

Diferentes geografías de la infancia: Experiencias y vivencias investigativas en Latinoamérica



Prácticas, saberes y conocimientos
TOMO 1

DIFERENTES GEOGRAFÍAS DE LA INFANCIA: EXPERIENCIAS Y VIVENCIAS INVESTIGATIVAS EN LATINOAMÉRICA

Tomo 1: Prácticas, saberes
y conocimientos

Mathusalam Pantevis Suárez
Jader Janer Lopes Moreira
Patricia Medina Melgarejo
(Compiladores)

DIFERENTES GEOGRAFÍAS DE LA INFANCIA: EXPERIENCIAS Y VIVENCIAS INVESTIGATIVAS EN LATINOAMÉRICA

Tomo 1: Prácticas, saberes
y conocimientos

Mathusalam Pantevis Suárez
Jader Janer Lopes Moreira
Patricia Medina Melgarejo
(Compiladores)

Pantevis Suárez, Mathusalam compilador

Diferentes geografías de la infancia: experiencias y vivencias investigativas en Latinoamérica -- / Compiladores Mathusalam Pantevis Suárez, Jader Janer López Moreira, Patricia Medina Melgarejo.-- Bogotá: Fundación Universitaria del Área Andina, 2018.

ISBN 978-958-5539402 (Tomo 1)

ISBN 9789585539426 (Tomo 2)

ISBN 9789585539440 (Tomo 3)

ISBN 9789585539464 (Tomo 4)

4 tomos: fotografías, graficas; 23 cm.

Incluye índice

Tomo 1. prácticas, saberes y conocimientos. -- Tomo 2. Territorios usados por los niños y reelaborados. — Tomo 3. Infancias y contemporaneidades. — Tomo 4. Actores de la educación: del ser al quehacer docente

1. Infancia—Aspectos sociales 2. Sociedad. -- 3. Sociología

Catalogación en la fuente Biblioteca Fundación Universitaria del Área Andina (Bogotá)

302—scdd22

Diferentes geografías de la infancia. Experiencias y vivencias en Latinoamérica

Tomo 1: Prácticas, saberes y conocimientos

© Fundación Universitaria del Área Andina.
Bogotá, diciembre de 2018

© Mathusalam Pantevis Suárez, Jader Janer Lopes Moreira, Patricia Medina Melgarejo, María Helena Ramírez Cabanzo, Lorena Cardona Alarcón, Alice Marcela Gutiérrez Pérez, Maribel Vergara Arboleda, Eliete do Carmo Garcia Verbena e Faria, Eliane Rodrigues de Castro, Maria Lidia Bueno Fernandes, Kathia Núñez Patiño, Angélica Rico Montoya.

ISBN (impreso): 978-958-5539-40-2

ISBN (digital): 978-958-5539-41-9

Fundación Universitaria del Área Andina

Calle 70 No. 12-55, Bogotá, Colombia

Tel: +57 (1) 7424218 Ext. 1231

Correo electrónico: publicaciones@areandina.edu.co

COLECCIÓN DE INVESTIGACIÓN

Proceso de arbitraje doble ciego

Recepción: octubre de 2018

Evaluación de contenidos: noviembre de 2018

Correcciones de autor: noviembre de 2018

Aprobación: diciembre de 2018

Proceso editorial

Director editorial: Eduardo Mora Bejarano

Coordinador editorial: Camilo Andrés Cuéllar Mejía

Concepto Gráfico

Diseño, Composición e Impresión

Entrelibros e-book solutions

www.entrelibros.co

Laura García Tovar

Impreso en Bogotá, Colombia.

Depósito legal según Decreto 460 de 1995.

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

BANDERA INSTITUCIONAL

Pablo Oliveros Marmolejo †
Gustavo Eastman Vélez

Miembros Fundadores

Diego Molano Vega
Presidente del Consejo Superior y Asamblea General

José Leonardo Valencia Molano
Rector Nacional
Representante Legal

Martha Patricia Castellanos Saavedra
Vicerrectora Nacional Académica

Jorge Andrés Rubio Peña
Vicerrector Nacional de Crecimiento y Desarrollo

Tatiana Guzmán Granados
Vicerrectora Nacional de Experiencia Areandina

Edgar Orlando Cote Rojas
Rector – Seccional Pereira

Gelca Patricia Gutiérrez Barranco
Rectora – Sede Valledupar

María Angélica Pacheco Chica
Secretaria General

Eduardo Mora Bejarano
Director Nacional de Investigaciones

Olga Ramírez Torres
Decana Facultad de Educación

Martha Lucía Peñalosa Barriga
Director Licenciatura en Pedagogía Infantil

Sandra Milena Cortes Muñoz
Directora Especialización en Pedagogía y Docencia

Camilo Andrés Cuéllar Mejía
Subdirector Nacional de Publicaciones

9 Introducción

13 Parte 1

Territorio Con-vivido

15 ■ Espacios geográficos y niños: muchas infancias / vivencias de un grupo de investigaciones con infancias en Brasil - Grupo de Pesquisas e Estudos em Geografia da Infância – Grupegi

Mathusalam Pantevis Suarez

Jader Janer Lopes Moreira

33 Parte 2

Territorio Colombia

35 ■ Los niños: sujetos de derecho en la comunidad embera katio de Frontino, Antioquia, Colombia

María Helena Ramírez Cabanzo

Lorena Cardona Alarcón

53 ■ Un vistazo al cuidado desde un grupo de niños de una comunidad wayuu en la Alta Guajira de Colombia

Alice Marcela Gutiérrez Pérez

Maribel Vergara Arboleda

81 Parte 3

Territorio Brasil

83 ■ “Pego, depois solto”. Brincadeiras de crianças e o imaginário infantil na comunidade quilombola Colônia do Paiol

Eliete do Carmo Garcia Verbena e Faria

Eliane Rodrigues de Castro

- 111 ■ Território e paisagem e a constituição dos sujeitos:
perspectivas das crianças quilombolas em Cavalcante/Goiás/
Brasil

Maria Lidia Bueno Fernandes

125 Parte 4 Territorio México

- 127 ■ Diálogo con niños y niñas: el dibujo como dispositivo
metodológico. Infancias en contextos de movilización social

Patricia Medina Melgarejo

Kathia Núñez Patiño

Angélica Rico Montoya

INTRODUCCIÓN

La Fundación Universitaria del Área Andina, en concordancia con su misión institucional, “Contribuir al desarrollo sostenible con calidad y pertinencia mediante la apropiación, aplicación y transferencia de conocimiento y la formación integral y permanente de personas, desde un enfoque humanista, y de pensamiento crítico y reflexivo”, establece un plan estratégico de desarrollo en el que se tienen en cuenta los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2030 y el pensamiento fundacional mediante el imperativo de “Formación de calidad, innovadora y creadora de valor en la geografía nacional e internacional, fortaleciendo y propendiendo por la integración de la Comunidad Andina”. A partir de este enunciado, la Facultad de Educación de la Fundación Universitaria del Área Andina propicia la indagación sobre la pedagogía como una noción transversal al objeto social de la institución y como fundamento de la educación que posibilita el desarrollo de la sociedad para “lograr una educación inclusiva y de calidad para todos que se basa en la firme convicción de que la educación es uno de los motores más poderosos y probados para garantizar el desarrollo sostenible, aumentando considerablemente la oferta de docentes calificados, incluso mediante la cooperación internacional para la formación de docentes en los países en desarrollo”.¹

En consecuencia, el programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil adscrito a la Facultad de Educación, tiene por objeto de conocimiento la reflexión en torno a la formación de maestros y, por tanto, propuso en el año 2014 una serie de estrategias académicas relacionadas con la producción de conocimiento para la formulación de proyectos de investigación en cooperación internacional e interinstitucional. En este sentido, se inició un trabajo de investigación con la Facultad de Educación de la Universidad San Buenaventura de Bogotá, Colombia, para generar reflexiones en torno al rol de las educadoras en educación infantil. Posteriormente, se invitó al Dr. Jader Janer

.....
¹ <https://www.undp.org/content/undp/es/home/sustainable-development-goals/goal-4-quality-education.html>

Lopes Moreira, director del grupo de investigación GRUPEGI de la Facultad de Educación de la Universidade Federal de Juiz de Fora para que expusiera las experiencias significativas de su grupo de investigación frente al tema de “aprendizajes y reflexiones socioculturales de la educación en primera infancia”, en el marco de los encuentros de socialización de la práctica pedagógica de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Fundación Universitaria del Área Andina frente al quehacer pedagógico con grupos en contextos socioculturales diversos.

Desde ese momento, se empezó a consolidar una alianza de colaboración entre los investigadores de las tres instituciones, hacia la construcción de una línea de investigación conjunta que busca aportar a la configuración del estado de la investigación en primera infancia y conducir a otras reflexiones sobre el cuidado y la crianza de los niños. Producto de esta alianza, en el año 2016 se inició el proyecto de investigación “Geografías del cuidado y la crianza desde la experiencia educativa en tres comunidades originarias de América Latina”, con el objetivo de producir conocimiento sobre el cuidado y la crianza desde la experiencia educativa en países latinoamericanos con comunidades originarias, como oportunidad para configurar saberes sobre el niño y la niña y las formas en que son asumidos por los adultos. En el proyecto se propuso desarrollar una metodología desde el enfoque cualitativo en donde se utiliza la geografía de la infancia como metodología de análisis a partir de la cartografía social y cartogramas individuales. Para ello, se estableció un plan de trabajo por fases anuales, con resultados centrados en la aproximación teórica, conceptual y metodológica frente al tema de geografías de la infancia, prácticas de cuidado y crianza y experiencia educativa en comunidades originarias. Para el año 2017, se realizó una misión académica en la Universidade Federal de Juiz de Fora de Brasil acogiendo a las investigadoras Lorena Cardona Alarcón de la Fundación Universitaria del Área Andina y Alice Marcela Gutiérrez Pérez de la Universidad San Buenaventura, Bogotá, con el objetivo de entender las condiciones de cuidado y crianza que posibilitan la construcción de experiencias educativas con los niños en sus primeros años en las comunidades originarias, la familia y los centros de atención en Brasil con la comunidad quilombola, y en Colombia, con los embera katío. Como resultado del trabajo de los últimos tres años de investigación, se obtiene la presente colección de libros denominada *Diferentes Geografías de la Infancia: Experiencias y vivencias investigativas en Latinoamérica*. Los doctores Mathusalam Pantevis Suárez, Jader Janer Lopes Moreira y Patricia Medina Melgarejo aportaron su experiencia y conocimiento para la compilación de capítulos que aportan al objetivo de la alianza en cuatro tomos: el primero “Prácticas, saberes y conocimientos”; el segundo, “Territorios usados por los niños y reelaborados”; el tercero, “Infancias y contemporaneidades”, y el cuarto, “Actores de la educación: del ser al quehacer docente”.

Los diferentes capítulos exponen resultados de investigaciones que fortalecen la producción de conocimiento y la apropiación social de los grupos de investigación

Kompetenz de la Fundación Universitaria del Área Andina, GRUPEGI de la Universidad Federal de Juiz de Fora y Tendencias Actuales en Educación y Pedagogía (TAEPE) de la Universidad San Buenaventura, Bogotá, además de la socialización con los integrantes de las comunidades, quienes aportaron desde su cotidianidad las comprensiones que tienen de cuidado y crianza, interpretadas por cada uno de los investigadores autores de los capítulos del libro. La presente publicación queda a consideración de la comunidad académica que tiene por interés investigativo el análisis de la infancia en contextos diversos, y que permite aproximaciones desde el rol del maestro como investigador a la comprensión de los diversos escenarios que configuran la representación de la realidad de niños y niñas de América Latina.

Olga Ramírez Torres

Decana Facultad de Educación
Fundación Universitaria del Área Andina

P
A
R
T
E



Territorio Con-vivido

1

■ Espacios geográficos y niños: Muchas infancias / vivencias de un grupo de investigaciones con infancias en Brasil (Grupo de Pesquisas e Estudos em Geografia da Infância - GRUPEGI)¹

Espaços geográficos e crianças: Muitas infâncias/ vivências de um grupo de pesquisa com infâncias no Brasil (Grupo de Pesquisas e Estudos em Geografia da Infância - GRUPEGI)

Mathusalam Pantevis Suarez², Jader Janer Moreira Lopes³

Resumen

En este capítulo se presenta la trayectoria del *Grupo de Pesquisas e Estudos em Geografia da Infância - GRUPEGI* adscrito a la *Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF* y la *Universidade Federal Fluminense – UFF* en Brasil. La importancia de realizar este recorrido histórico de un grupo de investigación es demarcar los caminos que ha seguido el área de estudios en geografía de la infancia y revisar las contribuciones y avances dados en dicha área, llevando al lector a repensar y reflexionar sobre posibles investigaciones venideras.

.....
1 Mas informaciones del Grupo de Investigación acceso en <http://geografiadainfancia.blogspot.com/>

2 Doctor en Educación. *Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF – Juiz de Fora – Brasil*. Investigador de GRUPEGI - *Grupo de Pesquisas e Estudos em Geografia da Infância* - mathusalam@gmail.com. Docente departamento de psicopedagogía de la Universidad Surcolombiana – USCO. Investigador de la facultad de educación – Dirección Nacional de Investigación y Desarrollo Científico – Fundación Universitaria del Área Andina, Bogotá D.C., Colombia.

3 Doctor en Educación. *Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) - Juiz de Fora - Brasil*. Coordinador del Grupo de Pesquisas e Estudos em Geografia da Infância - jjanergeo@gmail.com. Docente investigador del *Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, de la Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF* y del *Programa de Pós-Graduação em Educação de la Universidade Federal Fluminense – UFF*.

Se presentan los diferentes estudios realizados y avances conceptuales logrados a lo largo de más de diez años a partir de autores como Vigotski y col., Bakhtin y col., entre muchos otros, que han aportado en la discusión y contribución en los diferentes estudios propuestos por GRUPEGI. Conceptos trabajados como: vivencia, convivencia, territorios, espacios y lugares y re-elaboraciones que desembocan en el uso de nuevas metodologías en la investigación con niños como es el desarrollo de técnicas de investigación con mapas vivenciales todo pensado desde el protagonismo infantil y la autoría de los niños y niñas como sujetos activos sociales, políticos, históricos y culturales.

Palabras clave: espacios geográficos, territorios infantiles, infancias, vivencias, protagonismo infantil, autorías infantiles.

Resumo

Este capítulo apresenta a trajetória do Grupo de Pesquisas e Estudos em Geografia da Infância (Grupegi) da Universidade Federal de Juiz de Fora e da Universidade Federal Fluminense, ambas do Brasil. A fim de levar a comunidade acadêmica a repensar e refletir sobre as pesquisas que podem ser feitas na área de estudos em geografia infantil, faz-se importante apresentar o percurso histórico desse grupo de pesquisa e conhecer os caminhos seguidos pela área, bem como suas contribuições e avanços

Apresentam-se os diferentes estudos feitos e os avanços conceituais alcançados ao longo de mais de dez anos usando teorias de autores como Vygotsky e col., Bakhtin e col., entre muitos outros que contribuíram para a discussão e para diversos estudos propostos pelo Grupegi. São discutidos conceitos de experiência, convivência, territórios, espaços, lugares e reelaborações que levam ao uso de novas metodologias em pesquisas com crianças, desenvolvendo técnicas de pesquisa com mapas vivenciais, que refletem o protagonismo infantil e a autoria de crianças como sujeitos sociais, políticos, históricos e culturais.

Palavras-chave: espaços geográficos, territórios infantis, infância, experiências, papel das crianças, autoria das crianças.

A reflexão do doente

Todos os sentidos: cheirar com la nariz, tocar com las manos, ouvir com los oidos, olhar com los ojos e, provar com la boca...

A língua, a fala especificamente como alteridade—outro presente em mi constituyendome, como ele me transforma y me faz ser diferente a par-

tir desses contextos, me muestra uma língua viva, tan viva que fecunda no outro. Afecta essa outra língua desse outro e vai configurando novas enunciações, novos significados.

Em questão, a fala como fecunda e afeta o outro, como lo transforma em uma tentativa de não ser diferente, de trazer desse outro para sí, nessa tentativa de introdução de Bajtín, ainda não me acostumbro a referirme a esse autor de Bakhtin em português y solo chamo a ele como coenheci uma vez: Bajtín em espanhol. Isto, simplesmente é uma forma de ser e estar no mundo, numa tentativa de compreender e con-viver.

Minha afectación é tão grande, taõ potente que se puede perceber no transcurso deste escrito final, que não posso chamar de portunhol ou esportuguês, os tal vez a melhor definição que posso ter é aquela que intitula este trabalho de pesquisa, de doente mismo.

Mas, é obvio que essas crianças que me chamaram de doente, também foram afetadas com a presença desse outro, nesse caso que sou eu pois isso que provoco nosso encontro vem ser importante no significado que teve para nois, para nois foi transformador.

No transcurso destes cuatro anos de pesquisa, que tem acontecido muitas coisas nessa relação no encontro das vozes: crianças, niños, adultos, mais velhos, estrangeiros, extranjeros, doentes, enfermos e diferentes.

Nesse ensino normativo das línguas, seja espanhol ou português se transformou nesse limite geográfico entre nós, eso que nós faz diferentes e não nos dá a oportunidade de re-criarnos.

A palabra y suas riquezas nos permiten comprendernos desde nuestros contextos, desde nuestra consciência, essa última vem ser com todos os sentidos: cheirar com la nariz, tocar com las manos, ouvir com los oidos, olhar com los ojos e, provar com la boca sentindo a complexidade do ser humano, sua singularidade junto a todos os outros que nos constituem.

Eu me constituo de outros, esos outros constituindo otros tantos e os tantos vem ser milhares de outros e chegaremos com esses todos. Só chegamos a entender nossa singularidade que me faz ser único e a responsabilidade que tenho ao construir muitos outros.

Esse último sempre vai transitar numa fronteira de conhecimento, ninguém fala errado, somente somos doentes em contextos diferenciados, somos doentes porque não conseguimos reconhecer-nos nós mesmos nesses outros que nós chamam.

Debemos pensar essas falas no como erradas ou correctas sino re-pensar essas falas desde o gênero que se podem dar essas falas como poesia, o canto, o conto, os gêneros literários ou o realismo magico inserido por Gabriel García Márquez e não tentar traduzir essas falas a nossos gêneros muitas vezes estão ligados ao modelos rígidos academistas que nos faz sentir mais estrangeiros.

Todos os sentidos: cheirar com la nariz, tocar com las manos, ouvir com los oidos, olhar com los ojos e, probar com la boca...

FIN...

(Pantevis, 2018, pp. 200 - 201)

Ahora bien, el texto que se presenta a continuación está en español y la cita anterior se encuentra en un idioma que se definió entre algunas infancias que conocimos un día y algunos extranjeros que nos habitan. No se puede decir que esa cita está en español o en portugués, se encuentra en un idioma entendible para los niños que hablaban portugués y para el extranjero que hablaba español o bueno, eso era lo que creían ellos en ese espacio-tiempo que los habitaban y que ellos habitaban.

Así pues, por respeto a los lectores y por no ejercer una violencia sobre los otros que leen, aunque, por el simple hecho de leer ya están siendo alterados de alguna forma u otra, se presenta en un español más aproximado a lo que estamos acostumbrados:

La reflexión del enfermo

Todos los sentidos: oler con la nariz, tocar con las manos, escuchar con los oídos, ver con los ojos y, probar con la boca...

La lengua, el habla específicamente como alteridad – otro presente en mi constituyéndome, cómo él me transforma y me hace ser diferente a partir de esos contextos, me muestra una lengua viva, tan viva que fe-

cunda en el otro. Afecta esa otra lengua de ese otro y va configurando nuevas enunciaciones, nuevos significados.

En cuestión, el habla fecunda y afecta el otro, cómo lo transforma en una tentativa de no ser diferente, de traer ese otro para sí, en ese intento de introducción de Bajtín, aunque no me acostumbro a referirme a ese autor de Bakhtin en portugués y solo lo llamo como una vez lo conocí: Bajtín, en español por supuesto. Esto, simplemente es una forma de ser y estar en el mundo, en una tentativa de comprender y con-vivir.

Mi afectación es tan grande, tan potente que se puede percibir en el transcurso de este escrito final, que no puedo llamar de portuñol o de esportugués, o tal vez, la mejor definición que puede tener es aquella que titula este trabajo de investigación, de enfermo mismo.

Pero, es obvio que esos niños que me llamaron de enfermo, también fueron afectados con la presencia de ese otro, en ese caso soy yo, pues eso, que provocó nuestro encuentro viene a ser importante, es significativo para nosotros, para nosotros fue transformador.

En el transcurso de estos cuatro años de investigación, acontecieron muchas cosas en la relación, en el encuentro de las voces: niños – adultos, viejos, extranjeros, enfermos y diferentes.

En esa enseñanza normativa de las lenguas, sea español o portugués, se transformó en ese límite geográfico entre nosotros, eso que nos hace diferentes y no nos da la oportunidad de re-crearnos.

La palabra y sus riquezas nos permite comprendernos desde nuestros contextos, desde nuestra conciencia, esta última viene a ser con todos los sentidos: oler con la nariz, tocar con las manos, escuchar con los oídos, ver con los ojos y, probar con la boca, sintiendo la complejidad del ser humano, su singularidad junto a todos los otros que nos constituyen.

