surgió ya en el análisis posterior de lo sucedido, fue la identificación de los elementos de *lo femenino* que están presentes en la realización de una investigación colaborativa.⁵²

El primer principio, la idea del *estar juntos haciendo crecer*, se apoya en la idea de que para comprender es necesario implicarse (KUSCH, Tomo II). Esto es, aproximarse al cuerpo del otro, de su realidad, de sus gramáticas, de sus vivencias cotidianas. Según Mafessoli (1990), el *estar junto* es una forma de socialidad que refiere tramas y redes construidas a partir de lo estético, lo cotidiano y lo afectivo, es decir, de la proxemia.⁵³ El estar junto como camino metodológico, deja abiertas las puertas para lo que puede suceder, para lo inesperado y que surge en la relación con el Otro, como pasaje fértil de comprensión y de captación de sentimientos y experiencias compartidas de los sujetos, especialmente desde el criterio de que “Estar juntos implica tocarse” (MAFESSOLI, *Ibidem.*, p. 42).

Haciendo crecer refiere al énfasis que pongo en el proceso colaborativo y colectivo que implica la investigación con comunidades ancestrales; pero además, a la complejidad del pensamiento indígena, el cual “[...] se da en términos no causales, sino seminales. Piensan haciendo crecer” (KUSCH,

⁵² Sobre la perspectiva de lo femenino en la investigación y en la construcción de conocimiento, realizamos una mesa redonda en las 6tas Jornadas del Pensamiento de Rodolfo Kusch, que tuvo lugar en la ciudad de Bogotá en octubre de 2017. Esta mesa redonda contó con las presentaciones de la profesora Dra. María Aparecida Bergamaschi (UFRGS), la profesora Dra. Ana Luisa Teixeira de Meneses (UNISC) y mi participación con un fragmento de las disposiciones metodológicas de la presente tesis. Las presentaciones agenciaron un nutrido diálogo con los asistentes, entre los que se encontraban el Profesor Carlos Cullen (Argentina), la filósofa investigadora Dina Picotti (Argentina) y el investigador Mario Mejía Huaman (Perú).

⁵³ La proxemia, de acuerdo con Mafessoli (1990), hace referencia a los lazos simbólicos que unen a los sujetos entre sí, y con los territorios en los que tiene lugar el encuentro entre ellos. Lo proxémico se constituye en el día a día, en las pequeñas historias que van tejiendo hilos entre las personas, en las vivencias.

1976, p. 33). Y ese crecimiento no necesariamente tiene una manifestación externa o en los lenguajes convencionales. Muchas de las formas de pensamiento indígena se encuentran en sus expresiones artísticas, en sus cosmogonías, en su lengua, en sus saberes ancestrales, en sus formas de relacionarse con el mundo y los otros. El desafío del investigador es encontrar las claves de lectura y comprensión de estos elementos.

Para el desarrollo de este primer principio planteé un diseño basado en tres movimientos que sintetizo en la siguiente tabla:⁵⁴

CUADRO 3. MOVIMIENTOS, ACCIONES Y HERRAMIENTAS METODOLÓGICAS.

Movimiento	Acciones y herramientas que implicó⁵⁵
1. Estar junto como posibilidad para hacer parte de.	<ul style="list-style-type: none"> • Interacción y participación en escenarios cotidianos. • Diarios de campo. • Notas de campo. • Otras formas de registro como dibujos, videos y fotografías.
2. Interculturalidad crítica como presupuesto ético-metodológico-político del estar junto.	<ul style="list-style-type: none"> • Revisión de investigaciones. • Revisión de políticas y documentos institucionales. • Solicitud de autorización para realizar la investigación ante SDIS, Cabildo Inga de Bogotá, docentes, coordinadoras, sabedores, sabedoras y familias de las CPI a partir de cartas, reuniones y asambleas. • Construcción de acuerdos colectivos y formas de contraprestación de la investigación para con los escenarios involucrados. • Respeto por el “secreto” como forma de resistencia. • Diseño y trámite de consentimientos informados específicos para cada uno de los agentes participantes. (Orales y escritos según cada caso.) • Entrevistas funcionarios, profesoras, sabedoras (es), familias. • Diseño y realización de encuentros grupales con diversos agente, construidos colaborativamente. • Registro de conversaciones cotidianas.
3. Pensamiento orgánico y situado como medio de comprensión-interacción-producción de sentidos.	<ul style="list-style-type: none"> • Creación de gramáticas, categorías y redes comprensivas pertinentes. • Constucción de apuesta interpretativa dando lugar a lo simbólico, lo ritual y a otras formas de ordenar el pensamiento. • Pensamiento e interpretación en lógica de espiral. • Socialización y reflexión conjunta del proceso y los resultados de la investigación con los diversos agentes.

Fuente: La autora. 2017

⁵⁴ Con el fin de sintetizar la presentación de esta tesis, no se da cuenta en este texto de los descriptores de cada uno de los movimientos metodológicos que enmarcaron el diseño la investigación. A los interesados en conocerlos, los invito a revisar el proyecto para acceder a mayores detalles.

⁵⁵ Para el desarrollo de entrevistas y registros fotográficos, se contó siempre con la autorización escrita u oral de los participantes. En relación a la entrevistas, diseñé previamente cuestionarios diferenciados para dialogar con familias, profesoras, coordinadoras, sabedores. Cabe destacar que los cuestionarios simplemente eran un referente amplio, porque en la práctica cada entrevista desenvolvió su propio curso, según los tópicos más relevantes surgidos en la interacción.

Para la vivencia de estos movimientos, fue necesario un largo proceso de consulta, solicitud de permisos, participación en reuniones para presentar la investigación, asambleas del Cabildo, reuniones con maestras, maestros, familias, sabedoras y sabedores para exponer los fines del proceso, sus alcances y construir colectivamente las formas de contraprestación de la investigación a las instituciones involucradas, pero también a las comunidades indígenas.

Luego de recibir la aprobación de las diferentes instancias, conté con la participación de los niños y las niñas de los diferentes grupos de las CPI, las profesoras indígenas y no indígenas, quienes me permitieron acompañarlas, entrevistarlas y en algunos casos, fueron consejeras en la investigación, trabajando de manera conjunta en la planeación de actividades. También se vincularon las coordinadoras de las CPI, con quienes tuve nutridos diálogos, y con los sabedores y sabedoras,⁵⁶ que me apoyaron en la comprensión y participación de muchas de las prácticas que presencié. Así mismo, conté con la participación de algunas de las familias de los niños⁵⁷ y la coordinadora general de las CPI, funcionaria de la Secretaria de Integración Social del Distrito.

Cada uno de estos agentes fueron detalladamente informados sobre los propósitos de la investigación, los fines de las acciones adelantadas y en general, autorizaron el uso de su imagen y su palabra para los fines investigativos expuestos. Particularmente los agentes indígenas solicitaron ser identificados dentro de la investigación con su nombre y apellido, como forma de validar y dar visibilidad a su aporte y conocimiento.

Ahora, el segundo principio que surgió en el análisis de lo sucedido en campo, como ya lo había anunciado, tiene que ver con la identificación de los *elementos femeninos* que están presentes en la investigación colaborativa. Y

⁵⁶ La palabra sabedor refiere, en el contexto de las CPI, a los sabios y sabias mayores, que están encargados de velar por dinamizar las prácticas culturales, la medicina y la lengua dentro de las casas. Según sea la casa y la comunidad, estos sabedores cumplen otros varios papeles en las dinámicas cotidianas de las CPI y en las comunidades.

⁵⁷ Lograr un acercamiento con las familias embera fue bastante difícil por varias razones. La principal, es que las mujeres y los niños, en un alto número, no hablan español y yo no conozco su lengua. Se identifica también su tendencia a moverse por el territorio nacional, lo que dificultó estrechar los lazos y aproximarse oralmente a estas familias y niños, dada la intermitencia con la que asisten a las CPI. Allí las aproximaciones se dieron más desde la observación, lo corporal, lo afectivo; y en el caso de los niños, también desde el juego.

lo femenino no exclusivamente vinculado a las mujeres, sino a la dimensión femenina que compone las fuerzas del universo, que habita en todo lo que contiene vida, y está presente en todos los seres.

Este principio empezó a emerger cuando relacioné el trabajo de campo con el “hervidero espantoso” que describe Kusch en América Profunda, porque, en sus palabras: “Todo ello supone indeterminación de no saber nunca qué puede ocurrir. Parece como si todo tuviese expuesto el libre juego de las fuerzas como agua, el viento, el abismo, el fuego.” (2000, TOMO II, p. 44). El trabajo de campo fue por momentos un hervidero espantoso porque desde mi vivencia, hubo mucho de incierto en el proceso, mucha vida aconteciendo de manera caótica y fluida, muchas cosas sucediendo más allá de mis posibilidades de control o de registro. Muchas experiencias superando lo pensado, afectándome, desequilibrando lo planeado.

¿Y si existió tanta incertidumbre en mi trabajo de campo, cómo justifico la impureza de un método plagado de mis afectaciones en el proceso de estar junto con los niños y las niñas? El primer argumento que surge para atender a esta pregunta es que el *estar*, como parte del *estar junto* central en mi metodología, conecta con una lógica de lo femenino, que se contrapone al *ser*, cuyo sentido suele identificarse más con lo masculino. *Estuve* junto con los niños, no solo *siendo* una investigadora, sino como docente, mujer, vida y sensibilidad. Al respecto afirma Kusch que:

[...] el estar es pasivo y femenino como lo es toda cultura agraria o como se da en el fondo de la ciudad del siglo XX [...]. El ser en cambio es absoluto: tiene su propio mundo, el del mercader con su atado de géneros que invade agresivamente el mundo original del *estar* [...] El ser para tener consistencia, crea cosas, como las ciudades con sus objetos y utensilios. Haciéndose masculino en su actitud de agredir todo aquello que no responde a su fin. (KUSCH, *op.cit*, p. 201)

Con lo anterior, defino mi metodología desde la fuerza de lo femenino, pero no por el hecho de ser yo mujer, sino porque para mí, la investigación colaborativa y respetuosa requiere de varios de los atributos de lo femenino, como la contemplación, la espera en silencio, la escucha y la intuición, la confianza en todo aquello que sucede en las tinieblas, allí donde inicialmente no es posible ver, pero que como lo anuncia Esquivel en el epígrafe, está

destinado a perdurar, o al menos, a dejar una pequeña marca de su existencia.

Esta primera idea de contemplación es la que me permite ir comprendiendo la sensibilidad que mueve mi investigación; una sensibilidad que intenta advertir cómo aparecen los acontecimientos, cómo los viven sus protagonistas, cómo yo misma me voy sintiendo en el proceso de aproximarme a los niños y las niñas indígenas. Pero además, una contemplación que se vive con el ánimo de vislumbrar la germinación de la vida misma, pues dirá Kusch (*Op.cit.*, 1976) que la vida y la investigación no se pueden separar.

Y acá insisto en que mi metodología no es femenina y hedorienta⁵⁸ por el hecho de producir pensamientos en cuerpo de mujer. Considero que pensar desde lo femenino no es una perspectiva exclusiva de la mujeres o no debe interpretarse así, por lo menos, en el escenario de la investigación colaborativa. Lo femenino es, en el mundo académico y fundamentalmente masculino, lo equivoco, lo ambiguo, la aporía (MENDES, *Op.cit.*, 2008). Kusch en varios de sus libros retoma la crónica escrita por Guaman Poma, en donde se relata la visión indígena del mundo andino, cuyo autor describe cómo -entre muchos varios elementos de la cultura andina- la espiritualidad del aymara se ve orientada por un dios que es dualidad, el Dios Virachoca.

El símbolo de Viracocha es la *orcoraca* que quiere decir macho-vulva y que habla de la auto copulación del dios. Pero además, es un dios que acerca los opuestos, que conviven con el caos, con el desorden, que permite la necesaria coexistencia del sol y la luna, del día y la noche, del invierno y el verano. Y la cruz andina, la conocida chakana, también dual en su naturaleza simbólica, representa la forma cuadrangular y mandálica en que se articula el mundo, y se armoniza. Dice Kusch al respecto: “porque la cruz es bisexual, exactamente como lo es Viracocha, y como también lo es toda semilla.” (KUSCH, *op. cit.*, 2000, p.47).

⁵⁸ El término hedor refiere a la reflexión aportada por Rodolfo Kusch (2007, Tomo II) en varias de sus obras, que utiliza para referir lo popular, lo mestizo, lo indígena y lo afrodescendiente que se mantiene vivo en el corazón de la América, pero que es rechazado, invisibilizado y excluido por las lógicas eurocéntricas, que relevan la pulcritud y el blanquamiento de la cultura, del pensamiento y de los cuerpos. Lo femenino vendría a ser el hedor dentro de las ciencias duras, pues no pretende explicar; y los cambios que produce, son sutiles, son internos.

De acuerdo con este principio de dualidad, mi método hedorientado también tiene una dimensión masculina, que se expresa en las acciones típicas que hace cualquier investigadora en campo y que son más de la exterioridad, como tomar notas, hacer diarios de campo, realizar entrevistas, revisar documentos, etc.

No obstante, considero que la parte más potente, la que trajo mayor riqueza, es justamente lo femenino; que no se ve, pero que se encuentra en el fondo de las acciones investigativas y que es en últimas, lo que permite, por ejemplo, proponer preguntas pertinentes durante una entrevista, hacer silencio para escuchar atentamente y la experimentación de una intuición afinada. O la realización de unos diarios de campo ricos en experiencias, en afectividad y en emoción, que dependen de una capacidad de captar detalles, permitir la fluidez de las emociones y ver un poco más en lo profundo que aparece a simple vista.

Estas son todas actitudes que se enraízan en la fuerza de lo femenino y que autores como Rosana Guber (2001) han denominado como reflexividad en el campo, haciendo alusión a ese llamado a atender tanto las cargas históricas, afectivas y conceptuales con que llega el investigador, así como las marcas propias de los sujetos de investigación.

Además, si volvemos a la metáfora de la semilla para pensar en la pregunta de investigación que nos acerca al encuentro con las personas, con la realidad; ésta se constituye en la base de la germinación de la tesis. Pero no cualquier semilla, sino aquella que fue bien plantada, la que está en territorio propicio. La conjugación de las fuerzas de la contemplación, del cuidado y del acunamiento, garantizan la germinación de la semilla. Todas ellas fuerzas femeninas.

La acción del arado, de la transformación del terreno, la presencia misma del territorio y del sol, representan las fuerzas masculinas que actúan en el proceso de germinación del mundo. Pero esa parte fundamental del inicio de la vida de la semilla, como planta que llegará a ser fruto, ocurre en la oscuridad, en la incerteza y en el interior del vientre, de la tierra o de la mente como espacios iniciales para brotar, para empezar a latir, para empezar a existir (MENDES, *op.cit*). Son momentos que requieren de lo

femenino, de la intuición, de la emoción, del corazón para permitir su “buen inicio.” Todos estos elementos cuestionados por la Gran Ciencia, como elementos que vuelven impuro el método, y todos ellos astros iluminadores en mi proceso de investigación. De allí su hedor.

El pensamiento amerindio que habita en mí, confía en esa interioridad de la vida y se mueve en torno a lo afectivo como eje de acción-decisión, porque de cualquier forma, en el trabajo de campo tenemos que actuar. La cultura europea se mueve en torno a lo intelectual, que es más externo, más del mundo de los objetos y de la estructura. *Estar* desde lo afectivo en la investigación, disminuye la sensación de haber perdido el sentido de la vida, y lo traslada a “[...] un mero *estar* pero vinculado con el concepto de amparo y germinación” (KUSCH, *op.cit.*, p. 269). Esa es, creo yo, la descripción de quien investiga: se vive internamente una sucesión de movimientos, que parecen no estar arrojando mayores resultados, pero que en el fondo, están alumbrando un camino, están anidando la germinación de una idea.

Y lo afectivo en este proceso tiene un papel fundamental, al punto que no se constituye en un error subjetivo haber estado pasmada varios meses sin poder escribir, con un dolor infinito y profundo en el corazón, al encontrarme con la realidad vivida, particularmente por los niños y niñas embera y sus familias, algunas casi en condición de habitantes de calle. Familias acogidas por unas políticas que aún no comprenden sus padecimientos ni sus lógicas, y que buscan su vida mimetizados en los puentes de la ciudad..., pidiendo monedas.

De allí también el miedo constante de estarme comportando como una investigadora extractivista, que solo va a campo a recolectar unos datos y luego, como lo expreso en uno de mis diarios de campo, vuelve a la comodidad de su casa, buscando la falsa “pulcritud” de su cotidianidad (Diario de campo, 18 de febrero de 2017). Investigar ¿para qué? e ¿investigar para quién?: Las preguntas que, hasta el momento en que escribo estas palabras, siguen vibrando en mi mente.

También es legítimo aquí haber tenido que darme un tiempo para volver e íntegramente a mi país, re-adaptarme, re-existir en la realidad de la ciudad de Bogotá, después de haber vivido tres años en una ciudad más

pequeña, más serena, en el sur brasileño. Todas estas emociones tiñen mi investigación como parte del fondo afectivo que anida en mi corazón, porque como lo indica Patricio Guerrero: “Somos estrellas con corazón y conciencia” (GUERRERO, 2010).

Dice Kusch al respecto, que el corazón es un órgano que “... a la vez, ve y siente. Tiene el valor el valor de un regulador intuitivo del juicio” (KUSCH, 2007, p. 304), y por ello, opera como “una especie de centro mágico” (*ibidem.*, p. 305). Desde el corazón es que durante los primeros meses de aproximación a las CPI -en dos de ellas en las cuáles realicé el trabajo de un total de diez⁵⁹- me integro a las dinámicas cotidianas, asistiendo en promedio dos veces por semana. Colaboro en todo lo que me resulte posible, desde los asuntos pedagógicos, hasta los asuntos relacionados con el cuidado y la atención de los niños, como alimentación y rutinas cotidianas de aseo. Me dejo “estar allí” o “estar dentro” (GUBER, *op.cit.*, 2001) para, a través de la participación y observación, acceder al mundo de las CPI desde el corazón y la vivencia.

Voy sintiendo, intentando construir puentes, intentando identificar qué realmente es importante para observar, qué es importante escuchar y cómo estabilizar mis emociones que están en una montaña rusa. Incluso algunas de las profesoras de las CPI, muy acostumbradas a la manera típica del investigador, preguntan por cuándo inicio los talleres o las entrevistas para recolectar la información. Preguntan por si voy a tomar fotos o a hacer videos; y yo, además de mi asombro por las imágenes que se tienen del investigador en esos escenarios, decido seguir mi intuición, decido esperar un poco más.

Luego de un tiempo, aparecen aquellas acciones más típicas, pero amarradas a espacios y solicitudes realizados por las mismas CPI, como por ejemplo, aportar en jornadas de capacitación en la casa Payacua, proponiendo actividades, lecturas, entre otros. O aportar en la reconstrucción de la memoria de la experiencia en la casa Inga, revisando junto con las profesoras posibles rutas, aliados, caminos. Con esta CPI,

⁵⁹ Es importante recordar que las CPI con las que trabajé directamente fueron la Casa de Pensamiento Intercultural Payacua y la Casa de Pensamiento Intercultural Wawita Kunapa Wasi (Casita de los niños).

incluso, dado que los conozco casi desde sus inicios, me involucro en un mayor número de actividades como reuniones en el cabildo,⁶⁰ reuniones con otros entes institucionales y actividades familiares. En todas ellas participo por invitación directa de la CPI o el cabildo. Es más, participé de algunas reuniones familiares y/o recreativas, invitada por las profesoras de la misma CPI.

Y continuó tejiendo, junto con las profesoras y los niños, en la oscuridad de la vida cotidiana, millones de posibilidades y de fértiles ideas que son las que van a dar lugar, al final y ya bajo el ofrecimiento de los mismos participantes, a las típicas entrevistas, a las fotos posadas y espontáneas, y a otras prácticas que se viven de forma más significativa desde un proceso de mayor proximidad.

Luego, en la oscuridad de mi escritorio y con un pie en Brasil y otro en Colombia, comienzo el alumbramiento de una tesis semilla, que inicia pensándose en torno a seis ejes alrededor de los cuáles observé, pregunté, registré, participé, sentí y viví: los sujetos, las CPI, las vivencias, la identidad, la interculturalidad y lo diferencial. De estas bases, germinan luego alrededor de otros ocho ejes que alimentan los seis movimientos que componen esta tesis, movimientos contruidos a partir del sentir, de lo afectivo, de la razón, de la instucción y como producto del largo trayecto vivido intensamente desde el corazón al intelecto.⁶¹

Por todo lo anterior, considero mi metodología ricamente femenina y hedorienta. Porque prosperó en un caldo de posibilidades, de sensibilidades, de emociones, de incertidumbres, de intuiciones y en un sinnúmero de contratiempos. Sintiendo desde lo profundo de las entrañas, en el fondo del

⁶⁰ El cabildo es una figura administrativa y jurídica que funciona como forma de organización en la ciudad, reconocida por el gobierno distrital. Aunque no cuentan con recursos asignados, los cabildos indígenas funcionan como entes administradores de justicia dentro de las comunidades indígenas. El acuerdo 359 de 2009, el cual establece los lineamientos de política pública para los indígenas en Bogotá, D.C., define el cabildo indígena como “[...] una entidad pública de carácter especial, cuyos integrantes son miembros de una comunidad indígena, elegidos y reconocidos por ésta, con una organización sociopolítica tradicional, cuya función es representar legalmente a la comunidad, ejercer la autoridad y realizar las competencias y funciones que le atribuyen las leyes, sus usos y costumbres y la ley de origen o derecho mayor o propio de cada comunidad.” (BAUTISTA, 2016, p. 79-80). También el acuerdo se puede consultar en: <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=34386>

⁶¹ A partir de los seis ejes o categorías aquí enunciados, emergen en el proceso de análisis de la información las categorías de: ideas de niño y niña, aprendizajes, desafíos, tensiones, estrategias de re-existencia, educación, indígenas en la ciudad y roles de los agentes.

corazón, en la necesidad de entregar el control para lo fortuito y aprender a ver en el acontecimiento, la riqueza que me habla de la vida y de las formas en que los niños y niñas indígenas están existiendo y re-existiendo en la ciudad.

Y por su mismo hedor e imperfección, mi apuesta metodológica se sabe imperfecta, falible y ampliamente cuestionable; pero al final, no hay pretensiones de heroína o de universalidad, no intento dar voz a nadie. Tal vez sí deseo afinar mis oídos y simplemente intentar dar cuenta de cómo yo voy viviendo un proceso de aproximaciones sucesivas al encuentro de los mundos indígenas y mestizos que habitan la ciudad.

Con estas sensibilidades en la piel y para poder continuar en este camino, y responder la pregunta que animó la presente investigación -sobre las vivencias de existencia y re- existencia indígenas- es importante antes aproximarnos a las ideas de niño y niña que co-existen en las CPI. Estas ideas son las que vehiculizan las prácticas, nuclea a los actores y dan sentido a los decires y haceres de los diferentes agentes involucrados en las formas de acompañar a los niños y las niñas indígenas. Son el últimas, las semillas que darán frutos (KUSCH, 2000, TOMO II, p. 223)

4 CUARTO MOVIMIENTO. LO QUE ES SEMILLA, LLEGARÁ A SER FRUTO. SOBRE LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS: IDEAS EN TENSIÓN.

[...] así recién aparece la posibilidad de conciliar opuestos:
se piensa a partir de la vida misma,
se ve la realidad-animal, en la cual
todo es semilla y debe convertirse en fruto.
(KUSCH, 2007, TOMO II, p. 224).

En este movimiento realizo una aproximación a las ideas de niño y niña que identifiqué en las CPI, a las tensiones, disputas y contradicciones que estas ideas generan; así como los aportes que, desde mi perspectiva, dichas tensiones realizan a los escenarios de educación y atención a la primera infancia.

Al ser los niños y las niñas indígenas en la ciudad los que animan el surgimiento de las CPI, es una tarea central de esta investigación dar cuenta de las ideas de ser niño y niña, que se ponen en juego en estos escenarios. Estas comprensiones son, desde mi punto de vista, las semillas que dan origen y fundamento a las vivencias y estrategias de re-existencia que tienen lugar tanto dentro de las familias de los niños, como en las CPI. Y como semillas que son, como lo anuncia el epígrafe de este movimiento, permiten y anidan la reunión de los opuestos, la fecundidad, la vida (KUSCH, 2007, TOMO II).

Como principal hallazgo en este proceso, puedo decir que se presentan diversas interpretaciones de la niñez en las CPI, que coexisten, se tensionan entre sí y que se constituyen en marcos de acción e interpretación de los adultos que allí se encuentran. Esto puede deberse a que si bien son escenarios que surgen para atender a los niños y las niñas indígenas en la ciudad, como se muestra en el movimiento dos, son también contextos multiculturales y ampliamente diversos. Allí se encuentran los constructos simbólicos, las prácticas, los discursos y las visiones de mundo de diversas culturas, se ponen en juego sus lógicas, se crea y recrea la cotidianidad en relación a tal heterogeneidad.

Algunos de estos marcos de interpretación de lo que es ser niño y niña, refieren prácticas de autonomía, seguridad y confianza, que concuerdan con

las formas en que las comunidades indígenas se relacionan con la niñez (COHN, 2000; TASSINARI, 2007, BERGAMASCHI; MENEZES, 2016). Como lo mencionaba en el tercer movimiento de la presente tesis, las ideas que enmarcan la vida de los niños y las niñas indígenas se encuentran delimitadas por el reconocimiento de la agencia infantil (DIAZ; CAVIEDES, 2015); así como por el respeto hacia la autonomía y la capacidad que tienen los niños y las niñas de tomar decisiones. Esto último implica que niños y niñas indígenas cumplen -en la cotidianidad de su vida presente- papeles importantes dentro de sus comunidades, como agentes sociales y como mediadores en ámbitos culturales y espirituales (*Ibidem*, TASSINARI, 2007).

De forma paralela, también tienen cabida en las CPI ideas y relaciones que, por su parte, dan cuenta de concepciones asociadas a la necesidad de cuidado y protección, propias de la invención moderna occidental de la infancia (ARIÈS, 1987, NADOROWSKI, 1994). De acuerdo con Nadorowski (*Ibidem*, 1994), esta idea de infancia se vincula, entre otras, con la necesidad de re-inventar un cuerpo infantil, cuya cotidianidad debe ser vivida separadamente de la vida de los adultos y del seno familiar. Este alejamiento implica y da sentido a la creación de la escuela como escenario connatural a la vida de la niñez, en cuyo foco, se experimenta un control riguroso del ambiente de los niños por parte de los adultos.

En las CPI, esta idea de infancia como infancia escolarizada, se manifiesta principalmente bajo lecturas de los niños y las niñas como alumnos y como individuos dependientes de los adultos. El acento de estas vivencias escolarizantes, fundamentadas en la perspectiva moderna occidental, no se encuentra en el presente de la niñez, sino en la formación del niño como promesa de lo que será en su adultez.

No obstante, es indudable que entre estas dos lógicas que planteo para el análisis de este movimiento, co-existen un sinnúmero de matices; pero para efectos de esta tesis, he seleccionado algunas que a mi modo de ver, permiten identificar la complejidad de lecturas de mundo, discursos y prácticas de crianza que tienen lugar en la vida de los niños y niñas indígenas en la ciudad y los escenarios de cuidado que aquí han surgido,

insistiendo en que dichas ideas en ocasiones se complementan, en otras se tensionan o incluso se repelen entre sí.

4.1 COMO PERSONAS AUTÓNOMAS.

Son varias las investigaciones que argumentan que dentro de las comunidades indígenas, los niños y las niñas detentan gran autonomía en sus vidas cotidianas y son personas dignas de confianza en la realización de ciertas labores (CONH, 2002; TASSINARI, 2007; BERGAMASCHI; MENEZES, 2009). Si bien cuentan con el acompañamiento de los padres y la comunidad, en general, también se constituyen como personas indígenas en medio de una gran libertad y desde la confianza que se tienen en sus habilidades y posibilidades para responder ante las diversas situaciones que trae la vida.

De acuerdo con Bergamaschi y Menezes (2016), estos rasgos de libertad y autonomía perviven en el corazón de pueblos indígenas Guaraní del sur del Brasil, como una forma de resistencia que muestra “[...] una continuidad de pasado amerindio nos modos de educar practicados no presente.”(BERGAMASCHI; MENEZES, 2016, p. 5).⁶² La existencia y persistencia de estos modos amerindios de educar se identifican también en las CPI, por la confianza que se tiene en la capacidad de los niños para aprender, decidir, participar y hacer parte activa de la vida cotidiana.

El respeto por la autonomía, que en el contexto indígena se encuentra relacionado con la confianza plena en que los niños tienen las capacidades necesarias para aprender (TASSINARI, 2017), se evidencia, por ejemplo, cuando se acepta, acompaña y valida el tipo de saber cultural⁶³ que un niño indígena desea profundizar dentro de una CPI. Estos saberes “se heredan” porque en ocasiones distinguen a una familia indígena de la otra, es decir, son manifestaciones artísticas, conocimientos culturales y/o espirituales que

⁶² “[...] una continuidad del pasado amerindio en los modos de educar practicados en el presente.” (BERGAMASCHI; MENEZES, 2016, p. 5). (Traducción mía.)

⁶³ Denomino saberes culturales en este texto, a los conocimientos sobre lengua, espiritualidad, artesanales y espirituales desde los cuales un pueblo indígena se autodetermina como tal.

la familia del niño ha detentado por varias generaciones y que son aprendidos por el niño en la vida cotidiana. Pero que además, según la concepción de algunos de los participantes, están también relacionados con las habilidades con las que se nace. El siguiente relato aportado por doña Aura Tandioy, ilustra esa confianza en la decisión de los niños y el papel de los adultos en el proceso:

Señora Aura: [...] la medicina la llevamos también en nuestra sangre. O sea, como el idioma, como la artesanía, como todo... esa es como la sangre, sino que uno opta [...] por ejemplo, Víctor salió bueno para la medicina ¿ves? Por ejemplo los otros, Nelson o Indy mismo salió bueno para la música. Entre esos Aníbal. O por ejemplo Mary Luz es buena en tejido. [...] Entonces eso es como que nace en la sangre y en la forma en que pues uno mira [...] por lo menos si a mí me ven tejiendo, mis hijos van a salir aprendiendo a tejer. [...] por ejemplo a mi Daira: en la casa hay musiqueros, a ella le gusta el violín, ella tiene su violín, está en un grupo de música. [Cada uno] escoge algo... como decir un profesional, yo quiero hacer tal carrera. Por ejemplo a Ainan también le gusta la parte de música, le gusta la parte de arte, tiene su guitarra [...]

Autora: Entonces uno se da cuenta que tiene como ese gusto ¿Qué hace el papá o la familia?

Señora Aura: Apoyar en ese sentido. Por ejemplo a mi hija le gusta el violín. Nos tocó comprarle el violín; a Ainan que le gustaba... y para todo era así (gesto de tocar guitarra). [...] el jardín, como ellos tienen sus instrumentos, todo lo tradicional, entonces yo le pregunté a Rosa (profesora) ¿qué es lo que a él más le gusta? [Ella dijo]... que la guitarra, entonces también le compramos la guitarra. Cuando ensayan los muchachos, él está ahí ensayando con ellos. (ENTREVISTA, Aura Tandioy, Junio, 2017).

Como se observa en el relato, esa confianza en el niño en cuanto a sus habilidades y posibilidades, implica que la familia y la CPI acompaña y provee las posibilidades para que el niño continúe en su proceso de fortalecimiento y de descubrimiento. Las demostraciones de interés por aprender que realizan los niños, y que se manifiestan en el juego y las actividades cotidianas que realizan, se constituyen en las pautas que orientan el accionar de los adultos en cuanto a las vivencias que se le pueden proveer o facilitar al niño.

Lo anterior implica que la autonomía de los niños, lejos de constituirse en un descuido o falta de atención por parte del adulto, envuelve una observación aguzada en función de identificar y acompañar sensiblemente sus intereses y búsquedas. Al respecto, Tassinari en sus investigaciones concluye que estos modos de educar contienen “[...] um zelo muito intenso e

cotidiano com relação à educação das crianças.” (TASSINARI, 2007, p. 16).⁶⁴ Esto quiere decir, que la autonomía del niño implica también un adulto respetuoso y sensible a los aprendizajes y modos de aprender de los niños. Más que un vigilante acucioso, el adulto está abierto a la curiosidad del niño, a sus modos de interesarse y preguntar (BERGAMASCHI; MENEZES, 2016).

Se observa en esta forma de acompañar y respetar la autonomía del niño, una importante semejanza con las prácticas de crianza de los Guaraní del sur de Brasil, en quienes, como lo muestran Bergamaschi y Menezes “É visível o esforço que as crianças fazem para aprender, muito maior que as iniciativas dos adultos para ensinar [...]” (BERGAMASCHI; MENEZES, 2009, p. 97).⁶⁵ O como lo expresaría una de las maestras indígenas de las CPI: “[...] yo he visto en nuestros Mayores que ellos no es tanto: ‘venga yo le enseño’. Sino más bien, si usted es, digamos, como inteligente, razonable, usted aprende del Mayor.” (ENTREVISTA, Profesora Ginna Cuantidoy, julio de 2017). Así, la capacidad intelectual no se expresa en la cantidad de conocimientos acumulados, sino en la propensión y disposición del niño a ser curioso, observar y preguntar.

En ese sentido, las profesoras y madres con las que hablé y que evidencian este nivel de confianza y respeto en las exploraciones que los niños hacen, resaltan las peculiaridades que definen las formas de ser de los niños, hablan de sus rasgos particulares y se preocupan por aportar en el fortalecimiento de esos elementos que los identifican en su singularidad, pero que además, determinan su filiación con el grupo indígena al cual pertenecen. El testimonio de la señora Maribel, madre perteneciente a una CPI, hablando de su hija, da cuenta de esto. Dice la señora:

[...] ella [su hija] tiene palabras de allá y todo. Porque nosotros no, pues prácticamente acá está alrededor de gente indígena, de gente de allá. Entonces ella tiene como hasta el acento, porque ella no debería tener ya ese acento, ella debería tener un acento diferente. Yo me he dado cuenta porque aquí abajo tiene una señora que es de Nariño y los niños estudiaban en el jardín de allá, del Samper, pero ellos hablan todo “tú”, no sé qué [imitando el acento bogotano]... bueno eso, así. Ella no, ella habla normal para nosotros (Risas). (ENTREVISTA, Maribel Taimal, julio de 2017).

⁶⁴ “[...] un celo muy intenso y cotidiano con relación a la educación de los niños.” (TASSINARI, 2007, p. 16). (Traducción mía.)

⁶⁵ “Es visible el esfuerzo que los niños hacen para aprender, mucho mayor que las iniciativas de los adultos por enseñar [...]” (BERGAMASCHI; MENEZES, 2009, p. 97). (Traducción mía.)

Por otro lado, aun cuando las familias indígenas están en la ciudad, muchas de estas prácticas de exploración autónoma se mantienen dentro de sus pautas de crianza y son evidenciadas dentro de las CPI como actitudes que tensionan la armonía cotidiana o la realización de actividades de acuerdo con lo planeado por las profesoras. A continuación muestro un relato de una maestra no indígena que describe, desde mi perspectiva, las formas en que los niños indígenas mantienen y afirman su autonomía dentro de la CPI:

[...] creo que aquí en Casa de Pensamiento al ver los niños indígenas, [...] ellos mismos son los que ponen la barrera hacia los otros niños. Ellos son muy territoriales con su espacio y con sus juguetes, porque yo los observo. Y aunque yo trato que todos estemos en la actividad, ellos no, ellos delimitan su espacio y son ellos. Entonces cuando trato de involucrarlos, se frustran, lloran, ya no quieren estar ahí, y son de todo el grupo. Son [sólo] dos niños que tengo que si han logrado involucrarse en el juego con los niños que no son indígenas. Pero si les cuesta hartito, el que... venga, o para darse la mano, venga somos amiguitos. ¡Noo!, venga, también le doy la mano, entonces ahí si le dan la mano, de que participen, de que se integren en ese proceso, pero si siempre es un poquito [difícil] (ENTREVISTA, profesora no indígena, junio 2017).

Muchas veces, participar de esos juegos con los otros niños no indígenas, implica seguir las instrucciones que las maestras imparten y que componen el contexto de la actividad que se esté desarrollando. En consecuencia, una estrategia para hacer lo que se quiere, puede ser resistirse a participar de estos momentos y generar espacios alternos con los niños pertenecientes a la misma comunidad. Esta forma de resistirse a hacer lo que el adulto indica, se ejemplifica en el siguiente registro de diario de campo:

[...] la usb continúa reproduciendo los mismos temas una y otra vez. Mientras tanto, los niños embera hablan entre ellos, se hacen gestos graciosos, muecas, se ríen, a la vez que crean coreografías. Unas veces en parejas, otras en grupo, otras veces sueltos. Los demás niños están cada uno en sus propias actividades, jugando con algunas fichas de construcción.

La profesora va invitando a los niños que ya se lavaron manos y dientes, a bailar entre sí. Nuevamente los niños embera danzan entre ellos y hablan su lengua. Crean un juego primero de imitación, como coreográfico, que rápidamente se convierte en persecución. O sea, conforman dos pequeñas filas, dos niños embera, uno detrás de otro y dos niñas embera, una detrás de la otra. Entonces, al ritmo de la música intenta atraparse entre sí y no dejarse atrapar por la pareja contendora. En esta actividad, golpean a algunos otros niños que se quejan y lloran. La maestra les habla, les pide ser más cuidadosos, los llama por sus nombres. Pero los niños embera continúan su juego enérgico como si nada.

La profesora los vuelve a invitar a bailar en parejas, pero ellos bailan, cantan, corren y proponen pasos de baile a su gusto. Siempre escuchar la música en su lengua es algo que los anima bastante. (DIARIO DE CAMPO, noviembre de 2016).

Las búsquedas por hacer lo que ellos desean dentro de la CPI, puede ser interpretado como dificultad para integrarse, participar o hacer parte del grupo, como lo evidencia el testimonio aportado por la docente. El seguimiento de instrucciones es una práctica de la escuela moderna occidental, que no necesariamente hace parte de las prácticas de crianza y educación indígena⁶⁶ y que por tanto, tensiona algunas actividades y relaciones que tienen lugar dentro de las CPI. Para los niños embera, desde la vivencia que tienen dentro de sus núcleos familiares, el momento de la danza es libre, es de algarabía y reunión con los suyos. Las instrucciones no tienen lugar allí, a menos que surjan más como acuerdos construidos entre ellos mismos.

En ese sentido, más que falta de integración o adaptación de los niños indígenas, lo que podemos estar percibiendo son prácticas de resistencia y de conservación de la autonomía a la que están acostumbrados estos niños y niñas dentro de sus familias y comunidades. Esto es, la extensión de sus prácticas libres de juego, imitación y exploración a los escenarios de las CPI, que por momentos, se tornan más estructurados y controlados.

Finalmente, el respeto por la autonomía también marca momentos de aprendizaje y transición diferentes a las delimitadas desde la pedagogía moderna occidental y la psicología del desarrollo (PINEAU, 2002). Esto quiere decir que antes que las etapas de desarrollo o franjas etarias, son los aprendizajes, algunos cambios biológicos -como la menarquía en las niñas- y las habilidades demostradas, las que determinan quiénes son niños y quiénes son adultos. La profesora Mary Luz Timaran en su relato, nos muestra cómo las personas son consideradas adultos en la sociedad indígena, antes que en la idea occidental moderna. Esta profesora dice:

Mary Luz: [...] dentro de los Ingas hay etapas, sino que no sé cómo se dicen en lengua. Por ejemplo, creo que es hasta una edad se les dice *wuawua*, después de otra edad se les dice otra palabra... y digamos que a los 14 años prácticamente, ya el niño deja de ser niño, porque ya tiene como una responsabilidad. Por eso él ya puede votar, ya puede tomar decisiones. Pero ahorita más que todo es como la parte de votar, de hacer uso de su derecho a elegir.

Autora: ¿Votar dentro del Cabildo o...?
Mary Luz: Dentro del Cabildo. Ante los demás siguen siendo adolescentes [refiriéndose a las

⁶⁶ Un ejemplo muy ilustrativo de cómo no se instruye, sino se acompaña a los niños indígenas dentro de las comunidades, para tornarse indígena, lo constituye la tesis doctoral de Angela Nunes denominada *Brincando de ser criança*. El texto puede ser consultado en: <https://goo.gl/YigYLv>

personas No indígenas]

Autora: Pero ¿dentro del Cabildo a los 14 años ya pueden participar todos, hombres y mujeres?

Mary Luz: Todos, a partir de los 14 años ya puedes elegir. Ser elegido no, pero elegir sí.

Autora: Ser elegido ¿a partir de qué edad?

Mary Luz: Para ser elegido hay también algunas recomendaciones ¿sí? Acá casi no se hace, pero en el Putumayo sí se hace; tienes que tener una familia conformada. Ahora dicen que tienen que ser casados por el tema de la religión, pero es más que todo que tengas una familia porque de esa manera, como esté formada tú familia, tú vas a poder orientar a las otras familias. (ENTREVISTA, Profesora Mary Luz Timaran, Julio de 2017).

Este último relato nos permite observar que la confianza en los niños es tan real, que incluso, antes de lo permitido en las sociedades no indígenas, los jóvenes hacen parte de las decisiones y de la vida organizativa de la comunidad. Esta confianza y autonomía se construye desde los primeros momentos de la vida y se va ampliando y fortaleciendo en la medida en que el niño muestra interés por aprender, evolución en sus conocimientos y un uso adecuado de sus destrezas; esto es en beneficio de él mismo y de la comunidad.

El respeto de la autonomía, que caracteriza una forma propia de las comunidades indígenas de educar a los más jóvenes, se ve tensionada en las CPI al convivir con otras lecturas del lugar de los niños y las niñas, que se inspiran en las versiones más escolarizadas de la infancia, a saber: asumir al niño como alumno. A continuación abordaré algunas de las vivencias y situaciones que permiten referir esta co-existencia.

4.2 COMO ALUMNOS Y ALUMNAS

Los niños y las niñas que se encuentran en las CPI, están siendo recibidos por un escenario educativo, que si bien se identifica como alternativo, también cuenta con un amplio remanente de las ideas que la escuela occidental moderna trajo consigo (PINEAU, 2002). Estas ideas heredadas refieren cuerpos infantiles dóciles, dependientes del adulto e incapaces por sí mismos de identificar lo bueno de lo malo. Son promesas de futuro, antes que presente activo, y en esa medida, son individuos a producir. (NARODOWSKI, 1994).

Este sedimento de la escuela moderna se expresa en las CPI desde las ideas de los niños y las niñas vistos como alumnos, que algunos actores y

prácticas ponen en evidencia. Pensar al niño como alumno implica que éste debe contar con unos desarrollos esperados y evidenciar la adquisición de habilidades que han sido relacionadas principalmente con el conocimiento escolar. Esta visión escolarizada y escolarizante de los niños es una interpretación que, como lo menciona Alzate, genera y legitima prácticas y discursos que acotan, nombran, recortan y ubican a los niños dentro o fuera de unos parámetros de “normalidad” o de comportamientos esperados (ALZATE, 2004).

Las lecturas de los niños en calidad de “normales” o “en nivel de desarrollo esperado”, fueron más frecuentes en las conversaciones e intervenciones de las profesoras no indígenas y de algunos profesionales especializados con los que interactúe durante el proceso de trabajo de campo. Lo anterior podría deberse a que este grupo de profesionales ha contado con escenarios de formación, tanto vivenciales como universitarios, vinculados a esas ideas modernas occidentales de educación, infancia y escuela. A manera de hipótesis explicativa, considero que es desde su historia personal y académica, en dónde se instauran y legitiman dichas lecturas; no obstante, me parece que esta inquietud puede continuar desarrollándose en futuras investigaciones.

A continuación, comparto un relato de una maestra no indígena que da cuenta de esta interpretación de los niños indígenas no solo como alumnos, sino como alumnos en desventaja en relación a los demás:

[...] en los niños que yo tengo, eh, por ejemplo, Daisy [niña indígena], es la única niña que está al nivel de los niños de ciudad. ¿Por qué? Porque es una niña que se expresa, tiene la capacidad para expresarse. Cognitivamente, los trabajos que ella realiza están antes un poquito también más adelantado, de la manera, ósea de la parte artística, la parte de expresión. ¿Con las otras niñas qué es lo que pasa?, no entiende, ósea se le dificulta comprender las indicaciones, entonces ahí hay una ruptura del proceso que uno quiere llevar a cabo con ellas. En la parte de las nociones: nociones espaciales se les dificulta al plasmarla en la hoja. Entonces rellenar el círculo, tú ves ellos todavía no, aquí, aquí, entonces ha tocado desde lo más grande hasta lo más complejo para que ellos logren centrarse en lo que estamos haciendo. En la parte del lenguaje también se les dificulta expresar de manera abierta sus cosas, entonces eso va delimitando ciertas cosas. Por ejemplo, hay unos niños que parecen, o sea, tienen cuatro años, cinco meses la mayoría, cinco- seis meses, pero parecen que fueran de tres años. En cuanto a desarrollo, parecen de tres, de tres añitos. Lo que hace un niño de tres años es más o menos ellos lo están haciendo a esta edad [4 o 5 años] [...]. (ENTREVISTA, profesora no indígena, Junio de 2017).

Como se puede observar en el relato, un asunto que es de base cultural -y que está mediado por una imposibilidad comunicativa que se

deriva del hecho de que algunos de las maestras y niños manejan idiomas diferentes (español vs lengua indígena)- es interpretado como una falla cognitiva o un rezago de los niños indígenas en relación a los no indígenas.

Además, como los niños no son observados en sus ambientes de origen o en relación a los otros niños de su misma comunidad, se corre el riesgo de invisibilizar sus saberes y habilidades culturales; en especial, porque el parámetro de evaluación del adulto se instituye desde patrones escolares, que no necesariamente el niño indígena cumple. Desde esta perspectiva de niño alumno, el afán no es que los otros niños aprendan o se nutran del saber indígena y viceversa, sino que el indígena se integre y asuma los comportamientos no indígenas.

La idea de niño entendido como alumno, se cuele también en las prácticas y actividades que tienen lugar en las CPI, pues se constituyen en el referente “científico” que indica el papel del docente (activo) y el papel del niño (pasivo) en el proceso educativo y las “operaciones” que el profesor debe realizar para garantizar el aprendizaje del niño alumno. A continuación relato una actividad pedagógica en la que es posible percibir cómo esta idea de niño-alumno se pone en acción en la cotidianidad:

El sabedor se encuentra en el salón de los niños más grandes. Va a dar una clase de lengua embera. Al menos eso fue lo que me informó antes de invitarme. Ha puesto una cuerda amarrada desde la ventana hasta el mueble donde se guardan los materiales y con cinta adhesiva está pegando pequeñas pelotas de colores.

Mientras eso sucede, los niños juegan y corren por el salón con las pelotas que se han escapado de la bolsa. Una vez el sabedor termina, la profesora que se encuentra provisionalmente encargada de ese grupo, intenta sentar los niños en el piso, de tal forma que puedan observar al sabedor.

Pocos minutos después, él comienza su trabajo. Dice: “vamos a aprender los colores en emberá. Hay una forma de decirlos en español y otra en embera.”

Entonces él va pronunciando el nombre del color en español, pide a los niños que repitan, mientras despegaba la bola del color correspondiente de la cuerda. Luego repite esta misma acción con el nombre en embera.

Los niños mientras tanto, sentados algunos en el piso y otros corriendo en círculos alrededor de el sabedor, se interesan más en infinidad de estímulos presentes en el medio que en lo que él hace.

La profesora continuamente se levanta y trae a los niños que salen corriendo a buscar otras actividades. El sabedor logra que los niños repitan en tres ocasiones los colores en español y en embera y luego, se recogen las pelotas. Los niños y las niñas se divierten y se integran activamente a la tarea de lanzar las pelotas en la bolsa donde deben estar guardadas. Así se acaba la actividad e inicia el momento de alistarse para pasar al comedor. (DIARIO DE CAMPO, enero de 2017)

En esta breve descripción se observa cómo esa idea de niño alumno, por momentos, se sobrepone a la comprensión de la autonomía en el

aprendizaje que aparecía en el apartado anterior, y que puede llegar a ser naturalizada también por los profesores indígenas presentes en la CPI. Desde mi interpretación, estas formas escolarizadas de realizar actividades con los niños, se presentan como referentes de certeza que hablan de un proceso pedagógico mayoritariamente aceptado en la ciudad y que por tanto, se ofrecen como “zonas seguras” de trabajo o como señales de que se realiza un “trabajo pedagógico” adecuado.

Acciones como permanecer sentados, en silencio y observando al sabedor para repetir con exactitud lo que él dice o hace, son sin duda, sedimentos de la escuela moderna, anidados en las CPI y desde los cuales: “Son los cuerpos los que ahora deben permanecer en el exacto lugar que la institución les asigna.” (NARODOWSKI, 1994, p. 114). En esta medida, el adulto que media en calidad de enseñante en esta situación, antes que acompañar, vigila, controla y evalúa cada acción de los niños, intentando que todas ellas ocurran dentro de lo esperado o lo indicado.

Lo hasta acá descrito, además de ser una tensión que pulsa el transcurrir de la cotidianidad, propone un desafío para las CPI, en relación a ofrecer escenarios de trabajo reflexivo que permitan desnaturalizar estas lecturas y prácticas, y a su vez, acercar visiones indígenas y no indígenas, para lograr reconocer la riqueza y diversidad de posibilidades de vivir la niñez que se encuentra presente dentro de las CPI.

Pero esta no es la única idea en tensión en las CPI. En este marco de encuentro de múltiples culturas y prácticas, se ponen en tensión también las ideas sobre el cuidado de los niños y las niñas. Como lo veremos en el siguiente apartado, estas ideas fluyen desde las prácticas indígenas, las políticas públicas y las prácticas occidentalizadas en los contextos de ciudad, desde los cuales, se tensionan y se contradicen los discursos y los haceres en relación a cómo cuidar.

4.3 COMO SERES VULNERABLES VS SERES AUTÓNOMOS: IDEAS SOBRE EL CUIDADO DE LOS NIÑOS EN DISPUTA.

De manera similar a lo que sucede con la autonomía y en el niño alumno, son varias las ideas de cuidado que se ponen en juego dentro de las CPI. Dentro de las comunidades indígenas, el cuidado de los niños y las niñas está relacionado en buena medida, con el cuidado del cuerpo, con los aprendizajes y las habilidades que se deben desarrollar dentro de la comunidad, según el momento de la vida en que se encuentre el niño. En este proceso, los adultos participan de maneras diferentes y en niveles diversos de aproximación, ejerciendo formas de implicación diversas que están asociadas al papel que desempeñan los niños dentro de las sociedades indígenas, los ritos de paso y los saberes sobre los que el infante demuestra interés, entre otras posibilidades (COHN, 2002; GARCÍA, HECHT, ENRIZ, 2015).

En la ciudad, estas prácticas de cuidado y crianza se ponen en tensión debido a las ideas que la vida en la urbe y la occidentalización de la cultura han cimentado. Como ya se empezaba a dibujar en el apartado inmediatamente anterior, las ideas occidentalizadas del cuidado tienen que ver con el disciplinamiento del cuerpo del niño y la constante vigilancia sobre sus actos (NARODOWSKI, 1994). La vigilancia se ejerce para garantizar un mínimo de errores y como “[...] soporte de las acciones de los educandos incluso más allá de su presencia.” (*Ibidem*, NARODOWSKI, 1994, p. 114). Es decir, se busca que el niño interiorice la disciplina y la cumpla, aun en ausencia del adulto vigilante.

Pero además, estas ideas de cuidado también se asocian a la imagen del niño débil, dependiente del adulto y en constante peligro (NOGUERA, 2007), definido por la incompletud de su ser y su carácter (PINEAU, 2009). En esta medida, el infante requiere, para toda acción que medie su vida, de la intervención de un adulto o una institución (de preferencia la escuela), que deben responsabilizarse por su bienestar, su cuidado y por el largo camino de formación que le espera hasta convertirse en adulto.

Para efectos de esta tesis, volveré principalmente sobre tres de las ideas referentes a cuidado que identifiqué en las CPI, porque me resultaron las más comunes, evidentes y también fueron las que más me llevaron a plantearme más inquietudes. Por un lado, está la idea de cuidado que se relaciona con acompañar desde la distancia y con respeto, sin interferir directamente, con instrucciones o llamados de atención dentro de las actividades que desarrollan los niños (BERGAMASCHI; MENEZES, 2009). Estas ideas se relacionan con el respeto y reconocimiento de las habilidades que tiene el niño o debe desarrollar, a través de dos actividades principales: observar e intentar hacer (NUNES, 2011).

En segunda instancia, se encuentran las visiones de cuidado propuestas por la interpretación de las políticas de infancia existentes en el país, y los procesos de atención y educación a la primera infancia. Estas formas de cuidado implican que los niños y las niñas son asumidos como sujetos de derecho, y que la institución es la principal responsable del cumplimiento y materialización de los mismos. Así los niños, en la vivencia cotidiana, se asumen como vulnerables y por ende, seres pasivos en la recepción de atención, y los adultos aparecen como agentes de cuidado, responsables directos de todo lo relacionado a los más pequeños (HENAO, 2015).

Y en tercer lugar, presento las ideas de cuidado sobre los niños, que empiezan a surgir entre el encuentro de las ideas de salud y enfermedad con que vienen los pueblos, las situaciones de salud que se derivan de la vida en la ciudad y que implican la actuación directa de los padres y docentes en el ejercicio de hacer evidentes conductas de riesgo. Con esta aproximación no espero construir una lectura concluyente en relación a las formas de cuidado que allí tienen lugar, sino mostrar las ideas que existen y las maneras en que se tensionan y que en últimas, son el reflejo del dinamismo que opera dentro de las CPI.

4.3.1 El Cuidado Para La Formación De Su Autonomía.

La primera idea a presentar es la manifiesta por parte de las comunidades indígenas que hacen parte de las CPI. Dentro de las conversaciones sostenidas con varias de las profesoras, sabedores, sabedoras y algunas de las familias, evidencié una tensión existente entre las ideas indígenas sobre el cuidado del niño y algunas ideas expuestas por los no indígenas. Las ideas provenientes de las prácticas indígenas se afirman en la necesidad de que los niños y las niñas, en la medida de sus capacidades, se integren a la cotidianidad de las CPI como agentes activos que aportan en la construcción de la armonía y la organización de las actividades y los espacios.

Por su parte, algunas lecturas provenientes de agentes no indígenas, abogan por el peligro que puede representar para los niños el participar de estas actividades cotidianas del modo en que lo hacen dentro de sus comunidades de origen. Un ejemplo dicente en relación a esto, aparece en el siguiente relato ofrecido por una de las profesoras, en el que se recoge una conversación entre una antigua funcionaria del Distrito y las profesoras:

[...] ella decía [la funcionaria] que los niños tenían que ser servidos. O sea, ellos no tenían por qué servirse por sí solos, sino que nosotras teníamos que servirles a ellos. [...] que si los sentábamos en la mesa, nosotros les llevábamos la comida a ellos, pero que ellos no se podían levantar a pedir comida o a dejar los platos. Y eso en las culturas de nosotros esa forma de colaboración empieza desde la primera infancia, por así decirlo. Ya desde chiquito coge su plato y lo lleva a la cocina, se lo entrega a la mamá. Si lo puede lavar, lo deja lavado, y si no pues, se lo entrega a la mamá. No está esperando a que uno le recoja. Es más, no hay comedores, no hay nada de eso [...]

Entonces había como choques. Ahora lo otro era que uno no podía como empezar a trabajar con material de nosotros porque pues para evitar también accidentes con los niños. (ENTREVISTA. Profesora Mary Luz Timaran, junio de 2017)

Si bien ya se ha abierto la experimentación por parte de los niños y las niñas con ciertos materiales necesarios para explorar las manifestaciones artísticas de las comunidades indígenas, el asunto del servicio que el adulto debe prestar a los niños y las niñas sigue siendo un elemento en tensión. En alguna oportunidad, una de las maestras me manifestaba que ella a veces sentía que más que protección, se daba una sobreprotección de los niños y las niñas en las casas de pensamiento, y que en últimas, terminaba afectando el proceso de aprendizaje de los niños desde los criterios y valores

indígenas. Para estos pueblos, parte del cuidado adecuado y pertinente se refleja en la preocupación porque el niño aprenda lo necesario para que pueda “valerse por sí mismo”, porque desde su perspectiva y como lo expresaba la profesora Mary Luz:

“[...] se vuelven responsables y después eso les va a servir para la vida, no estar esperando que les estén sirviendo no más. [...] Entonces ahí si ya no está mamá, ‘que tengo este problema’, él lo tiene que solucionar... [...]se va aprendiendo todo eso por independencia y eso. (ENTREVISTA. Profesora Mary Luz Timaran, junio de 2017).

Justamente por los argumentos ofrecidos en el relato de la profesora Mary Luz, dentro de las CPI es posible observar pequeñas tareas que responden a esta idea de que si bien el cuidado se da a partir de la atención dedicada de los adultos a los niños, también se refleja en la participación de ellos en pequeñas tareas, como ordenar los espacios de juego, colaborar en el cuidado y acompañamiento de los más pequeños, hacerse cargo de sus principales objetos personales, entre otras pequeñas responsabilidades. Como lo expresan Bergamaschi y Menezes (2016):

Não é falta de cuidado. Ao contrário, as crianças são rodeadas e acompanhadas o tempo todo por adultos e por crianças maiores: são o centro das atenções. Mas, ao mesmo tempo, sobressai esse movimento de autonomia, de responsabilização e de respeito à individualização, em que a pessoa, mesmo criança, é atendida a partir de sua demanda. (BERGAMASCHI; MENEZES, 2016, p. 754-756)⁶⁷

Estas prácticas de cuidado-autonomía hacen parte de las rutinas cotidianas y normalmente son motivadas a partir de sugerencias de las profesoras o desde su propio ejemplo, es decir, ellas mismas hacen en conjunto, se ayudan unas a otras y motivan a los niños y las niñas para hacer de forma autónoma y responsable cosas que tienen que ver con su propio cuidado y el cuidado de los espacios.

Estas lógicas comunitarias y co-responsables de sí mismos y del lugar donde se reúnen cotidianamente, son exhortadas por las ideas derivadas de la interpretación que se hace de la política pública de infancia en la ciudad. En esta interpretación, las familias, las profesoras y los adultos de las CPI,

⁶⁷ No es falta de cuidado. Al contrario, los niños son rodeados y acompañados todo el tiempo por adultos y por niños mayores: son el centro de las atenciones. Pero, al mismo tiempo, sobresale ese movimiento de autonomía, de responsabilidad y de respeto a la individualización, en que la persona, aún siendo niño, es atendida a partir de su demanda. (BERGAMASCHI; MENEZES, 2016, p. 754-756). (Traducción mía.)

se constituyen en los principales garantes de los derechos de los niños, es decir, de su acción depende que los derechos de los niños sean vividos y legitimados en las CPI. Si bien este razonamiento es a todas luces lógico, dada la edad de los niños que se atienden en las CPI, también es cierto que se le da excesivo protagonismo a los adultos, y se invisibiliza la capacidad de agencia de los niños. Este encuentro de ideas que, aunque se dirigen hacia el mismo fin, implican actuaciones diferentes y generan algunas de las tensiones que presentaré en el siguiente apartado.

4.3.2 El Cuidado Desde La Interpretación De Política Pública.

Teniendo en cuenta que las CPI son espacios surgidos para el cuidado y garantía de los derechos de los niños y las niñas indígenas, estas prácticas de cuidado se fundamentan en lo que los lineamientos y las normas técnicas existentes en el Distrito determinan como procesos y procedimientos adecuados para cada situación. Una de las circunstancias en las que más se evidencia esta idea de cuidado es en el ejercicio de activación de rutas de atención integral. La activación de rutas, según el documento *Guía para la protección integral del ejercicio de los derechos de niñas, niños y adolescentes en los servicios de atención integral* (SDIS, 2015c), refiere la detección de situaciones de riesgo que afecten o vulneren los derechos de los niños y las niñas. Posterior a la identificación de la situación de riesgo, la activación de ruta es obligatoria e implican la remisión de los niños a la familia o a entidades externas que tienen la obligación de brindar:

[...] protección para garantizar y prevenir situaciones que afecten el ejercicio de los derechos y realizar acciones de restablecimiento cuando sea necesario, brindando respuestas concretas de acuerdo a las diversas capacidades, habilidades, condiciones, situaciones y problemáticas de la niñez y adolescencia en Bogotá. (SDIS, 2015c, p. 6)

Si bien estas medidas son indispensables dentro del funcionamiento de la política, y se proyectan pensando en generar mecanismos de acción que permitan garantizar la atención integral de los niños, también es cierto que mal orientadas o usadas, generan una sobrecarga de las labores de

cuidado de los adultos dentro de las CPI. Las circunstancias en las que más se activan rutas son las relacionadas con magulladuras, caídas y golpes que sufren los niños, que por épocas, y pese a los extremos cuidados que puedan tener los adultos de las CPI, parecen ser el “pan de cada día”.

Así, en ocasiones y para prevenir futuras demandas de las familias, las rutas deben activarse por mordeduras entre los niños, rasguños o caídas que tienen lugar en las exploraciones cotidianas y en los esfuerzos de los niños por dominar su cuerpo, sus impulsos y el terreno donde cotidianamente están. Esto hace que se generen extenuantes procesos de remisión a entidades externas, para atender situaciones que podrían ser revisadas en una primera instancia dentro de las CPI, a partir de una atención intercultural y primaria. Al respecto, una de las funcionarias de la SDIS manifiesta lo siguiente:

Pues en temas de activaciones de rutas, eso sí es impajaritable para todas las Unidades de Atención. Niño o niña que se accidente, niño y niña que debe activarse rutas, independientemente de donde se esté atendiendo y en el lugar que se esté atendiendo. Precisamente porque si es un golpe en la cabeza, nosotros no sabemos qué le pasa al interior de la cabeza. Es mejor activar la ruta, es mejor sobrar. Puede que a veces, muchas de las maestras pueden tener esas aseveraciones de que se exagera con la atención, pero pues primordialmente niño o niña que se accidente, niño o niña que se activa la ruta. Que si hemos hablado por ejemplo con algunas Casas frente a la prevención de esos riesgos o de esos accidentes, por ejemplo el fuego. El fuego es muy particular para las Casas. El fuego como transformador, el fuego como representación de vida, el fuego como energía. Pero independientemente es fuego y eso sí hemos tenido que decirle a las Casas: no fuego en las Casas. [...] Claro, lo podemos hacer teniendo en cuenta los protocolos de atención, pues porque imagínate tú que tengamos un accidente grave con un niño o una niña y no tengamos los protocolos de atención. Porque eso es una responsabilidad para el Estado, y pueda que a uno en territorio tenga el fogón, tenga ahí todos los elementos alrededor y el niño y la niña no lo toque, o pueda que sí, pero si aquí tenemos una recreación exactamente igual pues es muy complejo porque no es la cotidianidad de las niñas y de los niños que creo que eso es lo que hace que disminuyan o aumenten los riesgos [...] (ENTREVISTA, Funcionaria SDIS, junio 2017).

Desde esta idea de cuidado como disminución de situaciones de riesgo, se instauran rigurosas rutinas cotidianas –que serán abordadas más adelante en esta tesis- y que permiten mantener el control de los cuerpos, los espacios y las acciones de los niños y las niñas en función de garantizar su bienestar. Pero esta idea de bienestar se asocia principalmente con la ausencia de accidentes. Si bien las razones ofrecidas por la funcionaria son a todas luces lógicas y comprensibles, incluso necesarias para el buen funcionamiento de las CPI y el bienestar de los infantes, parece importante contrastar con la libertad e independencia que un niño y niña indígena puede llegar a tener dentro de sus comunidades.

Al respecto, Bergamaschi y Menezes (2009) ofrecen una descripción detallada de cómo esos procesos de experimentación y de descubierta del riesgo, se dan de una manera un poco más libre y menos prevenida dentro de los niños y las niñas Guaraní del sur de Brasil. Estas investigadoras comparten el siguiente relato:

[...] as crianças acompanham os pais e as mães, os irmãos mais velhos e as outras pessoas maiores e são desafiadas a experienciar, conhecendo seus próprios limites, o que torna pouco comum ouvir, por parte dos adultos, qualquer restrição ao fazer infantil numa aldeia Gurani. Se a criança tem vontade de descascar a sua cana, pode usar uma faca durante umas horas que o adulto não se intromete no fazer da criança, deixando-a experimentar. Tampouco vê-se crianças machucadas pelo uso de facas ou pela interação com o fogo, outra experimentação cotidiana das crianças. Há um “deixar fazer” que aposta na capacidade da pessoa.⁶⁸ (BERGAMASCHI; MENEZES, 2009, p. 95).

A partir de la contrastación de estas ideas de cuidado como evitación del riesgo, frente a las ideas de cuidado como dejar hacer, aparecen desde mi perspectiva, algunas preguntas que dejo a manera de provocación para el lector y como invitación para continuar pensando. Las preguntas que me surgen son: ¿qué sucedería dentro de las CPI si intentamos encontrar un punto medio entre estas dos visiones del cuidado?, ¿es posible flexibilizar también esos protocolos que menciona la servidora pública hacia caminos que se encuentren más cercanos del accionar indígena? o ¿por las condiciones que ofrece la ciudad, esto resulta imposible?, ¿qué acciones, decisiones y referentes tendrían que cambiar para lograr un mayor equilibrio entre las ideas de cuidado indígena y las ideas de cuidado de la sociedad no indígena?

Desde mi perspectiva, lo que parece surgir desde esta tensión es un desafío para revisar las ideas de niño y niña desde las cuales se instaura y se interpreta la política, y a su vez, para generar formas alternativas de

⁶⁸ [...] los niños acompañan a sus padres y madres, a sus hermanos mayores y a otras personas mayores y son desafiados a experimentar, conociendo sus propios límites, lo que hace poco común oír, por parte de los adultos, cualquier restricción al hacer infantil en una aldea Gurani. Si el niño tiene deseo de descascarar su caña, puede usar un cuchillo durante horas que el adulto no se entromete en el hacer del niño, dejándolo experimentar. Tampoco se ven niños lastimados por el uso de cuchillos o por la interacción con el fuego, otra experimentación cotidiana de los niños. Hay un “dejar hacer” que apuesta por la capacidad de la persona. (BERGAMASCHI; MENEZES, 2009, p. 95). (Traducción mía.)

cuidado que le permitan a los niños recobrar su libertad y a los adultos ejercer un papel más allá de la vigilancia y el control.

4.3.3 El Cuidado En La Ciudad.

En el encuentro de las dos anteriores ideas de cuidado (cuidado para la autonomía y cuidado para la prevención), aparece una intermedia que se constituye principalmente en las vivencias de adaptación de las familias que han emigrado o han sido desplazadas recientemente hacia la ciudad. Esta noción está medida por la necesidad de aprender, además de las tradicionales prácticas, otras formas de cuidado y de detección de situaciones peligrosas para los niños y las niñas, que dentro de los territorios de origen, pueden ser solventadas en la relación del niño con el medio o con los otros miembros de la comunidad, pero que en la ciudad, ameritan una atención diferente.

Esta idea de cuidado surge especialmente ante las condiciones de salud que enfrentan los niños y niñas embera, quienes, como se evidenció en el movimiento dos de esta tesis, enfrentan situaciones de pobreza, exclusión y vulnerabilidad mayores, en relación a los niños de otros pueblos indígenas presentes en la ciudad. La preocupación por sus condiciones de salud y las nociones de cuidado de estas familias, se expresa en el siguiente registro de diario campo:

Dice Gloria que los niños embera son muy fuertes, que pocas veces manifiestan o evidencian el dolor y la enfermedad como otros niños y que esto a veces incide en que las familias no atiendan adecuadamente y a tiempo, estas situaciones. Para ella es una labor urgente y un desafío a asumir, el hecho de trabajar con estas madres para detectar señales de riesgo. En territorio, dice Gloria, es posible que los niños se enfermen mucho, pero dentro del mismo medio, encuentran las formas de sanarse rápidamente. En cambio en la ciudad, por las condiciones habitacionales en las cuales algunos de estos niños se encuentran, enfrentan algunos riesgos de salud que se profundizan por la misma contaminación, por la poca salubridad en la que viven y porque los niños no tienen las formas de acceder autónomamente a cosas como agua para hidratarse o alimentos frescos y variados. (DIARIO DE CAMPO, Febrero de 2017).

Como se puede evidenciar en el registro de diario de campo, existe una mirada comprensiva en relación a las ideas de la comunidad en cuanto cuidado, salud y enfermedad de los niños; no obstante, se reconoce la

importancia de generar con las familias algunos criterios que permitan evidenciar algunas formas de cuidado que podrían contribuir en la ciudad a mejorar la salud de los niños y las niñas. La coordinadora que realiza estas reflexiones, sin duda concuerda con las formas en que las familias y la comunidad embera asumen el cuidado de los niños, y está de acuerdo con que estas formas propias:

[...] no constituyen un “descuido” o “negligencia”, como el sentido común occidental sugiere, sino que se funda en una fuerte contención familiar y grupal de los/las niños/niñas. Destaca que esta contención, para numerosos pueblos indígenas, no equivale a encierro, sujeción o aislamiento, sino que se brinda a los niños y las niñas a través de un sostén o marco de referencia sólido que les da libertad y seguridad de movimientos. (GARCÍA; HECHT; ENRIZ, 2015, p. 196).