Yo me constituyo de otros, esos otros constituyendo otros tantos y los otros tantos vienen a ser millares de otros y llegamos a ser todos. Solo llegamos a entender nuestra singularidad que me hace ser único y la responsabilidad que tengo de construir muchos otros.

Ese último siempre va a transitar en una frontera de conocimiento, nadie habla errado, solamente somos enfermos en contextos diferenciados, somos enfermos porque no conseguimos reconocernos nosotros mismos en esos otros que nos llaman.

Debemos pensar esas hablas no como erradas o correctas sino, repensar esas hablas desde el género literario en que se pueden dar como poesía, canto, cuento, los géneros literarios o el realismo mágico creado por Gabriel García Márquez y no intentar traducir esas hablas a nuestros géneros muchas veces amarrados a modelos rígidos academicistas que nos hacen sentir más extranjeros.

Todos los sentidos: oler con la nariz, tocar con las manos, escuchar con los oídos, ver con los ojos y, probar con la boca...

FIN...

(Traducción nuestra).

El epígrafe hace parte de uno de los tantos proyectos que se han desarrollado en el grupo de investigación, el trabajo de Pantevis (2018) viene consigo cargado de todos esos términos, concepciones o acepciones que convocan al estudio de los niños y sus infancias. Nos enseña esos espacios geográficos habitados y que nos habitan a partir de la relación que se da entre persona – medio, aquella relación definida por Vigotski como “vivencia” en sus múltiples obras.

El *Grupo de Pesquisa e Estudos em Geografia da Infância – GRUPEGI* nace desde esas vivencias en lo cotidiano, en el encuentro que se da entre investigadores y colaboradores libres y espontáneos que consienten y asienten sus participaciones en cada uno de los estudios a los que se convocan y se tornan autores de sus propias vidas, en algo que Bajtín (citado en Faraco, 2005) definiría como autor creador y va dando forma a esa vida convirtiéndose en una polifonía.

Cuando se habla de polifonías, Bajtín (1999) define unos sujetos cognoscentes y enunciadores; sostiene que “la actitud arquitectónicamente estable y dinámicamente viva del autor; con respecto a su personaje deber ser comprendida tanto en sus principios básicos como en las diferentes manifestaciones individuales que tal actitud revela en cada autor y cada obra determinada” (p.13). De esta manera, es creador de su propia vida y del contexto que lo rodea, o sea, conoce y enuncia.

En este sentido y bajo estas premisas nace GRUPEGI, le apuesta a ese autor creador polifónico, en la relación investigador – investigado donde se funden los protagonistas y entrega su obra a este último, en un intento de no opacarlo con las interpretaciones que pueda hacer el investigador.

La idea de crear GRUPEGI nace en la época en que el profesor Jader Janer Moreira Lopes realizaba estudios de doctorado y su trabajo doctoral estaba relacionado con “niños migrantes”. En aquella época el profesor participaba de otro grupo de investigación que coordinaba la profesora Vera María Ramos de Vasconcellos⁴. Ese grupo fue creado para organizar la *Creche*⁵ de la *Universidade Federal Fluminense* – UFF, porque la Creche de la UFF fue creada como un proyecto de extensión pero la base era el grupo de investigación de la profesora Vasconcellos, cuyo núcleo de investigación sustentaba la labor.

Dicho grupo, NUMPEC (*Núcleo de Pesquisa, Extensão e Estudos em Crianças de 0 a 6 anos*) vinculó el trabajo doctoral del profesor Jader Janer y al finalizar el período de estudios en el mismo, fue que se formalizó la existencia de GRUPEGI. El grupo se encuentra registrado en el *Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico* (CNPq por sus siglas en portugués)⁶.

En consecuencia, GRUPEGI está conectado a la investigación de Lopes (2003) “*Então somos ‘Mudantes’: Espaço, Lugar e Territórios de Identidades em Crianças Migrantes*”⁷. Este trabajo tuvo como objetivo comprender cómo los niños se desplazan entre las diferentes unidades geográficas y construyen sus nociones espaciales. Se utilizaron estrategias etnográficas y se identificó una forma singular de vivir sus espacialidades, las relaciones con los territorios oficialmente establecidos y con sus procesos de identidad, de inserción y de pertenencia.

En 2018, GRUPEGI está cumpliendo diez (10) años de creación formal en CNPq, sin embargo, el grupo fue pensado desde antes. La idea desde su creación fue intentar reflexionar y crear un trabajo en un área que en Brasil y en el mundo era poco estudia-

.....
4 Doctora en psicología del desarrollo y social - *University of Sussex*, UK (1987) y Pos-doctorado en psicología del desarrollo humano Universidad de Carolina del Norte - *Chapel Hill*, USA (1992-93). Actualmente es docente – investigadora del Departamento de Estudios de la Infancia de la *Universidade do Estado do Rio de Janeiro* - UERJ y coordinadora del *Núcleo de Estudos da Infância: Pesquisa e Extensão* (NEI:P&E/UERJ). Para más informaciones acceso al curriculum vitae en: <http://lattes.cnpq.br/7924221243065056>

5 Se define como CRECHE a la institución escolar destinada a los niños pequeños por lo general hasta los tres años de edad. Para más informaciones de la Creche de la UFF acceso en: <http://www.uff.br/?q=servico/educacao-infantil-uff-creche>

6 El CNPq es un órgano nacional brasileiro que fomenta y reúne los investigadores de Brasil. Para más informaciones acceso en: <http://www.cnpq.br/>

7 La traducción del título de la tesis doctoral a español: “Entonces somos “mudantes” espacio, lugar y territorios de identidades en niños migrantes”. La investigación se puede encontrar en la biblioteca de la UFF, con posibilidad de acceso on-line: <http://www.ndc.uff.br/>

da, el área, de la geografía de la infancia la cual junta la relación del niño con el espacio. La intención siempre ha sido traer para Brasil un área de investigación, “geografía de la infancia”, y contribuir con los estudios de la infancia, los niños y la relación con el espacio. Este es un poco el origen del grupo, lo que se ha caminado en el transcurso de 10 a 12 años y la ruta que se ha marcado en ese lapso de tiempo.

En este sentido, el camino de GRUPEGI viene a ser marcado por el binomio niños – espacio y fueron las primeras investigaciones que se presentaron a órganos de fomento de investigación en Brasil como la *Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro*⁸ (por sus siglas en portugués – FAPERJ). De hecho, la primera investigación financiada titulada “Por donde andan los niños de Brasil” buscaba determinar esos espacios donde se encontraban las infancias brasileiras.

A partir del reconocimiento del grupo en varios órganos de fomento de la investigación, se iniciaron algunos trabajos en conjunto con otras universidades como: *Universidade Federal de Mato Grosso* – UFMT financiada por la CAPES. Dicho estudio incluía las sala cunas y los bebés en *Cuiabá, Mato Grosso, Brasil*, se trabajó la relación de los bebés con el espacio y se propuso la reforma de la sala cuna. El proyecto fue desarrollado junto al grupo de investigaciones filosofía y psicología de la infancia adscrito a la UFMT. Tiempo después, con la llegada del grupo a *Juiz de Fora, Minas Gerais*, se tuvo una investigación financiada por la *Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais* – FAPEMIG⁹.

En medio de esta última investigación, el profesor Jader Janer fue convidado a realizar una estancia posdoctoral en Alemania con financiamiento de la CAPES para trabajar las cuestiones como: niños migrantes, espacio, cartografías y mapas. Fue una invitación del profesor Bernard Fichtner para realizar la estancia posdoctoral en *Internationaler Promotionsstudiengang Erziehungswissenschaft/Psychologie - INEDD, de la Universität Siegen* Alemania. En este sentido, GRUPEGI siempre tuvo investigaciones que fueron cambiando y se fueron dando a través de diferentes perspectivas, pero siempre en esa relación: niños – espacio.

Recientemente el grupo comenzó a abrir las investigaciones más allá de Brasil, se inician trabajos con profesores de Inglaterra, Alemania y Francia con el grupo de

.....
8 FAPERJ es la agencia de fomento a la ciencia, a la tecnología y a la innovación del Estado de Rio de Janeiro, vinculada a la Secretaria de Estado de Ciencia y Tecnología. Para más informaciones acceso en: <http://www.faperj.br/>

9 FAPEMIG es la agencia de fomento a la ciencia, a la tecnología y a la innovación del Estado de Minas Gerais, vinculada a la Secretaria de Estado de Ciencia y Tecnología. Para más informaciones acceso en: <http://www.fapemig.br/pagina-inicial>

investigación *Recherche Avec*¹⁰, donde se discute sobre la “investigación con”. Además, se viene trabajando con colegas de Colombia: con el profesor Mathusalam Pantevis Suarez y colaboradores, en Chile con la profesora Patricia Castillo y colaboradores y, ahora con México, liderado por la profesora Patricia Medina Melgarejo¹¹ y colaboradores.

Es importante resaltar que el grupo cuenta entre sus miembros activos con profesores de la red de educación pública del municipio (*Juiz de Fora*), del estado (*Minas Gerais*), estudiantes de pregrado y de posgrados y personas que tienen interés en esta área. GRUPEGI, no es un grupo que solo convoca investigadores sino, también, personas que tienen interés por el área de la geografía de la infancia; la idea es poder tener una formación colectiva.

Asimismo, la formación de las personas que participan en el grupo son de diferentes áreas del conocimiento como: psicología, pedagogía, educación, educación física, matemática, de la propia geografía, entre otras áreas. El grupo no es exclusivo para personas con formación en educación infantil o en geografía específicamente sino, para personas que tienen interés sobre el foco de estudio: niños, infancia y espacio.

En este orden ideas, GRUPEGI hace parte de una red de trabajos que involucran investigadores de infancia de varios lugares del mundo, se cuenta con varios profesores investigadores con doctorado y esos profesores cada uno dentro del grupo coordina una investigación. Algunos ejemplos de dichas investigaciones: “Geografías del cuidar y educar en comunidades quilombolas, comunidades afrodescendientes”, investigación coordinada por la profesora Eliete do Carmo Garcia Verbena e Faria¹² y en la que participa el profesor Mathusalam Pantevis Suarez de Colombia; “Pedología de Vigotski” liderada por la profesora Claudia da Costa G. Santana¹³ y “Los espacios generacionales” bajo la coordinación del profesor Bruno Muniz Figueiredo Costa¹⁴, entre otras.

.....
10 Para más informaciones acceso en: <http://rechercheavec.com/>

11 Doctora en pedagogía (UNAM, 1998); doctora en antropología (ENAH, 2005). profesora/investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional-México, Unidad Ajusco, AA5; docente del programa de posgrado en pedagogía-UNAM.

12 Doctora en estudios del niño con especialidad en sociología de la infancia del *Instituto de Educação da Universidade do Minho*, Portugal (2014) Actualmente directora del Colégio de Aplicação João XXIII de la *Universidade Federal Juiz de Fora* – UFJF, Brasil. Investigadora principal del proyecto: “Geografías del cuidar y educar en comunidades quilombolas”, y miembro del *Grupo de Pesquisa em Geografia da Infância GRUPEGI - UFJF*. Para más informaciones del curriculum vitae acceso en: <http://lattes.cnpq.br/1482392215726668>

13 Doctora en educación por la *Universidade Federal Fluminense* – UFF (2016) Actualmente realiza Pós- doctorado en educación con la *Universidade Federal de Juiz* – UFJF. Miembro del Grupo de Pesquisa em Geografia da Infância GRUPEGI - UFJF. Para más informaciones del curriculum vitae acceso en: <http://lattes.cnpq.br/1672550183262644>

14 Doctor en geografía humana de la *Universidade de São Paulo* – USP. Docente de geografía en educación básica en el Colégio de Aplicação João XXIII – UFJF. Miembro del *Grupo de Pesquisa em Geografia da Infância GRUPEGI* -

La idea de GRUPEGI es poder tener un espacio de intercambio de experiencias, vivencias, saberes y conocimientos donde se usa como referencial común los estudios sobre la geografía de la infancia, pero, cada uno desarrolla la investigación de la forma más pertinente, sin desconocer los participantes como autores protagonistas de la misma.

Ahora bien, en cuanto a las necesidades que se tienen para la generación de nuevos caminos metodológicos y los diálogos desde los actores sociales se tienen en cuenta y como ya se dijo al inicio, la relación niños – espacio dentro del campo denominado geografía de la infancia. Hoy se tiene en Brasil y en el mundo, un movimiento que intenta ver el niño desde otra condición a la que clásicamente siempre fue colocado, esa condición de sujeto pasivo, niños poco escuchados, niños que no tenían mucho protagonismo en sí.

La idea del grupo es pensar en ese protagonismo infantil en esas situaciones de la vida de los niños en relación con el espacio, trabajando y discutiendo en GRUPEGI algunos conceptos de la geografía que llegan al campo de la infancia. Además, se dialoga con otras áreas de conocimiento que hoy en día forman parte de dicho campo. Por ejemplo, se socializa con la sociología de la infancia, antropología de la infancia, psicología del desarrollo, filosofía de la infancia, psicología infantil, entre otras, lo cual va creando un repertorio teórico y la posibilidad de reflexionar con estudios de propuestas metodológicas diferentes. Como sostiene Lopes (2009):

La tentativa es sumar esfuerzos con las demás áreas de conocimiento, tales como la sociología de la infancia, antropología de la infancia, la psicología del desarrollo, entre otras, que buscan constituir nuevas formas de ver y comprender los niños en las relaciones que establecen con las diversas esferas sociales inmersas en diferentes espacios y tiempos. Son esos los argumentos en torno de los cuales las palabras serán aquí escritas y las ideas desarrolladas, pues, para nosotros es imposible pensar los niños, sus infancias y sus tiempos, fuera de sus espacialidades (p.111). (Traducción nuestra).

Conjuntamente, se viene trabajando con la teoría histórico – cultural de Vigotski y los estudios de la filosofía del lenguaje de Bakhtin (2010) y del círculo de Bakhtin; todas estas reflexiones buscan pensar el niño como un sujeto espacializado. O sea, sí todos los niños tienen una dimensión que es temporal también se puede decir que

UFJF. Para más informaciones del curriculum vitae acceso en: <http://lattes.cnpq.br/9302044788334450>

tienen una dimensión que es espacial, esta última por lo general es dejada de lado, siempre es ignorada y se acaba estudiando al niño por el lado de la dimensión temporal y se omite la relación de él con el espacio.

Asumir esa condición, y asumir junto a esa condición el niño como un sujeto activo, como protagonista y autor en el mundo, nos lleva a pensar obligatoriamente cuestiones metodológicas de cómo es que pensamos el niño como sujeto con autoría en el mundo y que tiene esa relación temporal, pero que también tiene esa relación espacial. GRUPEGI viene caminando por ese lado, del lado de la “investigación con”, siempre pensando en cómo se puede dar el protagonismo a los niños en relación con el quehacer de la investigación reconociendo la condición autoral de los niños en la misma.

Dentro de ese quehacer un concepto que ha sido importante para los trabajos de GRUPEGI y que se viene trabajando hace tiempo, es el concepto de “vivencia”. Vivencia (*perejivanie*), definida por Vigotski (2010) como “una unidad en la que, por un lado, de modo indivisible, el medio, aquello” (Traducción nuestra, p. 686). Es decir, la vivencia es el proceso de formación de la personalidad en relación con las situaciones de la vida, como puntualiza Jerebtsov (2014, p.19). En resumen, se viene dando en esa relación persona medio, en esa relación con “aquello” que está en el medio.

Definitivamente, Vigotski trae esa relación del niño con el medio, pero, también su condición autoral en esa relación, en consecuencia GRUPEGI intenta discutir cómo hacer una investigación con los niños, una investigación que incluye los bebés, a partir de mapas vivenciales y de otras propuestas metodológicas que se vienen discutiendo y generando productos para el avance del campo de estudios, productos como: libros, ponencias, artículos, tesis de doctorado, disertaciones de maestría, monografías de pregrado, además de las investigaciones financiadas.

Trabajos como: “*Coitado menino está doente!* relación de los niños con “ser extranjero” (Pantevis, 2018); “*Teatro com bebês, enunciações e vivências. Encontros da arte com a vida na primeira infância*” (Pereira, 2018); “*A “Pedologia histórico-cultural de Vigotski*” (Santana, 2016); entre muchos otros que se pueden citar y que han contribuido en esta discusión. Todas esas tesis han sido un desafío metodológico, de cómo se piensa la dimensión autoral y la investigación con.

Ahora bien, en cuanto al referencial teórico se focaliza en la relación del niño con el espacio como lo hemos venido diciendo en el transcurso de este texto. En Brasil lo que se puede percibir es que en el campo de la geografía esa relación se comienza a marcar a partir de los años 80 por los estudios de Piaget. Dichas investigaciones impactaron con más fuerza el campo de la educación, sobre todo porque intentó comprender la relación de los niños con el espacio. El libro de Piaget (1993) sobre la representación del espacio del niño fue un libro que fue muy usado en Brasil, trajo consigo

esa dimensión del protagonismo, de comprender un poco el pensamiento infantil, la cognición infantil y la relación de los niños con el espacio.

Cuando el profesor Jader Janer inició los estudios en el área de la infancia y del espacio fue marcado por los estudios de Piaget, aunque la relación del profesor era con la geografía. De un tiempo para acá se empieza a cuestionar mucho esa base piagetiana, de fundamento cognitivo, racionalista y se comenzó a pensar desde otras perspectivas.

Entonces hoy cuáles son las bases teóricas que fundamentan GRUPEGI: esa dimensión de las lógicas y de las autorías infantiles. El gran esfuerzo del grupo es reconocer que el pensamiento, el ser y estar del niño, la relación del niño con el mundo no es una relación menor a la que los adultos tienen, no es una relación incompleta ni mucho menos marcada por falencias. No obstante, es una relación que tiene una lógica diferenciada, una lógica propia, una lógica singular.

Los niños tienen lógicas propias de ser y estar en el mundo, son diferentes a los adultos y, por lo tanto, deben estar en constante diálogo con nuestras lógicas, lo anterior provoca que los niños tengan una relación autoral con el mundo. En este sentido, es que GRUPEGI acuñó en los últimos años un concepto que se viene intentando trabajar: “espacio desacostumbrado”. La teoría de GRUPEGI es intentar mirar para esa condición autoral del niño, para esa condición de creador, para ese papel que tiene el niño de creador sobre el espacio previamente concebido por los adultos, por eso es que el grupo llama ese concepto de “espacio desacostumbrado”.

Realmente los niños desacostumbran esos espacios, los espacios por los adultos acostumbrados, nosotros los adultos estamos acostumbrados a ver los niños a partir de espacios previos, como lo plantea Vigotski (2007): “El niño vive en dos mundos. Todo lo social es ajeno e impuesto a él desde fuera” (p. 95); es entonces que, en el grupo se reflexiona sobre tensiones, ideas y teorías que previamente encierran la mirada de los niños, que lo encajonan y lo limitan a lo que previamente nosotros los adultos creamos en el mundo.

GRUPEGI intenta ir del lado contrario de esas teorías que aprisionan los niños, por eso se trabaja en esa relación de “investigación con”, donde los investigadores en esa relación intentan comprender como los niños tienen su papel de autoría, de creadores del mundo. Encima de eso es que el grupo dialoga con los diferentes teóricos, la teoría histórico – cultural, el propio Bakhtin y otros teóricos que debaten estas cuestiones.

En ese orden de ideas, se trabajan con los conceptos de territorio, lugar y espacio. Para el caso de territorio la posición del grupo está centrada a partir de ideas básicas del mismo como lo determinan Haesbaert & Limonad (2007):

-En primer lugar, es necesario distinguir territorio y espacio (geográfico); ellos no son sinónimos, a pesar que muchos autores los utilizan como sinónimos indiscriminadamente – el segundo es más amplio que el primero.

-El territorio es una construcción histórica y, por lo tanto, social, a partir de las relaciones de poder (concreto y simbólico) que involucran, al mismo tiempo, sociedad y espacio geográfico (que también es siempre, de alguna manera, naturaleza);

-El territorio posee tanto una dimensión más subjetiva, que se propone nombrar, aquí, de conciencia, apropiación o en algunos casos, identidad territorial, y una dimensión más objetiva, que se puede nombrar de dominación del espacio, en un sentido más concreto, realizada por instrumentos de acción político-económica (pp.42-43) (Traducción nuestra).

Por consiguiente, Said (2002) refiere que "(...) El espacio adquiere un sentido emocional e incluso racional por una especie de proceso poético a través del cual las extensiones lejanas, vagas y anónimas se llenan de significaciones para nosotros, aquí" (p. 87). Aunque, los niños tienen unas lógicas diferentes para mostrar y re-elaborar sus territorios, o sea, los territorios infantiles y las fronteras que en ellas crean, como sus espacios de juego, de dormir, de conversar con sus pares, entre muchos otros, donde se reconocen y se visualizan.