Sin embargo, sí se reconoce en esta intervención, una nascente necesidad de encontrar puntos medios de acuerdo y negociación entre lo propio indígena y lo existente en la ciudad, dadas las condiciones que los niños, niñas y las familias tienen que enfrentar. Esto también se constituye en un llamado a generar estrategias interdisciplinarias de trabajo con las comunidades indígenas, para construir procesos interculturales y con participación de las comunidades, en la revisión y adaptación de las rutas de atención y en las prácticas de salud que se promueven en la ciudad.

Sin duda, estas varias formas de comprender el cuidado que tiene lugar en las CPI alrededor de los niños indígenas, ponen en evidencia las pequeñas y grandes pugnas que se vivencian en la cotidianidad de esos escenarios. Desde mi perspectiva, lo que está en disputa no es la legitimación de unas ideas sobre las otras, sino más bien, la búsqueda del equilibrio entre mantener las prácticas más libres y respetuosas de los procesos de los niños para tornarse indígenas y las ideas de las políticas de atención a la infancia o las interpretaciones que de ella se hacen en la ciudad, que obligan a prácticas de vigilancia, instrucción y control constante entre los niños.

4.4 AGENTES SOCIALES ACTIVOS.

Como lo afirma Duque (2010), los niños y las niñas han sido invisibilizados o asumidos como agentes pasivos en la mayoría de las investigaciones de orden antropológico y social. No obstante, afirma esta misma autora, que a partir del fortalecimiento de enfoques constructivistas e interaccionistas, los niños y las niñas empiezan a ser reconocidos en su capacidad de agencia y como productores culturales. Los estudios realizados con niñez indígena han sido de gran impacto en la transformación de estas ideas tipificadas de la niñez, pues como se abordó en el tercer movimiento de esta tesis, y empieza a aparecer en este cuarto movimiento también, los pueblos indígenas poseen otras ideas de lo que es ser niño y niña, y en esta medida, agencian otras prácticas en torno a su educación y constitución como personas indígenas (TASSINARI, 2007).

Dentro de las CPI, es posible vivenciar estas ideas de la niñez, vinculadas con el hecho de asumir a los niños y las niñas como agentes activos, que desde sus capacidades y posibilidades aportan en la consolidación de las dinámicas cotidianas. Es decir, si bien se reconoce que no todos los niños tienen las mismas habilidades, que sus habilidades y destrezas, y por tanto sus responsabilidades, difieren de acuerdo al momento de la vida en el cual se encuentren y se diferencian de las de los adultos (TASSINARI, 2007); también se evidencia que los niños son agentes activos de su comunidad (COHN, 2002; DIAZ; VÁZQUEZ, 2010). Esto quiere decir que desde sus espacios de acción e interacción, cuentan con capacidad de incidir y transformar de alguna manera su realidad. Un ejemplo claro de ello lo constituye el siguiente relato de mi diario de campo, en el que muestro cómo uno de los bebés de una CPI, ejerce su capacidad de transformar su realidad inmediata. Veamos:

[...] me ofrezco a ayudar a los más pequeños a comer. [...] para apoyar en esta labor, elijo a un bebé que estaba llorando mucho y que solo se tranquiliza cuando yo lo tomo en brazos. Pero cada vez que lo vuelvo a poner en la silla del comedor, inicia el llanto de nuevo.

Cuando se tranquiliza un poco, intento darle sopa. Cada vez que aproximo la pequeña cuchara a su cara, el cierra la boca muy fuerte, apretando sus labios y solo la abre cuando retiro la cuchara. Yo le canto, le hago el juego del avión que va a aterrizar en su boca para que la reciba. Le hablo. Le bailo.

Lo consiento intentando emitir palabras que le permitan confiar en mi destreza como adulta que alimenta.

Todos mis esfuerzos son infructuosos. No hay manera.

Continuó insistiendo y él luego descubre que es más efectivo soplar la cuchara porque toda la sopa se derrama y cuando llega a su boca ya no hay nada.

¿Qué más puedo hacer yo que solo reír de esta situación?

En mi tercer intento, el bebé descubre que puede recibir y escupir el alimento y de esta forma garantizar que su deseo de no ser alimentado por mi, quede claro.

[...] este bebé de tan solo 8 meses desarrolló en el lapso de quince minutos, al menos tres estrategias para resistir mi invasiva y torpe forma de ofrecer el alimento. Le digo a la tía Andrea que en definitiva no logro ayudar en esta tarea y ella, toma la cuchara, la sopa y solo hablándole, canturreando, mirándolo, logra darle de comer en quince minutos lo que a mi no me recibió en treinta. (DIARIO DE CAMPO, Marzo de 2017)

Como se observa en este fragmento, los niños y niñas son en definitiva agentes que tienen capacidad de incidencia en la realidad, y son sujetos activos en la producción de la misma. En las CPI, esta capacidad es respetada y potenciada la mayoría de las veces. En el ejemplo de la situación que relato, se observa cómo la Tía y en general las profesoras, primero me dejan intentar apoyar, pero luego respetan la manifestación del bebé y asumen ellas el acompañamiento de la alimentación, pues el bebé en cuestión las conoce, tiene un vínculo afectivo con ellas y se evidencia bastante más cómodo con el cambio de acompañante para alimentarse.

También los niños y las niñas pueden lograr incidir en la reorientación de las actividades cotidianas de las CPI, esto es, cuando sus intereses salen a flote y son comprendidos y apoyados por las maestras; así, los espacios pedagógicos pueden resultar altamente intensos e interesantes. En el siguiente relato de diario de campo, describo una vivencia en la que los niños embera dieron un giro que fue comprendido por la maestras y usado como una posibilidad para comunicarse:

[...] ya en el salón, la profesora les propone a los niños jugar con diversos juguetes y de forma libre. Normalmente esta es una actividad previa al momento del sueño que permite que los niños poco a poco se vayan disponiendo para aprovechar unas horas de descanso. Como es habitual, los niños Emberá generan su propio grupo de juego, diferenciado de los otros niños No indígenas.

Dentro de los juguetes que la profesora dispone, hay un libro con muchas imágenes. La niña más grande toma el libro y se acerca a la profesora y empieza a preguntarle

Niña: ¿qué e' esto? [¿Qué es esto?]

Profesora: un avión.

La niña repite: avión.

Y así con varias imágenes y durante varios minutos. Casi que la persistencia de la niña es mayor que la paciencia de la profesora. Los otros niños embera se acercan y se distancian por momentos, integrándose a la actividad de aprender los nombres de las cosas en español. A veces repiten a veces solo miran. Lo que sí es claro es que circulan muy cerca de donde está sucediendo este intercambio entre la niña y la profesora. (DIARIO DE CAMPO, noviembre de 2017).

En esta oportunidad lo que se puso de manifiesto fue un marcado interés, por algunos de los niños, por aprender español y su consecuente movimiento para acceder a ese conocimiento. También fue una oportunidad para demostrar sus destrezas en el idioma, pues la profesora por momentos, no respondía, esperando la reacción de ellos. Así, lo que la profesora propuso como un momento de juego libre, terminó siendo la oportunidad para encontrar a la docente sin la tensión de estar acompañando la actividad de todos, y en esa medida, para aprender y validar aprendizajes ya afianzados en la interacción con la ciudad. Este deseo de comunicarse de los niños embera, también ha movilizado a las profesoras para aprender algunas palabras de su lengua, para identificar sus prácticas comunicativas y para generar estrategias que les permitan entrar en contacto con el universo embera.

De acuerdo con Duque, en estos espacios marcados por la presencia de lo indígena y lo étnico, los niños y las niñas “[...] no solo son actores construyendo sus propios mundos culturales que comparten con sus pares, sino que también adquieren y al mismo tiempo contribuyen en la formación de los mundos culturales de los adultos.” (DUQUE, *Ibid.*, p. 92). Es decir, estas acciones infantiles, leídas de forma respetuosa y comprensiva, o a fuerza del ensayo y error como fue mi caso, terminan también determinando aprendizajes para los adultos, que implican, la mayoría de las veces, una transformación en las formas de hacer y de decir, en relación a los niños. En esta medida, vemos que en las CPI además de ideas que ya hemos presentado, también los niños son agentes activos que contribuyen en la construcción de su realidad social.

4.5 COMO INDÍGENAS QUE HACEN PARTE DE UNA GRAN FAMILIA.

Al conversar con los niños y las niñas que hablan español, en concordancia con estudios adelantados por investigadoras como Hecht y García (2010), Szulc (2015b) y Guido (2015), es posible afirmar que ellos se reconocen como indígenas y que dan cuenta de aquellos comportamientos y saberes que los identifican como tal. Además de las vivencias que tienen lugar dentro de las CPI, las formas de socialización que se ponen en práctica sus familias, entran a fortalecer su procesos de identificación en calidad de indígenas. El relato de diario de campo que comparto a continuación es solo una pequeña muestra de ello:

Luego de terminar la lectura del cuento, y hablar un poco con los niños de los acontecimientos que tuvieron lugar en la vida del personaje principal, se me ocurre realizar la pregunta por si alguno de ellos es indígena. Para mi sorpresa, los niños y las niñas comienzan a contestar en masa, alzando la voz y diciendo que ellos son indígenas. Uno de los niños más animados afirma insistentemente:

Damián: ¡Yo soy indígena!, ¡Yo soy indígena!

Autora: ¿Y tú por qué sabes que eres indígena?

Damián: Porque mi mamá y mi papá me dijeron.

Autora: ¿Ellos te dijeron?

Damián: Si y porque yo se contar en inga, mire: *sug, iskai, kimsa, chusku, pichka*.⁶⁹

Autora: ¿Alguien más acá es indígena?

Niños y niñas al mismo tiempo: Si ¡yo! , ¡Yo!, ¡Yo soy Kichwa!, ¡Yo soy Inga!, ¡Yo soy Inga pero no hablo Inga!

Luego pregunto por los trabajos que hacen sus familias. La mayoría habla al tiempo. Una de las niñas grita: ¡Mi papi vende ropa! De nuevo Damián se muestra muy animado por hablar del oficio de su padre y dice:

Damián: Mi papi vende la medicina. El vende la pomada, el azabachito, los remedios para que la gente no se enferme.

Autora: ¿y tu por qué sabes que el vende todo eso?

Damián: porque yo a veces los acompaño a trabajar y veo que vende el azabachito y la pomadita. (DIARIO DE CAMPO, junio de 2017)

Como es posible observar en el relato, además del autorreconocimiento detentado por los niños, también se evidencia en la participación de Damián, el mantenimiento de una práctica que la comunidad Inga identifica como característica de su pueblo y es el ofrecimiento de la medicina. Los niños y las niñas inga se integran al aprendizaje de este saber desde muy temprana edad, a partir de acompañar a sus padres en labores como el cultivo de las

⁶⁹ Uno, dos, tres, cuatro, cinco.

plantas medicinales, la colecta, preparación de remedios y posterior ofrecimiento a los enfermos o personas que lo solicitan. Viviendo en la ciudad, los saberes en relación a la medicina se constituyen en una de las principales fuentes de ingreso económico de estas familias.

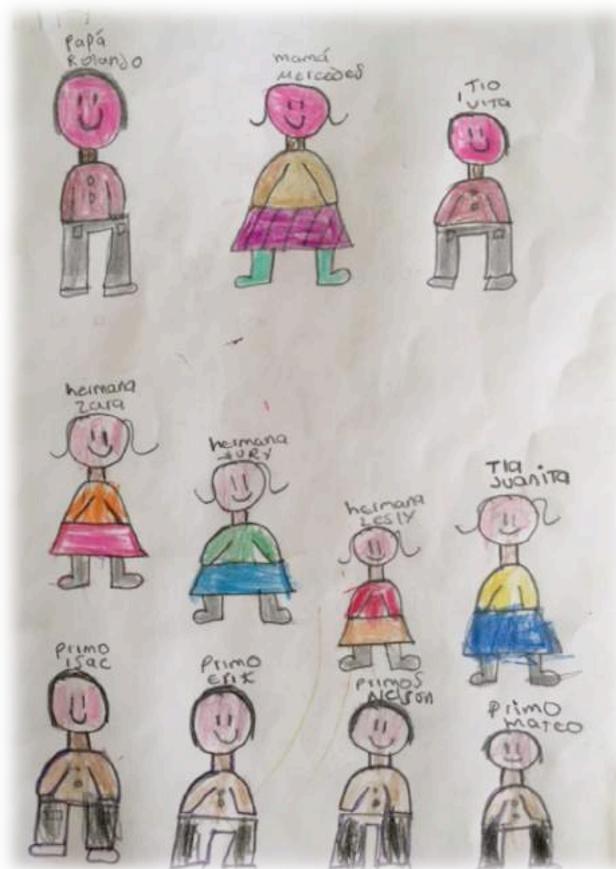
Por otro lado, además de reconocerse como pertenecientes a una comunidad, también diferencian a “los que no son de nosotros”, esto es, a los que pertenecen a otros pueblos indígenas. Por ejemplo, relata la señora Aura Tandioy que:

Allá en el jardín [refiriéndose a la CPI] tratan como de hacer dinámicas que ellos mismos reconozcan quién es Inga, quién es Kichwa y quién es Huitoto. Al principio fue solo Ingas y ya después vino los Kichwas. Entonces hasta hay veces que Ainan venían diciendo que los niños hablaban en otro idioma, y él decía “no, esos no son de nosotros ¿por qué están allá?” Pero ya después yo le dije “no, todos somos iguales; ellos también son indígenas, pertenecen a otra comunidad y hay que apoyarlos.” Y allá [en la CPI] también les enseñaban eso. Como yo le decía la vez pasada, a él le encanta bailar la música Kichwa o el carnaval también, así como se forma el carnaval de los Ingas, los Kichwas también tienen el de ellos. (ENTREVISTA, Señora Aura Tandioy, mamá CPI).

Como se puede ver en el relato, estos procesos de identificación son posibles a partir de varios elementos como la lengua propia, las fiestas sagradas, la indumentaria tradicional, pero también basados en la “[...] autoafirmación de la identidad étnica a partir de las estrategias de subsistencia que se asocian con la vida en este nuevo contexto.” (HECHT; GARCÍA, *op. cit.*, p. 986).

A estos elementos de identificación se suma también una idea de familia diferente a la presente, en el sentido común occidental moderno y que está conformada por padre, madre e hijos. Esto es observable en los dibujos que se realizaron con los niños de una de las CPI, en la que, por sugerencia de la profesora del nivel de los niños más grandes, realizamos una actividad conjunta orientada a reconstruir algunos elementos biográficos del niño y su familia. Al pedirles a los niños realizar dibujos de su familia, ellos colocaron a todos los parientes con los que comparten vivienda o con quienes mantienen una relación cercana. Las siguientes fotografías ilustran esas ideas de familia de los niños indígenas:

FOTO 8. DIBUJO DE LA FAMILIA DE YURI NATALIA.



Fuente: Hermana mayor de Yuri Natalia de 5 años. Foto de la autora. 2017

Los niños de las fotos 6 y 7 realizaron sus dibujos en la CPI. Las llevaron a casa y junto con sus familiares colocaron los nombres o la identificación de quienes allí aparecían. En el caso de la foto 8, la profesora de esta niña me indica que es habitual, y parte de las prácticas de esa familia, que la hermana más grande de Yuri ayude a su hermana a realizar las “tareas”. Para esta hermana mayor, ayudar es hacer por Yuri. No obstante, la profesora afirma que Yuri participa de esa actividad de alguna manera, pues en el caso de este dibujo, Yuri lo pudo socializar con sus compañeros hablando de cada una de las personas que allí aparecen y de los oficios o actividades económicas que ellos realizan.

Esto también se encuentra con los modos de aprender indígena, que se abordarán más detenidamente en el movimiento cinco, pero que desde ya anuncian la importancia que tiene el poder observar a otros, normalmente mayores y más expertos, en la realización de las actividades que se esperan

aprender (BERGAMASCHI; MENEZES, 2016). La observación de este modo, se instauro como un elemento constitutivo de las formas de ser niño y niña indígena, así como la libre interacción con otros, pares y mayores, y la circulación por diversos espacios (COHN, 2002; BERGAMASCHI; MENEZES, 2009; 2016).

4.6 SOBRE LO QUE ES SER NIÑO Y NIÑA INDÍGENA.

Como se pudo apreciar en este movimiento, las formas de constituirse como niño y niña indígena en la ciudad se encuentran signadas por una amplia diversidad de vivencias e ideas en tensión. Estas lecturas de los niños indígenas se encuentran tensionadas desde las ideas correspondientes a la tradición occidental moderna, que se ha instalado en escenarios institucionales y fuera de ellos. En el entrecruce de visiones, se observa cómo en los discursos y prácticas indígenas prevalecen la autonomía, libertad y la participación de los niños y las niñas en los diversos escenarios sociales, simbólicos e incluso políticos (CONH, 2002; SZULC, 2015a).

FOTO 9. NIÑO EMBERA RECOLECTANDO SEMILLAS EN SU CAMISETA.



Fuente: La autora. 2017

En este sentido, uno de los principales aportes que la niñez indígena hace a la ciudad, es su lucha y persistencia por mantenerse desde las formas de relacionarse y constituirse que los caracteriza. La confianza en las capacidades del niño y los modelos de crianza basados en el acompañamiento y no en la dirección y vigilancia, permiten la desinfantilización de la infancia, la flexibilización de las políticas públicas y la dinamización de las apuestas educativas y de atención de los niños y niñas más pequeños.

No obstante, no asumo la tensión entre ideas indígenas y no indígenas de los niños como elemento negativo. Por el contrario, considero que la coexistencia de estas prácticas, vivencias y discursos permiten la emergencia de otras formas de ser niño y niña, que no en todas las ocasiones se corresponden con las habituales lecturas que se hacen de los niños en los escenarios educativos y escolares.

Es decir, la tensión y contradicción que allí se vive, permite la emergencia de otros modos, otras ideas y otras prácticas relativas a lo que significa ser niño y niña, es decir, la germinación de otros frutos. Todas estas posibilidades dinamizadas por la acción directa de los niños, que participan activamente en la cotidianidad de las CPI, por las pautas de crianza que practican las familias y por las ideas de las profesoras, que entran en cuestión constantemente por lo vivido en el trabajo con los niños y las niñas.

Así, ser niño y niña indígena en la ciudad se ve atravesado no solo por el distanciamiento de los territorios y algunas prácticas comunitarias, sino también, por las lecturas e ideas que los otros, no indígenas e indígenas, generan de ellos. Las semillas que se anuncian en estas ideas, son semillas que crecen en medio de la contradicción y la búsqueda de posibilidades para existir y re- existir desde la diversidad.

Como lo pone en evidencia este movimiento, en el proceso de existencias y re-existencia indígenas no es posible hablar de generalidades, pues cada pueblo ha encontrado sus propias estrategias y formas de constituirse como tal en la ciudad, y las múltiples lecturas de lo que es o no ser niño indígena, se entrelazan en la vida cotidiana. No obstante, hice un

esfuerzo por encontrar elementos en común, que desde mi perspectiva, permiten la germinación en el asfalto de tantas diversidades.

En el siguiente movimiento, hago una presentación breve de esos elementos, que desde la vivencia junto con los pueblos indígenas, identifiqué como claves en las formas en que las CPI, los niños y niñas y las familias que componen las comunidades indígenas re- existen en Bogotá.

5 QUINTO MOVIMIENTO. LA GERMINACIÓN DE RE-EXISTIR EN LA CIUDAD.

En el quinto movimiento realizo una aproximación a las estrategias de existencia y re- existencia que desde mi lectura, las comunidades y las CPI han construido en la ciudad para educar a sus niños y niñas desde las concepciones indígenas. Como se anunció en el anterior movimiento, este apartado de la tesis no pretende rayar en generalizaciones en relación a cómo suceden las cosas dentro de las CPI y cómo se tejen allí las estrategias de existencia y re-existencia, sino más bien, es un esfuerzo por presentar de forma sintética, aquellas manifestaciones, ideas, prácticas y relaciones que parecen más o menos comunes tanto en las CPI que participaron en esta investigación, como en otras que visité. Busco relevar las prácticas, contradicciones, ideas, sentires, relaciones y aprendizajes que, a mi modo de ver, se mueven entre la lucha por la re-existencia en la ciudad y el esencialismo estratégico, y que poseen una alta carga simbólica, vivencial y política en las formas en que se reciben, atienden y educan a los niños y las niñas indígenas que se reúnen en las CPI.

Todas estas formas de re-existencia, las contradicciones y las tensiones que allí tienen lugar, se anuncian como las semillas ya germinadas y dando frutos. Las luchas históricas sostenidas en la ciudad, les han permitido acceder y legitimar su derecho a procesos diferenciales de atención y educación a la primera infancia, en cuyo territorio se visibilizan como frutos las CPI y las vivencias que en su interior tienen lugar.

Para hacer más leve esta aproximación, este movimiento se presenta a partir de dos ejes que deben ser comprendidos como interdependientes, articulados y en continuo movimiento. Así, en el primer eje recojo las ideas sobre educar que se ponen en juego en las CPI, acompañadas de algunas reflexiones sobre lo que se aprende-enseña⁷⁰ y cómo se aprende-enseña,

⁷⁰ La vinculación entre estos dos verbos se inspira en el trabajo de maestría realizado por Angela Nunes con los niños y las niñas Xavante de Brasil. Dentro de este pueblo, la palabra *waihu'u* es traducida simultáneamente para el portugués como aprender -enseñar -saber, pues según la etnografía realizada por esta autora, implica las tres acciones (NUNES; CARVALHO, 2007).

para de esta forma dar un contexto a algunas de las vivencias de re-existencia que funcionan a manera de hilos que conectan las actividades en las CPI y que dotan de sentido la cotidianidad de los espacios. Estas vivencias son las que se discuten y se tensionan desde las ideas del esencialismo estratégico, pues se constituyen a partir de dinimizaciones y re-creaciones de prácticas que las comunidades anuncian como centrales en las formas en que se constituye comunidad indígena.

Como segundo eje, presento las maneras en que las CPI y la vida en la ciudad, implican una suerte de re-significación de los roles de los actores involucrados. En este eje muestro cómo las ideas de género, participación y organización se transforman en función de las exigencias y retos que impone la ciudad.

5.1 EJE 1. EDUCAR, APRENDER-ENSEÑAR Y FORMAS DE RE-EXISTENCIA EN LA CIUDAD.

En este primer eje del movimiento 5, recopiló algunas de las ideas y vivencias identificadas en relación a la educación, el aprendizaje-enseñanza⁷¹ y sobre lo que se aprende-enseña en estos escenarios. Es importante antes de continuar, evidenciar que en las CPI co-existen formas propias de educar tradicionales de las comunidades indígenas, junto con las convenciones y tradiciones de la modernidad occidental. Esta co-existencia se da en medio de tensiones, contradicciones, pugnas simbólicas y prácticas, que hacen de las CPI escenarios fecundos de reflexión y aprendizaje para todos los que allí se reúnen.

En este campo en disputa, desde mi perspectiva, una de las mayores diferencias existentes en relación a otros espacios educativos para la primera infancia, es la apuesta por el aprendizaje-enseñanza. Esto quiere decir que para algunas de las personas, adultos y niños con los que interactúe en el desarrollo de la investigación, parece existir una relación indivisible entre el

⁷¹ En el trabajo de campo que yo realicé, encuentro de manera similar, una importante vinculación entre las concepciones de aprender y enseñar, siendo pensadas y vividas por las personas indígenas con quienes conviví, como vivencias implicadas en el proceso de constituirse como indígena.

aprender y el enseñar. De allí que acuda a usar estos verbos juntos, como dando cuenta de una acción simultánea que tiene lugar en la vida cotidiana de los niños y las niñas indígenas y en las formas como ellos interactúan en las CPI.

Esta disposición comprensiva que propongo sobre el aprender-enseñar, se aproxima a las investigaciones adelantadas por Angela Nunes con los niños A'wê Xavante de Brasil (NUNES, 2003). En dichas investigaciones, la palabra usada para referir parte de los procesos de tornarse una persona Xavante es el *waihu'u*, que implica simultáneamente las acciones de aprender, enseñar y saber. Esto indica que para la sociedad Xavante no existe o no es posible separación alguna entre las tres acciones. Esta unión indivisible de acciones refleja complejos procesos de producción de conocimientos y socialización de los aprendizajes-saberes-enseñanzas que fundamentan la construcción de los vínculos sociales de esta comunidad.

Si bien en los contextos de las CPI no existe una palabra única para definir este proceso, debido a la confluencia de varios pueblos indígenas y sus correspondientes lenguas propias en una misma CPI, sí es posible percibir la existencia de estas ideas, así como prácticas y relaciones que refieren la íntima relación entre aprender-enseñar. Dichos discursos y prácticas son parte del marco vivencial que dota de sentido la cotidianidad de las CPI y les permite identificarse en su compromiso con la construcción de identidades indígenas infantiles.

A partir de estas claridades, organicé este eje a partir de cuatro ideas que me permiten dar cuenta de la vida de los niños y las niñas indígenas alrededor de las CPI. Estas ideas son: Sobre la educación, sobre el aprender-enseñar, sobre lo que se aprende-enseña y sobre las vivencias que vehiculizan las re-existencias en la ciudad. Cierro este eje con una reflexión sobre las rutinas, como uno de los hallazgos surgidos del análisis de mis diarios de campo, en los cuales, fueron numerosos los registros en relación a estas formas de organización del tiempo, los espacios y los cuerpos.

5.2 SOBRE LA EDUCACIÓN

La idea de educación, como parte de las herencias culturales de la modernidad occidental y a consecuencia de su vinculación directa con la escolarización, ha sido asociada a procesos, acciones y operaciones realizadas sobre las personas, para garantizar que éstas cumplan con los mandatos del cuerpo social (PINEAU, 2009). Debido a esta interpretación de lo que es educar, se han invisibilizado otras prácticas de socialización y otros modos de producir sujetos, principalmente porque tales formas ocurren fuera de las instituciones modernas y en contextos menos estructurados o que responden a otras lógicas. Este es el caso de las formas de educar propias de las comunidades indígenas.

Los modos indígenas de educación y socialización, suceden comúnmente en la cotidianidad de la vida que transcurre, en medio de interacciones y vivencias en las que participan personas de diferentes edades, con diversos saberes y estatus sociales dentro de la comunidad. Los tiempos están marcados por los ritmos y cursos individuales, conjugados con mandatos rituales, ciclos vitales de la tierra y las cosmovisiones del pueblo (NUNES, 2002). Todos estos elementos armonizan-tensionan la relación con el territorio, con los otros y con la naturaleza, generando complejos procesos de aprendizaje de las reglas, los saberes y los códigos que conforman la estructura de la sociedad indígena.

Los procesos educativos institucionalizados desde la modernidad occidental, responden a ritmos que son marcados por patrones de comportamiento que se determinan de forma hegemónica desde los adultos o especialistas, quienes delimitan criterios de desarrollo esperado y escalas etarias. Por ello, la educación occidental sucede dentro de espacios, tiempos y rutinas definidos minuciosamente para garantizar la incorporación social de las personas bajo las normas al sistema establecido (*Ibíd.*, PINEAU, 2009).

En el encuentro de los dos modos (el indígena y el occidental moderno), se han vivido pugnas, luchas y desigualdades, en las cuales, la educación occidental se ha usado como medio de asimilación e integración de los indígenas a los sistemas sociales, culturales y económicos

hegemónicos (REYES, O.; ZITKOSKI, 2016). A partir de la promulgación de la Constitución Nacional de Colombia de 1991, en la que se declara el carácter pluriétnico y multicultural del país, la autonomía de las comunidades indígenas se ha visto fortalecida y visibilizada en varios sentidos, uno de ellos, el diseño y materialización de propuestas educativas propias.

Es decir, los pueblos indígenas han construido marcos educativos denominados como educación propia, a partir de los cuáles, integran propuestas, discursos y prácticas que se instauran en las construcciones culturales, espirituales, políticas y colectivas de sus comunidades y que a su vez, dialogan con los marcos de la sociedad no indígena, re-significando el papel de la escuela e incluso, el de la Universidad (CONTCEPI, 2013; REYES, O.; ZITKOSKI, 2016).

En la Ley General de Educación de Colombia, la educación para grupos étnicos quedó contenida en el capítulo 3, artículos 55 a 63, bajo la denominación de Etnoeducación. Allí, la Etnoeducación se define como: “[...] la que se ofrece a grupos o comunidades que integran la nacionalidad y que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos.” (COLOMBIA, 1994). El término etnoeducación generó algunas reacciones encontradas dentro de las comunidades, por considerarla una nueva forma, más sutil, de homogenización y que intentaba contener en un solo campo educacional, las múltiples formas, prácticas, tradiciones y culturas detentadas por los pueblos indígenas.

De esta necesidad de validar la diversidad, surge el término de educación propia, que es también acotado dentro de las CPI. Como lo expresa Diego Tupaz, sabedor indígena del pueblo de los Pastos y miembro del equipo pedagógico de una de las CPI: “[...] la etnoeducación direccionada desde el Estado, ya tiene muchas cosas por revisar, y ya mucha dirigencia indígena y muchas organizaciones no quieren caminarle a eso. O hay pueblos que no han entrado y no quieren meterse en eso. Pero la educación propia sí [...] (DIARIO DE CAMPO, noviembre de 2016).

Además, entre algunos de los sabedores, docentes y coordinadores indígenas, se levanta también una sospecha sobre la idea occidental de educar e incluso frente al uso del mismo término en el contexto de las CPI,

pues desde su perspectiva, como lo recoge el siguiente relato aportado por el Taita Victor Tandioy, se habla de procesos secuenciales que poco tienen que ver con los modos indígenas de aprender-enseñar. El Taita dice:

Porque para mí [...] esa palabra de “educación”, analizándola, es más seguir un proceso de un proceso. [Algo] como [que] tienes un paso, [luego] sigue otro paso más allá y es eso, y en todos los sentidos de la vida. Un ejemplo: si es una cuestión académica, entonces entras a jardín, primaria, secundaria, universidad, especialización y demás. Si es una educación desde una casa, entonces lo educa a comer, lo educa a coger una cuchara, le educa a sentarse, le educa a sentarse en una mesa. [...] más allá de enseñarle el por qué y el para qué. ¿Si Miras? Esa es otra clase de profundidad de las cosas, entonces a eso me refiero. (ENTREVISTA, Taita Victor Tandioy, junio de 2017)

De allí que en la CPI Wawita Kunapa Wasi, por ejemplo, más que de educar, se habla del *iachaisunchi*, que de acuerdo con el Taita Víctor Tandioy, quiere decir “aprendamos bonito.” Dice el Taita en una entrevista:

Víctor Tandioy: “iachai” [...] el que aprende, pero el “iachai” también es una persona que conoce y hasta más que de pronto el mismo Taita. Porque “iachai” es algo que usted va a aprender siempre, todos los días.

La autora: ¿El “iachai” es una persona? ¿Es para designar a una persona?

Víctor Tandioy: Para... sí. [...] también se le puede catalogar diciéndole “es un aprendiz”. Digamos que todo esto en una construcción real de entender los pueblos indígenas...hay que aprender todo eso, y descubrir [...] (ENTREVISTA, Taita Victor Tandioy, junio de 2017).

Como se puede ver en las palabras del Taita, que representan el sentir de una colectividad; más que educar, los pueblos indígenas darían mayor relevancia al proceso de aprender- enseñar. De la misma forma, este proceso de aprender-enseñar estaría marcado por una disposición de quien aprende, “el aprendiz”, pero además, por una concepción de que el proceso de aprender es continuo, es dinámico y no tiene fin. Es un proceso que está presente en todos los momentos de la vida y para siempre.

5.2.1 Sobre El Aprender-Enseñar.

Como ya se percibió en los movimientos dos y cuatro de esta tesis, las CPI de Bogotá son escenarios que albergan gran diversidad de personas, historias y realidades sociales. El encuentro de estas diversidades implica también el reconocimiento de la co-existencia de diversas culturas, visiones de mundo y sentidos. Si recordamos, una de esas ideas se relacionaba con la

comprensión del niño como alumno, supeditado a unas normas determinadas desde el adulto y a unos desarrollos y comportamientos esperados. Lo anterior me lleva a pensar que en consecuencia, también co-existe en las CPI una idea escolarizada del aprendizaje, entendido como la adquisición y acumulación secuencial de saberes y destrezas.

No obstante, las reflexiones aportadas por el Taita Victor Tandioy y por el sabedor Diego Tupaz, así como otras reflexiones y testimonios aportados por los participantes de esta investigación, permiten identificar una presencia importante de interpretaciones holísticas que conjugan e integran la idea de aprender con la idea de enseñar. Esto es, se aprende mientras enseña y se enseña aprendiendo. Pero especialmente, se aprende aprendiendo, es decir, mediados por la acción directa de y sobre lo que se quiere aprender. Al respecto, un diálogo sostenido con el sabedor Yondri Rojas, perteneciente al pueblo Embera, ilustra muy bien esta relación. Este sabedor dice:

[En] las reuniones [...] he dicho a los compañeros Katios, Chamí: hablen Chami, háblenme Chami que yo más o menos ya entiendo, y no me vaya a hablar en español. Esa es la forma de aprender. Nosotros aprendemos así. Los indígenas, no ahí en letras sino que en habla, en formas de hablar. Uno empieza a hablar así mismo. Entonces si es una forma de aprender más rápido que en la letra. Con letra si es muy difícil, porque son unos sonidos que no suenan como tal como es...

Nosotros los indígenas, las poblaciones indígenas, los embera en especialidad, nunca aprendemos con letras. Aprendemos con ver, con lo que uno ve. Eso es lo que digamos, ya los niños. Por decir, hablemos de la Casa de Pensamiento [...], que ve un sabedor tejiendo, ese tejido que está haciendo el niño está viendo. Él hace que está jugando, que está brincando, está gritando. Está haciendo de todo. Pero está viendo, está viendo. Entonces llega a la casa, coge un hilo, se lo roba... yo no sé dónde consigue un hilo. Luego dice a la mamá o al papá: "voy a tejer". Entonces el papá, sí sabe más o menos [dice]: "vea pues mijo que es lo que va a hacer, mire lo que está haciendo" Entonces él nunca llegó a decir, al sabedor: "venga yo le ayudo" o [el niño]: "enséñeme." No. Ellos son callados. Nunca dicen que están aprendiendo, sino que están mirando, van pasando mira, y juega y mira y está aprendiendo ¿sí? (ENTREVISTA, Yondri Rojas, sabedor embera, junio de 2017).

En este mismo sentido, encontramos el testimonio de la tía Andrea Jacanamijoy, quien habla de la forma en que aprendió el saber de la medicina, también para explicar cómo ella misma trata de compartir esos saberes con los niños de la CPI y con sus hijos. Esta sabedora dice:

[...] mi papá me enseñó así tantas cosas que... yo miraba a mi papá y mi papá me decía: "aprenda, aprenda porque sino cómo va a rebuscarse."⁷² Con esto de pronto va a... si le gusta." Yo lo mismo le

⁷² El rebusque, en este contexto, quiere decir que una persona a partir de prácticas informales de trabajo, como puede ser la venta ambulante, accede a los medios económicos y materiales necesarios para mantenerse, para sobrevivir. Rebuscar dinero, comida, bienes, etc.

digo a mis hijos: “Mire, hay que aprender, hay que aprender. Hay que mirar qué es lo que estoy haciendo, cómo estoy empacando, cómo deben prepararse esas cosas.” (ENTREVISTA, Tía Andrea Jacanamijoy, junio de 2017)

Y en relación a cómo y qué le enseña a los niños, la Tía afirma que:

[Enseño] pues a hablar Inga, y otro día plantas, y otro día jarabe, otro día purgante. Porque las cosas que yo trabajo, y pues a los más grandecitos pues ya les voy a mostrar. Los llevamos al Tambo, por eso tengo una jarrita de barro. Ahí yo sabía pues colocar hierbitas así. Hay uno para echar agua, [y les decía] “vamos a cocinar remedio”. Eso, y armar purgantes. Traía pues para empacar, que me colaboraran los niños pues para empacar. Así, o jarabe traía, así en otra botella, y traía la botella de empacar y decía pues “ayúdenme” ¿sí?, a empacarlo. Así tienen que aprender. Ahí unos decían: “Sí, mi abuelita también empaca así.” Así decían. (ENTREVISTA, Tía Andrea Jacanamijoy, junio de 2017).

Los modos de aprender-enseñar descritos en estas narraciones, concuerdan con las investigaciones adelantadas por Cohn (2002) con los niños Xikrin, en las que logra identificar que los ojos y los oídos son considerados como los principales órganos de aprendizaje para este pueblo. Por eso, en los contextos indígenas, dice esta autora, más que la prisa por educar el cuerpo desde lo escolar, lo que importa es que: “[...] as crianças possam estar em todos os lugares e verem tudo.”⁷³ (COHN, 2002, p. 141).

Además de lo anterior, en esta misma investigación, la autora muestra cómo los procesos de aprendizaje son complejos e implican varias acciones a la vez, que se expresan en palabras que designan ideas, acciones y destrezas diversas. Por último, también se resalta en los testimonios, y en la investigación de Cohn (2002), cómo los niños aprenden-enseñan en medio del desarrollo de otras actividades como el juego. Es decir, el cuerpo no necesita estar quieto y los ojos fijos en un solo lugar para garantizar el aprendizaje. El hecho de aprender está garantizado en el mismo acto de estar presente en el lugar donde se adelantan las acciones (NUNES, 2002).

Estos modos de aprender-enseñar, generan algunas angustias en los profesores no indígenas, acostumbrados desde la vivencia y formación académica, a que el proceso de aprendizaje es sinónimo de control sobre cuerpo del niño, silencio y quietud. Esta tensión se ve alimentada por el hecho de que para los sabedores indígenas, parece resultar claro que sus formas de trabajo no requieren explicación o son comprendidas por todos.

⁷³ “[...] los niños puedan estar en todos los lugares y ver todo.” (COHN, 2002, p. 141). (Traducción mía.)

Al respecto, una profesora no indígena, en una conversación me manifestaba que tenía muchas dudas sobre qué planear como actividad pedagógica para desarrollar con los niños y lo que sucedía, cuando intentaba consultar con los sabedores, la desconcertaba aun más. Decía esta profesora: “[...] cuando le pregunto a [la sabedora], ella no me responde nada. Como el pueblo de ella trabaja mucho con el fogón y alrededor del fogón, le digo que me ayude a pensar y ella no me responde. Y antes era aun más tímida.” (DIARIO DE CAMPO, Marzo de 2017).

Para la sabedora, esta pregunta tal vez no implica una respuesta discursiva, pues la respuesta se encuentra en observar lo que ella hace. En su caso, cuando realiza su trabajo como médico tradicional con los niños y las niñas, su aproximación es un fiel reflejo de lo narrado por Yondri Rojas, sabedor embera ya citado en párrafos atrás, en su relato sobre cómo aprenden los indígenas. Es decir, la sabedora no llega a la CPI a explicar, sino que llega para desarrollar su tarea de sabedora, con objetos y materiales con los que se practica la medicina en su pueblo y comienza a hacer, dejando que los niños se acerquen o se distancien tanto como lo necesiten.

Aunque las acciones de la sabedora son ya respuestas concretas a las preguntas de la profesora no indígena, la profesora no logra comprender ese ‘hacer’ como parte de una respuesta, como una forma de enseñar de la sabedora. La profesora no indígena, necesita una respuesta en un código más escolar y occidental moderno, algo más concreto.

Esta situación evidencia la necesaria aproximación de prácticas de las maestras indígenas con las no indígenas, a partir del esclarecimiento de las formas en que cada una de ellas trabaja, los códigos que orientan su acción y las comprensiones que se tienen sobre el cómo se aprende y cómo se enseña. Tal vez esto contribuya a reducir las sensaciones de angustia de las maestras, y les permita desarrollar más sus habilidades de observación y actuación, así como el reconocimiento de su capacidad de actuación dentro de los modos de aprender-enseñar indígena.

5.2.2 Sobre Lo Que Se Aprende-Enseña

Debido a que las CPI surgen con el compromiso de ofrecer una atención diferenciada a los niños y las niñas indígenas de la ciudad, su trabajo hace énfasis en los saberes indígenas dinamizados en diversas manifestaciones, lenguajes y posibilidades; en medio de relaciones de tensión y lucha por la legitimidad. Si bien la columna vertebral la componen los saberes del pueblo que lidera cada una de las CPI -referenciados en el cuadro 2 del movimiento dos de esta tesis- también se generan vivencias y espacios para entrar en contacto con los saberes, rituales y riqueza cultural de los otros pueblos a los que pertenecen los niños que asisten a las CPI.

En consecuencia, uno de los elementos más comunes en los decires de las personas y las familias que participan dentro de las CPI, se encuentra el hecho de reconocer y exaltar el compromiso de las CPI con la generación de una identificación indígena en los niños y familias que son indígenas, y un reconocimiento de sus raíces en las familias y los miembros del equipo que no lo son (DIARIO DE CAMPO, Marzo de 2017). De acuerdo con el Taita Víctor Tandioy, son muchas las cosas que un niño y niña indígena necesita saber para identificarse como tal, no obstante, para él, lo fundamental es compartir el sentimiento de lo indígena. El Taita opina que:

[...] realmente uno nunca debería dejar de enseñar y de hacerles sentir es su esencia, porque en su esencia está su raíz. Su esencia como pueblo Inga, a identificarse uno como Inga, y de ahí pues obviamente vendrán todas las otras cosas de conocimiento, como la misma lengua, la *panga wasi*,⁷⁴ la medicina y lo demás... decirle: si usted transmite una esencia real, es su esencia como pueblo Inga y la esencia es un conocimiento, es un sentimiento, es un pensamiento... también es un sentir. Eso parte desde ahí y uno como pueblo tiene que sentirse con esa esencia; muchas veces obviamente se preguntará ¿Qué es esencia?, otros le dirán: no es que es desde el espíritu, ¿Qué es espíritu para el pueblo Inga? La esencia es algo que también [...] no se mira, no se coge, pero se siente y transmite. Ese es el mismo pensamiento y de ahí empieza parte de lo otro, lo que se quiera ya enseñar y mostrar; no, perdón, mostrar no... que ellos mismo quieran que aprendan, va más allá [...]. (ENTREVISTA, Taita Víctor Tandioy, junio de 2017).

En el relato del Taita Víctor, se percibe una apuesta por trabajar en torno a elementos identitarios de lo indígena desde una apuesta esencializada de la identidad, que si bien se reconoce en su trayectoria histórica, y en esa medida, por sobre los lazos de sangre, se constituye en un

⁷⁴ La *panga wasi* es la casa ceremonial y de saber del pueblo Inga. En algunas comunidades también es denominada como el tambo. Normalmente tiene forma circular y está hecha en madera y techo de paja.

argumento estratégico a partir del cual, se define la pertenencia indígena como plataforma para movilizar el reconocimiento de su diferencia en relación a otros pueblos (MARTÍNEZ, A., 2016). Acudir a la existencia de una identidad esencial, que permanece a pesar del tiempo y el lugar, y que se puede transmitir de generación en generación, se constituye en una estrategia que permite defender su identidad indígena en la ciudad, legitimarla y probar su existencia, y de esta forma, acceder a recursos y derechos históricamente negados (CASTILLO; CAIRO, 2002).

De la mano de una identidad esencializada estratégicamente, también se distinguen aspectos vinculados a una vivencia emocional, con sentido, de lo que implica ser indígena. El sentir orgullo, vínculo afectivo con el grupo de procedencia, pertenencia o filiación identitaria, es un elemento que cohesiona al colectivo y genera grados de asociatividad profundos (MAFESSOLI, 2007). Desde esta perspectiva, pensamiento y emoción se dan juntos, conocimiento y emoción se alimentan el uno al otro, como si el corazón, como órgano que “[...] a la vez, ve y siente [...] [fuese el] [...] regulador intuitivo del juicio.” (KUSCH, 2007, TOMO II, p. 304).

Además de estos elementos identitarios, también es importante dentro de las CPI, trabajar aspectos relacionados con lo que en el documento *Perfil de Sistema Educativo Indígena Propio* (CONTCEPI, 2013), se ha denominado como “usos y costumbres”. Los usos y costumbres hacen referencia a los conocimientos y prácticas culturales, así como los valores que diferencian a las comunidades indígenas de otros pueblos, y que permiten el fortalecimiento de los vínculos.

Justamente una de las preocupaciones más constantes entre los equipos que trabajan dentro de las CPI, es cómo compartir esos saberes, usos y costumbres con los niños, en especial cuando se encuentran fuera del territorio de procedencia o las docentes no han vivenciado una inmersión dentro de la cultura que se quiere compartir. En este sentido, es posible escuchar a las docentes preguntarse por: ¿qué y cómo planear?, ¿es posible enseñar la cultura o sólo se transmite a partir de la vivencia?, ¿el saber cultural se puede convertir en una didáctica?, ¿cómo se incorporan los saberes indígenas a la cotidianidad? A continuación, comparto un diálogo

con una de las maestras, registrado en mi diario de campo, que da cuenta de esto:

La profesora me dice que la mayor duda que ella tiene es de cómo vivir lo intercultural, de cómo hacerlo una realidad cotidiana presente en las casas. Se pregunta por ¿las prácticas culturales hacia donde van enfocadas? Su sensación es que para estar atendiendo un número tan alto de niños embera, no es muy claro qué elementos de la cultura embera se deben trabajar, ni cómo se debe hacer.

Su principal preocupación es cómo organizarse, cómo organizar las actividades pedagógicas, en torno a qué festividades, a qué prácticas culturales y espirituales. Dice la profesora que conocer estos detalles ayudaría a organizar el trabajo dentro de la casa. Siente que los sabedores van a los salones, pero que no existe articulación entre lo que ellos hacen y lo que hacen las maestras. Comenta que uno de los sabedores, el embera, les ha enseñado algunas palabras importantes para comunicarse, la mayoría relacionadas con instrucciones concretas de ir o venir, sentarse o guardar silencio. Que las utilizan, pero que muchas veces los niños responden en embera y que ellas no entienden y pues hasta allí llega la comunicación. (DIARIO DE CAMPO, Abril de 2017).

Estas reflexiones muestran que sin duda, los esfuerzos asumidos por las maestras y por el equipo en general, se constituyen en un avance importante en el ejercicio de garantizar la presencia de los saberes y visiones de mundo de las comunidades indígenas en la vida de los niños y niñas que son atendidas dentro de las CPI. No obstante, este esfuerzo se ve tensionado por lo que yo he denominado como una *didáctización*⁷⁵ de la cultura, que refiere el hecho de transformar en una actividad pedagógica, algo que en el contexto cultural y en el territorio de origen de las comunidades, ocurre de manera espontánea y en medio de vivencias articuladas a unos modos de hacer, de estar y de apropiarse de la espiritualidad, la cultura y del territorio.

Estos saberes didáctizados, que parecen descontextualizados o simples remembranzas de los territorios de origen, dan lugar y sentido a objetos rituales dentro de las CPI, conocimiento de prácticas rituales en torno a la siembra, el fuego, la vida, el agua, contacto con la tradición oral de los pueblos, así como a la re-creación de escenarios y actividades inspiradas en las prácticas que tienen lugar en el territorio. Dentro de las CPI se construyen tambos, malokas, se tienen bancos de pensamiento, tambores rituales, semillas, pinturas que evocan los lugares de procedencia de los

⁷⁵ Por didáctizar se puede comprender la selección- organización secuencial, graduada y estandarizada de saberes y conocimientos, con la finalidad de ser enseñados-trasmitidos. De allí que los saberes didáctizados se presentan a manera de actividad que cumple con unos objetivos relacionados o con la adquisición de un campo conceptual o de unas destrezas determinadas. El profesor tiene en este proceso, un papel central como mediador entre el conocimiento y el alumno. (BUHELLI; MARÍN, 2009).

pueblos indígenas y otras manifestaciones que hablan de la presencia activa del pensamiento indígena en dichos escenarios y que se utilizan como elementos centrales en estos procesos de didactización cultural.

Si bien el camino más efectivo para entrar en contacto con el saber cultural de los pueblos no sea esa didactización de la cultura, me arriesgo a afirmar que dentro del escenario que la política pública de infancia posibilita, estos saberes didáctizados se constituyen en vivencias en germinación que garantizan la aparición y circulación de los saberes y conocimientos indígenas dentro de los escenarios de cuidado y atención de los niños en la ciudad.

Como varios de estos saberes, en su contexto real, están relacionados con las personas, los recursos y los territorios que se encuentran en los lugares rurales donde se asientan las comunidades indígenas, se fractura la ilusión de que puedan ser recreados fielmente en contextos urbanos. Y en cualquier caso, si bien es importante entrar en contacto con estos saberes, también es necesario contextualizarlos a los espacios de ciudad y a la idea de la configuración de indígenas como habitantes de la urbe.

FOTO 10. NIÑOS Y NIÑAS REUNIDOS ALREDEDOR DE LA TULPA O FOGÓN DE PAPEL.



Fuente: La autora. 2017

De estas vivencias recreadas y dinamizadas, o si se quiere, de esta didactización de la cultura, como se puede observar en la foto 10, no solo se

nutren los niños y las niñas indígenas, sino que también se constituyen en posibilidad de conocimientos diversos para los niños no indígenas o mestizos, a los que en otro tipo de escenario no tendrían acceso. De allí, que además de ser un recurso aún emergente dentro de las CPI para trabajar los componentes culturales a los que están obligados como escenario de atención diferencial, estas vivencias cumplen también un papel altamente pedagógico, sensibilizador y educativo con los niños que pertenecen a otras culturas, pues les permite entrar en contacto con otras lógicas, lenguas, cosmovisiones e interpretaciones de mundo.

5.3 SOBRE LAS VIVENCIAS QUE PERMITEN EXISTIR Y RE-EXISTIR COMO NIÑOS INDÍGENAS EN LAS CASAS DE PENSAMIENTO Y EN LA CIUDAD.

Como lo expresa el artista e investigador colombiano Albán Achinte (2013), las prácticas de re-existencia tienen que ver con las estrategias que los grupos étnicos, históricamente excluidos, crean y re-crean para enfrentar las dificultades, re-vitalizar su cultura y mantenerse cohesionados (ALBÁN, 2013). Dentro de las CPI, y en la vida que los pueblos indígenas llevan en la ciudad, es posible ver cómo la re-significación de sus prácticas culturales y la dinamización de sus saberes, les permiten nuclearse y mantener los lazos identitarios y de solidaridad que los fortalecen como colectivo. A su vez, dichas prácticas de re-existencia se constituyen en ejes articuladores de la vida en las CPI, escenarios de sociabilidad indígena y en espacios que nutren y dotan de sentido el trabajo que allí se realiza.

Desde mi perspectiva, parte de los elementos más importantes de lo que compone el enfoque diferencial de las CPI, se enraízan en estas prácticas de re-existencia, que surgen de la dinamización, en la ciudad, de las prácticas ancestrales que normalmente se viven en el territorio. En razón a esto, es que en algunos escenarios, la vivencia de estas prácticas es tildada como esencialista, y puede que desde allí se responda a una esencialización estratégica de la identidad; no obstante, estas prácticas conectan a las personas indígenas a partir de la simbolización de quienes son y de la

activación constante de las memorias colectivas construidas históricamente desde su trayectoria como indígenas (CASTILLO; CAIRO, 2002).

Estas prácticas de re-existencia, que se transforman en vivencias recabadas en la memoria emocional y simbólica de las colectividades indígenas, son las que permiten la emergencia de “[...] formas creativas de lucha por la sobrevivencia, apelando a los saberes y prácticas que posibilitaban la vida en los territorios de origen y a los aprendizajes y solidaridades de parientes, conocidos y amigos [...]” (MONTOYA; GARCÍA, 2010, p. 149). A partir de la vivencia y re-creación de estas prácticas, los indígenas evidencian los saberes construidos y transmitidos históricamente, y además, defienden desde allí, la necesidad de ser vistos y recibidos en la ciudad a partir de sus singularidades. Se exaltan las diferencias culturales a modo de lucha, y se proponen como camino para acceder a los derechos, en otrora negados (*Ibidem.*, MONTOYA; GARCÍA).

Al plantear dichas estrategias como vivencias, resalto el carácter histórico, cotidiano y simbólico de las mismas, así mismo, subrayo la raíz emocional que hace de las formas de existencia y re-existencia, escenarios materiales y simbólicos que aportan contenidos fundamentales para constituirse como indígenas en la ciudad (AMARAL, 2004). Las vivencias que, a mi modo de ver, se presentan como caminos de re-existencia en las CPI, son: la música, la artesanía y el arte, la lengua, la relación con el territorio de origen y la espiritualidad, que se encuentra íntimamente ligada a la práctica de la medicina. Estas vivencias acontecen en las CPI, a veces de forma articulada en prácticas rituales y espirituales de los pueblos, pero también surgen como actividades propuestas por los profesores para ser desarrolladas dentro de lo que se constituye en el espacio de la actividad pedagógica. Haré una breve reflexión sobre cada una de esas vivencias en lo que sigue.

5.3.1 La Música

Como lo expresan varios investigadores, el arte es una de las principales estrategias de re-existencia, que les permiten a las comunidades

étnicas reinventarse en escenarios diferentes a los que comúnmente han habitado (MONTTOYA; GARCÍA, 2010; ALBÁN, 2013). La música es una de las principales manifestaciones artísticas, que tanto en la ciudad como en las CPI, se constituyen en vivencias de re-existencia, apropiación y nucleamiento cultural (*Ibidem.*, MONTTOYA; GARCÍA).

En este sentido, y atendiendo a la diversidad de pueblos y culturas que se encuentran en las CPI, son también variados los ritmos y las exploraciones musicales que se viven. Para algunos de los pueblos, la música andina es la que les permite conectarse en la danza y la celebración, para otros, existen ritmos creados en el encuentro de las culturas, y cantados en lengua propia, que son sinónimo de fiesta y alegría. Una de las madres de las CPI comenta cómo su hija vive este contacto con la música: [...] ella se identifica es con la música. A ella le colocan música andina y ella empieza ... es como que ella ya sabe el sonido y todo eso; conoce animales de allá [...] (ENTREVISTA, Maribel, Julio de 2017).

FOTO 11. NIÑOS EMBERA BAILANDO Y SIMULANDO TOCAR INSTRUMENTOS.⁷⁶



Fuente: La autora. 2017

En el caso de los niños embera, como se observa en la foto 11, la presencia en las CPI de los ritmos que se escuchan y bailan en las fiestas de sus familias, se constituyen en una de las vivencias que más los nuclean y articulan con el resto de los niños. En su caso, una vez inicia alguna de las

⁷⁶ El tema que los niños están danzando en la foto se llama Mamburé, interpretado por el grupo Bidika, que pertenece al pueblo Embera Chamí. Puede ser escuchado en su totalidad en el siguiente link: <https://www.youtube.com/watch?v=OK1bcOYLtU>

pistas musicales de los grupos que ellos escuchan, se levantan y se toman en parejas para danzar o imitan el uso de instrumentos de percusión y cuerdas, y a la vez que cantan. La presencia de sus ritmos musicales es, normalmente, un momento de mucha alegría y juego.

En general, dentro de las CPI la música ha sido un medio de aproximación y de exploración de las similitudes y las diferencias culturales. Cotidianamente se tienen momentos para apreciar diversos ritmos musicales, para danzar y para descansar en compañía de la música. Las jornadas son acompañadas por diferentes melodías, que incluso, en ocasiones sirven para marcar los cambios de actividad, esto es, hay canciones para saludarse en lengua, para lavarse las manos, para ir a dormir y para despedirse. Las profesoras han recopilado rondas, arrullos, canciones infantiles y otros géneros musicales, que se corresponden a las preferencias marcadas por los pueblos indígenas de las CPI, pero también, con la diversidad cultural que existe en el país.

5.3.2 Artesanía Y El Arte Indígena.

La elaboración de objetos y productos artesanales se constituyen en forma de sustento de algunas de las familias indígenas en la ciudad, y dentro de las CPI, en vivencias que permiten dinamizar los aprendizajes culturales y el fortalecimiento de procesos de identificación con las comunidades indígenas. En las CPI, los sabedores tienen dentro de sus responsabilidades, compartir con los niños sus saberes en relación a estas prácticas, que son centrales en los procesos de trasmisión y producción de conocimientos dentro de los pueblos indígenas. Algunos sabedores tejen, otros conocen sobre música, sobre pintura, etc.

En la Sexta Cátedra de Infancias, realizada por Universidad Nacional Abierta y a Distancia en noviembre de 2016, la coordinadora de la CPI Payacua, Gloria Orobajo, reflexionando sobre el lugar del arte y la artesanía, manifestó su inconformidad ante el rango inferior que tienen las producciones artísticas indígenas en el contexto general del arte

contemporáneo, diciendo que en este campo “el arte es del artista y la artesanía del indio.” (DIARIO DE CAMPO, Noviembre de 2016). Con esta expresión, Gloria quiere mostrar cómo el arte producido por el indígena posee socialmente, menor valor estético y simbólico, y por ello queda categorizado al nivel de artesanía o tal vez, en algunos pocos casos, como arte popular. Esta preocupación es compartida también por el investigador Albán Achinte (2013), quien expone que desde la perspectiva moderno/colonial: “[...] las producciones de las comunidades étnicas estuvieron a la saga de las tendencias de los movimientos, corrientes de pensamiento y de los circuitos de mercado que se consolidaron en torno al arte.” (ALBÁN, 2013, p. 446).

Si bien dentro de las CPI la preocupación no es por la validación de las producciones artísticas de las comunidades indígenas, esta es una discusión que permea la vida de las familias y los niños indígenas en la ciudad, y en esa medida, que merece ser, por lo menos, brevemente reflexionada. A mi modo de ver, esa distancia existente entre lo que es arte y artesanía, puede ser uno de los principales factores que influyen en la oferta informal y precarizada de dichas producciones artísticas, en relación a las manifestaciones artísticas validadas desde la lógica occidental moderna.

FOTO 12. MUJER EMBERA KATIO TEJIENDO PULSERAS PARA VENDER.
Alojamiento Barrio San Javier. Maloka embera.



Fuente: La autora. 2017

A manera de ejemplo, la elaboración de una pulsera como la que se observa en la foto 12, puede requerir de varios días de trabajo. En ella se registran formas de pensamiento, simbologías indígenas y conocimientos de diverso orden, que al ser comercializadas en las calles, donde normalmente se venden, el valor de la venta logra cubrir o un almuerzo o un día de alojamiento de quien la vende. Es decir, tres días de trabajo para que una persona pueda almorzar un día. Esto sin mencionar que por la informalidad de la oferta, las artesanas que venden en la calle son perseguidas y penalizadas por la policía con la retención de sus productos.

El artista tiene una galería, un museo, un espacio para exponer su obra y es altamente valorado, tanto en términos de lo cultural, como en términos económicos. La artesana se expone, recorre las calles y es criminalizada por su ejercicio. Estos patrones hegemónicos, ponen en evidencia las formas de exclusión que continúan presentes en nuestra sociedad, como lo expresa Albán Achinte: “[...] nos devuelve de nuevo al proyecto moderno/colonial en el cual se establecieron categorías de lo que podía o no ser considerado como arte.” (ALBÁN, 2013, p. 446).

No obstante, la coordinadora Gloria también resalta en su intervención, un elemento fundamental del arte dentro de las comunidades, en relación a lo que la palabra artesanía significa. Dice esta coordinadora: “[...] cuando uno ve la palabra, la grandeza de lo que significa “artesanías”: [...] es el arte de la sanación, eso es la arte-sanía, el arte sano, el arte de sanar.” (DIARIO DE CAMPO, noviembre de 2016). A partir de lo que me fue posible observar, es desde la perspectiva de la sanación y el fortalecimiento de los saberes culturales, que el arte y la artesanía hacen presencia en la vida de los niños y las niñas de las CPI.

5.3.3 La Lengua Propia.

La lengua propia es uno de los elementos centrales en la constitución de la persona indígena, pues ella permite, entre otras cosas, la transmisión de las formas de pensamiento, tradición oral y lecturas de mundo de las

comunidades. En esa medida, el uso de la lengua es un elemento distintivo que permite la comunicación “[...] crítica entre seres humanos y grupos culturales diferenciados y extiende esa relación hacia la construcción de sociedades plurales y equitativas.” (CONTCEPI, 2013, p. 20). Son varias las lenguas propias que han desaparecido o que se encuentran en riesgo de desaparecer, de allí la importancia de mantenerlas vivas en el uso cotidiano y en la transmisión a las nuevas generaciones indígenas (REVISTA SEMANA, 2017).

Dentro de las CPI, quien conoce alguna lengua indígena, la usa constantemente para comunicarse con los niños. Se escucha música en lengua indígena, se crean canciones que hablan de los asuntos cotidianos que allí se viven usando la lengua y especialmente los sabedores y sabedoras, la usan para comunicarse con los niños y las niñas en diversos momentos. Por ejemplo, se habla en lengua para consolar, para aleccionar un niño, para dar un consejo o para discutir algún asunto que sólo concierne a los miembros de la comunidad indígenas. Estos usos ponen en evidencia la raíz emocional, de cohesión, y el peso político y simbólico de la lengua.

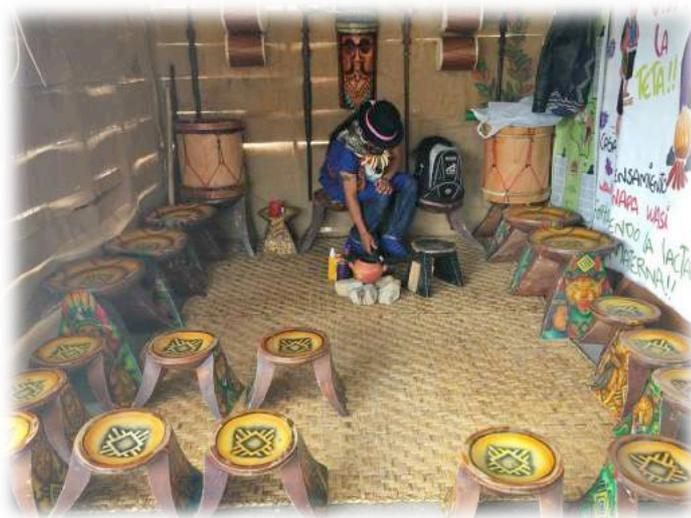
En el caso de los niños embera, la lengua es un factor que dificulta la comunicación con ellos, pues las maestras no conocen dicha lengua y los niños comprenden principalmente el vocabulario básico del español. Esta tensión está intentando subsanarse dentro de las CPI con la contratación de maestras embera; no obstante, no ha sido posible encontrar una mujer nativa hablante de lengua que cumpla con los requisitos de contratación que exigen la SDIS y que además, quiera permanecer por un largo plazo en la ciudad.

En la relación con la lengua materna, las familias también cumplen un papel fundamental, pues quienes hablan lengua, la usan en casa para comunicarse con los niños. En caso contrario, el hecho de que los niños hablen dentro de la CPI la lengua o entren en contacto con ella, hace que las familias indígenas se cuestionen y se movilicen en el proceso de revitalización de estas prácticas comunicativas.

5.3.4 La Relación Con El Territorio De Origen.

Como se mencionó en el movimiento dos, la relación con el territorio de origen de los pueblos indígenas que lideran las CPI, es bastante profunda y continua, aun cuando algunas de las generaciones de niños que son atendidos y de maestros indígenas que trabajan en ellas, nacieron en Bogotá. Se hacen viajes constantes de ida y vuelta, y se reciben visitas de los familiares. El territorio de origen se mantiene en el recuerdo, en la añoranza, en la referencia constante de cómo se hacen las cosas allá y cómo son posibles de hacerse en la ciudad.

FOTO 13. TAITA VÍCTOR TANDIOY EN EL TAMBO DE LA CASA WAWITA KUNAPA WASI PREPARANDO EL WAIRACHIR.⁷⁷



Fuente: La autora. 2017

Los espacios de las CPI, como lo muestra la foto 13, están ambientados con objetos provenientes del territorio que varían entre instrumentos musicales, objetos ornamentales, mobiliario, objetos rituales, alimentos, entre muchas otras posibilidades. A estos elementos se les ha denominado, dentro de las CPI, como dotación propia. A partir de estas instalaciones y ambientaciones, que dentro de las CPI se pueden llamar armonizaciones del espacio, las casas mismas se tornan una fabulación del

⁷⁷ El Wairachir es un ritual de limpieza que se practica en la CPI Wawita Kunapa Wasi todos los lunes y los viernes. Hablaré brevemente más adelante de este ritual.

territorio, donde los adultos indígenas encuentran elementos que los vinculan simbólicamente a su cultura y los niños empiezan a construir referentes simbólicos también, a partir de la interacción con dichos elementos. Dice una de las madres de la CPI Payacua:

En el otro día hubo una reunión [en la CPI] y fue el papá. Entonces el papá me contó que allá les enseñaron más o menos qué es lo que los niños iban a aprender, que cómo se sentían. Entonces él dijo que pues allá está buenísimo que a los niños les enseñan cosas de allá [refiriéndose al territorio], que uno siente como si estuviera allá en el territorio de nosotros. (ENTREVISTA, Maribel Taimal, Julio de 2017).

Estos elementos estéticos de las CPI se constituyen en formas de recrear en la ciudad, o al menos recordar, la vida que se lleva en el territorio. Los objetos y espacios son usados con los mismos sentidos y bajo las mismas prácticas que tendrían lugar en los territorios de origen, claro está, haciendo los ajustes que la urbe implica. Es mediante este uso e interacción directa con los objetos y las estéticas indígenas, como se enseña a los niños su valor simbólico, su uso ritual y su importancia dentro de las prácticas culturales de los pueblos.

En los procesos de apropiación del territorio urbano, una de las estrategias más importantes es la transformación del entorno con elementos traídos del contexto de origen o la adecuación de espacios que simulan los que se tienen en territorio (THIERS, 2014). Dice el Taita Víctor Tandioy que para ellos la construcción de estos espacios:

[...] no es recrear [...] sino es mostrar cómo es que es en nuestro territorio y cómo queremos que ustedes también compartan esa parte de nuestro territorio aquí en estos espacios. Pero cuando se construye una *Panga Wasi*⁷⁸, un tambo, diferentes espacios, y se da lo que ¿para qué es?, ahí está construido, entonces no hay... no es una ilustración, no es un montaje o una forma de decir de payasada. NO! [...]. (ENTREVISTA, Taita Víctor Tandioy, junio de 2017).

Estas formas de apropiación de los espacios son claves en los procesos de diferenciación identitaria, pero además, permiten la práctica y la vivencia de acontecimientos rituales y culturales con un alto contenido histórico y simbólico para las comunidades que se encuentran en las CPI.

⁷⁸ Casa de Sabiduría o Tambo.

5.3.5 La Espiritualidad Y La Medicina.

La espiritualidad indígena está constituida por el conjunto de conocimientos, creencias, mitos, prácticas ceremoniales, rituales y la cosmovisión de los pueblos indígenas (FONDO INDÍGENA, 2008). Por ello, se constituye en un conocimiento armonizador y transversal que articula y da sentido a muchos de los saberes, valores y prácticas de estas comunidades. Su principal fuente de transmisión es la oralidad y la vivencia misma de la vida espiritual (GUERREO, 2011; CONTCEPI, 2013). Si bien la dimensión espiritual de los pueblos indígenas difiere de la tradición judeo-cristiana, también es cierto que muchas comunidades han incorporado algunas de las creencias y prácticas religiosas de esta tradición a sus constructos espirituales. Por ello, algunas de las fiestas sagradas inician con una misa o alguna ceremonia religiosa que da paso luego a la conmemoración desde el sentimiento indígena.

Las CPI, las familias, y en algunos casos los cabildos reconocidos en la ciudad, desde lo que pude observar, se articulan en la dinamización de las ceremonias espirituales y los rituales que determinan el paso de un ciclo a otro, el recibimiento de momentos de fecundidad para la siembra y germinación, los procesos de transición y renovación de las energías, entre otras posibilidades. Estas formas de recrear lo mítico y lo ritual en las CPI aparecen de dos formas. En primer lugar, dentro de las actividades que realizan los niños, se habla de las festividades sagradas, los rituales y la cosmovisión de los pueblos. Esto implica que se pinta, se observan fotos y videos, se escuchan y cantan melodías sagradas y se convive con relatos provenientes, la mayoría de las veces, de la memoria de los sabedores y sabedoras. Como lo expresa una de profesoras las CPI:

[...] se trabaja el calendario lunar que cada profe tiene desde primer grado, desde sala materna está. [...] se trabaja por ejemplo las fiestas Inti Raymi⁷⁹ [...] Se han trabajado "las tres cruces"⁸⁰ también. Hemos trabajado mucho simbología. Por ejemplo ahorita estamos trabajando animales sagrados, [...]

⁷⁹ Fiesta del sol de origen incaico, que es celebrada por los pueblos andinos principalmente. Se abordará brevemente en párrafos siguientes.

⁸⁰ Esta es una fiesta que conjuga elementos de la creencia indígena andina y elementos religiosos de tradición judeo-cristiana, que tiene que ver con una actividad religiosa que se celebra el 6 de enero para agradecer por la vida del ganado y para pedir prosperidad para la siembra y la cosecha.

animales sagrados que maneja la comunidad. Pues en nuestro contexto el cuy,⁸¹ que es algo que representa mucho a nuestra comunidad y que no solamente es para comer sino que también... por ejemplo él está ahí en la cocina, donde nuestros abuelos. Él permanece ahí en la cocina. Es algo que nos identifica. (ENTREVISTA, profesora Lilian Alpalá, Junio de 2017).

En un segundo lugar, las familias, los cabildos y las CPI se organizan para revivir el encuentro ritual en la ciudad, haciendo presencia en los espacios públicos y dentro de las CPI, para cumplir con las actividades que cada una de las festividades amerita. Los niños participan activamente de estos escenarios y comparten sin restricción cada uno de los momentos que allí se viven. En algunas de estas festividades, incluso, existen momentos en los que los niños son los protagonistas y ejes de la vivencia. Por ejemplo, la Casa Wawita Kunapa Wasi se organiza junto con el cabildo Inga de la ciudad para realizar, como en territorio, el Kalusturinda de los niños que se celebra dos días antes del día grande o Kalusturinda de los adultos.