Por tanto, las modificaciones que realizan en esos espacios para apropiarse de ellos, modifican los paisajes. A este respecto, Lopes y Fichtner (2017) refieren que "así, espacios destinados a otras funciones acaban siendo muy utilizados por adultos y niños, que materializan ahí sus vidas cotidianas" (p.756) (Traducción nuestra). Además, las contribuciones de Marta Muchow descritas en el artículo de Lopes y Fichtner (2017) reafirman esas modificaciones al paisaje:

(...) se observó una atribución de otros usos de esas formas presentes en el paisaje. Frecuentemente, los niños las utilizan con otras perspectivas y funciones, ellos resignifican esos espacios, los reviven, lo que evidencia divergencias claras de aquellas que fueron pensadas por los constructores (p.769) (Traducción nuestra).

Ahora bien, las contribuciones y los nuevos caminos metodológicos que se marcan desde el grupo de investigación ultrapasan teorías anteriores, y ven al niño desde esa perspectiva autoral, de creador de su propio espacio y el reconocimiento que el niño también tiene de esa dimensión espacial o sea, sí el niño es un sujeto histórico, también es un sujeto geográfico porque él no habita solamente un tiempo sino, también, un espacio, lo transforma y tiene una actitud creadora en el mundo que es geográfico.

En términos metodológicos se viene intentando trabajar desde la perspectiva de la “investigación con” y la idea de cómo dialogar con las lógicas y las autorías infantiles y específicamente el trabajo más puntual que se viene haciendo en GRUPEGI es con mapas vivenciales a partir del concepto de “vivencia” de Vigotski es que se va intentando pensar caminos para poder cartografiar las relaciones de los niños con el espacio.

A partir de aquí se intenta pensar en algunos conceptos y categorías desde la geografía como por ejemplo, el concepto de territorio, lugar, paisaje, intentando ver como esos conceptos, esas categorías que son de la geografía cómo es que los niños constituyen y se relacionan con esas dimensiones.

GRUPEGI a través de los mapas vivenciales intenta comprender la vivencia del niño en el espacio especialmente cartográfico, eso se da a partir del concepto de vivencia de Vigotski (obras diversas), el autor sostiene que cualquier niño que nace, él nace en un tiempo histórico y, por lo tanto, nace en un espacio geográfico y al hacer ese nacimiento, él hereda un espacio que ya pre-existe de generaciones anteriores, él no nace en un vacío geográfico, él nace en un espacio heredado y a partir de esos elementos él toma esos elementos y desde esos elementos crea exactamente lo nuevo, la tentativa de mapear, de cartografiar eso nuevo es lo que en GRUPEGI conocemos como mapas vivenciales.

El concepto de vivencia de Vigotski es exactamente donde se produce lo nuevo, de aquello que no existía y no de aquello que ya existe, esa es la búsqueda de GRUPEGI. Esa es la más grande contribución del grupo y que se viene trabajando en los últimos años. Se tienen otras contribuciones que se pueden apreciar en las investigaciones que mencionábamos anteriormente como la de teatro con bebés, extranjería, diferencia e infancias, entre muchas otras que pueden ser consultadas en el acervo del grupo.

Pero, de cierta forma los mapas vivenciales y la tentativa de cartografiar esa vivencia ha sido un desafío porque el grupo reconoce que es un proceso, que la vida humana en sí es procesual y cartografiar procesos muchas veces no es fácil.

En cuanto a los horizontes planteados por GRUPEGI son redes de trabajos con varios colegas y universidades tanto en Brasil como en el exterior y el objetivo es intentar ampliar los trabajos en América Latina porque como se puede percibir la academia

brasileña tiene una relación muy fuerte con la academia europea, se acaba teniendo mucho contacto con colegas europeos tal vez, por la misma barrera que impone la lengua.

De hecho, por ser un país que no habla español, acaba que los países hispanohablantes transitan mucho entre ellos y los que hablamos portugués acabamos separándonos claro que, tiene una dimensión histórica, colonial que está puesta en eso, Brasil es un país que mantiene un poco esa situación, pero, hoy lo que es más interesante y lo que se viene haciendo en el grupo de investigaciones es crear una red amplia de la geografía de la infancia para otros lugares, para otros espacios sobre todo aquí en América Latina que no trabajan con esa característica de la geografía de la infancia.

Por ejemplo, en Chile se está haciendo un trabajo de formación en conjunto con el grupo en relación con la geografía de la infancia, porque ellos prácticamente no discuten esas temáticas. Y ahora este trabajo se está realizando conjuntamente con México y Colombia. El horizonte es pensar un poco cómo podemos ampliar ese debate con colegas de otros territorios y de otros espacios sobre todo en América Latina.

En conclusión, son más de doce años trabajando en la consolidación de GRUPEGI en el campo del estudio de la infancia, es poco para todo el camino que tienen las infancias y los niños, como lo apreciamos a lo largo del texto. Pero, se ha logrado posicionar y debatir muchos conceptos provocando grandes cambios a nivel cultural, social, político, pero sobre todo a nivel individual, mudando nuestras mentalidades.

En consecuencia, es importante pensar en diferentes tensiones y discusiones que se abren a partir del recorrido hecho durante más de diez años de trabajo, tensiones y discusiones que se dejan en este texto a manera de preguntas o de afirmaciones, pero, que muy seguramente acrecentarán el debate:

- Protagonismo infantil (agencia): ¿Qué significa protagonismo? ¿Cuál es el nivel de participación? ¿Cómo pensar en una escuela sensible a ese protagonismo? ¿Cómo pensar el protagonismo a partir de los espacios que acogen los niños? ¿Cómo pensar nuestro protagonismo como adultos, como investigadores sin perder el protagonismo infantil?
- ¿Cómo lidiar con el adultocentrismo y el egocentrismo adulto? ¿Cómo no llegar a infanciocentrismo? ¿Cómo equilibrar esta balanza entre niños y adultos sin estar solo de un extremo?
- Presencia de los niños en otros espacios diferentes a la escuela desafíos de los investigadores.
- Re-apropiación conceptual en el discurso pos-colonial.
- Inducción social: ¿los niños responden lo que el investigador quiere?

- Autorías infantiles, ¿tienen conciencia autoral? ¿cuándo tiene autoría?
- Escrita y registros ¿es el lenguaje del niño o es el adulto interpretando?
- Género: implicaciones éticas de profesor e investigador hombre, además, la discusión sobre sexualidad y familia.
- Infancia / educación infantil: estudios enfocados a la educación infantil, dimensiones éticas: consentimientos y asentimientos.
- Restitución para los niños: ¿la investigación que devuelve para los niños?
- Extranjerismo: diferencia territorial.

Referencias

- Bajtín, M. (1999). *Estética de la Creación Verbal*. Trad. Tatiana Bubnova. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Bakhtin, M. (2014). *Questões de Literatura e de Estética. A teoria do romance*. São Paulo: Hucitec.
- Bakhtin, M. (2010). *Marxismo e Filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem*. São Paulo: Hucitec.
- Darnton, R. (1988). *O Grande Massacre de Gatos e Outros Episódios da História Cultural Francesa*. Tradução de Sonia Coutinho. Rio de Janeiro: Graal.
- Faraco, C. (2005). *Autor e autoria*. En: Brait, B. (Org.). Bakhtin. Conceitos-chave. (pp.37-60). São Paulo: Contexto.
- Haesbaert, R. y Limonad, E. (2007). O território em tempos de Globalização. *etc., espaço, tempo e crítica*, v. 1, (n. 2), p. 39-52. Recuperado de: http://www.uff.br/etc/UPLOADS/etc%202007_2_4.pdf.
- Jerebtsov, S. (2014). Gomel a cidade de L.S. Vigotski. Pesquisas científicas contemporâneas sobre instrução no âmbito da teoria histórico-cultural de L.S. Vigotski. *VERESK – Cadernos Acadêmicos Internacionais*. 1,7 -27. Recuperado de: <http://www.repositorio.uniceub.br/bitstream/235/5750/6/VERESK.pdf>.
- Lopes, J. y Fichtner, B. (2017). O espaço de vida da criança: contribuições dos estudos de Marta Muchow às crianças e suas espacialidades. *Revista de Educação Pública*, 26(63), 755-774.

- Lopes, J. (2009). A criança e sua condição geográfica: contribuições da Geografia da Infância. *O Social em Questão*, Ano XX, (n. 21-1), 109-122.
- Lopes, J. (2003). *Então somos mudantes: espaço, lugar e territórios de identidades em crianças migrantes*. (Tesis doctoral) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói.
- Pantevis, M. (2018). *Coitado menino está doente: Relación de los niños com el ser extranjero* (Tesis doctoral) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, Brasil. Recuperado de <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/7149>
- Pereira, L. (2018). *Teatro com bebês, enunciações e vivências. Encontros da arte com a vida na primeira infância*. (Tesis doctoral em prensa) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense: Niterói.
- Piaget, J. y Inhelder, B. (1993). *A Representação do Espaço na Criança*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Prout, A. (2005). *The Future of childhood: towards the interdisciplinary study of children*. London: Routledge Falmer.
- Said, E. (2002). *Orientalismo*. Trad. María Luisa Fuentes. Barcelona: Liberduplex, S.L.U.
- Santana, C. (2016). *A pedologia histórico-cultural de Vigotski*. São Carlos: Pedro & João Editores.
- Vinha, M. y Welcman, M. (2010). Quarta aula: a questão do meio na pedologia, Lev Semionovich Vigotski. *Psicologia USP*, v. 21 (n. 4), p.p. 681 – 701. Recuperado de: <<http://www.revistas.usp.br/psicousp/article/view/42022>>. doi:<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-65642010000400003>.
- Vigotski, L. (2007). *Pensamiento y habla*. Traducción de Alejandro Ariel González. Buenos Aires: Colihue.

P
A
R
T
E



Territorio Colombia

2

■ ■ Los niños: sujetos de derecho en la comunidad embera katío de frontino, Antioquia, Colombia¹

As crianças: sujeito de direito na comunidade embera katíos de frontino, Antioquia, Colombia

María Helena Ramírez Cabanzo², Lorena Cardona Alarcón³

Resumen

El objetivo de esta reflexión, busca comprender cómo se piensan los niños: sujetos de derecho en la comunidad embera katío de Frontino, Antioquia, Colombia, quienes en sus andares por el contexto son llevados como acompañantes todo el tiempo; además, apoyados en los conocimientos ancestrales y culturales perpetúan prácticas para iniciarlos en la vida en comunidad como sujetos interculturales.

En un primer momento, se retoman los conceptos de geografías de la infancia, interculturalidad, sujeto intercultural y sujeto de derecho como posible ruta que da conocer el entramado de múltiples experiencias de la comunidad indígena embera katío como pueblo originario en medio de contextos sociales y territoriales propios. Este tema cobra relevancia en la medida en que se reconoce a Colombia con una gran diversidad cultural que se recorre a lo largo y ancho del territorio nacional, desde miradas epistémicas e históricas centradas en propuestas interculturales, preocupadas por la inclusión, así como por el respeto a la diferencia con las comunidades originarias, que demandan ser reconocidas como parte de la identidad nacional.

.....
1 Este artículo hace parte del proyecto "Geografías del cuidado y la crianza desde la experiencia educativa en comunidades originarias de América Latina", con el código interno de la DNI CV2018 B51 adscrito al grupo Kompetenz, código COLO111442. Apuesta investigativa interinstitucional entre la Universidad San Buenaventura y la Fundación Universitaria del Área Andina, Bogotá, Colombia. A partir de la población de la comunidad embera katío de Frontino, Antioquia, estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía Infantil abordan diversos escenarios que exigen miradas más humanas y centradas en contexto para estudiar a la primera infancia desde el diálogo de saberes y fortalecer la interculturalidad.

2 Doctora en Ciencias Pedagógicas del Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño (IPLAC), La Habana, Cuba. Docente de la Facultad de Educación, Especialización en Pedagogía Virtual. Correo electrónico: mramirez75@areandina.edu.co

3 Magister en Literatura con distinción Grado Cum Laude de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá. Docente de la Facultad de Educación, Licenciatura en Pedagogía Infantil. Correo electrónico: lcardona46@areandina.edu.co

Dentro de estos contextos, se deliberará acerca del estado de los derechos de los niños de la comunidad, que permite asegurar, por un lado, la identidad de los pueblos, por otro, revisar los derechos de los niños como sujetos de derecho desde la mirada de la Constitución Nacional de Colombia firmada en 1991.

No se pueden desconocer los avatares que trae el siglo ~~XX~~ y XXI con respecto a la cultura de los pueblos indígenas; por ello, es necesario que se blinden desde el protagonismo de colectividad y de otros diálogos de reconocimiento que provocan miradas para reconocer subjetividades constituidas desde la comunidad e interculturalidad.

Palabras claves: Geografías de la infancia, interculturalidad, sujeto intercultural y sujeto de derecho.

Resumo

O objetivo desta reflexão, busca entender como as crianças pensam: sujeitos da lei na Comunidade Embera Katíos, que em sua caminhada pelo contexto os levam; Além disso, apoiados por conhecimentos ancestrais e culturais, eles perpetuam práticas para iniciá-los na vida comunitária como sujeitos interculturais.

Para começar, os conceitos de geografias das crianças, multiculturalismo, intercultural assunto e sujeito de direito como uma rota possível que dá sabe seja retomada, a rede de múltiplas experiências da comunidade indígena Embera Katíos como os povos indígenas, no meio de contextos sociais e territorial própria . Esta questão é relevante na medida em que a Colômbia é reconhecida com uma grande diversidade cultural que é percorrida em todo o território nacional, a partir de perspectivas epistêmicas e históricas focadas em propostas interculturais, preocupadas com a inclusão, respeito à diferença com as comunidades originais, que exigem ser reconhecidas como parte da identidade nacional.

Dentro destes contextos, será discutido o estado dos direitos das crianças da comunidade, o que garante, por um lado, a identidade das pessoas, por outro, rever os direitos das crianças como sujeitos de direito do ponto de vista da Constituição Nacional da Colômbia

Não podemos ignorar os altos e baixos que traz do século XX e XXI sobre a cultura dos povos indígenas, que são blindados do papel do reconhecimento de outros diálogos que causar os olhos para reconhecer subjetividades formadas a partir da comunidade e intercultural.

Palavras chaves: Geografias da infância, interculturalidade, sujeito intercultural e sujeito de direito.

Los niños: sujetos de derecho en la comunidad embera katío

Para iniciar, se retoman algunas miradas acerca de la concepción de infancia, como sujetos de derecho para la comunidad de los embera katío de Frontino, Antioquia, Colombia.⁴ Se aborda el concepto de infancia desde el reconocimiento de esta como categoría social, histórica y cultural, propio de la modernidad, pero de forma particular hacia estos sujetos, que comienza con la forma como se piensa a los niños, con la posibilidad de problematizar concepciones alrededor de la infancia próxima al contexto y la manera de habitar el mundo con ellos.

Cabe enunciar que infancia se entiende como un periodo de la vida del ser humano, etapa comprendida en los primeros años que inicia en la gestación hasta los siete años, promedio. Durante este periodo de vida, transitan cambios tan rápidos que van desde el lenguaje, la movilidad, y se visibilizan en la evolución de las dimensiones motora, cognitiva, socio-afectiva, palabras de De Mause (1974), quien expresó la relación entre el crecimiento y el desarrollo de la conducta humana. Esta afirmación invita a reflexiones de pedagogos que enseguida orientan políticas en primera infancia para promover el desarrollo de todo el potencial desde perspectiva constructiva para facilitar la socialización de los niños y niñas a la sociedad desde la interiorización de normas o hábitos socioculturales propios de la edad (Alzate, 2003).

Es posible afirmar que la noción de infancia tiene origen polisémico diverso, y ello responde a los momentos de la historia y las valoraciones hechas según el contexto histórico, cultural y hasta político. Por ello ofrece reflexiones desde diversas miradas ante las características de la vida durante esta edad como la espontaneidad, la libertad, la verdad, la comunicación frente a lo que acontece, es la unión entre lo real e imaginario, así como la forma de asumir las normas desde el marco de los adultos, palabras de Alzate. Sin embargo, existen teorías implícitas, retomando a Alzate, que merece enunciarse; la autora expone la teoría Homunculista que considera al niño como un adulto en miniatura; la teoría Nurturista, que hace referencia sobre cómo a través de la alimentación y la salud se expresa el desarrollo físico y psíquico del niño; la

.....
4 La comunidad embera katío, "se ubica en Frontino, un municipio de Colombia, situado al noroeste de este país y localizado en la subregión Occidente del departamento de Antioquia; limita por el occidente con Murindó, por el oriente con el municipio de Cañasgordas, por el norte con los municipios de Dabeiba y Uramita y por el sur con Urrao y Abriaquí; tiene una extensión de 1.263 km², de los cuales 1,55 km² corresponden al casco urbano y 1.261,45 km² a la zona rural; esto lo convierte en uno de los 16 municipios con mayor extensión (...)". La densidad poblacional del municipio es de 13,88 hab/km² y una población de 17.513 habitantes. El territorio, en la parte urbana, está conformado por 13 barrios; el área rural se encuentra definida por 3 sectores o corregimientos y 53 veredas: corregimiento Cabecera Municipal con 28 veredas, La Blanquita con 11 veredas y Nutibara con 13 veredas. Por otro lado, Frontino tiene una de las mayores cifras de densidad de población indígena embera, que en lengua nativa significa "gente", y es la autodenominación étnica genérica de este grupo. Teniendo en cuenta que el pueblo embera se localiza en varias regiones del país, los "katíos" se ubican en Antioquia.

teoría Roussoniana, donde el niño es considerado desde la naturaleza pura e inocente frente a la vida de los adultos; la teoría Ambientalista, como etapa de la adquisición de experiencias educativas, conocimiento y habilidades; la teoría Innatista, expresa que la infancia es una etapa para vigilar la conducta y el medio ambiente para el desarrollo de habilidades; la teoría Constructivista concibe al niño como protagonista de su propio desarrollo, y de sus capacidades; la teoría Voluntarista, donde invita a desarrollar el esfuerzo y la atención de los niños para conseguir metas (tomado de Alzate, 2003). Cada una de estas teorías representa una concepción de vida y sociedad propia del momento histórico de la época que aporta ideas para hablar de los niños de la comunidad embera katío, como protagonista de su desarrollo:

“desde el acompañamiento de los padres para sobrevivir y para defenderse”. (palabras de Orlinda Bailarín, integrante de la Comunidad)

Como categoría teórica, se configura la infancia como construcción social establecida por múltiples miradas de indagación; otros autores, como Sáenz y otros (1997), exponen que a comienzos del siglo ~~XX~~, el concepto se acompaña desde una mirada de asistencialismo psicobiológico, entre discursos biologicistas y psicologicistas, donde el niño se asume como un sujeto que debe ser cuidado, protegido y escolarizado. Esta se ha transformado en la medida en que se relaciona con otras formas de comprender la sociedad y como los sujetos conciben la realidad, propios de una época determinada. Idea que sustenta al sujeto de derecho.

El autor brasilero Freire, expone la educación como la práctica social y política que forma y transforman los sujetos y las realidades. Esta conjetura de la infancia va más allá de la visión del niño o del estudiante, y presiente su condición para ubicarlo en el lugar de la experiencia de vida; ante ello, Skliar y Téllez y Larrosa conciben la experiencia como el proceso que resulta de la interacción del sujeto con el contexto educativo y este se inicia en el seno familiar, es aquí donde se da el reconocimiento de vivir la experiencia en el espacio de encuentro con otros, donde la formación y transformación de los sujetos es transformar sus realidades; idea que se materializa en el *modos vivendi* de los embera katío.

Otra mirada al concepto de infancia, corresponde a la genealogía del campo infantil, es decir, que permite comprender no solamente la constitución como infantes sino como son las transformaciones y el significado a todo lo que acontece alrededor de ellos. Colángelo (2003), se acerca a la antropología, considerando a los niños como producto de factores sociales y culturales que determinan su actuar e incluso como la cultura prevé una clasificación de estos sujetos desde los modos de ser niño para comprender los modos propios de un sistema social y productivo que clasifica los sujetos y

los caracteriza como proceso dinámico y conflictivo. Desde esta mirada se comprende la infancia de los embera katío desde contextos diversos geográficos, humanos y culturales y desde la diversidad para ser niño o niña que se apoya en el reconocimiento de sus condiciones y contextos particulares, lo que configura una forma de actuar determinada por el momento histórico y geográfico.

Siguiendo con Colángelo (2003), arrastra al lector a comprender la diversidad y agrupa ideas como variabilidad cultural, desigualdad social y de género; es decir, retoma factores sociales y culturales que definen formas de socialización ante la inserción al sistema social que reproduce la clasificación de los sujetos dentro de dicho sistema, tal como lo expresa la vida cotidiana en los embera katío cuando confirman que la familia y la comunidad son esenciales en los primeros años de los niños.

Colángelo, recurre al contexto de la educación como un escenario pertinente para configurar una concepción de infancia más moderna y es el reconocimiento desde la pluralidad y la diversidad, apartándose del estudio de la infancia que corresponde a un tema del discurso sociojurídico que da relevancia a reconocer a los niños como sujetos de derecho pero también reconocerlos como sujetos políticos y ciudadanos. Sin embargo, esa mirada jurídica ha hecho que pasen inadvertidas otras posturas frente a la práctica educativa de la infancia que merecen atención en el caso de la comunidad embera katío; ya que ellos ingresan al sistema escolar a partir de los 8 años, pues los primeros son responsabilidad de las familias y las comunidades para preservar la cultura y preparar al niño para defenderse.