Algunas de las festividades sagradas de las que pude participar dentro de las CPI, fueron el ya mencionado Carnaval del Perdón o Kalusturinda, celebrado por la comunidad Inga y Kamentsa en febrero, el Inty Raymi o Fiesta del Sol, celebrado por el pueblo Kichwa en el solsticio de invierno (24 de junio). En cada una de estas celebraciones, adultos y niños tienen una participación importante en el ejercicio de reproducción de las festividades, de la forma más cercana posible a como indica la tradición o como se viven en los territorios de origen.

FOTO 14. CELEBRACIÓN DEL INTI RAYMI
Niños vestidos de Aya Uma
CPI Wawa Kunapa Yachahuna Wasi



Fuente: La autora. 2017

FOTO 15. CELEBRACIÓN DEL KALUSTURINDA
Niño con traje tradicional Inga
Plaza de Bolívar. Bogotá



Fuente: La autora. 2017

⁸¹ El cuy o conejillo de indias es un roedor que hace parte de la gastronomía, medicina popular y ceremonias espirituales de los pueblos andinos del continente.

Pero también en la vida cotidiana de las CPI se viven diversos ritos. Por ejemplo, en la CPI Inga existe el Wairachir o ritual de limpieza y armonización, que según el Taita Víctor Tandioy, se hace a principio de semana para limpiar a los niños de energías negativas y ayudar a que se comporten bien durante la semana. Y los viernes, tiene como propósito también limpiar a los niños de las energías que hayan podido retener durante la semana, para que puedan compartir en armonía con sus familias los fines de semana. Durante el ritual, el Taita realiza cantos en lengua inga, mientras pasa un sahumero alrededor de los niños. Finalmente, sopla un líquido preparado con plantas medicinales sobre los niños. En la foto 16 se puede observar una escena de este ritual.

FOTO 16. TAITA VÍCTOR TANDIOY REALIZANDO EL RITUAL DEL WAIRACHIR CON LOS BEBÉS DE LA CPI WAWITA KUNAPA WASI.



Fuente: La autora. 2017

En este caso particular, se puede apreciar como espiritualidad, rito y medicina se encuentran vinculados, pues el Wairachir tiene como finalidad armonizar las energías de la persona con la madre tierra, con el cosmos y limpiarlas. De esta forma, se previenen enfermedades y se fortalece el cuerpo. La medicina ancestral y tradicional se vive en las CPI vinculada profundamente a las dinámicas cotidianas, y en diversas manifestaciones,

en los modos de cuidar a los niños y las niñas, de relacionarse con las familias y de marcar el inicio y final de las jornadas.

Los rituales armonizadores y sanadores también están presentes en las jornadas pedagógicas de los equipos de todas las CPI. Una vez por mes, todos los equipos de las CPI se reúnen en las instalaciones de alguna de las casas, que hace las veces de anfitriona. Estas reuniones tienen normalmente propósitos pedagógicos, como su nombre lo indica y por tanto, se discuten allí temas relacionados con el trabajo que se adelanta con los niños y las familias. También se realizan diversas actividades que normalmente están orientadas al intercambio de saberes entre las CPI.

En las jornadas pedagógicas a las que yo fui invitada, pude observar cómo el inicio y la finalización de estos encuentros se marcan por momentos ritualizados de armonización que implican el intercambio de saberes y prácticas espirituales de todas los pueblos indígenas que allí se reúnen; esto implica el uso de la palabra, música, medicina, tabaco, plantas sagradas y la danza como canales de sanación y armonización de las energías. Como lo expresa la investigadora mexicana Alicia Martínez:

Los rituales que abren y cierran sus reuniones simbolizan la demarcación de pertenencia con su pueblo y la invocación de la naturaleza como apelación a su cosmovisión, configuran un acto político de legitimación de las prácticas que se desarrollan en su reunión para sellar pactos y fortalecer sus caminos de lucha.” (MARTÍNEZ, A; 2016, p. 176).

De acuerdo con lo anterior, la forma en que se redimensiona la espiritualidad y la práctica de la medicina en la ciudad, y en el contexto de las CPI, se constituyen en prácticas de actualización del nucleamiento identitario, pero también en estrategias que permiten visibilizar y vivenciar las diferencias existentes entre indígenas y no indígenas. De allí, que esta sea una de las formas de re-existencia, que a mi modo de ver, contiene mayor potencia simbólica y política en el trabajo que realizan las CPI. (GUERREO, 2011).

5.4 LAS RUTINAS COTIDIANAS: ¿HASTA DÓNDE SÍ, HASTA DÓNDE NO?

En el proceso de revisión de mis diarios de campo, un elemento que apareció constantemente registrado fue el las rutinas cotidianas, las cuales suceden más o menos de forma similar en las CPI. Estas rutinas implican la existencia de horarios definidos para la realización de las actividades de la jornada y son, en general, acciones que demandan bastante tiempo y energía por parte de todos los implicados. Podría pensarse que las rutinas evocan las formas rituales de llevar la vida propia de los indígenas, no obstante, mientras la rutina es repetición de la lógica escolar, el ritual se corresponde con otras vivencias más profundas y articuladoras. Como lo expresa Balandier (2003), el rito:

[...] se inscribe en el interior de un sistema, que contribuye a la integración individual en una sociedad y en un cultural (iniciación), a la gestión correspondiente de lo sagrado (culto), a la manifestación del poder (ceremonial político), o a otro fin de orden social. (BALANDIER, 2003, p. 28).

Las rutinas presentes en las CPI están relacionadas, antes que con contenidos simbólicos de origen cultural o espiritual, con el ordenamiento del tiempo y los espacios para asegurar procedimientos de higienización y asistencialistas de los niños y las niñas. A continuación uno de los varios relatos que registré en mi diario de campo al respecto:

[...] en las casas hay una rutina estricta con relación al alimento. Antes hay que lavarse las manos y la cara. Luego pasan a la mesa y se sientan, allí los espera el alimento sólido compuesto por arroz, alguna verdura o ensalada, una proteína de origen animal y a veces un carbohidrato. Cuando los niños acaban los sólidos, reciben la sopa y finalmente el jugo. Los alimentos siempre se ven muy bien preparados y huelen maravillosamente. Hasta la estética en que son servidos es bonita. Esto denota mucho cuidado y dedicación en su preparación. Incluso un día observé que los platos de los alimentos sólidos son pesados para no sobrepasar las porciones. Todo muy meticuloso. Observo mucho esfuerzo en los detalles relacionados con el cuidado.

Luego de esto, viene el momento de la limpieza, que para los niños más grande es lavarse de nuevo el rostro, los dientes, las manos y cambiar de ropa para regresar limpios a sus hogares. Con los más pequeños implica un baño completo, cambio de pañales, además de las otras actividades ya mencionadas. Finalmente, se preparan los niños para ir a dormir por al menos una hora y media. Cuando se levantan de la siesta, de nuevo llega una repasada por la limpieza, arreglo, peinado y alimentación. Se toman una merienda igualmente poderosas y los niños son preparados o para ir a

sus casas con sus padres o para subir a las rutas que los llevarán hasta sus hogares. (DIARIO DE CAMPO, Febrero de 2017).

Las rutinas aparecen como un elemento connatural al contexto, en consecuencia, no se ponen en duda, no se cuestionan, ni se alteran. Incluso hay maestras que consideran que las rutinas permiten saber qué deben estar haciendo los niños en cada momento del día y cómo se puede organizar el trabajo.

Las rutinas permiten mantener bajo control y vigilancia a los niños, y en esta medida, ayudan a reducir los riesgos de accidentes y otras situaciones que puedan ponerlos en peligro. No obstante, también son formas de construir corporalidades occidentalizadas, desde ese ideal de niño alumno que ya abordé en el cuarto movimiento, y que tiene que ver con el moldeamiento del cuerpo y el comportamiento de los niños para su funcionamiento dentro del aparato escolar, es decir, con la escolarización de la infancia (NAROSDOWKI, 1994).

En los contextos indígenas, como ya lo he mencionado en otros momentos de esta tesis, no es una práctica común la excesiva vigilancia sobre los niños. Como lo expresa Nunes (2002), los niños indígenas viven una permisividad sin límites, desde la cual, pueden recorrer todos los espacios con mucha libertad y el sistema de castigos es casi inexistente. Para esta investigadora, esas formas de libertad tienen un propósito dentro de los modos indígenas de educar. A respecto dice Nunes:

E é exatamente essa aparente desordem ou falta de ordem, ou antes, uma ordem vivida de outro modo, imersa num espírito lúdico, espontânea e sem compromisso, que pode estar no cerne de todo um processo educacional. Afinal, o que pode parecer caótico e sem regras obedece a esquemas rigorosos de construção e transmissão de saberes, e é desse modo que as crianças os incorporam e deles vão tomando consciência. (NUNES, 2002, *apud* NUNES, 1999, p. 72).⁸²

⁸² Y es exactamente ese aparente desorden, o falta de orden, o antes, un orden vivido de otro modo, inmerso en un espíritu lúdico, espontáneo y sin compromiso, que puede ser el centro de un proceso educativo. Al final, lo que puede parecer caótico y sin reglas, obedece a esquemas rigurosos de construcción y transmisión de saberes, y es de ese modo que los niños los incorporan y de ellos van tomando conciencia. (NUNES, 2002, *apud* NUNES, 1999, p. 72). (Traducción mía.)

Lo hasta acá argumentado muestra cómo se pone en tensión el sentido de libertad detentado por los niños indígenas (NUNES, 2002), en relación a la escolarización del escenario que implica la rigurosa planeación y distribución de los tiempos y los espacios (PINEAU, 2002). Además de poner en tensión las formas propias de educar de las comunidades indígenas, las rutinas agotan al equipo de las CPI, y gran parte de la jornada que puede ser aprovechada en actividades de exploración y aprendizaje-enseñanza, terminan invertidos en cumplir con las actividades de cuidado y aseo más relacionadas con acciones asistencialistas que de educación.

Esta tensión, a mi parecer, abre la discusión sobre los modelos pedagógicos a construir y proponer dentro de las CPI, con el fin no solo de garantizar el adecuado cuidado de los niños y las niñas, sino también su desarrollo y aprendizaje desde las lógicas indígenas que allí se detentan. Lo que se pone en cuestión en la práctica estricta de las rutinas, son visiones sobre lo que es ser niño y niña y la legitimidad de las prácticas hegemónicas de acompañamiento y educación.

Lo ideal, desde mi perspectiva, sería llegar a apuestas más equilibradas entre lo indígena y lo no indígena. Esto es, aprender de la confianza que en los contextos indígenas se tiene sobre las habilidades y decisiones de los niños, y en esa medida, permitir más libertades y retomar algunos de los elementos sobre los cuidados que, desde la idea moderna occidental de infancia, demanda la ciudad, pero sin volcarnos excesivamente en la repetición estricta y diaria de jornadas que no hacen mucha mella en la formación de los niños.

5.6 LO QUE NOS DEJA ESTE EJE: ESPACIOS, IDEAS Y PRÁCTICAS EN DISPUTA.

El recorrido por el eje uno de este movimiento, deja en evidencia que los niños y las niñas indígenas están construyéndose como tal en escenarios de múltiples disputas, donde las prácticas y saberes indígenas entran en

tensión constantemente al encontrarse con las prácticas e ideas occidentalizadas relacionadas con la escolarización de la infancia.

Lejos de corresponderse con espacios armónicos y apacibles, las CPI se encuentran tensionadas y en constante movimiento por la presencia de tanta diversidad cultural dentro de ellas. Y es esa misma heterogeneidad, la que a mi modo de ver, se corresponde con la mayor riqueza de estos escenarios, pues implica negociación constante, flexibilización, acomodación y des-acomodación de ideas, discursos, roles y actores (SZULC, 2015).

En la cotidianidad de las CPI, en la que se encuentran inmersos los equipos pedagógicos, los niños, las instituciones y las familias, es evidente que las comunidades han venido conquistando espacios en los que sus prácticas educativas, sus visiones de mundo y sus saberes son valorados y exaltados. De allí, la importante presencia de las estéticas indígenas, sus saberes y sus producciones artísticas. Esto evidencia que, si bien existe una alta permeabilidad a los discursos y prácticas provenientes de la escolarización de la infancia (NARODOWSKI, 1994), también es evidente que se han realizado importantes conquistas desde lo indígena, en términos de lo simbólico, lo relacional, lo emocional y espiritual. En últimas, se evidencia una apropiación de las comunidades indígenas, algo así como una indigenización de los espacios y las prácticas, dentro de las CPI como escenarios de socialización, nucleamiento y producción de identificación indígena.

Esto último permite avistar que, además del importante papel educativo, pedagógico y social que cumplen las CPI en la vida de los niños, estos espacios están también germinando como escenarios de disputa política, educativa y simbólica de las comunidades indígenas.

Teniendo como bases las reflexiones compartidas hasta este punto, es importante ahora pasar al segundo eje que compone este movimiento, en el cual abordaré algunos de los roles que se han re-significado a partir de la vida en la ciudad y que se encuentran vinculados al trabajo que se adelanta dentro de las CPI.

5.7 EJE 2. NUEVOS LUGARES, NUEVOS ROLES: RE-SIGNIFICACIÓN DE LOS ROLES Y LUGARES DE ACCIÓN EN LAS CPI Y LA CIUDAD.

En este eje abordaremos brevemente una reflexión sobre las maneras en que se dinamizan los roles de algunos de los actores que hacen parte de las CPI y la importancia que ese movimiento implica para la vida de los niños y las niñas indígenas en la ciudad. Si bien son muchos los protagonistas y actores implicados, entre ellos y como agentes centrales los niños, para efectos de la presente tesis abordaré únicamente a tres actores cuyos papeles se ven transformados de manera significativa al llegar a la ciudad y su labor está directamente relacionada tanto con los niños y niñas indígenas, como con el trabajo que se realiza dentro de las CPI. Estos actores son: las mujeres, los sabedores, sabedoras y las familias.

Estos nuevos roles asumidos en la ciudad, generan tensiones en relación a las ideas que desde el sentido común, se han construido de los indígenas como habitantes rurales, trabajadores de la tierra y protectores del medio ambiente. La crisis de esta idea se genera en relación a sus actuaciones como moradores de la urbe que ejercen una labor, interactúan y se apropian de diversos mecanismos no indígenas, necesarios para garantizar su subsistencia en contextos ciudadanos. Su identidad y adscripción indígena se pone en duda por algunos agentes externos, por estar desempeñando roles y prácticas que en teoría, distan de los marcos que históricamente se han construido para ellos, desde la política y la academia (HALE, 2004b; JIMÉNEZ, M., 2015). Sin más preámbulos, continuo con la presentación de estos actores y sus roles re-significados.

5.7.1 Papel De Las Mujeres: Manos Que Tejen, Cuidan Y Luchan.

Dentro de las sociedades indígenas y en parte de los mitos de origen de los pueblos, se reconocen las fuerzas femeninas tan importantes como las masculinas. Esto quiere decir que hombres y mujeres, y sus correspondientes fuerzas creadoras y saberes, son necesarios para dar

origen a la vida. Cada uno con sus singularidades tiene un papel central y diferenciado en la generación del cosmos (ONIC, 2008).

No obstante, me parece importante remarcar el papel protagónico que han tenido las mujeres en las formas de existencia y re-existencia presentes en las CPI. Las mujeres indígenas, dice la ONIC: “[...] Desde los roles tradicionales, como tejedoras, médicas y mediadoras, [...] han aportado de manera definitiva e indispensable a la resistencia cultural, económica y política de los pueblos indígenas (*Ibidem*, 2008, p. 47). Ellas han configurado formas de resistencia desde sus roles y sus saberes y han sido claves en los procesos de preservación cultural, adaptando sus saberes y prácticas como medios de protección de sus familias y de transmisión cultural.

En la ciudad, estos mismos saberes son normalmente usados como medios de trabajo, como ya lo vimos en momentos anteriores en esta tesis. Así, los conocimientos en artesanía, medicina ancestral y culinaria, se usan como medios para adquirir los recursos necesarios para comprar comida y pagar un lugar para vivir. De allí, que en muchas de las familias indígenas, las mujeres se vuelven las principales proveedoras económicas del hogar (CORTÉS, 2013). En el caso de las comunidades embera, por ejemplo, es habitual que las mujeres sean las que se encarguen de conseguir los medios de subsistencia de las familias, es decir, los recursos monetarios a los que acceden a partir de la venta de artesanías en la calle o pidiendo monedas (VASCO, s.f).

Tanto por criterios de política, como por ideas socialmente elaboradas sobre el cuidado y la educación de los más pequeños, las CPI son espacios mayoritariamente femeninos (MONTROYA, S, 2013, GARCÍA, *et. alt.* 2015). Y aunque con las transformaciones que han vivido internamente las CPI, cada vez hay más presencia de hombres indígenas, en sus inicios, las CPI se tejieron, se edificaron y se lucharon con el trabajo laborioso y fino de las manos de las mujeres. Por supuesto, estas mujeres contaron con el respaldo de sus comunidades y las autoridades indígenas presentes en la ciudad, pero la apertura del espacio y la lucha cotidiana para encontrar el camino y el sentido de las CPI, fue construido con manos de mujeres indígenas y no

indígenas, que desde diversos roles, entraron a aportar en la consolidación de la propuesta.

Solo para ejemplificar esta idea, el primer jardín indígena que surge en la ciudad, y que después se vuelve CPI, es agenciado por el Cabildo Inga cuando en su cabeza estaba gobernando una mujer, y son las mujeres de la comunidad, profesionales y sin formación, las que asumen la responsabilidad de recibir y atender a los niños (AGREDA, 2010). Y durante años fueron principalmente mujeres las que estuvieron al frente de mantener viva esta experiencia. De la misma forma, con las primeras seis CPI que empezaron a funcionar en Bogotá, se adelantó un proceso de formación docente, agenciado en convenio con la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, en la que las docentes formadoras y el estudiantado estaba compuesto mayoritariamente por mujeres. De este proceso, se crearon un par de materiales escritos, que recogen los aprendizajes y las reflexiones adelantadas durante este tiempo de formación. Dicho material fue escrito en su totalidad por profesoras investigadoras y formadoras de la universidad que lideró el convenio, a partir de las experiencias vividas con las profesoras de las CPI (SDIS, 2011).

Esta fuerza femenina ha llevado a las mujeres indígenas a asumir también papeles activos en la defensa y la construcción de los escenarios de educación indígena en la ciudad. Las conquistas grandes en relación a la construcción de estos escenarios, desde un enfoque diferencial, que cada vez se fortalece más, han tenido orígenes en las pequeñas batallas ganadas del cotidiano. A continuación, una historia compartida por una de las maestras indígenas en relación a estas pequeñas-grandes conquistas iniciales de las profesoras:

A nosotras nos faltó como una inducción, como algo así que le ayudara a uno a saber qué se hace con los niños . Y a parte uno estresado con los niños y llegaban las instituciones: ¿Y por qué ese niño está espeluca'o?⁸³, ¿Y por qué ese niño tiene mocos? Y me acuerdo que había una niña así, que tenía muy poquito pelo, [...] eso para peinarla, tocaba cogerle un mechoncito de acá, otro de acá... entonces llegó ella [la funcionaria] y me dijo: "debería decirle a la mamita que le corte el cabello y usted debería hacer trabajo desde el espejo, [para que los niños se reconozcan]". Y ahí comenzaron los choques, por lo menos desde mi nivel. Entonces yo le dije: "qué pena pero yo no lo puedo decir

⁸³ Despeinado.

a la mamá que le corte el pelo a la niña, porque en mi comunidad, para cortarle el pelo hay que hacer un ritual. Y se va hasta cierta edad. El niño, así como tenga el pelo, hasta cierta edad tiene que cumplir. Ahí se le hace una ceremonia, un ritual. Yo no le puedo decir a la mamá: córtele el pelo porque ¡esas son nuestras costumbres! Y yo no puedo utilizar el espejo, porque si yo los utilizo en los bebesitos, se nos vuelven groseros, caprichosos y no se qué.” Entonces ella dice [la funcionaria]: “... pero esas costumbres aquí ya no las debería tener en cuenta”.

Entonces ella no venía a hacer esa diferencia. Se supone que es un jardín indígena, entonces deberían tener en cuenta esas diferencias. Lo mismo con la alimentación: ¿qué por qué nos les daba esta y esta alimentación?” Le soy sincera, yo tengo mis creencias y yo no le daba a mis bebés aguacate por que eso les impide el desarrollo del lenguaje. Yo, desde mis papá, mis abuelos, me dijeron que no les diera aguacate porque eso impide el desarrollo del lenguaje [...] entonces, desde esas cosas empezaba el choque con esas personas.” (DIARIO DE CAMPO, abril de 2017).

A partir de estas disputas cotidianas, normalmente enfrentadas por las maestras de las CPI que son las personas que están la mayor parte del tiempo con los niños y vivenciando la materialización de las políticas públicas, las CPI han logrado abrirse camino en su singularidad. Es desde esta cotidianidad que se decide cambiar el nombre de jardín a Casa de Pensamiento Intercultural, y es desde allí donde continuamente la política se ve cuestionada, redimensionada y flexibilizada. En esta medida, las mujeres que han estado al frente de las CPI, han tenido, entre otras cosas, que realizar una labor pedagógica, enseñándole a los funcionarios que orientan y acompañan la materialización de la política, cómo es trabajar con los pueblos indígenas y con sus niños en la ciudad. Este trasegar de lucha y disputas, les ha permitido, como lo enuncia Edilma Tisoy, coordinadora de una de las CPI, sentirse seguras de una trayectoria recorrida:

[...]la misma experiencia [...] eso se convirtió ya en una fortaleza en nosotras. Yo creo que hoy le preguntan a cualquier profesora sobre lo pedagógico y mira ya, [...] eso se convirtió ya en una fortaleza en nosotras y ya sabemos. Nos paramos con tanta firmeza y con la seguridad de que mira, estamos haciendo este ejercicio y lo defendemos. (ENTREVISTA, coordinadora Edilma Tisoy, junio de 2017).

FOTO 17. TÍA (SABEDORA) DE LA COMUNIDAD INGA MECIENDO A UN BEBÉ PARA AYUDARLO A DORMIR.



Fuente: La autora. 2017

Pero además de estas formas simbólicas y activas de resistir y tejer la diferencia dentro de las CPI, las mujeres que allí se encuentran han construido varias maneras de luchar, muchas de ellas anidadas en la sutilidad de lo femenino. Las formas en que cuidan y acompañan a los niños, el silencio ante preguntas imprudentes de parte de las instituciones o de nosotros los investigadores. También están las risas ante respuestas que no se quieren dar y sin duda, el trabajo comprometido que implica dedicar momentos de descanso a consolidar asuntos comunitarios de las CPI, o disponer a veces de los propios recursos financieros de las profesoras, para comprar algunos materiales pequeños que la SDIS no proporciona. Todas estas son vivencias y acciones que hablan de lo mucho que las mujeres que están allí, han dado de sí mismas para hacer de estos escenarios los territorios fecundos que hoy atestiguamos.

5.7.2 Los y Las Sabedoras: Acción Política y Contacto Vivo Con El Conocimiento Propio Y El Territorio.

En los territorios de origen, los sabedores o sabios de la comunidad son normalmente los ancianos, cuyo papel en los procesos de aprendizaje – enseñanza de los más jóvenes es fundamental. Con frecuencia, estos sabios y sabias son personas mayores que se han distinguido en su comunidad por

el trabajo dedicado a algún tema en particular, pero que además, conocen más que otros la lengua materna, la tradición, la cultura y por ello, pueden compartirla con otros. Su palabra y consejo es profundamente valorada y se consideran como autoridades o personas a quien se les debe un respeto reverencial (REYES L, *et. alt.*, 2013).

En las CPI, hace algunos años han empezado a vincularse personas de las comunidades indígenas que son considerados por sus pueblos como sabedoras y sabedoras de su cultura. Si bien no todos son adultos mayores, sí son indígenas que han sido propuestos por la comunidad para cumplir con la labor de garantizar una presencia activa de los saberes culturales del pueblo dentro de las CPI.

En territorio de origen, el saber ancestral siempre está al servicio de la comunidad; sin embargo, no siempre es pago y mucho menos, su labor como sabio se desarrolla en el marco de una relación contractual. No obstante, instalados en la ciudad, los ancianos y ancianas indígenas, al igual que todas las personas que habitan la urbe, necesitan acceder a recursos económicos para garantizar su acceso a los servicios básicos. La conjunción de las lógicas indígenas, junto con las necesidades reales de la ciudad, han llevado a que de unos años para acá, las CPI contraten sabedores y sabedoras para acompañar y orientar los procesos dentro de ellas. De allí, que su rol se redefine y su conocimiento, además de tener un profundo valor cultural y simbólico para las comunidades, en la ciudad logra constituirse en un saber remunerado económicamente.

El lugar de los sabedores empezó, según la entrevista concedida por Edilma Tisoy en junio de 2017, coordinadora de una de las CPI, como una práctica libre; es decir, ellos invitaban a mayores de la comunidad para que visitaran los espacios y compartieran sus conocimientos con los niños y las maestras. Esta iniciativa rindió frutos tan importantes, que se llegó al acuerdo con la SDIS de generar rubros y figuras contractuales especiales para poder garantizar no solo la permanencia de estos sabios dentro de las CPI, sino que además, la posibilidad de que esta presencia también resultara provechosa para los sabedores, al representar para ellos propuestas laborales remuneradas. Como lo expresó el taita Víctor Tandioy:

[...]los mayores son las que tienen esa palabra, esa fortaleza en la lengua y así mismo también transmiten dentro del campo de los niños... y de las maestras [...] ese conocimiento, esa figura también, que tiene. Lo que llamamos nosotros también “la abuela” o la “mama”, [...], o el “Taita”, el “padre” o el mayor en ese momento. Entonces eso se buscó y como lo que decimos siempre entre nosotros: “en comunidad hay un abuelo, una mayora”, [entonces] dentro del espacio [CPI] tenía que haber, [...], es cómo el abuelo o la mayora entra a fortalecer tanto a los niños y en sí, a fortalecerse todos. Porque es la integralidad, lo que piensa el niño, lo que piensan en ese momento las docentes, otros de más edad. El mayor mismo. [Qué piensan] en la parte de alimentos, [...] todo iba como con una cuestión compaginada, pero en sí [el mayor llega] para darle ese orden de qué es lo significativo también. (ENTREVISTA, Taita Víctor Tandioy, junio de 2017).

Como lo vemos en el relato, estos sabedores tienen como propósito central, garantizar la circulación y la articulación de los saberes que circulan en las CPI, en torno al pensamiento y conocimiento indígena. Pero además, estos sabedores y sabedoras están llamados a asumir todavía un desafío más grande que el estimado contractualmente. En la cotidianidad de las CPI surgen constantemente muchas preguntas, muchos intereses por aprender y en general los equipos refieren a los sabedores y sabedoras como ejes centrales en ese proceso de saber qué y cómo hacer con los niños indígenas en la ciudad. Proponen a los sabedores y sabedoras como los llamados a orientar la construcción-creación de escenarios culturalmente diferenciados para la educación de los niños indígenas, pero también de los adultos vinculados al proceso, desde el saber de la tradición y los conocimientos culturales que poseen.

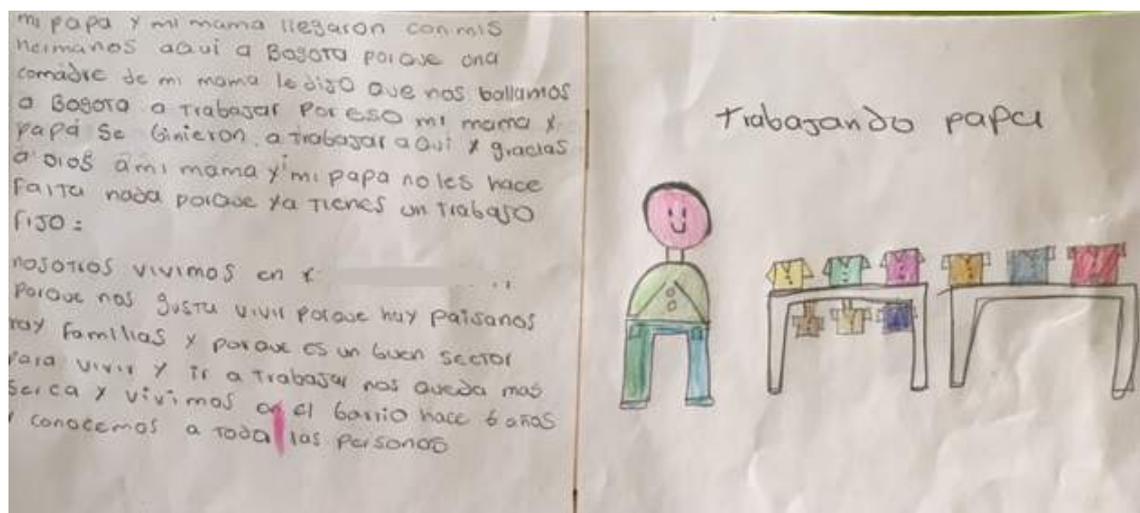
En este sentido, su rol se ve re-significado sustancialmente, pues además de orientar a su comunidad, cumplen el papel de apoyar la conducción de propuestas pedagógicas que distan de las prácticas en las que algunos de ellos fueron criados, pero que son necesarias de pensar en la ciudad.

5.7.3 Las Familias: Encargados De Transmitir La Cultura.

Las dinámicas de las familias indígenas en la ciudad cambian en relación a varios factores. Entre estos, está el llegar a la ciudad y tener que adaptarse a nuevos códigos sociales, nociones de tiempo y distancias diferentes, así como a nuevas dinámicas de trabajo y relaciones que deben asumir los padres y madres para garantizar su pervivencia. En la ciudad, los

niños no pueden acompañar a sus padres en sus espacios laborales, pues la mayoría de ellos tienen trabajos de tipo informal, relacionados con venta ambulante (VÍA PLURAL, 2009; ENTREVISTA, Aura Tandioy, Madre CPI, Julio de 2017). Así, este canal directo de socialización que se da entre la familia y los niños, y a partir del cual en el territorio los niños aprenden, se ve afectado por la imposibilidad de compartir tiempo con ellos a lo largo del día. Justamente, esta última situación es una de las razones por las cuales las CPI surgen en la ciudad como espacios pensados para fortalecer, apoyar y agenciar la diversidad cultural de los niños y niñas indígenas de Bogotá (AGREDA, 2010)

FOTO 18. TRABAJO REALIZADO POR LA FAMILIA DE YURI NATALIA SOBRE SU HISTORIA EN LA CIUDAD.



Fuente: Familia y hermana mayor de Yuri Natalia de 5 años. Foto de la autora. 2017

Como lo demuestra el dibujos de la foto 18, realizado por una familia Kichwa de una CPI, se mantienen estrategias e incluso se fortalecen prácticas de subsistencia incorporadas como parte de la cultura. En el caso del dibujo, vemos a un padre vendiendo ropa, que es una de las principales ocupaciones de las familias de esta comunidad. En los pocos momentos que niños y padres comparten, las familias intentan enseñar el oficio a los más pequeños, pues el aprendizaje de esta labor les garantiza una forma de trabajo independiente y la posibilidad, además, de mantener su inscripción a la identidad indígena. De allí, que como lo muestra este mismo ejemplo, para

las familias resulta importante compartir tiempos de trabajo en compañía de sus hijos.

En este mismo relato, aparece claramente lo que ya se había mencionado en el movimiento dos, y es la creación de estrategias de apoyo dentro de las redes que se establecen entre los “paisanos” (otros miembros de la comunidad), y que les permiten garantizar formas de existencia y re-existencia en la ciudad (SEPÚLVEDA; ZÚÑIGA, 2015, MONTOYA; GARCÍA, 2010). La mayoría de estas redes entre las familias, están orientadas a apoyarse en la consecución de lugares para vivir y el acceso a formas de trabajo. Una vez establecidas las familias, las redes de amistad y solidaridad continúan presentes, en algunos casos, constituyéndose nuevas interpretaciones de lo comunitario y de lo identitario, adaptado a la ciudad (BRIONES, 2007). Estas redes, además, permiten mantener vigentes, así como re-crear eventos festivos importantes dentro de la tradición, la dinamización de prácticas espirituales y el uso de la medicina ancestral (Foto 19).

FOTO 19. TRABAJO REALIZADO POR LA FAMILIA DE DAMIÁN SOBRE SU HISTORIA EN LA CIUDAD.



Fuente: Familia de Damián de 5 años. Foto de la autora. 2017

Además de lo anterior, en la ciudad, como se puede percibir en la foto 19, la exaltación de la identidad indígena y el orgullo que se pueda construir en relación a esta identificación, es un trabajo que implica esfuerzo parental, pues no existe el lazo contenedor del territorio compartido, ni de la comunidad. En la ciudad, la persona indígena toma el rostro del Otro (MENDES, 2008), cada oportunidad para remarcar la pertinencia identitaria, desde el orgullo por lo que se es, se constituye en una labor que descansa principalmente en el núcleo familiar. Como lo evidencia la señora Aura Tandioy, madre de una CPI, hablando de su propia experiencia como niña indígena en la ciudad, son los padres los encargados de mostrar la diferencia étnica como algo positivo:

[...]todas esas cositas mi mamá ya nos empezó a explicar. Ella nos decía que nosotros no deberíamos avergonzarnos porque así como los... como se dice: "el blanco"... mi mamá me decía: "así como ellos tienen ojos, nosotros también tenemos ojos. Como ellos tienen pelo, nosotros también tenemos pelo. Nosotros no somos diferentes, aunque nosotros somos privilegiados, porque nosotros somos de una raza diferente a ellos, somos especiales"... entonces nos empezó a explicar por eso ya... por lo menos Ainan [hijo de la señora Aura], él lo dice y a él no le da pena decir que es indígena. (ENTREVISTA, Aura Tandioy, julio de 2017).

De acuerdo con este testimonio, la familia es la encargada de demarcar el espacio entre el "nosotros" y "ellos" a partir del cual, se generan las formas de percepción y vinculación con la ciudad. Estas formas de identidad, se vinculan entonces a una historia en común, a la añoranza de un territorio de origen, ahora distante, y a partir de unos lazos asociativos definidos por las condiciones ofrecidas por la urbanidad, que permiten aprender la lengua, o al menos, hablarla ocasionalmente, revivir algunas formas tradicionales de ritualidad y ceremonia, y dar sentido a objetos y prácticas, como usar la indumentaria; todas estas, prácticas que permiten sentirse parte de. Las CPI en este sentido, cuando logran articularse con las familias, cumplen un propósito dinamizador, político y de escenario de encuentro, en el cual, se lucha por mantener y exaltar la diferencia y la diversidad.