Un acercamiento desde la dimensión política, el concepto de infancia acompañando del papel que juega la sociedad con ellos implica el reconocimiento y la diversidad pero también implica la relevancia en un sentido amplio de cómo la educación, se involucra como sujetos de derecho para prever la atención de todas las necesidades de la población infantil (Alzate, 2003); así, en la medida en que los niños interactúan con todos los insumos que tiene la sociedad surge entonces la necesidad de problematizar otras situaciones y poder incorporarla al escenario político de la sociedad, que tiene en cuenta la cultura, la familia, la escuela, entre otros.

Es decir, es relevante abrir un espacio de discusión entre lo ético político y educativo para poder comprender el panorama actual de la educación de la infancia como categoría abstracta en donde se funda lo social y lo histórico desde sujetos en contextos geográficos con características particulares como las de los embera katío, donde los niños se relacionan con el contexto educativo que permiten reflexionar sobre prácticas de cuidado y la crianza de los niños de la comunidad.

No se pueden desconocer otras reflexiones alrededor de considerar al niño en situación de vulnerabilidad como sujeto que requiere ser atendido, con múltiples nece-

sidades sociales, afectivas, económicas, culturales, lúdicas, educativas, políticas, territoriales que para unos son satisfechas e insatisfechas para otros; sin embargo, para los embera katíos, el contexto permite un desarrollo en general de la comunidad desde el seno familiar y cultural, a partir de prácticas de cuidado y crianza más sólidas que el mismo contexto escolar, y lo preparan en aprestamiento para procesos de supervivencia centrados en aprendizajes propios, con una educación propia de la comunidad para que los niños se constituyan como sujeto que desde su condición de infancia, comunidad y familia le otorga lo necesario para vivir e interactuar con el contexto. Cabe reconocer que la comunidad provee formas propias de visibilización de la infancia para empoderarse como sujetos de derecho en contextos interculturales.

La comunidad embera katío

Esta comunidad se encuentra al noroccidente del departamento de Antioquia, Colombia, próximos a Frontino y de los corregimientos de Uramita, Cañasgordas, Ubriaquí y Dabeiba, y otras veredas alejadas como Aguas Claras, Abianqui, Julio Chiquito, Amparradó, Genaturado, Elano, Cañaverales, Murrí y Blanquita, entre otros, rodeado por ríos que surcan el territorio alrededor de las proximidades del Parque Natural Las Orquídeas. Lugar protegido de la acción del hombre, destinado a realizar actividades de carácter investigativo; cuenta con riqueza hídrica formada por los ríos Chaquenodá, Murrí y Sucio, en cuyas riberas se ubican los embera katío, produciendo relaciones muy cercanas entre la comunidad y la naturaleza.

FIGURA 1.
Ubicación de Frontino en Antioquía y en Colombia



Fuente: [https://es.wikipedia.org/wiki/Frontino_\(Antioquia\)](https://es.wikipedia.org/wiki/Frontino_(Antioquia))

Esta combinación los motiva a recorrer el territorio, en ocasiones van atravesando la cordillera, los ríos se convierten en medios para desplazarse y comunicarse entre comunidades, son fuente de vida y sobrevivencia para la comunidad, proveen todos los alimentos, y a través de ellos, ríos y recorridos, se construye una relación entre la comunidad, la naturaleza y los sujetos que se evidencian en la cultura cotidiana.

Según el Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas (DANE, 2015), los integrantes del pueblo embera se encuentran localizados en el litoral pacífico, nordeste antioqueño y en el departamento de Risaralda, así como otras regiones de Colombia. Los diversos grupos que pertenecen a los embera comparten prácticas como pueblo; tienen mundos culturales semejantes, entre ellos, la lengua, la importancia del Jaibaná⁵, forma de gobierno, costumbres, que coadyuvan a crear la cosmovisión con respecto al lugar que ocupan en la naturaleza, entre otras. Cabe mencionar que se autollaman hombres del río, u hombres de la montaña, los eyadiba. Durante los últimos 200 años como pueblo se fragmentaron y se redistribuyeron en zonas que antes se mencionaron para preservarse y subsistir ante las diversas formas de organización política del Estado colombiano.

Los indígenas en Colombia están organizados políticamente a través del Cabildo, como propuesta de gestión y de reconocimiento de autonomía política para que entre ellos establezcan autoridad y organización de la vida política, económica y socio cultural. Según lo estipula la Ley 98 de 1890 como forma que el Estado estableció para respetar la autonomía indígena y preservar las culturas indígenas.

“Una ley con semejantes características, en un orden normativo que protege la diversidad cultural, la igualdad en la diferencia y el pluralismo jurídico”.

Esta regulación orienta a los abuelos quienes ejercen la autoridad en la comunidad, son reconocidos por todos y conforman cabildos por resguardos hasta llegar a Cabildo Mayor. Quienes son respetados por todos, asumen el liderazgo de la comunidad, influyen en decisiones económicas, políticas, sociales, de crianza, educación a través de un concejo donde participan las mujeres, autoridades locales y tradicionales, consignado en la Ley 21 de 1991. Esta ley demarca la ruta de la comunidad, reconoce los derechos de los pueblos indígenas, y habla del bienestar de la comunidad desde lo espiritual, emocional, cultural, la educación y el futuro de la comunidad.

.....
5 Jaibaná. Persona mayor, formada para enseñar tradiciones a todos. Imparte justicia y ley.

“Mi abuela es líder, todos la respetan y ella decide quién entra en la comunidad y quién no. Ella es la que sabe que es correcto y que no. La invitan al concejo local” (Orlinda Bailarín, integrante de la comunidad).

Posteriormente, el Decreto 1396 de 1996 estableció la comisión de los Derechos Humanos y atención especial para los pueblos indígenas, especialmente cuando enuncia que toda la nación debe proteger los derechos fundamentales, entre ellos el reconocer su condición de pueblo originario de América. Forma parte de la identidad latinoamericana, por ende toda la nación debe reconocerla y preservarla desde el respecto a sus saberes y el reconocimiento a sus prácticas como saber inmaterial para la vida de la humanidad. Por su condición de originario, posee una riqueza de símbolos y de conocimiento del contexto no solo físico sino humano que ha resistido 500 años de dominación y se mantienen de pie. Lo que constituye pueblos originarios alrededor del territorio, con prácticas sociales y tradicionales, formas de vida y subsistencia, que visibilizan identidad desde lo colectivo, que expresan formas de ser, estar, vivir y habitar su espacio y territorio (Cardona, Ramírez, Vergara y Gutiérrez, 2017, p. 29).

De igual manera, a partir de los años 80 el mundo desde organismos internacionales reconoce grupos indígenas ubicados en el terreno latinoamericano; en Colombia, la Constitución de 1991, abre el camino para el reconocimiento de la diversidad y de saberes propios. Walsh (2013) expone la necesidad de reconocer el tejido intercultural de Colombia como la posibilidad de permitir procesos de entrelazamientos para reconocer los saberes que desde los símbolos enuncian formas de comprender los valores de la comunidad hacia el exterior por su carácter fecundo que a través de la infancia se mantienen y se pueden preservar. Es el centro de la reflexión para producir desafíos de germinación y aproximarse a la constitución de sujetos interculturales desde territorios fecundos y abundantes saberes.

Desde la perspectiva anterior, la cultura puede concebirse como el acumulado por una sociedad o grupo humano de esquemas de proceder que incluye costumbres, códigos, normas, producto de la construcción de la sociedad a lo largo de la historia y de la dinámica que cultiva la idiosincrasia propia expuesta por Ramos (2011). Así la comunidad embera katío, ha mantenido prácticas culturales heredadas desde los ancestros para asegurar la supervivencia que se transmiten de generación en generación especialmente a través de las madres y las abuelas, para conservar y preservar el legado; así lo detalla la siguiente afirmación:

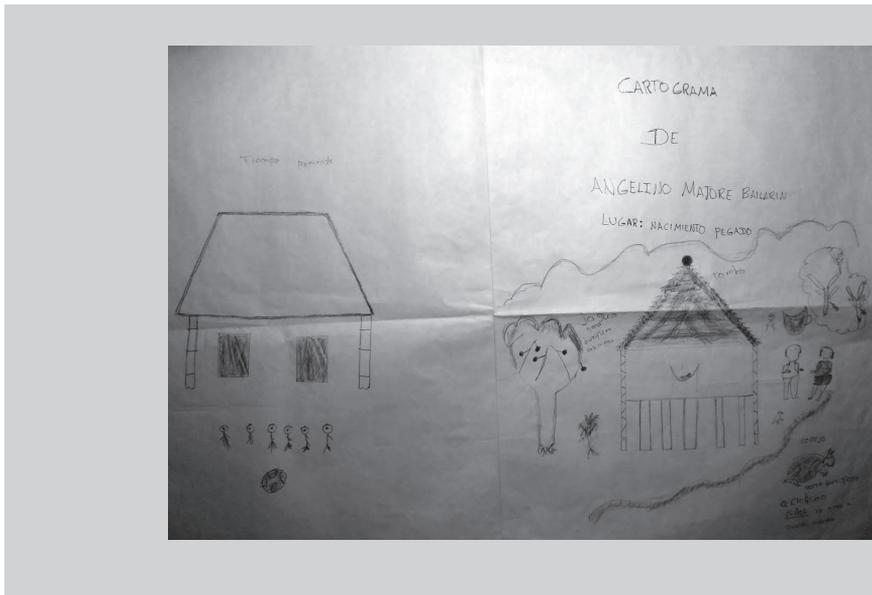
Yo cuido mis hijos tal como lo hizo mis antepasados, eso me enseñó mi abuela y mi mamá. Hay que cuidar para que pueda defenderse, no de los

otros sino sobrevivir atravesando el río hasta trece veces para ir al otro resguardo, y cuando el río crece como va hacer (Orlinda Bailarín, integrante de la comunidad).

Lo cita anterior, expone relaciones que dejan legado de mujeres madres, abuelas, hermanas para continuar prácticas que han interiorizado de forma innata y centradas en el cuidado y la crianza, es decir, la necesidad de existir y re-existir utilizando palabras de Walsh, cuando dinamizan fuerza y vitalidad en los niños ante las durezas o angustias vividas en los caminos transitados.

El siguiente cartograma, elaborado por Angelino Majoré Bailarín, explica prácticas de las abuelas alrededor del tambo, la importancia de tomar sangre de tortuga o tener la pata de conejo; para ser ágil y pausado ante las situaciones de la vida y prepararlos para vivir y sobrevivir; la presencia de las montañas como santuarios sagrados y la cotidianidad ante los ríos como fuente de vida.

FIGURA 2.
septiembre 3-4 2016. Taller de cartogramas



Fuente: Cartograma elaborado por Angelino Majoré Bailarín.

Esta experiencia dentro de la comunidad indígena permite reconocer formas entrelazadas con la cosmovisión dentro de la comunidad con la familia, los hijos y las

interrelaciones con los mayores como sabedores de antepasados. Es la constitución de autoafirmación como sujetos con identidad colectiva que pertenecen a un grupo, que se definen desde sentimientos colectivos y es a partir de este patrón que toda la comunidad cuida de todos como sentimiento de pertenencia al colectivo, y desde ello reconocen su dinamismo cultural como parte de la identidad construida desde formas de asumir el cuidado, prácticas de comunidad, discursos ante el papel de cada uno a pesar de la presión de los cambios próximos.

Relación del Estado con la constitución de sujeto de derecho

Una idea de constitución de sujeto de derecho está en relación con Estado, y el origen del Estado actual es consecuencia de la firma del Tratado de Paz de Westfalia en 1648; es a partir de este momento que se configura la idea del Estado moderno, como el que reconoce los derechos naturales de los individuos y los derechos del Estado. También se asientan las ideas de soberanía, y un modelo jurídico como poder, gobernar, reconocer el derecho de protección, no ser invadidos y a ser considerados iguales en la comunidad. Un Estado que representa al pueblo ante otros Estados, en 1758, se habló de los derechos de las gentes; que provee garantías a los integrantes del mismo y este representa el colectivo humano, que dota al pueblo de derechos, libertades y soberanías como ideal de sociedad.

Siguiendo la idea anterior, y revisando el comportamiento de la historia, desde el siglo xv hasta el momento actual, los pueblos indígenas no han sido valorados de la misma manera que el resto de los integrantes de la sociedad, no son protegidos por el Estado que debe ser garante de los mismos (Quijano, 2000). Incluso las naciones impusieron un modelo de control administrativo sobre los territorios que tiene que ver con los territorios indígenas como una forma de afectar la cultura de los pueblos, por su condición de inferioridad y controlar el conocimiento de las comunidades, para sacarlos de dicha situación de apocamiento, palabras de Quijano. O por las razones de comprender como América Latina es consecuencia de la geopolítica del conocimiento impuesto por la modernidad expresada por Walter Mignolo en entrevista con Walsh (2013) comenta Quijano. A partir de la idea anterior, la historia de los pueblos indígenas corresponde a situaciones de corte internacional donde las prácticas de segregación y discriminación con respecto a tierra, cultura, ejercicio de la ciudadanía y mecanismos de participación política invisibilizaba la realidad con respecto a otros grupos en cada país de América Latina, situación que merece atención.

Consideración: ser Sujetos de derecho

Para iniciar la reflexión, se retoma la categoría de persona y de sujeto; que parecen similares, pero si recurrimos a la rama del Derecho Civil, envuelve una condición particular; uno como sujeto titular de derechos y obligaciones cuya existencia aborda ideas de atribución jurídica de la personalidad, el otro como la capacidad subjetiva de ser sujeto reconocido por el estado como persona natural (Madrid-Malo, 2013). Esta consideración como persona física, única, individual, visible que merece protección desde el código civil y la legislación nacional e internacional.

Por otro lado, el concepto de persona proviene del latín *sono*, *as*, *are*, y el prefijo *per*; es decir, resonar mucho, como actores de la vida social y jurídica, es decir considerar a los integrantes del colectivo como sujetos de Derecho palabras de (Madrid-Malo, 2013). Desde esta mirada el sujeto es una persona natural que conlleva el carácter individual que posibilita acciones para los colectivos. Para los embera katíos, el referente de persona como ser humano portador de saber, valores, se les reconoce y respeta por la organización y por la comunidad de donde provienen para acceder a los derechos que los ampara y protege como integrante de la misma.

A partir de este referente, el ser humano, es una persona que involucra derechos y responsabilidades, obligaciones y tiene el título legal desde la norma, para hacerlo parte de la comunidad en palabras de Valdez (2004). Es la corresponsabilidad con el Estado, es una relación jurídica y producto de ella es la relación dentro del Estado Social de Derecho, que garantiza la prevalencia de derechos y lo admite como sujeto de derecho según el artículo 1 de la Constitución Nacional de Colombia. El asumir a los niños embera katíos como sujeto de derecho, tienen atributos con la posibilidad de ser titular de facultades de derechos y deberes y se apropia de un conjunto de argumentos para actuar en nombre propio dentro de la capacidad de obrar bien por parte de los integrantes de la misma. A este respecto, refieren:

“nos enseñan a ser buenos con los nuestros, es cuidar a los niños, ellos como integrantes de la comunidad tienen derechos y todos los protegemos” (palabras de Orlinda Bailarín, integrante de la Comunidad).

En esta dirección se constatan diferentes criterios para comprender el significado de sujeto de derecho, como señala Freire (1996) “ser sujeto de su propia historia, lo construye en primera instancia en comprender la realidad de su sometimiento, deshumanización y negación de la ciudadanía”; Touraine (1997): “(...) un sujeto, como ciudadano”; McLaren, Giroux (2012) “concebir al hombre como un sujeto emancipatorio con la posibilidad de acción transformadora...”; Cortina (2013) “el sujeto es un sujeto ético”;

López (2010) “(...) ser sujeto de derecho, es ser titular de derechos (...)”, “ser consciente de la dignidad, que por el solo hecho de ser persona le otorga (...)”, “(...) hace uso de la libertad y de los límites (...)”; Magendzo (2012), “el ciudadano es un sujeto de derechos”, por lo cual advierte la necesidad de educar en derechos humanos, tarea que se encuentra vinculada con las grandes problemáticas de la sociedad y Ghiso (2014) habla del sujeto en “condición de sujeto social” (Ramírez, 2014).

Según Magendzo (2012), toda persona es un sujeto de derechos, por lo cual advierte la necesidad de educar en derechos humanos, tarea que se encuentra vinculada con las grandes problemáticas de la sociedad, entre ellas la pobreza, las democracias frágiles e inestables, la injusticia social, violencia, racismo, discriminación e intolerancia contra las mujeres, impunidad y corrupción, entre otros temas emergentes. Para el caso colombiano, a toda la problemática anterior, habría que añadir situaciones de vulnerabilidad en el que se encuentran las comunidades originarias. Sin embargo, para los embera katíos, se conciben al interior de la comunidad como sujeto valioso para ellos, porque muchas de las problemáticas expuestas solo las perciben cuando se integran a otras comunidades, no al interior de la misma. En este orden de ideas, otro texto “El Ser del Otro: un sustento ético para la educación” del mismo Magendzo (2012b), en el cual el autor afirma que “la educación está llamada a crear condiciones para aprender a mirar, a escuchar, a sentir, a vigilar el ser del otro: el rostro”. Está posibilidad es viable para los embera katíos, al contribuir en la construcción de un lenguaje, una cultura, una conciencia que pregunta sin reparos, sin condiciones, y enseña a reconocer a todos los integrantes.

La importancia del concepto sujeto de derecho, trasciende nuevas áreas del conocimiento, lo que preocupa a la educación, centrado en la formación de seres más humanos y retomando las palabras de Magendzo, la necesidad de reconocer a los sujetos de derecho con la capacidad de autonomía, libertad y responsabilidad frente a situaciones que comprometen su dignidad; acciones que orientan la vida dentro de la comunidad de los embera katíos tienen el derecho a tomar decisiones, a negarse a situaciones que lo colocan en peligro, denigra y, por lo tanto, lo rechaza, a manifestar con argumentos para reafirmar su dignidad como persona. De igual forma, un sujeto de derecho tiene la capacidad de hacer y cumplir normas y de requerir que otros cumplan, es cumplir con las responsabilidades y preocuparse por el bienestar de los otros.

Esta caracterización conduce a reconocer que ser sujeto de derecho es depositario de los derechos, aquellos que transforman la posibilidad de ser más humano dentro de su realidad biológica, psicológica y social; por ello los derechos, se construyen a través de las interrelaciones sociales, hasta garantizar la individualidad y posibilitan el desarrollo de cada uno como sujeto de dignidad; unidos a diversas miradas que van desde lo moral, antropológico, filosófico, ético, político, jurídico, entre otros, para pro-

teger la autonomía y la inviolabilidad de la persona, que en contraprestación, tienen la obligación de garantizar la promoción de los derechos humanos y facilitar su reconocimiento como sujeto de derecho a través de las prácticas cotidianas ideas expresadas por Ramírez (2014).

Es oportuno señalar, que los momentos de la vida cotidiana de los embera katíos, han centrado la atención en cada integrante, atentos a su formación y relaciones con nexos de carácter integral e interdependiente, ya que los sujetos aprehenden, modifican, y reproducen ideales en el proceso de transformaciones propias y de su entorno natural y social, condicionado por el marco socio – histórico; situación que puede ser espejo para los embera katíos como pueblos autodeterminados.

Cabe reconocer que se deba hablar de autodeterminación dentro del concepto de sujeto de derecho, pues implica abordar aspectos tales como cada pueblo reconoce su contexto y se prepara para decidir sobre el futuro, que va desde el territorio, así como prácticas culturales que aún permanecen y mantienen, y formas de organización política, social y cultural. Desde el derecho internacional, la reglamentación legal desde los años 50 del siglo *XX*, ratifican la naturaleza jurídica de los pueblos para decidir sobre el futuro de la comunidad expresada en la unidad del territorio y desde la reglamentación del estado (Anaya, 2013).

Sólo en esta unidad de lo material y de lo espiritual, puede ser examinada como herencia cultural y desarrollo social humano, clave esencial para reconocerse como sujetos de derechos. Aprendizajes, donde se realiza la aprehensión de la realidad por el individuo a través de la familia, el contexto y el medio social. Estos aprendizajes transmiten las diferentes tipologías de los derechos humanos, características y normas jurídicas que favorecen y educan al sujeto de derecho, es la interiorización de lo aprendido, lo que permite conocer, el comportamiento de los mismos de forma individual y conducta social, como la herencia cultural, legado de las generaciones precedentes (Ramírez, 2014); donde se integran derechos civiles, políticos, sociales, culturales y ambientales propios de los pueblos originarios.

A este respecto, Colángelo (2003), habla de los modos de ser niño, que posteriormente se utilizará para hablar como sujeto de derecho y corresponde al reconocimiento de saberes y prácticas propias de las cuidadosas acciones que desde la cultura se posicionan sin discurso de la ciencia. Así se sobreentiende entonces como para los embera katíos otros modos de ser niño exige pensar la infancia desde sus prácticas de socialización que configuran otra subjetividad infantil, es decir que, en la articulación de diversidad, complejiza la existencia de ser niño y el reconocimiento de saberes y prácticas culturales propias del momento histórico que viven.