Como es posible apreciar en este eje, la re-significación de los roles de estos agentes presentes en las CPI, habla de sujetos actores y constructores de su propia historia. Este breve acercamiento permite observar cómo se van creando formas de re-existencia, que, como lo menciona Albán (2013),

superan el hecho de aguantar condiciones difíciles y muestran la capacidad de las comunidades indígenas de adaptarse a los nuevos escenarios, pero además, de construir formas de vida digna, en medio de la dificultad. Antes que víctimas de las circunstancias, las familias indígenas, las mujeres, los sabedores y los niños, son sujetos activos que continuamente están construyendo propuestas y alternativas de vida que negocien con sus lógicas, pero también, que les permitan mantenerse en la ciudad, accediendo a los recursos que esta provee.

5.8 CONSIDERACIONES ANTES DE SEGUIR EL CAMINO.

Este movimiento ofrece múltiples argumentos que permiten asumir las CPI como escenarios en disputa, donde permanente entran en juego y se tensionan las lógicas occidentales modernas con las lógicas y sentires indígenas. En la constante tensión, se ganan y se pierden pequeñas batallas que se constituyen en la germinación permanente de escenarios diferenciados para la atención de la niñez indígena, pero especialmente, en escenarios que cuestionan tanto a la ciudad, como a la política pública en sus concepciones de infancia y en sus prácticas educativas y de cuidado.

En medio de estas disputas, tensiones y contradicciones, están emergiendo apuestas pedagógicas que me atrevería a llamar como “mestizas”, constituidas desde las bases de los saberes de los pueblos indígenas, en su encuentro con la ciudad y con la occidentalización de las prácticas educativas de los más pequeños. Sin duda, en el fortalecimiento de estas pedagogías mestizas se encuentran, desde mi perspectiva, la fuerza política, educativa y pedagógica de las CPI y el camino de re-existencia para los niños y niñas indígenas que están llegando y naciendo en la ciudad.

Las tensiones y aprendizajes germinados en las CPI, han resultado para las diferentes instituciones -envueltas en la creación y funcionamiento de las propuestas- un constante desafío que los lleva a repensar su papel y sus prácticas. Las instituciones se han visto obligadas a mediar entre la política tal y como fue diseñada e interpretada, y las comunidades indígenas.

Esta mediación-tensión constante, ha llevado a la flexibilización de las normas, la creación de nuevos caminos y a la re-creación de las maneras en que se materializa la política. La vida cotidiana de las CPI se constituye en un desafío en permanente movimiento, que cada día impone nuevos retos a la institucionalidad y en especial, que cada día se indigeniza más.

Todos estos triunfos, estas conquistas, estos frutos que no se cansan de anunciarse, rompen el estereotipo del indígena que sólo es víctima. Si bien no quiero desconocer acá las difíciles circunstancias que debe enfrentar el indígena para sobrellevar su vida en la ciudad, tampoco quiero opacar las múltiples formas que las familias, las CPI y los niños crean para constituirse como indígenas. Estas prácticas de re-existencia cultural, por contravenir el imaginario del indígena “bien portado”, que no protesta, que vive en armonía con lo que ha bien tengan para darle, “[...] se les acusa de generar acciones que resultan en la automarginalización y de cargar resentimientos que contribuyen a un “racismo al revés”. (HALE, 2004b, p. 9).

De esta forma, este movimiento se cierra celebrando la cotidianidad de las CPI, la fuerza de las mujeres maestras y lideresas, de los niños y niñas, de los sabedores y sabedoras y anunciando ya, la emergencia de algunos frutos, que además de beneficiar a las comunidades indígenas, alimentan a la ciudad en general. Con este movimiento cinco, no se desestima la profunda fecundidad y el alimento que proveen las CPI y que me he esforzado por mostrar en cada aproximación de este texto. Más bien, en el sexto movimiento hablo de unos frutos que, a mi modo de ver, son transversales, emergentes y pueden desdibujarse ante la mirada superficial de quien no ha vivenciado dichos espacios. Así, en el movimiento que sigue, el final de esta tesis, presento algunos de los que yo considero como los principales aprendizajes, y en esa medida, los frutos que las CPI y la vida de los niños indígenas en la ciudad nos aportan.

6 SEXTO MOVIMIENTO. LOS FRUTOS ANUNCIÁNDOSE: DE LOS APRENDIZAJES Y OTRAS CONTRIBUCIONES DE LOS NIÑOS INDÍGENAS Y LAS CPI A LA CIUDAD.

Ellos no hacían más que conciliar opuestos: es la misión del fruto. (KUSCH, 2007, Tomo II, p. 224).

Como lo anuncia el epígrafe de este movimiento, recopilo en estas páginas finales algunos de esos frutos que germinan y crecen en medio del encuentro de los opuestos, las tensiones y las disputas que viven los niños y las niñas indígenas, sus familias y las CPI en la ciudad. Antes que un cierre, considero que este movimiento final recoge los caminos que se abren como promesas de germinaciones que están sucediendo y que sucederán. En esta medida, lo propongo también como una invitación a continuar pensando juntos, haciendo juntos, viviendo juntos, la riqueza y la dificultad de constituirse como indígenas en Bogotá.

Para ello, divido este movimiento final en tres momentos o tres ejes sobre los cuales circulará la reflexión. El primer eje recopila los aprendizajes que se vienen construyendo dentro de las CPI, en relación a lo que estos espacios son, qué papel cumplen en la vida de los niños y las niñas y sus familias. En un segundo eje, hablo brevemente de los sueños y desafíos que las CPI contemplan en su cotidiano devenir, proponiéndolos como fuerzas que alientan la continuación de la lucha de re-existir en la ciudad. Finalmente presento las conclusiones, insistiendo que antes de ser cierres de la investigación, son caminos que se abren para continuar el recorrido junto a las comunidades indígenas, pues como diría Kusch “Lo importante está en que seamos pura semilla.” (KUSCH, 2007, Tomo II, p. 227).

6.1 EJE 1: DE LOS OTROS FRUTOS Y APRENDIZAJES QUE NOS DEJAN LOS NIÑOS Y NIÑAS INDÍGENAS Y LAS CPI.

Dentro de este eje, además de lo evidenciado en los movimientos cuatro y cinco de esta tesis, es importante abordar dos aspectos que considero son, un par de frutos que crecen en medio de la oposición de fuerzas, ideas, prácticas y discursos que tiene lugar en las CPI. Estos frutos o aprendizajes fundamentales germinan y crecen en relación a dos aspectos fundamentales, a saber: primero el sentido y papel de las CPI en la vida de los niños y las comunidades; y segundo, la interculturalidad como vivencia germinal en construcción, deconstrucción y re-construcción permanente. Ambos ejes se desarrollan a continuación

6.1.1 Las CPI En La Vida De Los Niños y Las Comunidades Indígenas De Bogotá.

En los procesos de apropiación y re-significación que las CPI han vivido por parte de las comunidades indígenas, estas CPI toman otros matices, potencializándose para constituirse como lugares de re-existencia, lucha política y simbólica de estos pueblos. Además de recibir a los niños y niñas menores de 6 años, las CPI son también espacios de encuentro, reunión y reconocimiento de sus similitudes y diferencias en tanto pueblos originarios habitando la ciudad.

Así, las CPI se tornan en territorios politizados, y también -emulando las palabras de Alejandra Pizarnik⁸⁴ cuando se refiere al lenguaje- las CPI son los que son, pero además más y otra cosa. La fecundidad de lo diverso, las contradicciones y las formas de re-existencia que allí se vivencian, generan la emergencia de múltiples prácticas, relaciones y discursos que sin duda inciden en la vida de los niños indígenas y no indígenas.

En este mismo sentido, las CPI nutren y se alimentan de las dinámicas de apropiación de las familias, de los docentes indígenas y no indígenas, de

⁸⁴ La referencia es tomada del poema de Alejandra Pizarnik, denominado *La palabra que sana*. El poema fue publicado en el libro *El infierno musical* (1971) y re-impreso por Siglo XXI, en Argentina.

los niños y niñas, y de los diferentes agentes que allí se reúnen. Esta convergencia de sentidos, lecturas y posibilidades se hace posible en la medida que allí se apuesta por la educación con tintes comunitarios porque, según Gloria Orobajo, coordinadora de una de las CPI:

[...] entendemos que en lo comunitario hay una posibilidad para uno fortalecer su identidad propia, para uno reconocer de donde viene. Reconocer ese legado ancestral desde la medicina, desde lo político, desde la relación con el territorio, de la relación con los saberes ancestrales, desde las plantas, desde el tejido, desde la danza, de la música, que es, uno mismo reafirmar su identidad. (DIARIO DE CAMPO, noviembre de 2016).

Así, las CPI cumplen un importante papel en la identificación de una pertenencia étnica, y a su vez, dan cuenta de una labor pedagógica con indígenas y no indígenas en varios sentidos. Las CPI son protagonistas centrales en el proceso de aprender a convivir y construir en la diversidad, a partir de la propia identificación y encuentro con los Otros. Con las familias indígenas, contribuye en el fortalecimiento de lo que Catherine Walsh denomina el “casa adentro”. Esto es: “[...] los procesos internos de las organizaciones, pero más que todo, de las comunidades para construir un pensamiento y conocimiento *propio*” (WALSH, 2007, p. 32) .

Lo anterior implica que, cuando las familias no tienen un contacto activo con la cultura o no se nuclean en torno a las prácticas culturales, como lo comenta una de las profesoras de las CPI, sucede que sean:

[...] más bien los niños [quienes] les enseñan a las familias... Pues en el caso de los no indígenas. Incluso hasta de las [familias] indígenas, porque como la mayoría ahorita son [hijos] de padres jóvenes, nacidos aquí en Bogotá y que viven en Bogotá, entonces a veces los niños [de las CPI] saben más que ellos.” (ENTREVISTA, Mary Luz Timaran, julio de 2017).

De esta forma, el trabajo de conocer y apropiarse de referentes identitarios, culturales y conocimientos indígenas por parte de los niños y niñas, genera en las familias movilizaciones que los aproximan, vitalizan y dinamizan su contacto con su propia cultura o con otras culturas.

En el caso de los no indígenas, su presencia en la ciudad, dentro de los barrios y en el seno de la SDIS, ha generado varias transformaciones. Por un lado, su trabajo activo y en contacto con agentes e instituciones de diversa índole, visibilizan la lucha e importancia de las comunidades

indígenas para el país. De la misma forma, como se mostró brevemente en el quinto movimiento de la presente tesis, sus luchas y procesos organizativos propios han permitido la flexibilización de las políticas públicas, hacia apuestas que potencian y afirman la diversidad en la ciudad, esto es, la construcción de relaciones y conocimiento en el encuentro con los Otros, para dar lugar a un “casa afuera” (*Op. cit.*, WALSH, 2013b). Todo esto, sin nombrar las pequeñas revoluciones y transformaciones que con seguridad han de operar en los intercambios, pugnas y relaciones cotidianas que tienen lugar en la vida corriente de la ciudad, propiciadas a partir del encuentro de indígenas y no indígenas en diversos escenarios y situaciones.

Por todo lo anterior, es posible afirmar que las CPI promueven la asociatividad de los pueblos indígenas y no indígenas, para construir, interactuar y aprender. Es decir, las CPI son espacios de “[...] diálogo y de reciprocidad. [Porque] en la Casa de Pensamiento hay la posibilidad de que como sujetos intercambiemos, aprendamos y compartamos saberes [...]” (DIARIO DE CAMPO, Palabras de Gloria Orobajo, noviembre de 2016). En esa medida, las CPI son proyectos donde, más que incluir, se motiva y potencia la existencia en la diversidad. Como lo expresa Willer Giagrekudo, ex- coordinador de la CPI Uioto:

[...] este proyecto hace de que no excluyamos ni siquiera a un niño afro, ni al niño occidental. Hace de que el niño se pregunte cuál es mi identidad, incluso el niño Uitoto. No se está excluyendo dentro de esa maloka Uitoto o Casa de Pensamiento. Incluso el niño campesino, digámoslo así, o el niño de aquí de Bogotá se pregunta en algún momento. Dirá bueno: ¿yo qué soy?, ¿qué tengo?, ¿qué legado tengo?, le pregunta al papá ¿quién soy yo? Incluso ustedes maestros que se pregunten: ¿quién soy yo?, tengo este apellido pero ¿qué?, ¿de dónde viene?, ¿de dónde vengo?, ¿cuál es mi legado?, ¿tengo algún saber, o qué significa por lo menos mi apellido? (DIARIO DE CAMPO, Noviembre de 2016).

Como lo expresa Restrepo (2007), las identidades se constituyen y se fortalecen en el reconocimiento de lo que me aproxima a un “Nosotros” y me diferencia de un “Ellos”. Este proceso de autoreconocimiento y diferenciación que tiene lugar dentro de las CPI es un proceso central en las formas de nucleamiento y organización colectiva que detentan las comunidades indígenas en la ciudad. En consecuencia, son estas preguntas por la raíz, por lo identitario, las que permiten que las CPI aparezcan como espacios

para “co-hermanarse entre los pueblos” (ENTREVISTA, Gloria Orobajo, JUNIO DE 2017), o como lo expresa el sabedor Yondri Rojas, para que se asuma como:

[...] una Casa de espíritu de las culturas ancestrales, [...] es una Casa sagrada [...] allí es a donde nace toda las esencias culturales, ahí tratamos de practicar hasta la medicina, [...] la medicina tradicional, yo trabajo en el tejido, la música, que la danza, la historia, en todo yo lo trabajo. (ENTREVISTA, Sabedor Yondri Rojas, junio de 2017).

Como se aprecia en los testimonios aportados por los diferentes agentes que participaron de la presente investigación, las CPI rebasan las lógicas y los propósito con los que fueron creadas. En palabras de Bernal (2012), se generan procesos de re-territorialización, dado que: “[...] ellos construyen [en la ciudad]⁸⁵ su territorio, ya que le imprimen al espacio un significado especial, y lo politizan con propuestas en un diálogo constante.” (BERNAL, 2012, p. 90). Es decir, gracias al proceso paulatino de indigenización de las CPI y las prácticas de apropiación del espacio, estas CPI se posicionan como un referente de encuentro y construcción conjunta de saberes y posibilidades entre los pueblos.

No obstante, es importante evidenciar que este proceso se ha construido en medio de diversas luchas, tensiones y disputas que hablan de unas vivencias interculturales en construcción. En el siguiente apartado abordaré cómo las CPI nos enseñan que la interculturalidad es una vivencia germinal.

6.1.2 La Interculturalidad Como Vivencia Germinal En Construcción, De-Construcción Y Re- Construcción Permanente.

En la vida cotidiana de las CPI y de los niños y niñas indígenas, se evidencia que la interculturalidad es, en definitiva, un proceso de largo aliento que se teje en medio de diversas tensiones, contradicciones, diferencias y desigualdades (WALSH, 2013a). Es decir, es un trayecto vivencial en permanente construcción y re-construcción, que lejos de ser

⁸⁵ Adición mía.

armonioso, se intenta tejer en medio de múltiples disonancias que se ven atravesadas por los decires, sentires y haceres de todos los sujetos involucrados en el fortalecimiento de la vida indígena en la ciudad.

Esto quiere decir que, además de los factores estructurales, económicos, sociales y culturales presentes en buena parte de las naciones de América Latina, también existen micro tensiones en las CPI que son el reflejo de las maneras turbulentas y conflictivas en las que se teje el discurso y la práctica intercultural. Es decir, dentro de las CPI se media con fenómenos macro y micro estructurales que friccionan las relaciones y las posibilidades de crear escenarios más diversos.

En consecuencia, además de enfrentar las políticas neoliberales que empiezan aparecer con marcada fuerza a partir de los años 80's y 90's en América Latina (SORIA, 2014), sumado a las históricas formas de marginación, negación y extinción que han afectado a los pueblos indígenas, también se tramitan en las CPI tensiones locales entre las personas que están dentro y alrededor de estos espacios, que complejizan ese proceso de construir prácticas discursos y relaciones interculturales.

En la presente tesis, por la metodología abordada y el problema planteado, me interesé principalmente en las micro tensiones presentes en la vivencia cotidiana de las CPI. En este caso pude identificar, además de la multiplicidad de visiones y prácticas que fueron abordadas en el movimiento cuatro y cinco, también visiones construidas en torno a los "Otros" y el "Nosotros", que hacen del proceso intercultural un largo camino a cimentar.

Por un lado, existen desconfianzas construidas históricamente entre indígenas y no indígenas, que en el mismo proceso de diferenciación identitaria y la obligatoriedad que conllevan las CPI de construir conjuntamente, por momentos parece ponernos en lados contrarios de la realidad. En ese sentido, existen aun ideas de los no indígenas en relación a los indígenas, que generan prácticas históricas de exclusión y marginación, naturalizadas y presentes en muchas de las relaciones cotidianas que signan este encuentro. Con la comunidad Embera, por ejemplo, dadas sus condiciones de vida en la ciudad y los mecanismos que han desarrollado para sobrevivir en la urbe, es común escuchar a algunos funcionarios de las

instituciones que trabajan conjuntamente con las CPI, emitiendo juicios de valor sobre sus modos de vida, tildándolos de perezosos, oportunistas, negligentes, entre otros calificativos, que ponen en tela de juicio la legitimidad de sus demandas y su condición de vulnerabilidad (CORTES, 2013). Un ejemplo de ello se relata en el siguiente registro de diario de campo, surgido a partir de la visita a la Maloka, lugar que recibe y atiende familias Embera Chamí y Emberá Katio desplazadas por la violencia.

Veamos:

Los cuartos son de diferentes tamaños. Algunos albergan varias familias y tienen muchas camas, otras son pequeñas y están habitadas por un solo núcleo familiar. Pero hay una cosa que me llama mucho la atención: en casi todas las habitaciones hay electrodomésticos como equipos de sonido, y televisores muy grandes y de última tecnología, envueltos en papel vinipel. El funcionario dice que mantienen los electrodomésticos así porque constantemente los Embera hablan de la posibilidad de realizar una mudanza rápida a sus territorios de origen. Pero que en realidad, dice, hay muchas familias que se sienten muy bien en la ciudad y solo lo hacen así, como a manera de promesa, pero que la promesa jamás se cumple.

[...]

Sin duda, la Maloka les ofrece condiciones óptimas de vida. Dice el funcionario que los Emberá Katio son en cierta medida, discriminados por los Embera Chamí. De hecho los llaman como los Katio chocolate y los tildan de perezosos. Esto es corroborado luego al hablar con una familia Chamí que dice que los Katio son muy perezosos y sólo les gusta la fiesta.

Son sorprendentes las consolas de sonido que se ven dentro de los cuartos. Dice el funcionario que la música y las fiestas son recurrentes dentro de la maloka y que hacen parte de las prácticas más importantes de la comunidad.

Mientras vamos caminando por el lugar, conociendo a las familias, e interactuando con los niños, el funcionario continúa su relato sobre lo difícil que es lograr que los Embera Katio se comporten de acuerdo a las normas de convivencia. Dice que al principio tuvieron problemas con los horarios de comida, pues las familias esperaban atención las 24 horas y poder comer cuando ellos tuvieran hambre o poder cocinar. Pero por las políticas de seguridad, no les es permitido a las familias cocinar. Hay un personal que cocina y sirve en horarios definidos, el desayuno, el almuerzo y la cena. También ha sido difícil el tema de la comida en términos de que no todo lo que se prepara les gusta. Esto para el funcionario solo muestra que los Embera, no “agradecen” la ayuda del gobierno y que esperan que todo se les dé de acuerdo a como ellos lo piden.

El lugar cuenta además con una lavandería, sin embargo, para las mujeres es muy extraño y difícil no ser ellas mismas quienes laven su ropa. En especial porque las máquinas suelen descoser los vestidos coloridos que las caracterizan, y que hacen a mano. Por ello, es habitual que tengan que estar constantemente reparándolos.

[...]

El funcionario nos cuenta con gran entusiasmo que está construyendo un proyecto para alfabetizar a las madres. La mayoría no habla muy bien el español y tampoco tienen interés en aprender según su relato. Dice que las mujeres solo escuchan a los hombres, que si es una mujer no indígena la que les habla, ellas ríen y hacen comentarios entre sí, pero que no prestan atención a lo que se les dice. Su intención de “alfabetizarlas” es, dice él, que aprendan a decodificar frases y palabras, pues es una habilidad necesaria en la ciudad. Yo personalmente veo mujeres Embera usando transporte público, comprando cosas en las tiendas y moviéndose con mucha soltura por la ciudad hace más de 6 años.

Nunca las escuche hablar español, y tampoco las vi leyendo o necesitando de este saber para obtener lo que desean.

No obstante, recuerdo en medio de la conversación a Paulo Freire, pensando en alguna teoría que aproxime al funcionario al mundo de los indígenas, (él ha dicho que es historiador). Y lo sugiero, pensando en que tal vez pueda ayudar en algo. Dice que no lo conoce. Dice que sería bueno, pero continua con su relato sobre lo incomprensible de la lógica Embera Katio.

Desde mi lectura, la preocupación del funcionario a veces me parece enmarcada en esa idea de "civilizar" al indígena, de blanquearlo. Pues se cuestiona mucho la relación que ésta comunidad ha establecido con las entidades del gobierno. Dice que para ellos es obligación del gobierno ofrecerles todas las condiciones para vivir en la ciudad: comida, un espacio habitacional, la educación de sus hijos, los pañales, todo.

Yo lo invito constantemente, de la manera más respetuosa que encuentro, a que revise en la historia del pueblo para ver si logramos comprender desde dónde viene esta forma de relacionarse con las otras comunidades y le hablo de Kusch. Lo hago intentando relacionar esta lógica embera con la sensación de sentirse arrojado en el mundo y la manera de solucionar sus problemas acudiendo a lo que la naturaleza y los dioses ofrecen, en este caso, la ayuda del gobierno. Pero al final siento que mis palabras son en vano. Yo me quedo frustrada por que no logré tejer un puente con este funcionario y él continúa insistiendo en lo difíciles que son los Embera, que solo piden y esperan que las instituciones les resuelvan la vida. (DIARIO DE CAMPO, Marzo de 2017).

Este extenso relato muestra cómo puede resultar complejo el construir relaciones legítimas de equidad entre indígenas y no indígenas, porque las tejemos desde el juicio y muchas veces, desde la incomprensión de las lógicas que llevan a estos pueblos, a actuar de la manera en que lo hacen. Desde mi lectura, el aprovechar y demandar las ayudas del gobierno para su subsistencia, es una manera de saldar una deuda histórica que se tiene con estos pueblos. En esa medida, veo en los Embera a unos agentes históricos actuando allí, de acuerdo a los recursos que les ofrece el medio. Su condición de indígenas desplazados por la violencia, les permite acceder a recursos destinados por el Estado para la reparación de su derechos, y en esa medida, actúan desde las posibilidades que tienen para solventar sus necesidades.

Además, las formas asistencialistas de resolver los problemas que estas comunidades han enfrentado, son en parte las responsables de que se generen nuevas formas de dependencia y de esta manera, nuevas formas, más sutiles, de dominación que tensionan la construcción de relaciones y prácticas interculturales desde la perspectiva crítica. Y como si fuera poco, allí también vemos cómo entre los mismos grupos indígenas (Chamí- Katio) se tejen formas de censura y discriminación, cimentadas, en este caso concreto, por las prácticas organizativas que se adelantan en la ciudad. Esto

último pone en evidencia que dentro de las mismas comunidades indígenas existen también tensiones, diferencias y oposiciones que movilizan sus relaciones “casa adentro”, y que a veces, ralentizan sus impactos en los ejercicios de construcción en el “casa afuera” (WALSH, 2013b).

Como parte de las respuestas construidas históricamente a estas formas de señalamiento y marginalización de los no indígenas hacia los indígenas, como lo muestra Diego Tupaz, sabedor de una de las CPI, también se dan formas de protección y resistencia indígena, que se basan en el distanciamiento y la marcación de fronteras simbólicas muy definidas, que cierra las puertas a la construcción con otras culturas, especialmente, cuando esas otras culturas no son indígenas:

[...]eso es muy difícil de construir, llegar a un modelo de intercultural, como se está planteando hoy, es complicadísimo porque yo creo que NO es bueno: [construir] el proyecto indígena y [luego] los demás a ver cómo se pegan. Tampoco fue el espíritu.

Y la idea era que nuestros jardines estuvieran llenos de niños y niñas indígenas. No es la realidad. Entonces hubo que ajustar. Los maestros, se decía, que fueran indígenas. Desde la vigilancia hasta la señora de cocina [que fueran indígenas]. No es una realidad, y tampoco es la idea, en el sentido de aislarnos. Porque la relación, la interculturalidad es una relación pero con todos. No es cómo nos incluye [a los indígenas], no es cómo nos aceptan. No. Es [ver] cómo nosotros logramos algo, pero también NO excluimos al otro. Porque el indígena también tiende a ser muy excluyente cuando está en su espacio de derechos. (DIARIO DE CAMPO, testimonio Diego Tupaz, noviembre de 2017).

Ambas formas de inclusión-exclusión se debaten al interior de las CPI y atraviesan la vida de los niños y las niñas indígenas, vitalizando la pregunta que una de las profesoras, Mery, afrodescendiente, acompañando a una de las CPI, realiza constantemente en los encuentros de maestros y demás actividades colectivas: “[...] cuando hablamos de lo intercultural ¿a qué nos estamos refiriendo?, ¿hacia dónde queremos ir?” (DIARIO DE CAMPO, Marzo de 2017). Este tipo de tensiones hacen sospechar que, más que una realidad, la interculturalidad es un proyecto que se viene construyendo en el día a día dentro de las CPI y por parte de las comunidades indígenas en el proceso de re-existencia en la ciudad, esto es, en el encuentro con la diversidad que la ciudad recibe.

Si bien la presencia indígena en la ciudad es la que nos lleva a preguntarnos por cómo generar espacios diversos, donde podamos construir entre todos, también es cierto que su visibilización y reconocimiento en la

ciudad es aún embrionaria. Desde mi vivencia, pude percibir que muchos de los habitantes de la ciudad desconocen la existencia de las comunidades indígenas en el corazón de la capital y más aún, las formas de vida que estos pueblos vienen construyendo. Cuando se han visibilizado los pueblos originarios, se ha hecho desde una multiplicidad de imaginarios que exotizan o “deforman” a los indígenas. Los exotizan en la medida en que los presentan como seres impolutos, libres de cualquier mala intención, cándidos, puros, habitantes de lugares lejanos y paraísos rurales. O los deforman cuando los presentan como salvajes, perezosos, borrachos o peligrosos. Quebrar estos estereotipos es posible principalmente en el encuentro y aproximación a la vida misma de las comunidades y también desde la construcción de escenarios que posibiliten dichos encuentros, desde posiciones más equitativas de las que actualmente vivimos.

Como lo expresaría Soria (2014), es complejo pensar que un proceso de interculturalidad crítica es posible solamente en la identificación de las formas en que un modelo de pensamiento, conocimiento y organización se implantó de forma colonial en América. Esta esperanza exagerada en la interculturalidad es una forma de reducir y simplificar las estructuras y relaciones sociales que han dado lugar a las formas de desigualdad, marginalización y exclusión. Por ello, además de trabajar en la transformación de estas ideas que nos alejan, para esta autora, es necesario contestar claramente, y desde la diversidad de proyectos existentes, a la pregunta de por qué es igualdad, equidad y justicia para todos (*Ibidem*, 2014). Parece que cuando hablamos de interculturalidad sin más, asumimos que la respuesta es unánime o que -aún más cuestionable- es posible pensar en la existencia de una sociedad unificada, sin conflicto o al menos con mayor armonía.

Para que la interculturalidad llegue a ser crítica, en los términos propuestos por Walsh (2007, 2009a, 2009b, 2013a, 2013b), es importante evidenciar las formas de desigualdad, exclusión y marginalización que continúan presentes en la sociedad y encontrar caminos par equilibrar la balanza. También es fundamental revisar si la política pública se hace presente desde un proceso asimilacionista, esto es, desde una perspectiva de

interculturalidad funcional o para, de acuerdo con los fines de la interculturalidad crítica, potenciar la existencia de la diferencia y la legitimización de los saberes, los conocimientos y las prácticas Otras.

En este mismo sentido, parece importante reconocer que estamos lejos de tener posiciones equitativas entre indígenas y no indígenas. Incluso dentro de los mismos pueblos indígenas existen grandes desigualdades en cuestión, por ejemplo, de acceso a formas de vida digna, recursos materiales, tenencia de territorios, entre muchos otros. Y esta desigualdad se complejiza aún más, cuando pensamos en la relación con los no indígenas y las instituciones que median la garantía y restitución de derechos de las poblaciones vulneradas.

En este punto es importante recordar la pregunta que se plantea Vera Ferrão sobre estos procesos de “negociación” de intereses y expectativas, pues a caso: ¿La pobreza no está “racializada”, etnizada” y “generificada” en el continente? (FERRÃO, 2013, p. 157). Esta pregunta releva, entonces, la necesidad de tener presente que para que existan estos procesos de igualdad, aún es necesario caminar un largo trayecto, que parte de las concepciones y relaciones micro que se establecen con los indígenas, pero que se irradian (en un trayecto de ida y vuelta) a contextos de diseño, materialización y evaluación de las políticas públicas, constituciones de proyectos de nación y relaciones globales.

Y tal vez una de las acciones más importantes a fortalecer, y como sugerencia realizada por Soria (2014), a modo de camino metodológico, es generar encuentros reales de diálogo para continuar alimentando la germinación de la interculturalidad en la ciudad y dentro de las CPI. Este movimiento:

[...] implica el desplazamiento desde un «dar voz» hacia un «aprender a escuchar los silencios» y el compromiso con un «rehusarse a decodificar» como instancia fecunda dentro un proceso de transformación. (*Ibidem*, p. 60).

Desde lo que vivencí en las CPI, el proceso real de construir interculturalidad es un desafío dinámico, sensible, delicado, complejo y agitado, que es posible, principalmente, en el encuentro cara a cara con la diversidad. Es en la convivencia cotidiana, en el encuentro del “nosotros” y

“ellos”, que se hacen obligatorias las preguntas para ver cómo se construyen caminos por donde podamos caminar todos.

Pero estos encuentros de lo diferente y lo diverso, son fructíferos solo si quienes se encuentran tienen una real disposición a escucharse, a comprenderse y a leer a cada uno, desde los referentes que enmarcan su mundo simbólico. Sin juicios, sin pretensiones de universalidad y con humildad para reconocer el saber y las potencialidades de lo diferente. Esto quiere decir que solo en la medida en que reconozco, valoro y respeto esas formas del Otro de ser diferente, es que es posible pensar en el florecimiento de la interculturalidad crítica. Por ahora, seguimos siendo más que nada germinación.

6.2 EJE 2: DE LOS APRENDIZAJES, SUEÑOS Y DESAFÍOS QUE NOS DEJAN ESTOS MOVIMIENTOS DE APROXIMACIÓN A LAS CPI.

Este eje muestra brevemente algunos de los aprendizajes, sueños y desafíos que surgieron en los diálogos con los diferentes actores, en el ejercicio de hacer presencia y en el estar junto con los niños y las niñas indígenas en las CPI. Si bien considero que todo el camino recorrido en esta investigación es un proceso de aprendizaje que apenas comienza, es importante para mí en este eje, traer algunos aspectos y vivencias que no mostré en momentos anteriores de la tesis o que aparecieron brevemente anunciados y que son relevantes para dimensionar la potencia y la fecundidad de las CPI, así como las formas en que los niños y las niñas indígenas se constituyen como tal en su contexto.

Dentro de los *aprendizajes* a resaltar, que ya se intuían en el cuarto y quinto movimiento, pero que merecen un abordaje particular en este, se encuentra el afecto como corazón de las vivencias dentro de las CPI. El afecto garantiza al menos el esfuerzo por reconocer al Otro y comprenderlo, implica hacer las cosas con paciencia, con dedicación, con compromiso. En palabras de Gloria Orobajo, coordinadora de una de las CPI:

[...] algo que para nosotros ha sido muy importante ha sido el afecto. Yo creo que no hay posibilidad de construir relación si no hay afecto, y el afecto [...] la construcción del afecto es muy compleja, porque todos podemos hablar del afecto desde lo que nos han construido como sociedad, pero yo creo que el indígena... la construcción del afecto se da desde el cuidar. Yo creo que si hay una palabra en español que recoge lo que significa el afecto en lo indígena es "Cuidar", cuidar la madre tierra, cuidar el agua, cuidar los hijos, cuidar el territorio.(ENTREVISTA, Gloria Orobajo, junio de 2017).

Se vislumbra en esta forma de afecto referida por Gloria, aquella relación que además de ser construida en el día a día, se expresa en unas formas de cuidado que potencian la vida en su caótica existencia, en su diversidad. Cuidar la madre tierra implica querer sus ciclos, sus cambios, sus mutaciones, su orden y su caos. Todo estos elementos que solo el afecto permite valorar, son los que dan vida a la vida. En las CPI se constata que, como lo menciona Patricio Guerrero, retomando las palabras del pueblo *Kitu Kara*: "[...] es emergente y necesario recuperar el poder de la afectividad, la sabiduría del corazón, el poder de los sueños y de la espiritualidad, fuerzas insurgentes para transformar la vida [...]" (GUERRERO, 2011, p. 37). De acuerdo con Bergamaschi y Menezes (2009), el corazón y la afectividad signan y constituyen la coherencia interna da cultura. Dan armazón y estructura al pensamiento indígena. De allí su importancia.

Además de lo afectivo, un aprendizaje fundamental que se teje en medio de la tensión y el dinamismo de las CPI, es el respeto a lo culturalmente diverso y además, la comprobación de que aun cuando es difícil y un gran desafío, es posible construir en la diferencia, nutrirse de los otros y fortalecerse a partir de la vida en la diversidad. A continuación el relato registrado en mi diario de campo, de unas de las maestras no indígenas en relación a esto:

De los aprendizajes, o sea, de nuestros frutos: aprendimos a respetar otras prácticas diferentes a las que estamos acostumbrados. Hemos aprendido a ampliar la mirada a otras realidades totalmente diferentes a las que tenemos. El uso de los elementos naturales que están a nuestro alrededor. A veces usamos el agua, como algo vital, pero no pensamos en la importancia que tienen los recursos naturales. Hemos tenido transformación de los imaginarios culturales. El Diálogo intercultural si es posible. (DIARIO DE CAMPO, Marzo de 2017)

Esto nos muestra cómo la convivencia en el respeto y el reconocimiento que tiene lugar dentro de las CPI, sumadas al afecto como

emoción-razón mediadora, se constituyen en abono para la germinación y el crecimiento de lugares que, más que inclusivos, son espacios para existir y re-existir. Tanto indígenas como no indígenas, se ven tocados, afectados y sensibilizados por el reflejo de su rostro en el rostro del otro, y en esa medida, las diferencias se afianzan como camino fecundo de existencia. Como ya lo he dicho en varios momentos de esta tesis, este no es un proceso sencillo, pero, como lo anuncia la profesora autora del relato citado en el párrafo anterior, sí es posible una relación diferente entre el “ellos” y el “nosotros”. Finalmente, en este encuentro aprendemos los unos de los otros y construimos realidades, en medio de la diferencia y a veces, desde la discordancia.

Otro de los aprendizajes más importantes es lo que la vivencia de la Otridad implica para el no indígena. Esta vivencia y con-vivencia con el conocimiento y las prácticas indígenas, les permite reconocerse en sus raíces, en sus similitudes y en sus diferencias. Conlleva a una pregunta obligada por el propio origen, por la raíz mestiza de su familia y a reconocer la diversidad que habita dentro de cada uno. Alexandra Niampira, coordinadora del proceso general de las CPI hasta el año 2017, expresa esta activación de memoria y conexión con las raíces de la cultura colombiana:

[...]uno llega a un escenario donde puede encontrar prácticas de este tipo [indígenas]. [Y así uno recuerda:] Eso lo hacíamos en la casa, eso lo hacía mi abuela, eso lo hacía... esto yo lo vi en tal lado. Yo tengo mi memoria, que algo pasaba así más o menos similar cuando tenía cinco, seis, siete años. Entonces, eso hace como que uno active esos procesos de memoria, y también reconozca, digo yo, lo bueno y lo no tan bueno. Que uno también lo reconozca en esos lugares. Digo yo tanto en los procesos indígenas como en los procesos con los pueblos afro, uno empieza a renombrar muchas cosas y a decir: ¡Claro!. Como que empieza a adquirir mayor conciencia o mayor identidad de lo que uno puede llegar a reconocer [...]. (ENTREVISTA, Alexandra Niampira, junio de 2017).

Lo anterior muestra, como lo menciona Gloria Orobajo, que las CPI permiten también que el no indígena “se reconozca en su cultura” (ENTREVISTA, Gloria Orobajo, junio de 2017). Y uno de los matices de este aprendizaje, que me parece más interesante, es que en las palabras de esta coordinadora se muestra, como lo anunciaba Kusch en *América Profunda*, que “[...] la aculturación se produce sólo en un plano material, como la arquitectura o la vestimenta, en cambio, en otros órdenes, pudo haberse

producido un proceso inverso, diríamos de *fagocitación* de lo blanco por lo indígena.” (KUSCH, 2007, TOMO II, p. 180)

Este proceso de fagocitación versa sobre las formas en que el saber y la cultura indígena absorbieron la cultura occidental y la convirtieron en otra cosa como estrategia de sobrevivencia. Lo indígena, lo afro, lo mestizo y lo campesino está en nosotros, en nuestra cultura y nuestros modos de relacionarnos; en la forma en que nos alimentamos y vivimos. Y este estrato profundo es parte de lo que permite y vehiculiza la existencia de una sensación de identidad nacional, de colectivo y de conexión. Kusch diría que esta raíz indígena:

Es un sustrato que se mantiene ignorado y no se registra sino en el plano folklórico o etnográfico, pero ofrece su resistencia sorda y medida hasta llegar a tener su éxito, ya no en el hecho directo del roce o contacto de culturas, sino en las cualidades de debilidad y ficción del *ser*, su antagonista. (KUSCH, 2007, TOMO II, p, 189).

Es esta raíz mestiza la que, como diría este mismo autor, no nos permite ser completamente occidentales, a pesar del esfuerzo que realizamos (*Ibidem*, 2007). Ya ubicados en nuestra raíz indígena, campesina, afrodescendiente y/o mestiza, resulta más sencillo aproximarse a ese Otro que parecía tan diferente, y que pone en evidencia parte de lo vetado de la cultura que habita en todos y que se anida en las memorias que constituyen el presente.

De forma paralela a los aprendizajes, este encuentro de otredades genera varios *desafíos* a afrontar, que cuestionan actitudes, discursos y escenarios que hemos naturalizado en la relación con las comunidades indígenas que habitan la ciudad. Si bien en cada uno de los movimientos he señalado algunos de los desafíos identificados, en este apartado final quiero volver sobre otros que me parecen relevantes para continuar pensando las CPI y la vida de los niños y las niñas indígenas en la ciudad. Es importante a su vez, señalar que asumo estos desafíos como sueños por construir, como metas realizables en el trabajo conjunto y comunitario que han destacado los indígenas que participaron de esta investigación, como parte de sus formas propias de organización.

Uno de los principales desafíos- sueños que manifestaron las personas que trabajan en las CPI, es que así como se han adecuando las políticas y las prácticas, es necesario también adecuar los espacios físicos para que niños y niñas tengan más oportunidades de vivenciar, de manera profunda y significativa, ese conocimiento indígena que vive y se anida en las CPI. Como lo expresa la profesora Ginna Cuantindioy, uno de los sueños que más se escucha entre los docentes es:

[Tener un lugar que] se asemeje como a ese sitio, a ese territorio que nosotros tanto anhelamos y que quisiéramos estar ahí. Que chévere que tuviéramos un terreno, que pudiéramos hacer nuestra Casa de Pensamiento no así tan estructurada, sino como un Tambo. Que todos los niños puedan interactuar entre todos, hacer actividades entre todos. Porque, por ejemplo, yo les decía: pero ¿por qué tenemos que separarlos: bebes, caminadores, si allá a nosotros no nos educan así? A nosotros no nos van a decir bebes vayan con bebes, ni los más grandes con los más grandes. Al contrario, los más grandes tienen que ayudar a ver a los más pequeños, y o sea el proceso es así, (ENTREVISTA, profesora Ginna Cuantindioy, julio de 2017).

Este parecería un sueño que cuestiona lo material, la superficialidad de la forma; pero en realidad, habla de una visión de mundo, de unas formas de aprender, de enseñar y de relacionarse, que reflejan las pedagogías indígenas. Un territorio distinto implica otros modos de relación y de producción de conocimiento, lejos de las etapas etarias, de los momentos de desarrollo y de las expectativas construidas desde el adulto. Mayor proximidad entre los niños y los adultos puede posibilitar la construcción de vínculos más fuertes y además, la re-creación de vivencias de aprendizaje mucho más desafiantes para todos. Así mismo, este sueño planteado por la profesora Ginna, trae implícita una visión diferente del maestro- adulto en relación al papel que cumple en la vida de los niños, ya no como vigilante, sino como un dinamizador y acompañante del proceso de aprender.

Además de este desafío, también se destaca la necesidad de consolidar un equipo más estable de maestras y profesionales, teniendo como eje de articulación del mismo, la sensibilidad y disposición intercultural de las personas que lo componen, pues como varias veces los expresaron maestras y sabedores: las CPI no son para cualquier persona. Esto quiere decir, que los adultos que allí se encuentran deben ser sensibles y estar dispuestos a la construcción de relaciones interculturales. Para trabajar de forma pertinente y respetuosa con los niños y las niñas indígenas en la ciudad, se requiere

deseo, voluntad y compromiso. Esto es difícil de consolidar si el equipo rota constantemente, pues como lo expresa Diego Tupaz:

Algo importantísimo es mantener el talento humano porque que cada mes, cada año, cada mes [hay cambios]. De pronto cuando ya lleguen las nuevas docentes y aquí mis compañeras ya regresen a sus unidades [dirigiéndose a unas maestras suplentes]... los niños otra vez esos cambios... es muy difícil. No se tiene continuidad en el proceso. (DIARIO DE CAMPO, marzo de 2017).

La continuidad de los adultos, además de la construcción de vínculos afectivos con los niños, permite también la articulación a los equipos de trabajo y la comprensión de las dinámicas de trabajo, los fines, las estratégicas, entre otras. Así mismo, el tiempo de convivencia le permite al equipo pedagógico de las CPI reflexionar sobre sus formas de trabajo e ir consolidando nuevas posibilidades. Si bien no en todas las CPI se vive una alta rotatividad del equipo pedagógico, si es una particularidad que se identifica en estos escenarios y que vale la pena evidenciar como un aspecto a atender desde otras posibilidades.

Otro desafío fundamental, es empezar a pensar alternativas educativas y de atención que den continuidad a los procesos iniciados en las CPI. Esto quiere decir que es necesario generar alternativas educativas para niños y niñas indígenas que cierran su ciclo en los escenarios de atención a primera infancia y pasan a la educación básica en el distrito. Pues, luego de todo el esfuerzo invertido en construir referentes identitarios con los niños y las niñas, no existen espacios, propuestas o formas de articulación que garanticen reconocimiento y respeto por la diversidad cultural de los niños indígenas en los espacios de educación formal. De esta forma, cabe preguntarse: qué sigue para ellos después de las CPI? Al respecto, una de las madres de la CPI plantea que:

[...]fortalecer como lo que está en el jardín [CPI], me parece bien que se siga fortaleciendo. Pero de pronto podría ser como que no solamente se quedara en que fueran al jardín hasta los 5 años y de ahí ya toco mandarlos al colegio y allá se les olvidó todo. Entonces, es como que el seguimiento fuera como más extenso.

[...]

Es ¿cómo se pudiera fortalecer eso?, de que de pronto, hubiera un colegio ya como en el que yo estudié, que es un colegio técnico etnopedagógico. (ENTREVISTA, Maribel Taimal, julio de 2017).

Hasta el momento, no existen en la ciudad de Bogotá propuestas diferenciadas de educación básica y media, ni tampoco existe en los

currículos nacionales nada que dé relevancia al conocimiento indígena dentro de los planes de enseñanza obligatoria. Esto último sería ideal, pues hablaría de una apuesta gubernamental de educarnos en y para la diversidad cultural y la interculturalidad; no obstante, la educación intercultural ha sido más una estrategia pensada desde los indígenas hacia nosotros, y no de nosotros hacia ellos (FERRÃO, 2013). De allí que, una vez los niños y niñas cumplen la edad máxima para ser atendidos dentro de las CPI, quedan a la “deriva”, teniendo que insertarse en un contexto educativo que no está del todo preparado para ellos y en el cual, se reproducen las lógicas de marginación y exclusión social que se intentaron combatir dentro de las CPI (GUIDO, 2015).

Finalmente, frente a estos desafíos que impone el día a día de las CPI, Diego Tupaz, sabedor de los Pastos, planteó en varios escenarios públicos, su marcada preocupación por cómo aproximarse a los no indígenas (niños y maestras principalmente) presentes en las CPI. Desde su perspectiva, los niños no indígenas corren el riesgo de invisibilizarse en la preocupación por lo indígena, y ser colocados como “relleno” dentro de la cotidianidad de las CPI; dado que el énfasis es la cultura y el pensamiento indígena (DIARIO DE CAMPO, noviembre de 2016). Esta reflexión también trae en su fondo, la pregunta por cómo garantizar procesos interculturales que puedan generar escenarios de intercambio y reconocimiento de las prácticas y construcciones culturales de los no indígenas.

En cuanto a las maestras no indígenas, Diego propone que es necesario pensar su lugar y el acompañamiento que se les hace, pues según él: “[...] han sido de la más desconsiderada por nosotros los indígenas, sea desde las instituciones, los maestros, los sabedores, las coordinadoras. Lo he visto yo, lo he vivido en varias generaciones de ellas.” (DIARIO DE CAMPO, noviembre de 2016). Esta visión de Diego Tupaz en relación a los procesos adelantados dentro de las CPI, son un llamado a, como lo anuncia Ferrão: “[...] tener una visión dinámica de la propia cultura, evitándose una perspectiva esencialista y ahistórica, cristalizadora de las tradiciones culturales.” (FERRÃO, 2013, p. 156). Este llamado surge como respuesta a algunas dificultades vividas en el proceso de construcción intercultural entre

maestras indígenas y no indígenas, y también como invitación a los indígenas a aproximarse de una manera comprensiva a las dificultades enunciadas y vividas por las maestras no indígenas.

El recorrido realizado hasta este punto, me lleva a sentir que son varios los logros, las conquistas y los aprendizajes alcanzados por las CPI y por los niños y niñas indígenas en la ciudad; no obstante, también muestra un trayecto que promete varios desafíos a enfrentar y muchos caminos para construir. Desde esta claridad, en el siguiente y último apartado de la presente tesis, recojo las consideraciones de cierre, con el firme propósito de que se consideren como semillas para continuar fecundando y germinando el camino de comprender y construir escenarios de vida para los niños y las niñas indígenas en la ciudad.

6.3 EJE 3: DE LAS CONSIDERACIONES FINALES PARA QUE SEAMOS PURA SEMILLA.

[...] siempre yendo de la oscuridad hacia la luz, en su interior estaba germinando una semilla que saldría a la luz.
(ESQUIVEL, 2005, p. 174).

El eje tres de este movimiento final recoge una síntesis, a manera de consideraciones finales, de esta trayectoria de aproximación a los niños y niñas indígenas que habitan la ciudad y se encuentran en las CPI. Propongo como cierre un ejercicio reflexivo, que además de retomar los hallazgos, sentires y cavilaciones presentadas en los diferentes movimientos de la presente tesis, se propone evidenciar que, por la misma novedad en el tema aquí abordado, este trabajo se constituye en un aporte más bien provocador e incitador, antes que prescriptivo.

Por eso mismo, espero que lo acá presentado sirva para que seamos pura semilla, que podrá continuar germinando en diversos territorios. Si bien la germinación depende de factores múltiples, difícilmente controlables en toda su extensión, por lo menos es promesa de alimento o de sombra, o de planta. Y es también un riesgo, una apuesta, un sacrificio porque como lo anuncia Laura Esquivel en su libro *La Malinche*: “La semilla pierde todo para

ganarlo todo. Pierde la cáscara para convertirse en una planta que lo es todo: tierra, agua, sol, viento.” (ESQUIVEL, 2005, p. 174).

Entonces, ya sin piel, invito al lector a acompañarme en este proceso de volver sobre lo vivido y aprendido, que será presentado en tres ejes así: sobre los actores, sobre las re-existencias y sobre las semillas que quedan para continuar sembrando.

6.3.1 Sobre Los Actores.

En primer lugar, durante el desarrollo de la investigación y la escritura de cada uno de los movimientos que componen este texto, fue evidente para el contexto colombiano la escases de producción, trabajo investigativo y circulación de investigaciones en lo relacionado a la niñez indígena que habita en la ciudad. Las fuentes y aportes más nutridos provienen de la antropología de la infancia, aun cuando la mayoría de estas producciones abordan reflexiones en relación a la niñez indígena que crece y se constituye como tal en el seno de las comunidades indígenas rurales. El campo de la educación también viene realizando aproximaciones aun germinales a la temática en cuestión, de las cuales, la presente tesis hace parte.

Esta ausencia de trabajos o su falta de circulación, pone en evidencia que la niñez indígena es doblemente invisibilizada, pues representan fracciones de la población ignoradas por décadas por los gobiernos latinoamericanos, pues son niños pequeños y a su vez, son indígenas. Esta es razón suficiente para decir que la niñez indígena en la ciudad se constituye en un campo fecundo para la investigación interdisciplinar, en aras de continuar comprendiendo y potenciando las vivencias, a partir de las cuales, se constituyen como tal en este contexto.

Ahora, en relación a las vivencias de los pueblos indígenas en la ciudad, vemos cómo cambiar de territorio complejiza sus formas de relación, organización, realización de prácticas culturales y transmisión de saberes a las nuevas generaciones. El territorio urbano forja y obliga otras tensiones y dificultades, diferentes a las enfrentadas en sus territorios de origen. Esto a

su vez, motiva y dinamiza sus maneras de vivir la cultura, apropiarla y significarla. En calidad de agentes sociales, las comunidades indígenas que llegan a la ciudad, generan formas de existencia y re-existencia que les permiten no solo sobrevivir, sino generar prácticas de identificación, nucleamiento social y resistencia cultural.

Las CPI, como escenarios de atención a los niños y niñas indígenas más pequeños, son muestra de cómo, las comunidades indígenas logran asumir las posibilidades existentes en lo urbano y re-significarlas en aras de su fortalecimiento social y cultural. Es decir, se constituyen en estrategias de re-existencia, en las que convergen posibilidades de atención a la niñez, encuentro, organización y re-construcción del tejido social de las comunidades.

En este proceso, y de forma coherente con las prácticas desde las cuales las sociedades indígenas se constituyen y se organizan, los niños y las niñas, desde la su más temprana edad, son agentes sociales en la construcción de la comunidad. Desde este reconocimiento de la agencia infantil, los pueblos indígenas presentes en las CPI, vienen dinamizando y aportando a la ciudad otras prácticas y discursos constitutivos de la infancia. Buena parte de estos lenguajes, relaciones y discursos, florecen en las márgenes o por fuera de los discursos modernos que instauraron la escuela y las pedagogías modernas occidentales. En esta medida, son propuestas fecundas para re-pensar y re-significar el trabajo con primera infancia.

Esta distancia o diferenciación entre las concepciones modernas de infancia y escuela que delimitan las acciones en la ciudad y las prácticas e ideas indígenas, generan tensiones, contradicciones y disputas de diversa índole al interior de las CPI. Es decir, los niños y las niñas indígenas y lo que se dice y se hace en torno a ellos, se constituyen en la ciudad en un campo en disputa en el que interactúan, se tensionan y se confrontan los mismos niños, las políticas públicas, las instituciones distritales, las familias indígenas junto con sus respectivas comunidades, los docentes indígenas y no indígenas, y los diversos habitantes urbanos.

En estos escenarios en disputa, familias e instituciones involucradas han tenido que redimensionar su papel. En el caso de las familias, estas se han constituido en el eje del saber cultural. Esto es, ante la dificultad de vivir como comunidad, son los núcleos familiares los responsables de mantener y compartir con los niños sus saberes culturales y prácticas espirituales. Por su parte, las instituciones implicadas se han visto en la obligación de flexibilizar sus modelos de atención y trabajo, dando lugar a otros caminos de construcción de conocimiento, cuidado y atención de la primera infancia.

Las maestras y sabedores también han tenido que transformar su papel. Las maestras, especialmente las no indígenas, se han visto cuestionados en su lugar de control y poder sobre los cuerpos infantiles, y han tenido que aprender, re- aprender y des-aprender diversas prácticas. Los sabedores indígenas, por ser los llamados a fortalecer y garantizar la presencia del pensamiento indígena en las CPI, se constituyen en los intelectuales, los visionarios, los pedagogos, los orientadores del proceso. Pero en todo este camino, las mujeres de las diferentes comunidades indígenas, han tenido un papel preponderante en la constitución y fortalecimiento de las CPI. Ellas han sido, desde los inicios hasta la actualidad, las manos que tejen, en la cotidianidad de la vida, la realidad de las CPI.

Esto muestra que, lejos de ser espacios armónicos, las CPI son escenarios dinámicos, en continuo movimiento, que concentran aprendizajes, transformaciones, posibilidades, contradicciones y disputas. Por ello, son fecundas en su cotidianidad y se constituyen en el suelo que aloja la promesa de nuevas germinaciones para la ciudad. Intuyo en el corazón de las CPI, el nacimiento de una pedagogía mestiza, más próxima de la realidad de las complejas situaciones que afronta nuestro país, y más sensible a alimentar la diversidad, vista como la energía de vida que alienta la co-existencia de los iguales y los diferentes. Lo que nos muestran las CPI y sus diversos agentes, es que solo en el encuentro de los opuestos es que la vida florece.

6.3.2 Sobre Las Re-Existencias

Las comunidades han encontrado formas diversas de re-existir en la ciudad. La mayoría de ellas, cimentadas en sus prácticas culturales que se tensionan, re- significan y se re-crean en función de los nuevos espacios habitados. En el desarrollo de esta investigación pude identificar la consolidación de unas formas de re-existencia, que se tejen en las contradictorias posibilidades que brinda la ciudad.

Estas formas de re-existencia se fundamentan en la presencia de una concepción de educación enfocada en el aprender-enseñar, noción que implica una existencia inseparable de estas dos acciones. Las prácticas que legitiman esta noción son la música, el arte y la artesanía, la lengua propia, la relación con el territorio de origen y la espiritualidad, que se vincula profundamente con la medicina. Si bien estas estrategias de re-existencia, en las concepciones cosmogónicas de las comunidades, se dan la mayoría de las veces de forma articulada y holística; ya en la ciudad, también se pueden presentar como actividades separadas, por lo menos en su apariencia.

A partir de dichas prácticas, se rememora la historia, se circula el conocimiento, se crea tejido entre los diversos pueblos indígenas y se sensibiliza a los no indígenas sobre la profundidad de la diversidad, y la importancia del conocimiento ancestral. No obstante, estas relaciones no se tejen en terrenos pacíficos. Por el contrario, se encuentran atravesadas por diversos intereses, lecturas, pre-juicios y desconfianzas construidas históricamente a partir de diversas vivencias y referentes.

Esto hace que el proceso intercultural se constituya en camino irregular, cuyo recorrido implica la realización de muchas pausas, re-definiciones y el trazado de nuevos mapas. La interculturalidad se postula así, como un camino en construcción, un proyecto de largo aliento, una semilla en germinación que tiene aún varias tempestades a enfrentar.

6.3.3 Sobre Las Semillas.

A lo largo del recorrido de esta investigación, mi sensación constante es la de estar adentrándome en un terreno mucho más amplio y desafiante de lo imaginado. Esto quiere decir que considero mi tesis, más que nada, como anunciación antes que fruto. Cada movimiento que la compone terminó la mayoría de las veces recopilando las preguntas, reflexiones y nuevos caminos que cada trayectoria me dejaba. Pocas certezas y muchas preguntas nacientes componen este texto.

No obstante, presentaré solo algunas de las cuestiones que, personalmente, me gustaría continuar abordando como terreno investigativo, porque las considero centrales en lo relacionado a la vida de los niños y las niñas en la ciudad. Estas semillas se anuncian en tres sentidos: 1) En la producción del campo académico, 2) en la revisión de políticas públicas y 3) en relación a las condiciones de trabajo de las personas que se nuclean en torno al cuidado y educación de la primera infancia indígena en la ciudad.

1- *En la producción del campo académico:* En los trabajos académicos que circulan en relación a la infancia indígena en el país, se evidencia una clara ausencia e invisibilización de contribuciones producidas por los pueblos indígenas que habitan la ciudad. Mi intuición me lleva a pensar que, más allá de una falta de participación indígena en estos escenarios denominados académicos, estamos careciendo de una legitimación de sus formas de producción de conocimiento. De allí que me parece pertinente preguntarse por: ¿cuáles son las producciones indígenas en relación a la vida de sus niños y niñas en la ciudad?, ¿en qué formatos, contextos y lenguajes circulan?, ¿de qué manera se da o no la aproximación entre los grupos de investigación y las comunidades indígenas en el proceso de producción de conocimiento sobre los niños y las niñas indígenas?

2- *En relación a las políticas públicas:* Percibo como un ejercicio central, el acercamiento investigativo a las políticas públicas en relación a los pueblos indígenas, desde una perspectiva crítica y propositiva. Esto en relación a que, en los primeros movimientos que se presentan en esta tesis, se evidencia en dichas políticas, de forma sutil pero influyente, una idea de

igualitarismo que se aplica a todas las comunidades indígenas. Esto quiere decir que se usan más o menos los mismos mecanismos de aproximación, atención y de apoyo a todos los pueblos, sin distingo de sus constructos culturales, prácticas y formas de organización. Así mismo, se evidencia en este recorrido el asistencialismo y el despojo o negación que se hace de las personas indígenas en su calidad de agentes sociales, es decir, como capaces de asumir las riendas de sus destinos y las construcción de sus trayectorias.

Esta revisión inicial me deja varias preguntas en relación a la manera en que se diseñan, interpretan, materializan y evalúan las políticas públicas relacionadas con el enfoque diferencial para la primera infancia en la ciudad. Comparto algunas a continuación: ¿cómo se diseñan, proyectan y evalúan estas políticas públicas relacionadas con el contexto de ciudad?, ¿cuál es el nivel de participación de las poblaciones sujeto de dichas políticas, en estos procesos de diseño, implementación y evaluación? ¿qué desafíos Otros impone la presencia de la niñez indígena en la ciudad, además de los ya contemplados en la política de atención a la primera infancia desde el enfoque diferencial?

3- *Sobre quién cuida a las cuidadoras:* Como se mencionó en el movimiento cinco, la tarea de educar a los más pequeños ha sido una labor históricamente feminizada, y además vinculada con el cuidado, más que con el trabajo pedagógico. Si bien esta sola concepción ya provoca una serie de reacciones y discusiones, quiero enfocarme en la necesidad que identifique de pensar alrededor de ¿quién cuida de las cuidadoras? Esta asociación de las maestras de los niños pequeños como cuidadoras, o como tías, diría Paulo Freire en *Cartas a quien pretende enseñar* (2006), ha hecho que naturalicemos las prácticas laborales de las docentes que pasan por alto su bienestar físico y emocional. Las cuidadoras-maestras son asumidas como mujeres que quieren a los niños y que hacen una labor por vocación y no como producto de un compromiso social, político y profesional con la primera infancia. En esta medida, me parece importante continuar el camino investigativo, también acercándonos a pensar críticamente sobre las condiciones laborales, profesionales y académicas que enfrentan las mujeres maestras, que atienden a la población infantil en la ciudad. En especial,

porque ha sido desde sus vivencias y aprendizajes que la educación infantil se consolida y se transforma como escenario de atención central en los gobiernos latinoamericanos.

Desde mi perspectiva, considero que el abordaje investigativo y crítico de estos aspectos, permitirían tejer más en fino, desde el corazón y con mayor número de elementos, los hilos de esa pedagogía mestiza que se anuncia en el territorio de las CPI. Estas son las semillas con la que cierro este texto y abro nuevos caminos para continuar, porque “ [...] lo que es semilla, llegará a ser fruto.” (KUSCH, 2000, TOMO II, p. 223).

7 BIBLIOGRAFÍA

AGREDA, Antonia. **Creación y experiencia pedagógica de Jardín Infantil Indígena Inga “Wawita Kunapa Wasi” de Bogotá D.C.** Organización de los Estados Iberoamericanos- OEI, 2010. Disponible en: https://issuu.com/pmunevarg/docs/documento_oei_final2010_2.

Consultado en: Diciembre de 2015

ALBÁN, Adolfo. Comida y colonialidad. Tensiones entre el proyecto hegemónico moderno y las memorias del paladar. **Calle14: revista de investigación en el campo del arte**, vol. 4, núm. 5, julio-diciembre, Universidad Distrital Francisco José de Caldas Bogotá, Colombia. 2010, pp. 10-23 Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/2790/279021514002.pdf>

Consultado en noviembre de 2017

_____. Epistemes “Otras”: ¿Epistemes Disruptivas? **Revista KULA: Antropólogos del Atlántico Sur**, n. 6, p. 22-34, abr. 2012. Disponible en: http://www.revistakula.com.ar/wp-content/uploads/2014/02/KULA6_2_ALBAN_ACHINTE.pdf

Consultado en noviembre de 2017.

_____. Pedagogías De La Re-Existencia. Artistas indígenas y afrocolombianos. En: WALSH, Catherine (Edit.). **Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re)vivir. Tomo I.** Serie Pensamiento Decolonial. 2013, p. 443- 468.

ÁLVAREZ, Jair., *et al.* Otras prácticas de crianza en algunas culturas étnicas de Colombia: un diálogo intercultural. **Revista Ágora. USB**, Medellín, vol.12 no.1, Ene./Abr., p. 89-102, 2012. Disponible en: <http://www.scielo.org.co/pdf/agor/v12n1/v12n1a06.pdf>

Consultado en diciembre de 2016

ALZATE, María. El niño como escolar y alumno: la concepción de infancia en la vida moderna y contemporánea (III). **Revista de Ciencias Humanas**. UTP, Pereira- Colombia, No 32, 2004. Disponible en: <http://revistas.utp.edu.co/index.php/chumanas/article/view/929/505>

Consultado en diciembre de 2016.

AMARAL, Maria Nazaré Do. Dilthey: conceito de vivência e os limites da compreensão nas ciências do espírito. **Revista Trans/Form/Ação**, vol. 27, n. 2, p. 51-73. 2004 Disponible en: <http://www.scielo.br/pdf/trans/v27n2/v27n2a04.pdf> Consultado en

diciembre de 2015

ARANGO, Ana. Saberes y prácticas sonoras y corporales en la primera infancia en el Chocó. En: DÍAZ, Maritza; VÁSQUEZ, Socorro. (Ed.) **Contribuciones a la Antropología de la infancia.** La niñez como campo de

agencia, autonomía y construcción escolar. Editorial Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá. 2010, p. 95- 111.

ARÉVALO, Raul. **Makade: construcción de etnicidad en el aula indígena urbana. Un jardín infantil uitoto en Bogotá.** Bogotá- Colombia, UN, 2015. 195 p., Tesis, (Maestría en Antropología), Facultad de Ciencias Humanas, Departamento de Antropología, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, 2015. Disponible en: <http://www.bdigital.unal.edu.co/52141/1/1014199415.2016.pdf> Consultado en enero de 2017.

ARIÈS, Philippe. **El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen.** ed. Taurus, 1987. Disponible en: <http://www.iin.oea.org/iin/cad/sim/pdf/mod1/Texto%2015.pdf> Consultado 7 de junio de 2016

BALANDIER, Georges. **El desorden.** La teoría del caos y las ciencias sociales. Elogio de la fecundidad del movimiento. México: Gedisa, 2003.

BAUTISTA, Diana. **Análisis narrativo de la política de prevención y erradicación del trabajo infantil: Pueblos indígenas en Bogotá 2009-2013.** Bogotá- Colombia, UN, 2016. 235 p., Teses, (Maestría en Políticas Públicas), Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales, Departamento y Área Curricular de Ciencia Política, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, 2016. Disponible: <https://goo.gl/XSDwWc> Consultado en febrero de 2017

BENGOA, José. **La Emergencia Indígena en América Latina.** Fondo de la Cultura Económica. Chile. 2000

_____. La Emergencia Indígena y la Presencia de los Indígenas en las Ciudades de América Latina. En: Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina y El Caribe-Fondo Indígena. **Pueblos Indígenas y Ciudadanía “Los Indígenas Urbanos”**, La Paz, Bolivia: Editora FONDO INDÍGENA, 2007, p. 41- 63

_____. ¿Una segunda etapa de la emergencia indígena en América Latina? **Revista Cuadernos de Antropología Social**, No 29, UBA Buenos Aires, p. 7-22, 2009.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; MENEZES, Ana Luisa Teixeira de. Crianças indígenas, educação, escola e interculturalidade. En: **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.14, n.02,abr./jun., Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/SP, p. 741 – 764, 2016.

BERMÚDEZ, Amparo., et al.. Enteroparasitismo, higiene y saneamiento ambiental en menores de seis comunidades indígenas Cali-Colombia. **Revista Salud Pública**, Bogotá, vol.15, no.1, Ene- Feb., p. 1-11, 2013.

Disponible en: <http://www.scielo.org.co/pdf/rsap/v15n1/v15n1a01.pdf>
Consultado en: diciembre 1 de 2016.

BERNAL, Martha. Territorialidad nasa en Bogotá: apropiación, percepción y sentido de lugar. En: **Cuadernos de Geografía, Revista colombiana de geografía**, vol. 21, n.º 1, enero-junio, Bogotá- Colombia, p. 83-98, 2012.

BOLAÑOS, María., et al.. Estado nutricional del hierro en niños de comunidades indígenas de Cali, Colombia. **Revista Médica Risaralda**, Facultad de Salud, Universidad del Valle, Cali, Valle del Cauca, Colombia, p. 101-106, 2014, Disponible en: <http://www.scielo.org.co/pdf/rmri/v20n2/v20n2a06.pdf> Consultado en: 1 de diciembre e 2016

BRIONES, Patricia. Teorías performativas de la identidad y performatividad de las teorías. En: **Tabula Rasa**, Bogotá- Colombia, No. 6, ene- jun, p. 55-83, 2007.

BUHELLI, Gerardo; MARÍN, Juan. Transposición Didáctica: Bases para repensar la enseñanza de una disciplina científica. I parte”. En: **Revista Académica e Institucional**, Páginas de la UCPR, 85: 17-38. 2009. Disponible en: <https://goo.gl/2zheXp> consultado en diciembre de 2017.

CABALLERO, Adriana. **“La infantilización de la niñez en desplazamiento y su derecho a la reparación integral”** Una revisión de los conceptos nucleares de las estrategias de prevención y atención del Programa para la Protección Diferencial de los niños, niñas y adolescentes frente al desplazamiento forzado “Mis Derechos Primero”. Bogotá- Colombia, UN, 2011. 109 p. Teses (Maestría en Sociología), Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de Colombia- Bogotá, 2011. Disponible en: <http://www.bdigital.unal.edu.co/6223/1/428275.2012.pdf> Consultado en enero de 2017.

CASAL, Albert; VILAR, Mercè; AYATS, Jaume. La investigación-acción colaborativa: reflexiones metodológicas a partir de su aplicación en un proyecto de música y lengua. En: **Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical**. Volumen 5, número 4, pp. 1-17. 2008

CASEN, Cecilé. La figura del indígena como encarnación del pueblo boliviano: discusión en torno al *esencialismo estratégico* del Movimiento al Socialismo (MAS). **Revista Rubrica Contemporánea**, Barcelona, Vol. 2, Núm. 3, p. 67-82, 2013. Disponible en: www.raco.cat/index.php/rubrica/article/download/289305/377671 Consultado en Julio de 2017.

CASTILLO, Luis; CAIRO, Heriberto. Reinención de la identidad étnica, nuevas territorialidades y redes globales: el Estado multiétnico y pluricultural en Colombia y Ecuador. **Revista Sociedad y Economía**,

Universidad del Valle Cali, Colombia, núm. 3, octubre, pp. 55-76, 2002. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/996/99617938004.pdf> Consultada en junio de 2017

CAVIEDES, Mauricio. **Oro a cambio de Espejos: discurso hegemónico y contrahegemónico en el Movimiento indígena en Colombia 1982-1996.** Bogotá- Colombia, UN, 2011. 315 p. Tesis (Doctorado en Historia), Universidad Nacional de Colombia.

CENTRO NACIONAL DE MEMORIA HISTÓRICA - CNMH. **Basta ya. Colombia Memorias de Guerra y Dignidad.** Resumen. 2013. Disponible en: <http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/informes2013/bastaYa/resumen-ejecutivo-basta-ya.pdf>

CHAPETÓN, Marcia. **Lo tradicional en lo urbano: la alimentación de familias y niños menores de dos años de etnia Uitoto y Bora (Leticia, Amazonas).** Leticia- Colombia, UN, 2011. 270 p. Tesis (Maestría en Estudios Amazónicos), Universidad Nacional de Colombia- Sede Leticia, 2011. Disponible en: <http://www.bdigital.unal.edu.co/3299/1/marciapaolachapetoncastro.2011.pdf> Consultado en marzo de 2017

COMISIÓN NACIONAL DE TRABAJO Y CONCERTACIÓN DE LA EDUCACIÓN PARA LOS PUEBLOS INDIGENAS – CONTCEPI. **Perfil del sistema educativo indígena propio” S.E.I.P.** Bogotá D.C., junio de 2013. Disponible en: https://www.google.com.co/search?q=Perfil+del+sistema+educativo+indigena+propio%E2%80%9D+S.E.I.P&rlz=1C5CHFA_enCO720CO720&oq=Perfil+de+l+sistema+educativo+indigena+propio%E2%80%9D+S.E.I.P&aqs=chrome..69i57j0.541j0j4&sourceid=chrome&ie=UTF-8# Consultado en diciembre de 2017.