Conclusiones

En América Latina, las concepciones de infancia requieren sean situadas dentro del plano de reconocer a los niños como sujetos de derecho (Alzate, 2003), a partir de esta admisión se legitima la protección a todos los integrantes de la comunidad que se encuentren en condición de vulnerabilidad.

Ahora, reconocer la comunidad como protectora de derechos es una realidad, la jurisprudencia otorga la acción de satisfacer necesidades básicas; ello ampara la condición de infancia como sujeto de política social (Casas, 1998). Desde leyes como la Convención Internacional sobre Derechos del Niño, adoptada por las Naciones Unidas en 1989; los niños y niñas tienen derechos como todos los seres humanos, conduce esta afirmación a anudar esfuerzos para garantizar la premisa de niños como sujetos de derecho; donde todos los sistemas sociales, políticos y económicos y los microsociales como la familia reconocen la ciudadanía del niño y niña para promover la participación de la infancia en cualquier escenario.

Cabe reconocer que se han invisibilizado reflexiones alrededor de la forma cómo vive la comunidad indígena, desde su experiencia educativa y saberes ancestrales.

La infancia como categoría socialmente construida, aboga por la identidad de los pueblos que concentran sus raíces con la madre tierra y la naturaleza de cada uno de sus integrantes.

Cada pueblo construye sus raíces desde la forma como los adultos la transfieren a sus generaciones, experiencias y vida a través de procesos comunicativos que se validan en relaciones constantes; en ese proceso se reconocen como sujetos de derecho que tienen la misma oportunidad que los otros, anteriores y quienes pronto llegan.

La categoría de infancia no debe homogenizar las experiencias de vida de cada integrante de la comunidad de los embera katíos; sino que exige reconocer las experiencias de vida por las que atraviesan los niños y niñas integrantes de la comunidad expresada en la diversidad cultural y social.

Se retoma la idea de Alzate (2003) cuando considera que los niños son sujetos de derecho y desde las perspectivas pedagógicas se reconocen como sujetos de saberes que merecen estatus de sujetos políticos.

La concepción de sujetos de derecho para la infancia, está enmarcada en el reconocimiento que la comunidad otorga a cada integrante y el sentido de responsabilidad y corresponsabilidad como modo de vida implícita, si ser declarada;

“nosotros nos cuidamos entre todos” (palabras de Víctor Bailarín, 2017).

El reconocimiento de cada niño se configura al reconocerlo como parte de la familia y como la comunidad cuida a cada uno de ellos, se involucra cada integrante de la comunidad a proteger a los niños y a los adultos de forma imparcial, a todos por igual.

“Si el río crece, se queda donde la vecina y allí lo cuida como en casa”
(palabras de Orlinda Bailarín, 2017).

Esta reflexión es una apuesta para hablar de nuevas infancias, en la medida que se preocupa por recoger tramas sociales que merecen reconocimiento y ponerlas en testimonio para establecer la participación activa de los niños y niñas de la comunidad embera katío como sujetos de derecho que configuran nuevas expresiones de subjetividad infantil desde las tradiciones propias y saberes ancestrales.

En este orden de ideas, urge proponer una reflexión intercultural a partir de la pedagogía, como la posibilidad de visibilizar espacios de fuerza para pensar que está pasando y que se puede proponer, es decir, un término de acción y reacción ante la mirada de apuestas políticas y educativas que recrean voces desde las comunidades que exigen visibilizarlos, reconocerlos, según las demandas internacionales como parte de la cultura globalizada.

Referencias

- Alzate, P. (2003). *La infancia: Concepciones y perspectivas*. Bogotá: Editorial Papiro.
- Anaya, J. (2013). Informe del Relator Especial sobre los derechos de los pueblos indígenas. Consejo de Derechos Humanos. UN. Tema 3 sobre promoción de todos los derechos humanos.
- Cardona, L. Ramírez, M. Vergara M. y Gutiérrez, A. (2017). *Geografías del cuidado y la crianza desde la experiencia educativa en Comunidades originarias de América Latina*. Fundación Universitaria del Área Andina. Facultad de Educación. Dirección Nacional de Investigación. Bogotá.
- Casas, F. (1998). *Infancia. Perspectivas psicosociales*. Barcelona: Paidós.
- Colángelo, M. (2003). La mirada antropológica sobre la infancia. Reflexiones y perspectivas de abordaje. Recuperado de <http:// pedagogiafac>.

webnode.es/news/la-miradaantropologica-sobre-la-infancia-reflexio-
nesy-perspectivas-de-abordaje/

Congreso de la República de Colombia (2006). Ley 1098 de 2006, por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia. Diario Oficial No. 46.446. Bogotá.

Cortina, A. (2013). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza Editorial. Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas (DANE). Caracterización de los Grupos Étnicos en Colombia. 2015.

De Mause, L. (1974). *The history of childhood*. Nueva York: Psychohistory. Press.

Freire, P. (1974). *La educación como práctica de la libertad*. Bogotá: Siglo

Veintiuno Editores. Freire, P. (1996). *Cartas a Cristina*. Ciudad de México:

Ediciones Siglo XXI. Chiso, A. (2014). *Ponencia prácticas generadoras de saber*.

Medellín. Facultad de Ciencias sociales y Humanas. Universidad de

Antioquía.

Giroux, H. (2012). *Sociedad, Cultura y Educación*. Madrid: Miño y Dávila.

Ley 98 de 1890. Por la cual se determina la manera cómo deben ser gobernados los salvajes que vayan reduciéndose a la vida civilizada. Acceso a la información el 21 de julio 2018. Recuperado de este link: <https://mpcindigena.org/attachments/article/305/Ley%2089%C2%A0de%201890.pdf>

López, C. (2010). Discurso formación de maestros. Funcionaria de la Secretaría de Educación de Bogotá.

Magendzo, A. (2012). Educación y ciudadanía. Construyendo ciudadanía desde el currículum oficial y la cotidianidad de la escuela. Una lectura desde la investigación. Seminario internacional Reformas Curriculares en los noventa y construcción de ciudadanía. PIIE. Digital.

Magendzo, A. (2012b). El Ser del Otro: un sustento ético-político para la educación. POLIS, *Revista Latinoamericana* [Revista en línea], 5. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=30517306007> ISSN 0717-6554. [Consulta: 2018, Julio 24]

Madrid-Malo, M. (2013). *Los Derechos Fundamentales. Conózcalos, ejérzalos y defiéndalos*. Cali: Los Tres Editores. Noguera, C. y Marín, D. (2007). La infancia como problema o el problema de la infancia. *Revista Colombiana de Educación*, (53). Universidad Pedagógica Nacional.

- Quijano, A. (2000). *Colonialidad del poder, globalización y democracia*. Lima: Ediciones Sociedad y Política.
- Ramírez, M. (2014). *Alternativa Pedagógica para la formación de una cultura en Derechos Humanos*. Tesis doctoral. Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño, La Habana, Cuba.
- Ramos, C. (2011). *Prácticas de cuidado de gestantes indígenas que viven en el alto Sinú*. Tesis de maestría. Universidad Nacional. Acceso a la información 21 de julio 2018. Recuperado de: <http://bdigital.unal.edu.co/5416/1/539507.2011.pdf>
- Skliar, C. (2007). *La educación (que) es del otro. Argumentos y desierto de argumentos pedagógicos*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Skliar, C. y Larrosa, J. (Comps.). (2009). *Experiencia y alteridad en educación*. Buenos Aires: Flacso - Homo Sapiens.
- Skliar, C. y Téllez, M. (2008). *Conmover la educación. Ensayos para una pedagogía de la diferencia*. Argentina: Noveduc.
- Sáenz Obregón, J., Ospina, A. y Saldarriaga, Ó. (1997). *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946*. Medellín: Colciencias, Foro Nacional por Colombia, Ediciones Uniandes, Editorial Universidad de Antioquia.
- Saldarriaga, Ó. (2003). *Del oficio de maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Tonucci, F. (2015). *La Ciudad de los niños*. Barcelona: Grao.
- Touraine, A. (1997). *¿Podremos Vivir Juntos?* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Walsh, C. (2013). *Interculturalidad crítica y (de) colonialidad. Ensayos desde Abya Yala*. Chipas: Universidad de la Tierra. Oaxaca México.
- Valdez, D. (2004). *Caridad del Carmen. Compendio de Derecho Civil*. La Habana: Ediciones Educación y Pueblo.

■ ■ Un vistazo al cuidado desde un grupo de niños de una comunidad wayuu en la Alta Guajira de Colombia¹

Um olhar de cuidar de um grupo de crianças de uma comunidade de wayuu no alta Guajira de Colômbia

Alice Marcela Gutiérrez Pérez, Maribel Vergara Arboleda²

Resumen

En el capítulo se presentan reflexiones iniciales con relación a las construcciones sociales que hacen los niños de una comunidad wayuu en un internado de la Alta Guajira – Colombia, con relación al cuidado y el sentido que ellos le atribuyen desde su experiencia a esta práctica en las rancherías. El desarrollo del trabajo permitió conocer *con ojos de niños* una parte de su cultura, que fue narrada a través de mapas colectivos e individuales. La propuesta que en todo momento promovió la participación fue una oportunidad para comprender de qué manera los niños construyen desde la experiencia, tanto individual como colectiva, procesos de subjetividad. A través de estas reflexiones se busca aportar a la reconfiguración de un sistema social, donde la ecología de saberes sobre el niño y las formas en que son asumidos por los adultos permiten cimentar la idea de fortalecer la construcción de pensamiento, especialmente desde lo que estos niños wayuu dijeron acerca de lo que hacen en los espacios que habitan y de sus experiencias. Si escuchamos lo que los niños nos dicen, nos daremos cuenta de que pueden aportar a su comunidad a través de las comprensiones que elaboran sobre su entorno, pues fue con ellos y a través de su palabra narrada y dibujada que logramos dar cuenta de lo que significa su cultura y las maneras como son cuidados por los adultos y por ellos mismos.

.....
1 La experiencia que narramos hace parte del proyecto de investigación: "Geografías de la primera infancia: cuidado y educación desde una perspectiva intercultural", financiada por la Universidad de San Buenaventura sede Bogotá.

2 Docentes investigadoras de la Universidad de San Buenaventura, Bogotá, Colombia . Correo electrónico: agutierrez@usbog.edu.co,alice.marcela.gp@gmail.com,mvergara@usbog.edu.co marybelastaiza@gmail.co

Se parte del enfoque de las geografías de la infancia, como referente que permite ampliar la mirada sobre la manera como los niños construyen su vivencia sobre los espacios y lugares que suelen ser parte de su cotidianidad, atribuyéndole sentido desde las elaboraciones que ellos mismos hacen de estos escenarios. Este enfoque y la manera de desarrollarlo generan una perspectiva que centra la mirada sobre la cotidianidad de los niños haciendo énfasis en el cuidado.

Palabras clave: Geografías de la infancia, primera infancia, cultura wayuu, cartografía social y participación.

Resumo

Este capítulo apresenta reflexões iniciais de como um grupo de pesquisa elaborada sobre construções sociais que tornam as crianças de uma comunidade *Wayuu* em um internato na Alta Guajira, Colômbia, sobre o cuidado e o significado que eles atribuem a ele a partir de sua experiência esta prática nas comunidades. O desenvolvimento do trabalho permitiu conhecer, a partir do olhar das crianças, uma parte de sua cultura, que foi narrada através de mapas coletivos e individuais. A proposta, que promoveu a participação em todos os momentos, foi uma oportunidade para entender como as crianças constroem processos de subjetividade a partir da experiência individual e coletiva.

Procurou-se, através dessas reflexões, contribuir para a reconfiguração de um sistema social em que a ecologia de conhecimento sobre a criança e as formas em que são tomadas por adultos na ideia de reforçar a construção do pensamento de que esse grupo de crianças disse *Wayuu* sobre o que eles fazem nos espaços que habitam através de suas experiências. Se o que as crianças dizem for ouvido, será percebido que elas podem contribuir para a sua comunidade por meio de entendimentos criados em seu ambiente. Como base na palavra delas, percebe-se o que significa a sua cultura e a maneira pela qual são cuidadas por adultos e por si mesmas.

Em um primeiro momento, abordam-se as geografias da infância como uma referência que permite uma perspectiva mais ampla sobre como as crianças constroem sua experiência sobre os espaços e lugares que são geralmente parte de atribuir a vida cotidiana, a partir do sentido de trabalho que elas têm. Em seguida, gera-se uma perspectiva que enfoca a vida cotidiana das crianças com ênfase no cuidado.

Palavras-chave: geografias da infância, primeira infância, cultura *Wayuu*, cartografia social, participação.

Introducción

Es a partir de la investigación *Geografías de la primera infancia: cuidado y educación desde una perspectiva intercultural*, que podemos hacer las reflexiones que a continuación vamos a desarrollar en este texto. *Geografías de la primera infancia: cuidado y educación desde una perspectiva intercultural* nace de la inquietud que como grupo de investigación nos hicimos hace ya varios años, cuyas preguntas fundamentales han sido: ¿quiénes son los niños? y ¿cómo comprender su naturaleza como humanos? Estos interrogantes nos han llevado por caminos que invitan a ir más allá de la manera típica como los adultos los hemos asumido a los niños. La investigación también parte de la inquietud que nos genera pensar en los “*otros niños*”, aquellos que habitan territorios muchas veces subestimados y asumidos con cierta lástima por su realidad, como lo son los niños wayuu de La Guajira colombiana. Esto nos orientó, como investigadoras, a querer reconocer en este grupo humano su potencial como personas, que constituyen una cultura rica de experiencias relacionadas con la vida en medio de tanta aridez, con apuestas que parten desde el pensamiento colectivo que se construye alrededor de los niños y su educación, específicamente en Uribia, corregimiento de Siapana, en la Alta Guajira. Es así como el mapa de escritura busca ubicar al lector desde cuatro puntos cardinales: el primero centra el horizonte desde donde se construye la ruta investigativa; los otros tres puntos nos permiten mostrar los trayectos que hemos ido construyendo desde las reflexiones que nos suscitan pensar la cultura wayuu con ojos de niño, un niño que está presente pero que queremos visibilizar desde esas prácticas de cuidado que tanto niños como adultos representan desde sus interacciones, desde lo cotidiano y lo cultural.

Escribimos sobre el contexto donde se desarrolló la experiencia; el cuidado y el sentido de la experiencia en las rancherías; el cuidado con ojos de niño wayuu y, a manera de cierre, nos arriesgamos a plantear una carta de navegación producto de las reflexiones sobre lo encontrado hasta el momento.

El norte de nuestra ruta investigativa

¿Quiénes son los niños para nosotras?

Pensar en la primera infancia hoy en día nos ha llevado a asumir a los niños como sujetos titulares de sus derechos y a reconocerlos como *niños de experiencia*, lo que ha implicado ver en ellos su capacidad de producir pensamiento propio, creativo y participativo, con potencialidad para comunicar con múltiples lenguajes, a través de su cuerpo, de sus emociones y de sus intereses. Es a través de lo que comunican que pue-

den dar cuenta de su singularidad. Asumir esta idea, nos ha llevado a establecer otras formas de conocerlos y relacionarnos con ellos, pues es una condición de la esencia infantil que busca desplazar la mirada *adultocéntrica* sobre el niño para renovar las maneras como nos relacionamos con ellos.

A partir del *niño de experiencia* es posible asumir a los más pequeños en su humanidad e identificar su contribución a la configuración de los espacios que habitan desde su única y particular forma de ser, lo que nos llevado a concebir la importancia de una relación más dignificante de su presencia con los adultos. Como lo plantean Gutiérrez, Vergara, Restrepo y Restrepo (2018):

(...) la construcción de experiencia es el medio que permite establecer una relación entre lo que está culturalmente constituido, la educación y los más pequeños; por tanto, la noción de niño se ha de plantear desde un presente que se va haciendo, es decir, va construyendo futuro a partir de la experiencia que le permite ser y estar. (p.102)

Esta propuesta nos ha llevado a desnaturalizar la mirada hacia los niños como seres exclusivamente de desarrollo, a quienes hay que proveerles una gran cantidad de atenciones e información para permitirles llegar a *ser*. A través de las diferentes investigaciones hemos buscado el cambio de concepciones que muestran al niño desde la carencia y la minoría, permitiendo comprender que el asunto de los más pequeños va más allá de la categorización y agenciamiento de sus derechos, pues al hablar de *experiencia* se configuran otras lógicas de comprensión que invitan a la reflexión y ocuparse de lo que pasa en su cotidianidad.

El niño es un ser que se expone, está abierto al mundo, se deja conmove, y conmueve; es decir, un ser de novedad y de *natalicio*, pues los niños al no hablar como hablamos, al no pensar como pensamos y al no estar habituados a lo que hacemos, se convierten en extranjeros (Arenth, 1996), son extraños a lo pre-existente, por ello los más pequeños solicitan de nuestro acompañamiento; en tanto que nosotros, los adultos, somos aquellos que ya hemos vivido y a quienes nos corresponde involucrarnos en la construcción de su propia historia de vida y *educarnos para su educación*. Esto nos lleva a considerar otras configuraciones sociales desde lo que ellos son como experiencia.

El campo de investigación sobre la infancia y su experiencia requiere de discusiones rigurosas y perspectivas teóricas que convoquen estudios multi e interdisciplinarios encaminados a ampliar la mirada que sobre el niño se ha instalado con perspectivas literarias, sociológicas, antropológicas, lingüísticas, psicológicas, pedagógicas, políticas y artísticas, para poder analizar la multiplicidad de fenómenos que configuran la ex-

perencia infantil. El reto metodológico es, entonces, reconocer a los niños como seres con capacidad de agencia para involucrarse en las dinámicas sociales y culturales de los diversos escenarios en los que actúan, desnaturalizando los discursos establecidos sobre infancia con trabajos abiertos y reflexivos que transgredan lo ya instalado como premisa de acción (Vergara, 2015).

Los binóculos para mirar la experiencia de los niños

Valentine (1996) citado por Ortiz (2007) señala que la experiencia de la infancia no es universal sino una construcción social, por lo que se hace necesario reconocer a los niños en sus contextos tanto geográficos como culturales. Las geografías de la infancia según Baylina, Ortiz y Prats (2008):

Permiten reconocer la espacialidad de las experiencias de los niños y las niñas. Estos trabajos ilustran la diferencia que establece el lugar, muestran los distintos lugares de la vida cotidiana de los niños y niñas, y resaltan el componente espacial en los discursos sobre la infancia. (p. 57)

Desde este enfoque, el niño se comprende como una identidad que se construye socialmente y, por lo tanto, es el actor que aporta a la configuración del mundo en el que vive a partir de las experiencias. Esto hace posible reconocer la importancia de estudiar las relaciones interpersonales que permiten la conformación de grupos en contextos diversos, la interacción entre identidades, espacios, tiempos y territorios en una relación que considera continuidades, discontinuidades, vínculos y rupturas de los sujetos.

La forma en que habitamos los espacios y como los dotamos de sentido y significado está vinculada a la dimensión de topofilia, concepto desarrollado por Tuan (1974), quien plantea que la relación íntima que establecemos con el lugar se manifiesta a través de maneras de ser y estar. Este autor lo interpreta desde un sentimiento de apego a partir de una relación afectiva, que hace que los seres humanos establezcamos un vínculo e identificación con los lugares; dicho sentimiento resalta una dimensión simbólica del habitar humano y, por tanto, lo domina un poderoso instinto de pertenencia al mundo o, si se prefiere, de su apropiación.

La idea de lugar que supone la topofilia, no se relaciona de manera exclusiva a una determinada connotación espacial. Para el autor, la topofilia es sentimiento presente en los modos en que un individuo o grupo de individuos se relacionan con el espacio mediante sus atributos y como consecuencia definen la idea de lugar con una

ineludible carga emocional. “*Las emociones entregan colorido a todas las experiencias humanas, incluyendo a los niveles más altos de pensamiento*” (Tuan, 2001, p.5).

Al reflexionar sobre la idea de lugar se hace necesaria la comprensión sobre el espacio habitado, no sin antes aclarar que a dicha comprensión le subyace tener presente los símbolos y sentidos de lo que significa ser habitante de un lugar. Al respecto, Yori (2018) expresa que *habitar* supone una idea previa del lugar ligada inexorablemente a lo que como seres humanos somos en nuestra dimensión, no sólo espacial que ya es compartida con los demás seres de la naturaleza, sino, sobre todo, *espaciante*, es decir, dotada de sentido y significación.

De este modo, la comprensión sobre las geografías de la infancia la asumimos como una oportunidad para aportar al pensamiento sobre los niños de la primera infancia, en tanto que nos ha permitido mirarlos de manera enriquecida, abandonando la postura infantilizada que tanto daño ha ocasionado a la hora de comunicarnos y descubrir otras formas de relacionarnos con ellos. También, el enfoque resulta provocador en tanto que nos ha dado la oportunidad de explorar la vida de los niños, pues si bien hay un territorio determinado social y políticamente, los espacios y los lugares son construcciones que hacen ellos sobre la manera como habitan desde su cotidianidad.