CONH, Clarice. **A criança indígena: a concepção Xikrin de infância e aprendizado.** Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – PPGAS/USP, São Paulo, 2000.

_____. A experiencia da infancia e o aprendizado entre os Xikrin. En: DA SILVA, Aracy; NUNES, Angela; DA SILVA, Ana (Org.). **Crianças indígenas. Ensaios antropológicos.** São Paulo: Global, 2002

_____. Concepções de infância e infancias. Um estado da arte da Antropologia da criança no Brasil. **Revista Civitas.** Vol. 13. No. 2. p. 221-244. maio-ago. 2013. PUC. Porto Alegre. Consultada en diciembre de 2015. Disponible en: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/civitas/article/viewFile/15478/10826>

CAVALHEIRO, S. **No campo da educação escolar indígena. Reflexões a partir da infância Mbya-Gurani.** Editora Appris. Curitiba. Brasil. 2015.

COLÁNGELO, M. **La mirada antropológica sobre la infancia. Reflexiones y perspectivas de abordaje.** en Serie Encuentros y Seminarios, Ministerio de Educación de la Nación, Argentina, 2003. Disponible en: <http://files.pedagogiafac.webnode.es/200000015-8da7e8ea1e/La%20mirada%20antropol%C3%B3gica%20sobre%20la%20infancia.pdf> Consultada en noviembre de 2017

COLOMBIA. **Constitución Política de la República de Colombia**, Bogotá, 1991.

COLOMBIA. **Ley General de Educación.** Ley 115, Bogotá, 1994.

COLOMBIA. **Política educativa para la primera infancia.** Ministerios de Educación Nacional. 2010. Disponible en: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/home/1592/articles-235431_recurso_pdf.pdf Consultada en diciembre de 2017

COLOMBIA. **Estrategia de Atención Integral a la Primera Infancia: fundamentos técnicos, políticos y de gestión.** De Cero a Siempre. Presidencia de la República. Bogotá. 2013. Disponible en: <http://www.deceroasiempre.gov.co/QuienesSomos/Documents/Fundamentos-politicos-tecnicos-gestion-de-cero-a-siempre.pdf> Consultado en: Enero 22 de 2016

COREA, Cristina y LEWKOWICZ, Ignacio. **Se Acabo la Infancia? Ensayo sobre la Destitucion de la niñez.** Argentina, Editorial Lumen, 1999.

_____. **Pedagogía del Aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas.** Buenos Aires. Editorial Paidós, 2008.

CORTÉS, Oriana. **Interpretaciones de la migración y el desplazamiento embera, el caso de familias embera Katío en Bogotá.** Bogotá- Colombia, UN, 2013. 125 p. Tesis, (Maestría en Antropología Social), Facultad de Ciencias Humanas, Departamento de Antropología, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, 2013. Disponible en: <http://www.bdigital.unal.edu.co/42966/1/478353.2013.pdf> consultado en enero de 2017.

CUCHE, Denys. **La noción de cultura en las ciencias sociales.** Buenos Aires: Nueva visión, 2002.

DE MAUSE, Lloyd. **Historia de la Infancia.** Editorial Alianza Universidad, Barcelona, 1982.

DEPARTAMENTO ADMINISTRATIVO DE ESTADÍSTICA NACIONAL (DANE). **La visibilización estadística de los pueblos étnicos.** República de Colombia. Bogotá. D.C. 2005.

_____. **Proyecciones nacionales y departamentales de población 2005-2020. Estudios Postcensales No. 7.** ISBN 978-958-624-078-9 BOGOTÁ - COLOMBIA.

Disponible en:

https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/poblacion/proyepobla06_20/7Proyecciones_poblacion.pdf Consultado en septiembre de 2015.

DEPARTAMENTO ADMINISTRATIVO DE PLANEACIÓN -DAP. **Recorriendo los Mártires.** Diagnóstico físico y socioeconómico de las localidades de Bogotá, D.C. 2004a. Disponible en:

<http://www.shd.gov.co/shd/sites/default/files/documentos/Recorriendo%20%20LOS%20MARTIRES.pdf>

DEPARTAMENTO ADMINISTRATIVO DE PLANEACIÓN -DAP. **Recorriendo San Cristóbal.** Diagnóstico físico y socioeconómico de las localidades de Bogotá, D.C. 2004b. Disponible en:

http://www.shd.gov.co/shd/sites/default/files/documentos/recorriendo_san_cristobal.pdf

DÍAZ, Maritza; VÁSQUEZ, Socorro. (Ed.) **Contribuciones a la Antropología de la infancia.** La niñez como campo de agencia, autonomía y construcción escolar. Editorial Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá. 2010

DÍAZ, Maritza; CAVIEDES, Mauricio. (Ed.) **Infancia y Educación:** análisis desde la Antropología. Bogotá, Editorial Pontificia Universidad Javeriana, Colección Diario de Campo, 2015.

DOEBBER, Michele. **Indígenas estudantes nas graduações da ufrgs: movimentos de re-existência.** Porto Alegre- Brasil, UFRGS, 2017. 303 p. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de educação. Universidade Federal de Rio Grande do Sul. Disponible en: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/169281/001049761.pdf?sequence=1> Consultada en noviembre de 2017.

DILTHEY, Wilhelm. **Introducción a las ciencias del espíritu.** En la que se trata de fundamental el estudio de la sociedad y de la historia. México. D.F: Fondo de la Cultura Económica, 1883.

DUSSEL, Inés y CARUSO, Marcelo. **La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad.** Argentina, Editorial Paidós, 2009, p. 27-52

DUQUE, María. Las niñas y los niños, actores sociales investigando y construyendo saberes. En: DÍAZ, Maritza; VÁSQUEZ, Socorro. (Ed.) **Contribuciones a la Antropología de la infancia.** La niñez como campo de agencia, autonomía y construcción escolar. Editorial Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá, p. 87-105, 2010

ECHEVERRI, Juan. **Niñez y adolescencia indígena en Colombia**. Situación de derechos y respuestas de los garantes. UNICEF, Sitan indígena. (s.d) Mayo 24, 2013. Disponible en: https://www.academia.edu/7599001/Ni%C3%B1ez_y_adolescencia_indigena_en_Colombia_SITAN Consultado en marzo de 2017.

ECHEVERRI, María; RINCÓN, Análida. **Ciudad de territorialidades: polémicas de Medellín**. Colombia: Edita Centro de Estudios del Hábitat Popular - CEHAP - Facultad de Arquitectura - Universidad Nacional de Colombia - Sede Medellín, 2000.

ESQUIVEL, Laura. **Malinche**. México: Debolsillo. 2005.

FERRÃO, Vera. Educación intercultural crítica: Construyendo caminos. En: WALSH, Catherine (Edit.). **Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re)vivir. Tomo I**. Serie Pensamiento Decolonial. 2013b

FONDO INDÍGENA. **Módulo de Espiritualidad, Conocimientos e Historia de los Pueblos Indígenas de Abya Yala**. Manual de las y los participantes. Plural editores: La Paz – Bolivia. 2008

FORNET-BETANCOURT, Raúl. **Filosofía e Interculturalidad: Una Relación Necesaria para Pensar Nuestro Tiempo**. En: InternationaleZeitschrift für Philosophie. Tomo 43. Herausgeber Editor. 2006

FREIRE, Paulo. **Cartas a quien pretende enseñar**. México: Siglo XXI Editores, 2006.

GARCÍA, Jorge, *et. alt.*. Acerca de la feminización de profesiones. Caso: la docencia en preescolar en la Ciudad de México. **Revista de Estudios de Género**. La ventana, vol. V, núm. 42, julio-diciembre, pp. 129-151, Universidad de Guadalajara Guadalajara, México, 2015. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/884/88446716006.pdf> Consultado en diciembre de 2017

GARCÍA, Mariana; HECHT, Ana; ENRIZ, Noelia. Crianza y niñez en dos comunidades indígenas de la Argentina (qom y mbyá). **Revista Cuicuilco**, México, número 64, septiembre-diciembre, p.p 185- 201, 2015. Disponible en: <http://www.scielo.org.mx/pdf/cuicui/v22n64/v22n64a10.pdf> Consultado en diciembre de 2017

GÓMEZ, Ana (Edit.). **Muisca: representaciones, cartografías y etnopolíticas de la memoria**, Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana, 2005.

GÓMEZ, Rita et al.. **Percepción de las Familias Indígenas Residentes en la Ciudad de Bogotá D.C. sobre la Garantía de los Derechos de su Niñez**. Bogotá- Colombia, UPN, 2015. 193 p. Tesis, (Maestría en Desarrollo

Educativo y Social), Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, Bogotá, 2015. Disponible en: <http://repository.cinde.org.co/bitstream/handle/20.500.11907/1378/GomezPovedaJacomeSolanoPitoPolanco2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Consultado en enero de 2017.

GUERRERO, Patricio. Corazonar el sentido de las epistemologías dominantes desde las sabidurías insurgentes, para construir sentidos otros de la existencia. **Revista Calle 14**, volumen 4, número 5, julio – diciembre, p. 81-95, 2010. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3735303.pdf> Consultado en diciembre de 2017.

GUEVARA, Gloria et al.. Procesos transicionales en niños y niñas indígenas de primera infancia, del distrito capital a su ingreso a la escuela pública. **Revista Aletheia**. Colombia, Vol. 5, No 1, p. 16-33, ene- jun, 2013. Disponible en: <http://aletheia.cinde.org.co/index.php/ALETHEIA/article/view/93> Consultado en febrero de 2017

GUIDO, Sandra. **Interculturalidad y educación en la ciudad de Bogotá: prácticas y contextos**. Universidad Pedagógica Nacional, Colección Tesis Doctorales. Bogotá. 2015

_____. Hilando... pueblos indígenas y escuela urbana. **Revista Cuadernos de Literatura del Caribe e HispanoAmérica**, Colombia, Núm. 19, ene-jun, p. 193- 213., 2014. Disponible en: http://investigaciones.uniatlantico.edu.co/revistas/index.php/cuadernos_literatura/article/viewFile/1295/928 Consultado en marzo de 2017

GUBER, Rosana. **La etnografía. Método, campo y flexibilidad**. Bogotá: editorial Norma, 2001.

HALE, Charles. **Reflexiones hacia la práctica de una investigación descolonizada**. Documento borrador para discusión. “RED DE INVESTIGACIÓN INDÍGENA”, proyecto CLASPO, La Paz – Bolivia, junio del 2004a.

_____. **El protagonismo indígena, las políticas estatales y el nuevo racismo en la época del ‘indio permitido’**. Ponencia para la conferencia, “CONSTRUYENDO LA PAZ: GUATEMALA DESDE UN ENFOQUE COMPARADO,” Misión de Verificación de las Naciones Unidas en Guatemala (MINUGUA), 27-29 de octubre, 2004b.

HALL, Stuart. Introducción: ¿quién necesita identidad?. In: HALL, S.; DUGAY, P. (Comp.) **Cuestiones de identidad y cultura**. Buenos Aires. Amorrortu editores, 2003. P. 13-39

HECHT, Ana; GARCÍA, Mariana. Categorías étnicas. Un estudio con niños y niñas de un barrio indígena. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, Manizalez- Colombia, Vol. 8, no. 2, jul-dic, p. 981-993, 2010. Disponible en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20140326052431/art.AnaCarolinaHecht.pdf> Consultado en diciembre de 2017.

HENAO, Diana. Concepciones de niño y niña y desarrollo infantil que subyacen en los programas de formación de talento humano en educación inicial en Colombia. **Revista Aletheia**, Revista de Desarrollo Humano, Educativo y Social Contemporáneo, Colombia, Vol 1, No 2, p. 6-15, 2009. Disponible en: <http://aletheia.cinde.org.co/index.php/ALETHEIA/article/view/9/6> Consultado en diciembre de 2017.

JIMÉNEZ, Absalón. **El estado del arte en la investigación en la ciencias sociales**. In: JIMÉNEZ, Absalón; TORRES, Alfonso. (Comp.) La Práctica Investigativa en las Ciencias Sociales, Universidad Pedagógica Nacional, Departamento de Ciencias Sociales, Especialización en teorías, métodos y técnicas de investigación social. Grupo “Sujetos y nuevas narrativas en investigación y enseñanza de las ciencias sociales.” Bogotá- Colombia. 2014, P. 29- 43

JIMÉNEZ, Marc. **El Indigenismo como construcción epistemológica de dominación dentro del sistema-mundo moderno/colonial: el caso de los indígenas que viven en contexto urbano en la ciudad de Medellín, Colombia**. Barcelona- España: Universidad de Barcelona, 410 p. Tesis (Doctorado en Antropología Social y Cultural). Facultad de Geografía e Historia, Departamento de de Antropología Cultural e Historia de América y África, 2015. Disponible en: http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/398709/MJM_TESIS.pdf?sequence=1&isAllowed=y Consultado en diciembre de 2016.

KUSCH, Rodolfo. **Obras completas. Tomo I**. Primera edición 1953. Editorial Fundación Ross. Rosario Argentina. 2000

_____. **América Profunda** [1962]. En: Obras Completas – Tomo II, pp 02-254. Rosário, Argentina: Editorial Fundación A. Ross, 2000.

_____. **El Pensamiento indígena y popular em América** [1970]. En: Obras Completas – Tomo II, pp 255-546. Rosário, Argentina: Editorial Fundación Ross, 2000.

_____. **La negación del pensamiento popular** [1975]. En: Obras Completas – Tomo II, pp 567- 698, Rosário, Argentina: Editorial Fundación A. Ross, 2000.

_____. **Geocultura del hombre americano.** Fernando García Cambeiro. Argentina. 1976.

MAFFESOLI, Michel. **El tiempo de las tribus. El declive del individualismo en las sociedades de masas.** Barcelona, Icaria Editorial, 1990.

_____. **Elogio da razão sensível.** Tradução de Albert Chistophe Migueis Stuckenbruck. Río de Janeiro: Vozes, 1998.

_____. **En el crisol de las apariencias. Para una ética de la estética.** Traducido de *Au creux dex apparences. Pour une étiquéde P'esthétique.* Primera edición en español. México. Siglo XXI Editores, 2007.

MARTÍNEZ, Alicia. Tejiendo identidades estratégicas: Asamblea de Mujeres Indígenas de Oaxaca. **Revista Nómadas**, Colombia, Universidad Central, No. 45, p. 169- 187, octubre de 2016

MARTÍNEZ, Carlos. Pueblos Originarios, Procesos de reetnización y reconstrucciones comunitarias: el caso de la comunidad gũnuĩn ã kuĩna mapuche Vicente Catrunao Pincén en las pampas argentinas. **Revista Diversidad**, Argentina, No. 4, año 2, p. 57-81, junio, 2012.

MATTIO, Eduardo. ¿Esencialismo estratégico? Un examen crítico de sus limitaciones políticas. **Revista construyendo nuestra interculturalidad**, Lima-Perú, Año 5, N° 5, p. 1-11, Noviembre, 2009.

MENDES, Magali. O pensamento de Emmanuel Lévinas: uma filosofia aberta ao feminino. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, 16(1), jan –abr, p. 13-33, 2008

MENEZES, Ana Luisa Teixeira de; BERGAMASCHI, Maria Aparecida. **Educação ameríndia. A dança e a escola Guarani.** EDUNISC. Santa Cruz do Sul. 2009.

MIGNOLO, Walter. Retos decoloniales, hoy. En: BOSANI María; QUINTERO; Pablo. (Compiladores). **Los desafíos decoloniales de nuestros días: Pensar en Colectivo.** Universidad Nacional del Comahue. 2014.

MOLINA, Hernán. **La población indígena y las ciudades.** Bogotá, 2012. Disponible en: http://observatorioetnicocecoin.org.co/cecoin/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=45&Itemid=103. Consultado el 3 de septiembre de 2015.

MORALES, Olga. *et al.*. Paragonimiasis pulmonar en niños: reporte de dos casos. **Revista Iatreia**, Medellín- Colombia, vol.26, no.3, Jul-Sept, p. 336-345, 2013. Disponible en:

<http://www.scielo.org.co/pdf/iat/v26n3/v26n3a09.pdf> Consultado el 1 de diciembre de 2016

MONTOYA, Silvia. Las Escuelas Normales Superiores y la feminización de la docencia en Colombia. **En: Revista Colombiana de Sociología**, Colombia, Vol. 36, No. 1, Ene- jun, 2013.

MONTOYA, Vladimir; GARCÍA, Andrés. Memorias desterradas y saberes otros. Re-existencias afrodescendientes en Medellín (Colombia). **En: Geopolítica(s)**, vol. 1, núm. 1, 137-156, 2010. Disponible en: <https://revistas.ucm.es/index.php/GEOP/article/viewFile/GEOP1010120137A/13438> Consultado en noviembre de 2017.

NARODOWSKI, Mariano y BAQUERO, Ricardo. ¿Existe la Infancia?. **Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación – IICE**, Buenos Aires, año III, n° 4, julio de 1994. Disponible en: http://www.terras.edu.ar/biblioteca/6/PE_Baquero-Narodowski_Unidad_1.pdf Consultado en diciembre de 2016

NARODOWSKI, Mariano. **Infancia y poder**. La conformación de la pedagogía moderna. Capital Federal: Aique Grupo Editorial S.A., 1994.

_____. **Después de Clase**. Desencantos y desafíos de la escuela actual. Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas, 1999.

NOGUERA, Carlos. La infancia como problema o el problema de la Infancia. **Revista Colombiana de Educación**, Colombia- Bogotá. No. 53, Segundo Semestre, p. 106-126, 2007

NUNES, Angela; CARVALHO, María Rosário de. **Questões metodológicas e epistemológicas suscitadas pela Antropologia da Infância**. In: 31º ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS. 22-26 de outubro. Caxambu. MG, Brasil. 2007. Disponible en: <http://www.anpocs.com/index.php/papers-31-encontro/st-7/st14-5/2893-carvalho-nunes-questoes/file> Consultado en diciembre de 2017

NUNES, Angela. No tempo e no espaço: brincadeiras das crianças A'uwê Xavante. En: DA SILVA, Aracy; NUNES, Angela; DA SILVA, Ana (Org.). **Crianças indígenas. Ensaio antropológico**. São Paulo: Global, 2002

_____. **Brincando de ser criança. Contribuições da etnologia indígena brasileira à antropologia da infância**. Lisboa- Portugal: Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa, 372 p. Tese (Doutorado em Antropologia). 2003.

_____. A Sociedade das Crianças A'uwê Xavante: revisitando um estudo antropológico sobre a infância. **Poiésis. Revista de Pós- graduação em educação**. Mestrado. Universidade do Sul de Santa Catarina. Tubarão, V. 4, n. 8, p. 342-359, jul- dez, 2011. Disponible en:

<http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/article/view/798/741> Consultado en diciembre de 2017.]

LEYVA, Xochitl; SPEED, Shannon. “Hacia la investigación descolonizada: nuestra experiencia de co-labor”. En: LEYVA, Xochitl; BURGUETE, Araceli; SPEED, Shannon. (Coor.) **Gobernar (en) la diversidad: experiencias indígenas desde América Latina**. Hacia la investigación de colabor. México D.F., CIESAS, FLACSO Ecuador y FLACSO Guatemala, pp. 34-59, 2008. Disponible en: http://www.encuentroredtoschiapas.jkopkutik.org/BIBLIOGRAFIA/PRACTI CASDEINVESTIGACION/Leyva_y_Speed.pdf

LÓPEZ, Andrea. Cuerpo y diversidad: etnografía de la infancia. En: DÍAZ, Maritza; CAVIEDES, Mauricio. (Ed.) **Infancia y Educación: análisis desde la Antropología**. Bogotá, Editorial Pontificia Universidad Javeriana, Colección Diario de Campo, 2015. P. 113-133.

LÓPEZ, Blanca *et al.* **Responsabilidad extracontractual del estado por desplazamiento indígena - caso bogota 2006 - 2010**. Bogotá- Colombia, UL, 2010. 231 p. Tesis, (Maestría en derecho administrativo), Universidad Libre de Colombia, Bogotá, 2010. Disponible en: <http://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/5709/LopezPuentesBlancaEsther2010.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Consultado en enero de 2017.

ORGANIZACIÓN NACIONAL INDÍGENA DE COLOMBIA- ONIC. **Palabra dulce, aire de vida. Forjando caminos para la pervivencia de los pueblos indígenas a riesgo de extinción en Colombia**. (s.f) Disponible en: https://issuu.com/adminonic/docs/palabra_dulce_aire_de_vida Consultado en septiembre de 2016.

_____. **Mujeres indígenas, sabias y resistentes, voces y vivencias**. Bogotá: Editorial Bochica, 2008.

PAVEZ, Iskra. Sociología de la Infancia: las niñas y los niños como actores sociales. **Revista de sociología**, Chile, N. 27, p. 81-102, 2012. Disponible en: <http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/sociologia/articulos/27/2704-Pavez.pdf> Consultado en: Febrero 22 de 2016

PADILLA, Guillermo. **Colombia: violencia, interculturalidad y democracia**. In: CÁRDENAS, Víctor. et al. Participación Política Indígena y Políticas Públicas para Pueblos Indígenas en América Latina. Fundación Konrad Adenauer Stiftung, La Paz, Bolivia, p. 141 – 170. 2011

PACHÓN, Ximena. ¿Dónde están los niños? Reastreando la mirada antropológica sobre la infancia. **Revista Maguaré**. Bogotá- Colombia, No. 23, p. 433-469, 2009. Disponible en: <https://revistas.unal.edu.co/index.php/maguare/article/view/15046/15844> Consultado en junio de 2017.

PINEAU, Pablo. ¿Por qué triunfó la escuela? o la modernidad dijo: "Esto es educación", y la escuela respondió: "Yo me ocupo". En: PINEAU, Pablo; DUSSEL, Inés; CARUSO, Marcelo. **La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad.** Editorial Páidos. Buenos Aires. 2002

PRESIDENCIA DE LA REPUBLICA. Diagnóstico de la situación del pueblo indígena Inga. Observatorio del programa presidencial de los derechos humanos y DIH. Disponible: http://historico.derechoshumanos.gov.co/Observatorio/Documents/2010/DiagnosticoIndigenas/Diagnostico_INGA.PDF Consultado en diciembre 2017

RAPPAPORT, Joanne; PACHO, Abelardo Ramos. Una historia colaborativa: retos para el diálogo indígena-académico. **Revista Historia Crítica**, n. 29, Bogotá, ene./jun. 2005.

RESTREPO, Eduardo. Identidades: planteamientos teóricos y sugerencias metodológicas para su estudio. En: **Jangwa Pana**, n ° 5 , julio, p. 24-35, Colombia, 2007.

REVISTA SEMANA. **La agonía de las lenguas nativas en Colombia**, página interactiva, Agosto de 2017. Disponible en: <http://www.semana.com/online/articulo/lenguas-nativas-en-colombia-vulnerables/535750> Consultada en diciembre de 2017

REYES, Laureano; *et. alt.*. La gerontocracia y el consejo de ancianos. En: **Península**, vol. VIII, núm. 1, enero-junio, p. 7-24, 2013. Disponible en: <http://www.scielo.org.mx/pdf/peni/v8n1/v8n1a1.pdf> Consultada en diciembre de 2017.

REYES, Olga. **Infancias Indígenas: Desafíos conceptuales para pensar los procesos educativos propios de las comunidades indígenas.** En: VIII SEMINÁRIO INTERNACIONAL AS REDES EDUCATIVAS E AS TECNOLOGIAS: MOVIMENTOS SOCIAIS E EDUCAÇÃO. Rio de Janeiro-Brasil, UERJ, Junho, 2015. Disponible en: <http://www.seminarioredes.com.br/viiiredes/adm/diagramados/TR903.pdf> consultado en diciembre de 2015

REYES, Olga; ZITKOSKI, Jaime. Educación y pueblos indígenas de Brasil y Colombia: algunas reflexiones a partir de la historia. **Revista Espaço Pedagógico**. V. 24, No. 1, jan-abr, 176-192. Passo Fundo- Brasil, 2017. Disponible en: <http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/7000/4164> Consultada en noviembre de 2017.

ROMERO, Yury. Interpretación etnográfica y social sobre la sustracción interparental de menores. Enfoque desde la Antropología jurídica. **Universitas Humanística**. no.64 julio-diciembre. p. 113-138. Bogotá - Colombia 2007. Disponible en:

<http://www.scielo.org.co/pdf/unih/n64/n64a06.pdf> Consultado en septiembre de 2016.

ROSADO, Rosa; FAGUNDES, Luiz Fernando (Org.). **Presença Indígena na cidade. Reflexões, ações e políticas.** Prefeitura de Porto Alegre, Brasil: Núcleo de políticas públicas para povos indígenas, 2013

ROUSSEAU, Jean- Jaques. **El Emilio o de la educación.** Alianza editorial, 1997, 8ª impresión, 1762.

SECRETARIA DISTRITAL DE INTEGRACIÓN SOCIAL - SDIS. **Tejiendo la interculturalidad desde la formación de las maestras y maestros de la primera infancia indígena en Bogotá.** Bogotá- Colombia, 2011.

_____. **Lineamiento técnico de diseño y construcción de jardines infantiles para la primera infancia.** Bogotá- Colombia. 2013. Disponible en:

[http://intranetsdis.integracionsocial.gov.co/anexos/documentos/3.4_proc_adminis_gestion_bienes_servicios/01\(pf\)_lineamientos_tecnicos_disenos_int_6472_06feb2013.pdf](http://intranetsdis.integracionsocial.gov.co/anexos/documentos/3.4_proc_adminis_gestion_bienes_servicios/01(pf)_lineamientos_tecnicos_disenos_int_6472_06feb2013.pdf) Consultado en septiembre de 2015

_____. **Informe General Actualizado Casas de Pensamiento Intercultural.** Subdirección para la Infancia. Equipo de Atención en Casas de Pensamiento Intercultural. Documento interno de trabajo, 2015a.

_____. **Orientaciones para la atención integral a la primera infancia en las casas de pensamiento intercultural – CPI.** ALCALDIA MAYOR DE BOGOTÁ. 2015b. Disponible en:

http://intranetsdis.integracionsocial.gov.co/anexos/documentos/2.3_proc_mis_prestacion_servicios_sociales/23122015_Orientaciones%20Casas%20de%20pensamiento%20intercultural.pdf Consultado en diciembre de 2017

_____. **Guía para la protección integral del ejercicio de los derechos de niñas, niños y adolescentes en los servicios de atención integral.** ALCALDIA MAYOR DE BOGOTÁ. 2015c. Disponible en:

[http://intranetsdis.integracionsocial.gov.co/anexos/documentos/2.3_proc_mis_prestacion_servicios_sociales/\(08092015\)_Guia%20para%20la%20proteccion%20Integral%20Infancia.pdf](http://intranetsdis.integracionsocial.gov.co/anexos/documentos/2.3_proc_mis_prestacion_servicios_sociales/(08092015)_Guia%20para%20la%20proteccion%20Integral%20Infancia.pdf) Consultado en dicimebte de 2017

_____. **Celebrar la diversidad. Orientaciones para la implementación del enfoque diferencial en la atención integral de la primera infancia.** ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ. Mesa intersectorial del programa garantía del desarrollo integral de la primera infancia: ser feliz creciendo feliz. 2016

_____. Proyecto Pedagógico Comunitario CPI Payacua. (s.f). Documentos borrador.

SECRETARIA DISTRITAL DE PLANEACIÓN DE BOGOTÁ – SDP. (s.f) **Caracterización de la Población Indígena que Reside en el Distrito**

Capital según Censo de 2005. Disponible en: <http://www.sdp.gov.co/portal/page/portal/PortalSDP/SeguimientoPolíticas/Políticas%20Poblacionales/pueblosIndígenas/Tab2/Caracterizaci%F3n%20Poblaci%F3n%20Ind%EDgena.%20Base%20Censo%202005.pdf> Consultado en: Septiembre de 2015.

SEPÚLVEDA, B; ZÚÑIGA, P. Geografías indígenas urbanas: el caso mapuche en La Pintana, Santiago de Chile. **Revista de Geografía Norte Grande**, número 62, 2015, pp. 127-149. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/300/30042325008.pdf> Consultada en noviembre de 2017

SEVILLA, Manuel. Indígenas urbanos y las políticas del reconocimiento dentro del contexto colombiano. **Perspectivas Internacionales**, Cali, Colombia, Vol 3 no 1, Enero-junio, 2007, pp.7-24, ISSN 1900-4257. Disponible en: <http://perspectivasinternacionales.javerianacali.edu.co/pdf/3.1-01.pdf> Consultado en: junio 22 de 2017

SILVA, Aracy Da; MACEDO, Ana; NUNES, Angela (Orgs). **Crianças indígenas. Ensaios antropológicos**. São Paulo: Global, 2002

SINIGÜÍ, Sabine. ¿Es posible ser indígena en la ciudad? Sobre estudios indígenas y afrocolombianos. Memoria personal. **Revista Educación y Pedagogía**, Colombia, vol. XIX, núm. 49, Septiembre – Diciembre. p. 199-214. 2007. Disponible en: <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/viewFile/6644/6087> Consultado en marzo de 2017.

SLAVSKY, Leonor. **Antropología, política e identidad en la argentina de fines del siglo xx**. Página web del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano, Buenos Aires, 1998. Disponible en <http://www.mapuche.info/mapuint/slavsky.html> Consultado en julio de 2017

SORIA, Sofia. El «lado oscuro» del proyecto de interculturalidad-decolonialidad: notas críticas para una discusión. **Revista Tabula Rasa**. Bogotá - Colombia, No.20, enero-junio, p. 41-64, 2014

SOSA, Mario. **¿Cómo entender el territorio?**. Guatemala: Editorial Cara Parens, 2012.

SZULC, Andrea et. alt.. Al rescate de la niñez indígena. Reflexiones antropológicas a partir de una campaña de UNICEF –Argentina. **Revista Política y Sociedad**, Vol. 53, Núm. 1, p. 123-142. 2016 Disponible en: <http://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/viewFile/46986/48640> Consultado en noviembre de 2017.

SZULC, Andrea. **La niñez mapuche**. Sentidos de pertenencia en tensión. Primera Edición. Buenos Aires, editoria l Biblos, 2015a.

_____. Concepciones de niñez e identidad en las experiencias escolares de niños mapuche del Neuquén. **Anthropologica del Departamento de Ciencias Sociales**, vol. XXXIII, núm. 35, pp. 235-253, 2015b. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/886/88643180010.pdf> Consultado en diciembre de 2017

TASSINARI, A. Concepções indígenas de infância no Brasil. **Revista Tellus**, ano 7, n. 13, p. 11-25, oct., 2007, Campo Grande – MS. Disponible en: <http://www.tellus.ucdb.br/index.php/tellus/article/view/138> Consultado en septiembre de 2017

_____. **Múltiplas Infâncias: o que a criança indígena pode ensinar para quem já foi à escola ou A Sociedade contra a Escola**. Texto Presentado en el 33o Encuentro Anual de la ANPOCS. 26 a 30 de octubre de 2009. Caxambu- MG, 2009 Disponible en: <https://anpocs.com/index.php/papers-33-encontro/gt-28/gt16-24/1935-antonellatassinari-multiplas/file> Consultado en noviembre de 2016

THIERS, Jennifer. Santiago mapuche. La dimensión indígena del espacio urbano en Chile. Ponencia presentada en **XIII COLOQUIO INTERNACIONAL DE GEOCRÍTICA: El control del espacio y los espacios de control**, Barcelona, 5-10 de mayo de 2014. Disponible en: <http://www.ub.edu/geocrit/coloquio2014/Jennifer%20Thiers%20Quintana.pdf> Consultada en diciembre de 2017.

UNICEF. **Los Pueblos Indígenas en Colombia Derechos, Políticas y Desafíos**. 2003 Disponible en <https://www.unicef.org/colombia/pdf/pueblos-indigenas.pdf> Consultado en mayo 15 de 2016.

_____. **Igualdad con Dignidad**. Hacia nuevas Formas de Actuación con la Niñez Indígena en América Latina, Regional para América Latina y el Caribe, Panamá, 2004. Disponible en: [https://www.unicef.org/lac/Igualdad_con_Dignidad\(2\).pdf](https://www.unicef.org/lac/Igualdad_con_Dignidad(2).pdf) Consultado en: marzo 15 de 2017.

_____. **Hojas Informativas sobre la protección de la Infancia**. New York, Mayo de 2006. Disponible en: http://www.unicef.org/spanish/protection/files/Hojasinformativas_sobre_proteccion_infancia_%28Book1.pdf Consultado en junio de 2016

_____. (s.f). **Los pueblos indígenas en América Latina**. Consultado en octubre de 2015. Disponible en: http://www.unicef.org/lac/pueblos_indigenas.pdf.

UNICEF y CEPAL. **Derechos de las Niñas y los Niños Indígenas**. Desafíos, Boletín de la Infancia y la Adolescencia sobre el avance de los Objetivos de Desarrollo del Milenio, Chile, No 14, septiembre de 2012, Disponible en: <https://www.unicef.org/lac/Desafios-14-CEPAL-UNICEF.pdf> Consultado en diciembre 27 de 2016

VASCO, L.G. **embera**. En: Voces. Los embera en Bogotá. Corporación Orundé. ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ. (s.f) Disponible en: http://www.institutodeestudiosurbanos.info/dmdocuments/cendocieu/coleccion_digital/Desplazamiento_embera/Voces_embera_Bogota-Vasco_L.pdf Consultado en septiembre de 2016

VÍA PLURAL. **Identificación y caracterización Socioeconómica, Cultural y nutricional del observatorio de la situación de los niños, niñas y de las familias embera en Bogotá**. ICBF, Bogotá, 2009.

WALKERDINE, Emily. Entrevista "Hay una multiplicidad de infancias", **Revista el Monitor. No. 10**. Ministerio de Educación de Argentina. (s.f). Entrevista concedida a I., Dussel, Disponible en: <http://www.me.gov.ar/monitor/nro10/dossier5.htm> Consultado en diciembre de 2015.

WALSH, Catherine. Interculturalidad, colonialidad y educación. En: **Revista Educación y Pedagogía**, vol XIX, núm. 48, Mayo- Agosto de 2007.

_____. **Interculturalidad crítica y educación intercultural**. ponencia presentada en el Seminario "INTERCULTURALIDAD Y EDUCACIÓN INTERCULTURAL", organizado por el Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz, 9-11 de marzo, 2009a. Disponible en: http://www.uchile.cl/documentos/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural_110597_0_2405.pdf Consultado en noviembre de 2017.

_____. Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: in-surgir, re-existir y re-vivir. En MELGAREJO, Patricia (comp.). **Educación Intercultural en América Latina: memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas**. México: Universidad Pedagógica Nacional, CONACIT, Plaza, 2009b.

_____.(Edit.). **Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re)vivir. Tomo I**. Serie Pensamiento Decolonial. 2013a.

_____. **Interculturalidad crítica y (de)colonialidad**. Ensayos desde Abya Yala. Chipas: Universidad de la Tierra, 2013b.

_____.(Edit.). **Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re)vivir. Tomo II**. Serie Pensamiento Decolonial. 2017.