Por lo tanto, asumimos la vivencia como unidad de análisis fundamental que permite explorar la experiencia que construyen los niños a través de su relación con el mundo que les rodea y que da sentido a sus maneras de ser y estar en éste desde su día a día, que en la primera infancia se constituye en una constante exploración del entorno, pues debe ser reconocido para configurar su ser. Vigotski (2012) al respecto plantea que:

La vivencia constituye la unidad de la personalidad y del entorno tal y como figura en el desarrollo. Por tanto, en el desarrollo, la unidad de los elementos personales y ambientales se realiza en una serie de diversas vivencias del niño. La vivencia debe ser entendida como la regulación interior del niño como ser humano con uno u otro momento de la realidad. (p.68)

Uno de los principales ámbitos de estudio de las geografías de la infancia ha sido precisamente la experiencia cotidiana de niños y niñas en áreas urbanas y, muy particularmente, la organización de su tiempo cotidiano y el uso que realizan de los espacios públicos y los espacios de juego de su entorno inmediato (Baylina, Ortiz y Prats, 2008, p. 58).

Desde nuestro lugar, los intereses nos llevaron a querer mirar el contexto rural, lo que nos condujo a asumirlo como una nueva geografía que se nos presentó con otros ritmos, colores y protagonistas, es decir, niños instalados en la comunidad cuyas historias y biografías rompieron con los prejuicios sobre quiénes son los niños indígenas rurales y más aún de la cultura wayuu.

Esta identificación nos llevó ante la presencia de los niños que juegan, se ríen y reconocen su realidad como lo que son: niños. Dicha presencia se impone ante un paisaje árido y silencioso, a través de las relaciones que ellos tienen con el territorio, construyendo identidad cultural gracias a la experiencia cotidiana. Como lo plantean Baylina, Ortiz y Prats (2008), el concepto de lugar también es aplicable a los espacios de la vida cotidiana donde los niños y las niñas realizan sus actividades y crean sus identidades. Así, espacios como el hogar, la escuela, la calle, el parque, el barrio, la ciudad o el pueblo son muy significantes para la vida de los niños y las niñas. Esto nos lleva a confirmar que aventurarnos en la ruralidad wayuu aportará a las geografías de la infancia.

Enfocar la mirada: el cuidado

Si bien las geografías de la infancia es el enfoque con el que orientamos esta investigación, el cuidado de los niños es el foco que nos centró la mirada para explorar las maneras que en la cultura wayuu manifiesta las prácticas de asumir a sus infantes y cómo ellos lo significan, establecimos el cuidado como condición fundamental que favorece la construcción de experiencias en los primeros años de los niños.

Dos auxiliares de la investigación construyeron el referente conceptual para enfocar la mirada. Ellas, desde sus inquietudes y reflexiones, al lado de una de las autoras de este texto, revelan el cuidado como una categoría que, más allá de conceptualizar, permite abrir una ventana de análisis y comprensión sobre este tema en la vida de un grupo wayuu.

Según Medina y Vesga (2018) el cuidado es una manera de enfocar la mirada desde las comunidades originarias y su visión frente a lo que es cuidar y ser cuidado, teniendo en cuenta las características geográficas y comunitarias que las delimitan.

Sobre el cuidado

Se establece que cuando el ser humano construye relación genera humanidad. Esta nace del amor, protección, respeto, aprecio, responsabilidad y cuidado ante otro ser humano, como sujeto, como ser empático. El cuidado, visto como una acción hu-

mana, se presenta como una condición que hace vulnerables y frágiles, por lo tanto, implica a todos, ya que el cuidado es una acción y condición humana, que compromete ética y moralmente. El ser humano es una realidad que reclama inmediatez y esta se consolida desde el entendimiento de la otredad, el reconocimiento del otro y su humanidad; por eso, conocer al otro es necesario para comprender la importancia de humanizarse desde el otro, para poder responder a ese cuidado que expresa y exige dicho ser.

El cuidado se compone tanto de los factores subjetivos del sentimiento hacia la otra persona, como de los factores objetivos de la acción que se toma en los contextos físicos y sociales. El desarrollo humano necesita sobre todo del cuidado que se recibe de las personas con las que se está vinculado afectivamente, ya que la esencia del cuidado está relacionada a un sentimiento emocional de unidad con otra persona.

Dicho así, la existencia del cuidado, utópicamente, erradicaría la vulnerabilidad, ya que este consiste en un acto de construcción conjunta, arraigado a prácticas y tradiciones de un grupo social específico que provee las condiciones necesarias para garantizar seguridad física y emocional al otro, por medio de la generación de ambientes de buen trato, respeto y reconocimiento de lo intra a lo interpersonal.

El cuidado en las comunidades originarias

Por originario reconocemos “algo” que inició, motivó y dio lugar a... Es un término que se aplica a lo relativo de un origen, o al principio. Las comunidades originarias suelen pertenecer a tradiciones organizativas que preceden el desarrollo del estado moderno; la cultura y todo lo que a ella refiere en las comunidades originarias, es propia y construida al interior de ellas. A lo largo y ancho del planeta las comunidades originarias fueron, son, están y estarán arraigadas a la tierra y al medio ambiente.

El pensar en comunidades originarias nos hace reflexionar en la denominación colectiva aplicada a las comunidades indígenas de América, a lo autóctono; según el diccionario en línea, el término *indígena* procede del latín y es fruto de la suma de dos partes claramente diferenciadas: el adverbio “inde”, que puede traducirse como “allí”, y “gena”, que es equivalente a “nativo o indio”; siendo así, el indígena, es, por tanto, un sujeto con una cosmovisión que incluye de manera integral la naturaleza y el mundo espiritual, como parte constitutiva de la construcción de sus ritmos y prácticas de vida, de cuidado.

Se entiende al sujeto indígena como actor colectivo y no como individuo, la construcción del sujeto indígena propone resignificar y validar el papel del sujeto en comunidad, el cual tiene identidad a partir de la relación con la ancestralidad, con “los

mayores”, con las prácticas colectivas, con el territorio y la búsqueda permanente del equilibrio con la naturaleza, sin las cuales el carácter indígena se pierde y se deja de lado el cuidado, la resignificación y validación propia del yo, el otro y lo otro.

En las comunidades originarias los niños reciben una enseñanza permanente en lenguaje, trabajo y recreación, participando en forma creciente de las tareas familiares y de las responsabilidades que le van delegando los adultos. Su inteligencia y capacidad de observación y aprendizaje se ven continuamente estimulados por la familia y comunidad; los niños se inician desde pequeños en los quehaceres cotidianos y en las tareas rurales, pasando, insensiblemente, del juego al trabajo y a la responsabilidad, por lo indispensable para la vida, siendo evidente que se necesita explorar e interpretar todas aquellas creencias, costumbres, mitos, ritos y símbolos en torno a lo que las comunidades originarias han aceptado, culturalmente, como acuerdos del cuidado.

Por otro lado, a través del informe comunidades tejedoras de UNICEF (2015), se ve la radiografía de lo que el cuidado representa para una comunidad originaria como la wayuu; las familias son una malla protectora de la vida, que no solo se limita al núcleo familiar, sino que se extiende a los miembros de la familia extensa y parientes cercanos, envueltos en la cotidianidad. Así como en la comunidad sikuani, en los wayuu la madre es la que aconseja y encamina los principios morales, su capacidad de decisión es bastante fuerte, en tanto determina los niveles de participación de los niños y el aprendizaje de estos, enmarcado todo en la vocación familiar. En esta comunidad, el padre está a cargo de la enseñanza y orientación de sus hijos en los trabajos cotidianos como el pastoreo, la explotación de sal, la pesca y el cultivo de la tierra; el hombre dentro de su familia sale de la rancharía en pro de la labor. Los roles dentro de esta comunidad visualizan a los abuelos, encargados de la transmisión de prácticas culturales; del cuidado de la abuela devienen el primer contacto que tiene el niño con el mundo a través del habla y el cariño. En las comunidades originarias, el cuidado se expone desde la enseñanza del rescate cultural entre la intelectualidad, sabiduría indígena y la autenticidad étnica. Hace parte de la concepción cultural de los pueblos indígenas y es entendido como un proceso de construcción basado en el intercambio de saberes y prácticas tradicionales, dando pie a la interculturalidad como herramienta de nuevo trato.

Siendo el cuidado intercultural para los pueblos indígenas un proceso de construcción, basado en el intercambio de saberes y prácticas tradicionales que se fundamenta en lo propio de las culturas indígenas, es indispensable para la construcción de identidad de cada ser humano. La figura femenina de la familia transmite la práctica cotidiana por herencias, tradiciones ancestrales, códigos de sabiduría, conocimiento y cuadros dedicados a preservar y difundir el cuidado desde lo originario y lo cultural.

El cuidado se presenta a través de las creencias y mitos culturales, siendo estos inseparables del propio desarrollo de la comunidad; el cuidado es una práctica que

está en manos del género femenino, encargado tradicionalmente de ser el cuidador, quien atiende los aspectos básicos del cuidado y quien genera atención de todos los miembros dependientes del hogar.

En las comunidades originarias se cuida desde lo propio, desde lo autóctono, y a través del cuidado que se brinda del yo, al otro y a lo otro, se aprende a socializar frente al mantenimiento de las creencias y costumbres que sustentan el tipo de cuidado que se ha de dar, articulado con las actividades de la comunidad y con el valor de la palabra.

Los pueblos indígenas implican la circulación de los niños en grupos de pares por el territorio, autónomamente o acompañando a los mayores en sus actividades de subsistencia, lo que es de vital importancia para el periodo en el que se tornan competentes en dicho entorno. Son etapas de aprendizaje fuertemente vinculadas a la experiencia y la acción concreta junto con otros; de esta manera se cuida no sólo desde sí mismo, sino dando valor a la alteridad.

Los tres puntos cardinales

Contexto de la experiencia

Los wayuu son un pueblo aborígen de carácter matrilineal y clánica, ubicado en la península desértica de La Guajira sobre el mar Caribe, perteneciente a la familia lingüística arawak e idioma wayuunaiki. Es un pueblo disperso debido a la aridez del terreno y su escaso acceso al agua, cuyas principales actividades son el pastoreo y la pesca, unido a los tejidos y explotación de sal, que centra su identidad con los elementos sanguíneos y territoriales. Acosta (2016), refiriéndose a los wayuu escribe:

(...) han desarrollado una compleja y profunda relación con la naturaleza que les determina una sofisticada estructura social y cultural, basada en clanes familiares que definen el territorio y la forma de ordenar, usar y manejar los recursos naturales. (p. 23)

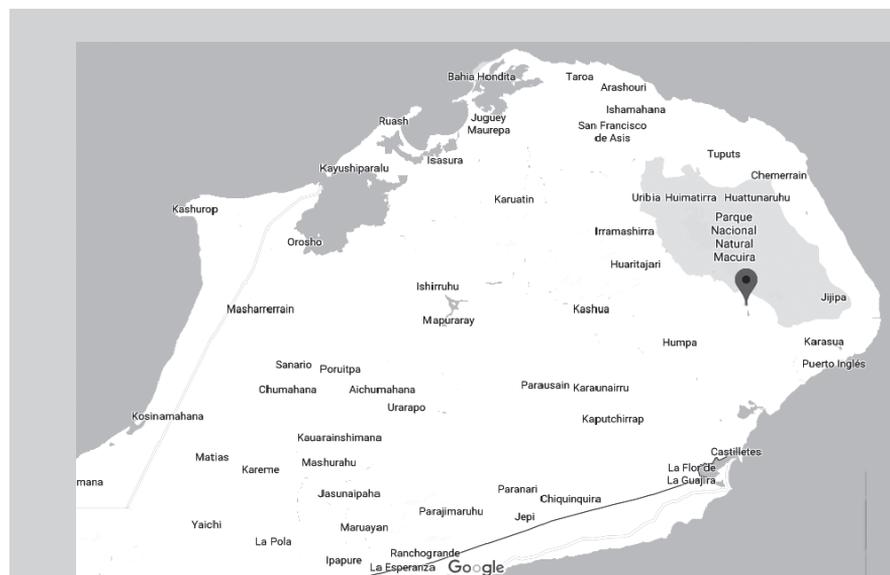
Sobre este territorio y su cultura suponemos se ha escuchado mucho, pues los medios de comunicación de nuestro país se han encargado de difundir la difícil situación en la que viven, unido a la corrupción y robo de los recursos que son destinados para la población, que ha hecho que las condiciones sean aún más difíciles y complejas.

Sin embargo, aquel que se acerca a este territorio con otras perspectivas puede tener otra versión sobre lo que aquí sucede, pues tiene la oportunidad de convivir y acercarse a las diferentes maneras como la comunidad se organiza y vive su vida, las

prácticas que organizan para hacer frente a las condiciones climáticas, a la escasez de los recursos básicos (agua, luz y alimentación) y a las precarias formas de vivir por la negligencia del Estado que los tiene abandonados; seguramente suena catastrófico, pero así es. Lo que sí se nos presenta como algo maravilloso es encontrar un grupo humano que le hace frente a la situación y asumen su realidad con entereza, lo que les permite organizarse para ofrecer condiciones favorables para atender el cuidado y la educación de todos, incluidos los niños.

Este es el caso de la Institución Etnoeducativa Rural Indígena de Siapana, ubicada en el medio de un gran desierto que se revela al iniciar el recorrido en Riohacha (capital de La Guajira) bordeando la península por el mar Caribe hasta el turístico y encantador Cabo de la Vela. El recorrido continúa luego de traspasar la visión meramente turística y se adentra en un territorio que solo unos pocos nos atrevemos a descubrir: la “otra Guajira”, la del pueblo wayuu. El desierto se nos presenta con sus contrastes, lo exótico del paisaje en el Parque Nacional Natural de La Macuira, un oasis cercano al internado y los peajes humanos de familias y grupos de niños y jóvenes que encuentran en esta práctica un medio para subsistir.

FIGURA 1.
Ubicación corregimiento de Siapana en la Alta Guajira de Colombia.



Fuente: Archivo Maribel Vergara (junio de 2018).

Allí, en el internado, se presenta ante nuestros ojos el encuentro con parte de la cultura: los tambores, el rojo de las mantas guajiras (wayuushein) de las niñas, el shein de los niños, la alegría, las arengas y la *yonna*, el infaltable baile típico de los wayuu. Es de puertas para adentro que inicia esta parte de la experiencia que queremos contar, en este espacio encerrado por muros y puertas que se contribuye a formar a los niños y jóvenes wayuu. Encerrar es una costumbre de occidente pero que hoy en día es necesaria para ellos, pues de no ser así se está expuesto a todos y a todo, dice la rectora del internado: “*Cuando yo llegué esto no tenía muros y todos podían entrar, ahora con los muros protegemos el internado*” (Diario de campo Alice Gutiérrez - 18.06.18).

FOTOGRAFÍA 1.
Portón de ingreso al internado.



Fuente: Archivo Maribel Vergara (junio de 2018).

El colegio recibe a diario mil estudiantes que van desde la primera infancia hasta el grado once, provenientes de diferentes rancherías. Allí se encuentra un total de 600 internos entre niños y niñas. La historia del internado tiene su origen en un sentido misional de evangelización. Sin embargo, con el tiempo se convierte en una estrategia de la política pública nacional de garantía de derechos relacionada con la cobertura y la calidad, en este caso, centrada en el suministro de nutrición básica y educación que se encamina a la idea de una atención integral.

FOTOGRAFÍA 2. Bienvenida a los invitados.



Fuente: Archivo Alice Gutiérrez (junio de 2018).

La mirada contextualizada de quienes hicimos el recorrido posibilita ubicar parte de la realidad de lo que puede significar el ser wayuu desde la perspectiva de los arijunas, en un contexto donde las dos culturas tienen la oportunidad de compartir experiencias que pretenden el bienestar de todos, especialmente de aquello que está relacionado con el cuidado y la educación.

Desde el enfoque de las geografías, el territorio guajiro se articula por un conjunto de significaciones grupales en el que la cultura, a través de algunos fragmentos de la cotidianidad, se muestra y se convierte en un reflejo de lo que se va comprendiendo respecto al significado de ser un indígena wayuu; así el espacio cobra sentido en estas identidades dando un lugar a la construcción del ser que se muestra. Por lo tanto, el cementerio familiar, la ranchería, la enramada, los corrales, el molino y el chinchorro se dotan de sentido a través de la experiencia que se narra de la vivencia compartida con este grupo wayuu.

Las vivencias que narramos hacen parte de una investigación cuyo propósito se centró en revelar las experiencias de cuidado y educación que promueven en el contexto familiar y centros educativos de atención a la primera infancia en diferentes comunidades, especialmente en la cultura wayuu, que se ubica espacialmente en el corregimiento de Uribia en la Alta Guajira en el corregimiento de Uribia, específicamente en la Institución Etnoeducativa Integral Rural Internado Indígena de Siapana.

Durante una semana desarrollamos la experiencia de participación con una parte de la comunidad de Siapana: familias, profesoras, estudiantes de bachillerato y un grupo de niños de los grados transición y primero de primaria. Los encuentros se llevan a cabo a partir conversaciones con los adultos y una curiosa mirada sobre lo que allí pasa, mientras que con los niños se recrea a través del taller: “*Los mapas de mi comunidad en La Guajira*”.

Como lo plantea Cele (2006) citada por Ortiz, Prat & Ferré (2011) cuando se refiere a las maneras de trabajar desde las geografías de la infancia:

Hay que reconocer que las experiencias cotidianas de los niños no son homogéneas y que existe una multiplicidad de infancias significa reconocer también que es necesario acercarse a los niños y niñas desde distintos ángulos y a través de diferentes técnicas. Por ello, desde la geografía de la infancia se ha recurrido ampliamente a los métodos visuales con el fin de motivar y estimular la participación de los niños, así como, crear un ambiente relajado y divertido para la investigación. (p.62)

Cuidado y el sentido de la experiencia en las rancherías

En los últimos tiempos, el pueblo wayuu ha experimentado profundas transformaciones en su forma de vida en las rancherías y en las diferentes maneras en que transmiten sus saberes. Sin embargo, gracias a la fuerza del arraigo a la tradición, siguen preservando prácticas de cuidado que les dan identidad. La experiencia de comprender las prácticas de cuidado originarias con la comunidad fue una oportunidad para percibir y sentir el origen de la vida wayuu. Juana, de 90 años, recrea en su memoria el canto *jayeichi*, en el que la palabra como esencia es la que habita en el cuidado de la comunidad.

FOTOGRAFÍA 3. La abuela Juana.



Fuente: Archivo Maribel Vergara.

Juana tenía trece años cuando se desarrolló. Ese es el comienzo de un largo encierro que duraría tres años: la bañaron, le cortaron el pelo como símbolo de cambio y renovación, y la dejaron colgada del chinchorro los tres primeros días. En un cuarto, sola y aislada de la comunidad, Juana era atendida por su madre y una hermana mayor quien la ayudó durante un mes con el baño que se hacía sobre una piedra. Transcurrido el mes, y cuando se hacía de noche, ya estaba preparada para bañarse sola, lo hacía de madrugada para no ser vista; se bañaba y se metía, sola, en el cuarto. El encierro era la preparación para las tareas del hogar, el tejido y la maternidad. Mercado (2016) dice:

La naturaleza es también madre. La abuela araña (*Waleker*), que vino a enseñar a la mujer wayuu el arte del tejido, es hija de la naturaleza. Esta naturaleza es su integridad, en su virginidad en su estado natural. (p. 82)

En la enseñanza heredada, las actividades del hogar, levantarse de madrugada a cuidar de los animales, ordeñarlos y criarlos está el entramado de la cultura wayuu y sus valores fundamentales que trascienden y dan sentido, identidad y colectividad.

Ya no eres una niña, eres una señorita, ya te tienes que comportar, tienes que ver la vida de otra manera, -le decía su madre- ya te van a hablar de una persona, tú vas a tener tu pareja, vas a casarte algún día y tú tienes que ver que esa persona sea un hombre trabajador para que te respeten, para que te vean con admiración, para que cambies. Así Juana agarro consejos desde el principio. (Voz de Juana)

Anteriormente existía la partera wayuu, dice Juana, ella era la que se encargaba de cuidar al bebé en el vientre, ella se ocupaba de acomodar y arreglar la barriga, pues sabía cómo viene el niño. Cuando un niño juguetea en la barriga, es señal de bienestar y, por tanto, nacen rápido, sin dolor y sin problema; en cambio, cuando el bebé viene de mala manera, la partera lo acomoda y anuncia cuando la mujer va a dar a luz. Ella recibe el niño, lo baña y le corta el cordón.

Acosta (2016) establece que la mujer es quien forja la vida de todos los miembros, y los organiza. La casta viene desde su embarazo, el *eiruku*, que literalmente traduce *carne*. Ella, al traer al mundo un bebé, trae con él un pedazo de su carne, que expresa en un grupo familiar o clan con un terreno, y constituye el respaldo establecido, dado por el parentesco materno. A los familiares por *eiruku*, se les dice los *apushii* (descendientes uterinos), que traduce *verdadera familia*, y les determina la vida, ya que su accionar es para fortalecer su clan y mantener el respaldo de su casta.

Después del parto, a la madre la cuidan en la mañana y en la noche con tomas de una planta roja que le ayuda a limpiar el útero. Para la lactancia se ordeña a la vaca y el chivo y así hacen chicha con leche. Y para que la mujer no quede barrigona o se ponga vieja rápido, le dan de beber algo ligero como chicha caliente sin nada de dulce.

Desde el acto de nombrar y dar lugar a su experiencia, Juana declara que el cuidado está en la comunidad, en los profesores y la familia; en la responsabilidad de asumir a los niños desde pequeños, conversarles, hacerles ver de buena manera cuál es su futuro y las dinámicas grupales que dan sentido a la marca de ser wayuu. En la memoria narrada de Juana se delinea un mapa del cuidado que está en los objetos, las historias, el espacio y el territorio. A la narrativa de Juana, se suma la figura del señor Edicto, el palabrero *putchipuü*, portador de la palabra y el saber, encargado de proteger y guardar la concordia en las rancherías pues representa el ideal de paz y de cuidado. El palabrero es memoria viva que sirve para evitar violencias porque conoce su cultura y sabe resolver los problemas que surgen a raíz de los conflictos entre familias y evita la sangre; también usa su palabra e inteligencia para llevar la paz y la armonía; por eso al palabrero lo cuida y conduce por la vida un abuelo o un tío paterno, lo guía para saber llevar la palabra, una palabra cuidadosa que no lastime los sentimientos de quien la

recibe, poderosa, que es conciliadora. Mercado (2016) señala que “cuando un *Putchipuii* (palabrero) va a resolver un conflicto, tiene que tener toda la serenidad del mundo para no dejarse intimidar o calentarse con los insultos” (p. 216). El palabrero tiene que hacerse desde pequeño, aprender del oficio del cuidado de los animales, debe aprender a respetar, a ser muy preciso en las cosas y a hacer caso, además de ser analítico. De niño debió jugar poco.

FOTOGRAFÍA 4. Don Edicto – El palabrero-



Fuente: Archivo Maribel Vergara.

Para el señor Edicto a los jóvenes de hoy se les debe enseñar muy bien la cultura; la experiencia con los ancianos enseña a los más jóvenes a escuchar y respetar. Los niños deben usar con decoro el *shein* (la manta) porque es símbolo de la cultura y lleva tiempo aprender a usarla, no debe tomarse como un disfraz. Para evitar la vergüenza étnica y rechazo por las tradiciones, el señor Edicto dice que se debe trabajar por la familia y por comunidad sin dejarse contaminar por lo occidental. En la figura del palabrero está el punto de partida y llegada para permanecer en sus raíces, conservar la cultura y la palabra como eje central. Mandar la palabra es hacer que las cosas sucedan, es un compromiso vital, pues la palabra queda en el corazón de quien la manda y la recibe, no se la lleva el viento. La figura del palabrero es comparada con la lluvia que

trae armonía, espiritualidad y alegría, tiene en su cabeza las enseñanzas de generaciones y ayuda a preservar el sentido colectivo y de pertenencia a la familia.

El cuidado con ojos de niño wayuu



*En este día te tengo este canto
esta canción es para toda mi emoción
y se la voy a cantar con el alma
el alma que yo tengo es decirles con amor
Cuando yo voy a cantar esta canción
Es para toda mi emoción.*

Compositor: Ivan Enrique Redondo Pana (12 años).

Pensar en los niños del internado de Siapana, implica reconocer en primera instancia que ellos son actores sociales que pueden ayudar a ampliar la geografía de la cultura, pues a través de ellos, de sus palabras, se manifiestan las experiencias y el saber construido que recrean desde su cotidianidad.

La mejor manera de iniciar el trabajo con los niños wayuu fue leyendo una carta dirigida a ellos por otros dos -Pipe y Sofi- que les cuentan quiénes son, con quién, y dónde viven, qué suelen hacer, qué comen, entre otras cosas. Es a través de la imagen y de la entonación de la pregunta, que se logra establecer un primer contacto con este grupo niños, pues la idea era provocar que ellos se familiarizaran y quisieran contar a esos otros aquello que suele pasar en sus rancherías.

Según Chacón, Leal y Guío (2015), las cartas pueden ser un pretexto en contexto para escuchar a los niños, para conversar sobre lo que piensan, sienten y viven en su familia, comprendiendo que la función por excelencia del lenguaje es la comunicación. Una comunicación viva entre línea y línea de las cartas provee de afecto, conocimiento y divertimento.

FOTOGRAFÍA 5. La lectura de la carta de Pipe y Sofi.



Fuente: Archivo Dayanna Medina.

Desde esa figura es que se logra invitar a los niños a pensar sobre los espacios que suelen recorrer y vivenciar. Un fragmento de la carta dice: les contamos que vivimos en la “nevera”, así le dicen a la ciudad en donde vivimos las personas de tierras tan calientes como la suya. ¿Ya saben en dónde vivimos? ¿Dónde queda la nevera? ¿Cómo te la imaginas? ¿Qué has escuchado? ¿Qué te han dicho? ¿Sabes algo de la capital de Colombia? Frente a las preguntas algunos contestaban:

En la nevera vive el pollo, el chivo y los “bolis”

Allá hace mucho frío y es fresco

Al leerles la carta encontré diferentes rostros, algunos curiosos, otros distraídos y otros atentos a lo que aquellos nuevos amigos les querían contar. Fue un espacio que posibilitó el encuentro y la justificación de nuestra presencia entre ellos (Diario de campo Alice M. 19.06.18).

Para poder reconocer las vivencias y experiencias que han construido los niños se utilizó, en un primer momento, la cartografía social como estrategia, pues esta permitió que los niños plasmaran los recorridos que ellos hacen cuando se deben desplazar del internado a sus rancherías, siendo esta la posibilidad de reconocer el territorio que ellos habitan y las relaciones que han construido entre ellos con su medio. Como lo plantea Carballada (2012) citado por Barragán (2015, p.255) cuando se refiere al territorio:

[...] El territorio, de esta manera puede ser entendido como una construcción social que se desarrolla a partir de las significaciones y usos que los sujetos construyen cotidianamente, a partir de historias comunes, usos y sentidos. Así como sujetos somos seres con historia, el territorio también la tiene y esa historicidad es construida en forma colectiva.

En un segundo momento los niños hacen cartogramas (mapas vivenciales), con los que se buscaba que constaran cómo cada uno vive, con quién vive, cómo son las relaciones que configura cada uno con el espacio que habitan. La invitación a hacer los dos tipos de mapas se hizo a través de la narración que hacen Pipe y Sofi (ver dibujo 1) sobre dos situaciones de la cotidianidad de los niños. Una relacionada con los recorridos que ellos hacen cuando deben desplazarse desde el colegio a sus hogares y el otro con los lugares en donde viven.

En efecto, es la narración un ejercicio que invita a los niños a recrear lo contado por estos dos personajes desde sus vivencias, a través de la participación que se da producto de la palabra y lo cotidiano. Para Conenlly & Clandinin (1995) la narrativa es una forma de caracterizar los fenómenos de la experiencia humana (p.25). En este sentido, la narrativa brinda la posibilidad de expresar los sentidos en forma de relatos o historias que permiten contar la experiencia vivida por las personas, que en este caso se hacía a partir de aquello que ellos querían contar sobre sus recorridos y sus casas.

DIBUJO 1.

Pipe y Sofi - Los "rolos" que viven en la nevera.



Fuente: ilustración de Laura Rojas.

Si bien la narrativa fue en un primer momento la manera de invitar a los niños a trabajar, es desde los mapas grupales y personales que ellos dan cuenta de su experiencia en lo que respecta a los espacios que transitan y ocupan. Es a través del dibujo de los mapas, así como de las narraciones, que se logra promover un ambiente para la participación desde la provocación del recuerdo construido a través de la vivencia. Como lo plantean Ortiz, Prats y Baylina (2012):

(...) el dibujo permite motivar y estimular la participación de los niños, así como crear un ambiente relajado y divertido. Es una forma natural de comunicación y de expresión personal y, a la vez, como sugiere Hart (2001), resulta ser un método muy valioso para conseguir que los niños se hagan conscientes de las cualidades visuales del entorno y de las posibilidades de mejora (p.21).

A través de los mapas grupales los niños tienen puntos de georreferenciación comunes, que les permite ubicar su casa y el internado; por ejemplo, Antonio hace una antena para identificar que él vive cerca a una, o la cadena montañosa es una constante en varios dibujos, pues el parque de la Macuira, el “cerro blanco” y los trillos (caminos) hacen parte del paisaje que los acompaña en su caminar a casa.

DIBUJO 2 Y 3.

Haciendo mapas grupales -Ubicando espacios entre el internado y su casa-



Fuente: Niños de la comunidad.

Al preguntar por el recorrido a sus casas, ellos cuentan que se van caminando con familiares que también estudian en el internado (hermanos, primos, o tíos), otros comentan que se van con sus papás que los recogen en la moto (por lo general son tres) o que se van en el camión contratado por el internado. Al indagar por el tiempo que se demoran para llegar a sus rancherías, cuentan que, entre una o dos horas, dependiendo del medio que utilicen para desplazarse. Entre los mapas se cuentan asuntos sobre lo que hacen sus papás -mi papá tiene una ambulancia y es enfermero-, qué comen -los conejos o los chivos-, y qué les gusta de sus recorridos al hogar -caminar por los trillos³ y jugar con los primos-.

Algunos de ellos representan los caminos haciendo uniones entre su casa y el corral, otros atraviesan el dibujo y dividen el espacio. Estos caminos que llevan de un lugar a otro son frecuentes y aparecen para comunicar la división entre los espacios que conforman dichas rancherías. Estos lugares son la enramada, la cocina, los corrales, los baños y, en algunos casos, las carreteras (porque se pueden observar vehículos). Uno de los niños menciona en su cartograma la entrada de carros que está en la cerca de su casa. Los dibujos son una manera de representar algo que hace parte de la experiencia que se les pide cuenten. Como lo plantean Lowenfeld y Brittan (1980) cuando el niño decide hacer un dibujo selecciona, interpreta y reforma los elementos que lo conforman, lo cual no es arbitrario, pues éste está proporcionando algo de sí mismo: cómo piensa, cómo se siente y cómo ve (p.15).

Una de las dificultades a la hora de comunicarse con ellos, fue llegar al entendimiento mutuo, pues al parecer ellos entendían, pero no podían expresar sus ideas, pues cuando se les preguntaba algo ellos contestaban en wuayinaqui, asunto que complicó un poco la interacción en cuanto a la presentación o explicación de sus dibujos. (Diario de campo de Alice Gutiérrez 20.06.18) La situación se resolvió gracias a las profesoras que nos acompañaron durante el desarrollo de los talleres.

Los mapas personales que realizan los niños de transición y primero de primaria dejan identificar los espacios que ellos reconocen, los cuales están conformados por: montañas, casas, cocinas, casas abandonadas, entre otros. Y al preguntar por ellas manifiestan que son cementerios, iglesias, caminos y corrales. También algunos hacen el chinchorro en el que duermen.

Algunas casas son dibujadas con una cruz y al preguntarles sobre esto, contestan: "es mi casa, y en mi casa está Dios" (Diario de campo de Alice Gutiérrez 21.06.18). Los elementos que se presentan en los dibujos permiten identificar aquello a lo que ellos le otorgan valor desde sus vivencias.

.....
3 Los trillos son las huellas que se hacen en la arena cuando los vehículos pasan y que se usan como caminos que conducen a diferentes lugares, además de ser un referente para quienes caminan.

DIBUJO 4 Y 5.
Mapas personales de sus hogares



Fuente: Niños de la comunidad.

Existen algunos objetos que hacen parte de su cotidianidad y ellos los representan. Ana hace una ranchería en esta se encuentra su casa, el corral de las ovejas, los animales que viven con ella y su hermano (dibujo 4). Doris pinta el peine con el que su abuela se arregla para ir a la escuela y diferentes animales como una tortuga, una mariposa y su gato "mister"⁴ (dibujo 5). En general los niños representan a sus mascos-

.....
4 Mientras que los niños elaboraban sus mapas personales, pasábamos por las mesas y conversábamos con

tas (gato y perro), mientras otros presentan a familiares como: papá, mamá, abuelos y tíos; es recurrente la vegetación que les rodea como los cactus, árboles, flores, cadenas de montañas, el sol, la luna y las nubes.

Es importante tener presente que al dibujo le sigue la narración de aquello que quieren contar y les significa. Un niño menciona que hay muchos chivos en su dibujo porque estos animales son la riqueza del wayuu. Otro, alude que se siente bien cuando va con su mamá, porque cuando va solo le da miedo perderse. Una niña dice que cuando hay soldados hay más seguridad. Otro niño manifiesta que toca cerrar el portón de la casa, para encontrar protección. Uno de ellos dice: quienes se van solos deben tener más cuidado con los camiones, el carro del transporte y las motos. Otros cuentan que han ido a la playa de Puerto López y *“nos da diversión, no miedo, aunque no debemos ir lejos por que las olas nos llevan; tampoco podemos tomar el agua porque es muy salada”* (Diario de campo 22.06.18. Dayanna Medina).

El cuidado está relacionado con la protección y la seguridad que ellos sienten en los diferentes espacios en los que deben desenvolverse. Existen personas significativas que brindan protección, así como algunas prácticas que pueden posibilitar la seguridad en sus casas, teniendo en cuenta que el espacio trasciende a la estructura porque se componen del rancho, el corral y la enramada, que se encuentran encerradas y tienen portón para mayor protección. El sentirse seguro está en cumplir aquellas recomendaciones que les dan los adultos cuando se van a enfrentar a situaciones que se salen de las rutinas que suelen tener.

La familia (papás, tíos y abuelos) son personas que les ofrecen seguridad, pues hacen referencia de ellos como quienes los acompañan del colegio a la casa, también con ellos juegan o algunos están en sus rancherías cuando llegan; con ellos se tienen vínculos de afecto, pues son quienes están presentes en sus narraciones. Como lo plantean Medina y Vesga (2018) cuando citan a Noddings (1984) cualquier relación entre dos o más personas, debe basarse en una ética de la preocupación o del cuidado por el *otro* y define el sentido central del *cuidado* como la atracción hacia aquellos con quienes el cuidador está emocionalmente apegado y alienta a los cuidadores a actuar, no de acuerdo con el razonamiento y los principios morales, sino de acuerdo con las decisiones personales existenciales.

.....
ellos sobre lo que estaban haciendo y anotábamos sobre el dibujo, así es como Doris cuenta sobre su gato y el nombre que este tenía.

FOTOGRAFÍA 6.

Saliendo del internado. -La compañía y la protección-.



Fuente: Archivo Alice Gutiérrez.

La comprensión de los mapas permite reconocer lo que el niño elabora a través del tiempo, los lugares y las relaciones. Propiciar la participación es poner en primer plano las múltiples facetas, dimensiones y cualidades de las vivencias en las situaciones que se quieren observar, pues los niños ocupan un espacio determinado definido por el contexto físico, geográfico y social. Ellos viven en un lugar único, pues es el espacio de cada uno y a aquello se le atribuyen sentidos que surgen de su relación dinámica con el entorno y con los otros. Según Lopes (2006) se crea la sensación de pertenencia, de identidad. Así que las interacciones sociales, teniendo en cuenta la forma dinámica, permite que los niños produzcan experiencias que son manifestadas a través de los dibujos.

Carta de navegación reflexionada

Un territorio como La Guajira, reconocido por la corrupción de sus dirigentes que degrada a los límites de la desnutrición y precarización social a su infancia, contrasta con la belleza de los paisajes y la alegría exultante de sus niños, quienes resignifican y dan nuevos sentidos a la experiencia de habitar los espacios a propósito de lo que los adultos disponen para su cuidado. Comprender el sentido que los wayuu dan a su territorio más allá del límite político que este representa, es una oportunidad para reflexio-

nar sobre las ranherías como ese espacio real en que se vive la experiencia de cuidado en la comunidad, pues es allí donde la familia construye cotidianidad por medio del tejido y la palabra para enseñar asuntos vinculados con la identidad y cultura.

La figura del palabreo wayuu se convierte en un llamado a la reflexión sobre la importancia del valor de la palabra entre los grupos, pues esta representa la verdad, el reconocimiento del otro y el gesto racional que nos humaniza. La palabra es el vehículo para la solución de conflictos, el diálogo y la construcción de paz, tarea que hemos de asumir desde los distintos sectores de nuestro país. El niño tiene otros referentes para vivir la experiencia, su ser no los abandona, independientemente de que el contexto le lleve a un ambiente de privación. Sus lecturas sobre la experiencia se relativizan con relación a la de los adultos por aquellas lógicas que solemos tener desde la infantilización. Los lugares del territorio son resignificados a propósito de las oportunidades de participación que se le ofrece a cada niño. Así, al dibujar y narrar sus experiencias sobre la playa, el camino, los objetos y varios símbolos de la cultura, se dotan de sentido desde la experiencia construida y contada por ellos. La participación de los niños es simple en tanto que están allí en el proceso, y a su vez consultiva, pues ellos retratan y relatan su experiencia. Si se profundiza sobre estos dos tipos de participación, teniendo en cuenta tanto las edades como las limitaciones del idioma, hay situaciones complejas ya que dan cuenta de la manera en que los niños van configurando y dando sentido a su cotidianidad, abriendo posibilidades de reconocimiento de lo que para ellos significa su entorno, las relaciones que establecen con este en tanto a territorios, espacios, personas y situaciones sobre lo que ellos quieren contar.

La participación de los niños más pequeños se convierte en un acto intencionado que implica reflexión por parte de los adultos, pues su participación desde las narraciones, las cartografías y los cartogramas les permite pensar sobre sí mismos, los invita a recrear e imaginar para luego plasmar y así contar; es acudir al lenguaje común para ser escuchado. Se trata de interpretar lo que los niños expresan desde la multiplicidad de lenguajes y desde los sentidos; es darse la oportunidad como adulto de entrelazar y compaginar dentro del lenguaje del otro y el propio (escuchar desde la razón y la emoción) para poder comprender el aporte que hace el niño de la interpretación de su contexto.

Por lo tanto, consideramos necesario asumir una posición que invite a otros adultos a que tomen lo que los niños hacen y dicen con responsabilidad. Igualmente, se trata de pensar en una escucha activa que reconozca su presencia desde lo físico y desde las interacciones a partir de otros lenguajes que ellos pueden suscitar para contribuir a la comprensión de lo que pasa a su alrededor, es dar un lugar a la palabra del niño en un fluir de conversaciones.

Referencias

- Arendt, H. (1996). *La crisis de la educación*. Barcelona: Península.
- Acosta, M. (2016). *La Guajira, territorio ancestral del pueblo Wayuu*. En: Los que saben los Wayuu. Bogotá: Universidad Jorge Tadeo Lozano. (p.23)
- Barragán, D. (2016). *Cartografía social pedagógica: entre teoría y metodología*. Revista Colombiana de Educación. N°70 Bogotá, Colombia.
- Baylina, M.; Ortiz, A.; y Prats, M. (2008). *Construyendo puentes teóricos entre geografías: género e infancia*. En: SEMATA. Ciencias Sociales y Humanidades Vol. 20 (pp.53-69). Universidad Santiago de Compostela. Chacón, R.; Leal, L.; y Guío, A. (2015). *Innovación o experiencia pedagógica demostrativa. Cartas para crecer con amor*. En: Premio a la investigación e innovación educativa. Bogotá: Secretaría de Educación.
- Connelly, M. y Clandinin, D. (1995). *Relatos de experiencia e investigación narrativa*. En: Déjame que te cuente. Barcelona: Laertes.
- Gutiérrez, A.; Vergara, M.; Restrepo, B. y Restrepo, A. (2018). *El desarrollo profesional de la educadora infantil y los derechos del niño: análisis desde la investigación de OMEP Colombia*. En: El conocimiento construido en América Latina: La educación y atención en la primera infancia. (pp. 83-126) Estado del arte de publicaciones e investigaciones de la OMEP 2005-2016
- Lopes, J. (2006). Geografía da infância: Territorialidades Infantis. *Currículo sem Fronteiras*. 6(1), (103-127).
- Lowenfeld, V. y Brittan W. (1980). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Medina, C. y Vesga, A. (2018). *El cuidado un camino a la humanización*. Bogotá: Universidad de San Buenaventura.
- Mercado, R. (2016). *La palabra. Los que saben los Wayuu*. Bogotá: Universidad Jorge Tadeo Lozano. Ortiz, A.; Prats, M.; y Baylina M. (2012). Métodos visuales y geografías de la infancia: dibujando el entorno cotidiano. Scripta Nova. *Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales* [Revista en línea], 7. Disponible: <http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-400.htm>. Ortiz, A. (2007). *Geografías de la infancia: descubriendo «nuevas formas» de ver y de entender el mundo*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Tuan, Y. (2001). *Space and place: The prespective of experience*. USA: University of Minnesota Press. UNICEF (2015). *Comunidades tejedoras de vida*. Co-

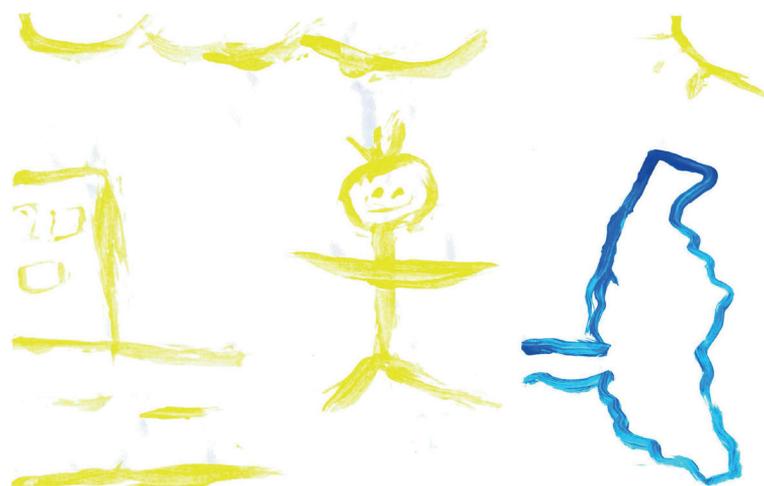
lombia. Comunidades Indígenas Tejedoras de Vida. El cuidado integral intercultural de la infancia wayuu. Bogotá. Recuperado de <https://unicef.org.co/informes/comunidades-tejedoras-de-vida>

Vergara, M. (2015). *Línea primera infancia y educación*. Documento de circulación interna. Universidad de San Buenaventura. Bogotá.

Vigotski, L. (2012). *Obras escogidas – IV. Paidología del adolescente. Problemas de la psicología infantil*. Madrid: Antonio Machado Grupo de Distribución.

Yori, C. (2018). El concepto de topofilia entendido como teoría de lugar. Recuperado: de <http://academico2.tripod.com/topofilia.pdf>

P
A
R
T
E



Territorio Brasil

3

■ ■ “Pego, depois solto”. Brincadeiras de crianças e imaginário infantil na Comunidade Quilombola Colônia do Paiol

“Agarro, después suelto”. Juegos de niños y el imaginario infantil en la comunidad quilombola Colônia do Paiol

Eliete do Carmo Garcia Verbena e Faria¹, Eliane Rodrigues de Castro²

Resumo

Pensar a(s) infância(s) e o brincar na atualidade requer o reconhecimento da criança como ator social que integra uma categoria geracional. Na perspectiva da teoria histórico-cultural de Vigotski, no conceito de vivência, união indivisível e/ou unidade vivencial, e no processo de reelaboração criadora, a criança exerce seu protagonismo, entremeado às interações sociais entre pares e intergeracionais, evidenciando um lugar e espaço ocupados. O brincar acontece num espaço-tempo situado, que exige reflexão acerca do processo contra-hegemônico que atua e configura o espaço no qual estão inseridas as crianças, as diversas infâncias e as bases legais que regem os direitos dos infantes, muitas vezes cerceados. A histórica invisibilidade da criança passa a ocupar um lugar central em pesquisas e estudos, configurando outras áreas como a Geografia da Infância. Nesse contexto, este estudo tem como objetivo compreender como as crianças quilombolas da Colônia do Paiol, Bias Fortes, Minas Gerais, Brasil, por

.....
1 Licenciada em Educação Física (Universidade Federal de Juiz de Fora/UFJF); Especialista em Educação Física Escolar (Universidade Federal de Viçosa/UFV); Mestre em aspectos sócio-culturais do Esporte (Universidade Castelo Branco/UCB); Doutorado em Estudos da Criança (Universidade do Minho-Portugal). Integrante do Grupo de Pesquisas e Estudos em Geografia da Infância (GRUPEGI/UFJF-UFF); Professora do Colégio de Aplicação João XXIII/UFJF. Contato (e-mail): eliete.verbena@ufjf.edu.br

2 Licenciada em Geografia (UFJF); Especialista em Geografia e Gestão do Território (UFJF). Integrante do Grupo de Pesquisas e Estudos em Geografia da Infância (GRUPEGI/UFJF-UFF). Professora da Rede Pública Municipal de Juiz de Fora; Professora da Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro. Contato (e-mail): elianercastro01@yahoo.com.br

meio do brincar, se apropriam, constroem, compreendem e ressignificam o espaço, o território e a paisagem à sua volta; ou seja, como vivem a temporalidade e o protagonismo no brincar. O estudo tem como princípio a pesquisa com criança, de abordagem qualitativa, que utiliza observação em campo, rodas de conversas e produção de imagens (desenho e fotos realizados pela criança). A cultura da infância evidencia a ideia de se viver ludicamente, agrupando desafios espaço-temporais e explicitando a criança-ator. O reconhecimento da condição de ser criança na infância faz com ela aja segundo a realidade encontrada no meio social ocupado.

Palavras-chave: criança, infâncias, brincar, geografia da infância, teoria histórico-cultural.

Resumen

Pensar la (s) infancia (s) y el jugar en la actualidad requiere el reconocimiento del niño como actor social que integra una categoría generacional. En la perspectiva de la teoría histórico-cultural de Vigotski, en el concepto de vivencia, unión indivisible y/o unidad vivencial, y en el proceso de reelaboración creadora, el niño ejerce su protagonismo entremezclado a las interacciones sociales entre pares e intergeneracionales, evidenciando un lugar y espacio ocupados. El juego se realiza en un espacio-tiempo situado, exigiendo reflexión acerca del proceso contra hegemónico que actúa y configura el espacio en el que están insertados los niños, las diversas infancias y las bases legales que rigen los derechos de los infantes, muchas veces cercenados. La histórica invisibilidad del niño pasa a ocupar un lugar central en investigaciones y estudios, configurando otras áreas como la geografía de la infancia. En este contexto, el siguiente estudio tiene como objetivo comprender cómo los niños *quilombolas* de la *Colônia do Paiol*, Bias Fortes-MG-Brasil, por medio del juego, se apropian, construyen, comprenden y ressignifican el espacio, el territorio y el paisaje a su alrededor ¿Cómo viven la temporalidad y el protagonismo en el juego? El estudio tiene como principio la investigación con niños, de abordaje cualitativo, utilizando la observación en campo, ruedas de conversación, y la producción de imágenes (dibujo y fotos por el niño). La cultura de la infancia evidencia la idea de vivir lúdicamente, agrupando desafíos espacio-temporales y explicitando al niño actor. Reconociendo la condición de ser niño colocado a la infancia, esa que actúa a partir de la realidad encontrada en el medio social ocupado.

Palabras clave: Niño, infancias, jugar, geografia de la infancia, teoría histórico-cultural.

Introdução

Quando ele sai atrás de mim, tomo conta dele.

Deixo ele brincar, andar de bicicleta.

(Breno, 7 anos)³

A infância pode ser compreendida como um espaço de embate entre os diferentes agentes e setores que buscam trazer as crianças para suas áreas de influência. Isso coloca essa categoria na condição de território, em que diferentes grupos e instituições se aproximam, se afastam, dialogam e conflitam na produção de saberes (e poderes) relativos às crianças e suas infâncias.

Esses embates têm gerado paradigmas ao longo da história da infância que se desdobram em diferentes vertentes. Um traço que tem acompanhado a infância é a sua compreensão na perspectiva da negatividade, da falta, da incompletude, da não presença, concepção que se espalha em várias dimensões sociais e materializa ações em diversos campos, como na área da educação. Ainda, poderíamos agregar mais uma negatividade a essas reflexões: a do espaço e tempo, que se configura na compreensão de cronotopo; a noção de uma infância percebida como sujeitos atópicos, ou seja, de lugar nenhum, como sujeitos atemporais, de tempo nenhum, deslocados de seus espaços e de seus tempos.

Essa perspectiva de ver a criança e de conceber a infância lhe nega o papel de sujeito social, nega a existência de suas geografias e histórias e nega suas possibilidades de construção, de ação e de diálogo na produção dos espaços e tempos em que se inserem; além disso, coloca-a na condição de sujeito passivo e, portanto, passível de receber ações que vêm dos outros que compõem seu cotidiano.

A despeito da visão adultocêntrica, se há traços comuns entre todas as crianças, independentemente de suas infâncias, suas atividades de criação, capazes de transformar os esquemas e as estruturas pré-traçados para elas, materializam suas presenças nos diversos grupos sociais em que se encontram. Corroborando com essa concepção, poderíamos complementar a necessidade de compreender as crianças como agentes produtores do espaço que gestam e que dão significados às suas espacialidades, construindo lugares, territórios e interferências nas paisagens.

.....
³ Breno se refere a Moisés, criança de 3 anos, nas relações entre pares estabelecidas na Comunidade Quilombola Colônia do Paiol.

Neste estudo, as crianças são vistas como produtoras de culturas próprias, constituídas na interface do espaço geográfico e do tempo histórico. Para a condução da pesquisa, debruçamos sobre estudos que permitem um olhar para as crianças, a fim de encontrar o entendimento de suas vivências espaço-temporais a partir dos trabalhos de Vigotski (2001, 2010) e pensadores de sua época, especialmente a teoria histórico-cultural. Esta busca aprofundar a respeito da condição de como o desenvolvimento da criança se mostra como um processo de enraizamento na cultura, tendo os conceitos de *vivência* (*perijivanie*) e de reelaboração criadora (*tvortcheskaia*) um caráter central nessa reflexão, que implica a unidade fundada entre a criança e o meio, bem como o seu potencial criador para (re)interpretar a cultura.

Fazem parte da fundamentação teórica deste estudo pesquisadores da Sociologia da Infância (Jens Qvortrup, 1998; Allan Prout, 2000; Allison James, 2000; Willian Corsaro, 2005; Manuel Sarmento, 2004, 2007, 2008; entre outros), da discussão de território (David Harvey, 2005 e Milton Santos, 2006), e de lugar (Y-Fu Tuan, 1980, 1983) e de cronotopo e de alteridade, conceitos amparados em Michael Bakhtin (2006, 2012).

Contexto do estudo e inserção na Comunidade Quilombola Colônia do Paiol

O presente estudo é parte da pesquisa intitulada “Geografia dos cuidados e criação a partir das experiências educativas em comunidades originais da América Latina”⁴ e desenvolvida por integrantes do Grupo de Pesquisa e Estudos em Geografia da Infância (Grupegi)⁵ desde fevereiro de 2016 até o momento, especialmente na Comunidade Quilombola Colônia do Paiol, localizada em Bias Fortes, município do Estado de Minas Gerais, Brasil.

Há aproximadamente dois anos, pesquisadores do Grupegi realizam estudos na referida comunidade, com enfoque nas questões do cuidar e do educar de crianças e suas infâncias, a partir de elementos da geografia dos cuidados, que “tem por objetivo compreender as relações de cuidar e educar que se estabelecem na infância entre adultos e crianças, crianças e crianças, inseridos em seus contextos geográficos”.⁶

.....
4 Este estudo ocorre em parceria com o Grupo de Pesquisa Kompetenz, da Universidade Areandina (Colômbia), que realiza investigação na comunidade *Embera Katio*, localizada no município de Frontino (estado de Antioquia, Colômbia).

5 Grupo de estudos vinculado à Universidade Federal Fluminense (UFF-RJ) e à Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF-MG).

6 Trecho do texto de apresentação do Grupegi no V Seminário de Grupo de Pesquisas sobre Crianças e Infâncias (Grupeci), em 2016.

A entrada na Colônia do Paiol foi construída a partir da inserção de outros pesquisadores da Universidade Federal de Juiz de Fora (MG-Brasil), especialmente o Núcleo de Pesquisa Geografia, Espaço e Ação (NuGea). Essa situação facilitou a imersão no campo da pesquisa, mas o consentimento pela comunidade se deu em um processo longo de negociação, conhecimento e de construção de uma relação de respeito cotidiano que está além da oficialização do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. No início, em reunião com a Associação Quilombola Colônia do Paiol (Aquipaiol), foram explicitados os objetivos do estudo e esclarecidas as dúvidas à comunidade para, então, realizar a pesquisa.

Do estudo em processo, várias questões referentes a criança e infâncias surgiram no dia a dia na comunidade. O brincar se destaca e permite diferentes considerações sobre a espacialidade da criança em meio às relações intergeracionais e, especialmente, entre pares. Daí, a intenção de compreender como as crianças quilombolas da Colônia do Paiol, por meio do brincar, se apropriam, constroem, compreendem e ressignificam o espaço, o território e a paisagem à sua volta; ou seja, como vivem a temporalidade e em que lugar se encontra o protagonismo a partir do brincar.

Quilombo e Comunidade Quilombola: a Colônia do Paiol



DONA ISABEL

Dona Isabel que história é essa?

O Isabel que história é essa

De ter feito abolição?

De ser princesa boazinha que acabou com a escravidão

Estou cansado de conversa

Estou cansado de ilusão

Abolição se fez com sangue

Que inundava este país

Que o negro transformou em luta

Cansado de ser infeliz

Abolição se fez bem antes

E ainda há por se fazer agora

Com a verdade da favela

*Dona Isabel e não com a mentira da escola
O Isabel chegou a hora
De se acabar com essa maldade
De se ensinar pra nossos filhos
O Isabel o quanto custa a liberdade
Viva Zumbi nosso guerreiro
Que fez-se herói lá em Palmares7
Viva a cultura desse povo
A liberdade verdadeira
Que já corria nos Quilombos
Dona Isabel que já jogava capoeira, camaradinho
E vai fazer
lêque vai fazer camará...
(Música - Mestre Toni Vargas, s/d)*

A constituição dos quilombos ou o processo de quilombamento deu-se onde existiu a escravidão dos africanos e de seus descendentes. No Brasil, em decorrência da colonização portuguesa, muitos negros africanos foram trazidos para o país na condição de escravos.

Falar em quilombo exige o entendimento do seu significado. O termo *kilombo* é originário da língua banto e refere-se a um tipo de instituição sociopolítica militar da África Central⁸. Quilombo também pode se referir a uma associação aberta, constituída por homens, com semelhanças entre aqueles existentes na África com os do Brasil, criados numa mesma época. Dessa forma, “[...] os quilombos brasileiros podem ser considerados como uma inspiração africana, reconstruída pelos escravizados para se opor a uma estrutura escravocrata, pela implantação de outra forma de vida, de outra estrutura política na qual todos os oprimidos são acolhidos” (Brasil, Parecer 16/2012, p. 5).

A primeira conceituação do que seria um quilombo, ainda no processo de colonização, foi apresentada pela Coroa portuguesa como sendo “toda habitação de negros fugidos que passem de cinco, em parte despovoada, ainda que não tenham ranchos levantados nem se achem pilões neles” (Moura, 1997).⁹

.....
7 Palmares foi o maior e o mais conhecido quilombo, liderado por Zumbi, denominado Zumbi dos Palmares.

8 Informações de Munanga e Gomes (2004), apresentadas no Parecer 16/2012, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola.

9 Citado no Parecer 16/2012, p. 6.

Esse conceito é criticado por Almeida (1999) ao colocar que a compreensão de quilombo ultrapassa características como número de negros fugitivos, função desempenhada, localização geográfica e moradia estabelecida, denominada rancho. Afirma que quilombo existe onde há autonomia ou produção autônoma que não passa pela aprovação do senhor de escravos. Dessa forma, Schmitt et al. (2002, p.3) sintetizam que se enfatiza a sua “[...] condição de coletividade camponesa, definida pelo compartilhamento de um território e de uma identidade”.

Tais compreensões de quilombo nos fazem entendê-lo, principalmente no Brasil, como uma organização social e de experiência coletiva de africanos e seus descendentes, como forma de reação e resistência ao processo de escravidão.

Atualmente, a concepção de quilombo ultrapassa a ideia representada no binômio resistência-fuga, de comunidades constituídas exclusivamente por ex-escravos, condição conquistada por reivindicações e lutas políticas dos quilombolas, amparadas em pesquisas sobre a temática. Reconhecer e ampliar o entendimento de comunidades quilombolas como aquelas formadas por descendentes de escravos significa dar visibilidade à história, à cultura e ao papel político exercido pelos quilombos, valorizando a memória afro-brasileira e contrapondo-se ao racismo existente na sociedade. De acordo com o Decreto 4887/2003, “Consideram-se remanescentes das comunidades dos quilombos, os grupos étnico-raciais, segundo critérios de auto-atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida”.

A concepção hodierna de quilombo¹⁰ contrapõe-se à ideia de que sempre se constituíram a partir de movimentos insurrecionais ou rebelados, que levaram à ocupação de terras livres, isoladas, mas também se constituíram a partir das “[...] heranças, doações, recebimento de terras como pagamento de serviços prestados ao Estado, a simples permanência nas terras que ocupavam e cultivavam no interior das grandes propriedades, bem como a compra de terras, tanto durante a vigência do sistema escravocrata quanto após a sua extinção.” (Schmitt, Turatti e Carvalho, 2002, p. 3).

.....
10 Conforme a Fundação Cultural Palmares (FCP), órgão do Ministério da Cultura, no Brasil, existem mais de 2.600 comunidades remanescentes de quilombos certificadas. A distribuição dessas comunidades encontra-se em quase todos os estados do Brasil, concentrando-se o maior número de comunidades remanescentes de quilombos na Bahia (660), no Maranhão (594), em Minas Gerais (242), no Pará (233) e em Pernambuco (137) (Dados atualizados até 31/12/2015). Importante destacar que, das 2.648 comunidades remanescentes de quilombos reconhecidas e certificadas pela FCP, uma pequena parte possui suas terras tituladas.

A Comunidade Quilombola Colônia do Paiol, contexto do estudo, representa a constituição apontada anteriormente. Está inserida nos domínios dos “mares de morros” na Zona da Mata Mineira, que pertence ao município de Bias Fortes (Minas Gerais, Brasil), distante cerca de 4km da área urbana. Ela conta com aproximadamente 600 moradores e encontra-se numa constante interação com Bias Fortes, fazendas arredores e cidades próximas, tal relação se dá em virtude da fragilidade econômica baseada na atividade rural.

A paisagem da comunidade tem sido modificada e, nos últimos 30 anos, as casas de pau-a-pique foram substituídas pelas de alvenaria, além do acesso à rede elétrica, de esgoto e de telefonia. Apresenta também forte influência da religião católica e mantém a tradição cultural de alguns folguedos, como congado¹¹ e maculelê¹², apresentados em datas comemorativas como 7 de outubro (Nossa Senhora do Rosário dos Pretos) e 20 de novembro (Dia da Consciência Negra).

Conta a história que, em 1891, o fazendeiro José Nunes Ribeiro doou terras a nove de seus ex-escravos como forma de reconhecimento pelos serviços prestados, ao todo eram sete homens e duas mulheres (Silva, 2005; Águas, 2012). Com o passar do tempo, fazendeiros do entorno da Colônia do Paiol apossaram-se de parte dessas terras, reduzindo o espaço da comunidade, o que repercutiu na identidade, na forma de subsistência das famílias e na relação com o território.

.....
11 Congada, Congado ou Congo é uma manifestação cultural e religiosa de influência africana celebrada em algumas regiões do Brasil e que apresenta tradições históricas e costumes, principalmente do Congo e de Angola, misturados com influências ibéricas. Portanto, mescla cultos católicos com africanos num movimento sincrético. É uma dança que representa a coroação do rei do Congo e da rainha Ginga de Angola, acompanhado de um cortejo, destacando-se uma hierarquia. Durante as festividades, há cavalgadas e levantamento de mastros, marcadas por danças, cantos e músicas, acompanhados por uma orquestra formada por violões, violas, reco-recos, atabaques, sanfonas e cavaquinhos. No fim do festejo, coroa-se o rei e a memória dessa manifestação afro-brasileira. Ocorre, principalmente, em festas de Nossa Senhora do Rosário dos Pretos (em outubro), sendo realizada em regiões do interior de vários estados brasileiros, apresentando-se mais fortemente em Minas Gerais, Paraíba, São Paulo, Pernambuco e Paraná. (adaptado de <http://www.suapesquisa.com/folclorebrasileiro/congada.htm>; e de <http://acongada.blogspot.com.br/p/o-culto-religioso.html>; <https://pt.wikipedia.org/wiki/Congado>)

12 O Maculelê é uma manifestação cultural oriunda da cidade de Santo Amaro da Purificação (estado da Bahia, Brasil). É uma expressão teatral que conta, através da dança e de cânticos, em dialetos africanos ou em linguagem popular, a lenda de um jovem guerreiro, que sozinho defendeu sua tribo de outra tribo rival, usando apenas dois pedaços de paus, tornando-se o herói da tribo. Sua origem, como ocorre em relação a todas as manifestações folclóricas de matriz africana, é desconhecida. Acredita-se que é um ato popular de origem africana que teria florescido no século XVIII nos canaviais de Santo Amaro e que teria passado a integrar as comemorações locais. No entanto, há quem sustente que o Maculelê tem também raízes indígenas, sendo então de origem afro-indígena (Fontes: <http://capoeiraexports.blogspot.com.br/2011/01/maculele-origem-e-historia.html>; <http://www.capoeiradobrasil.com.br/maculele.htm>).

Um ponto de destaque das comunidades quilombolas é a luta pela terra, que tem sido apontada como um dos fatores de fortalecimento das Comunidades Negras Rurais no Brasil, sendo que “[...] aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos.” (Artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias da Constituição Federal brasileira de 1988)¹³. Dessa forma, está lançada uma tarefa aos pesquisadores que se veem diante do desafio de “fundamentar teoricamente a atribuição de uma identidade quilombola a um grupo e, por extensão, garantir, ainda que formalmente, o seu acesso à terra.” (Schmitt et al., 2002, p. 2). Embora haja o reconhecimento, ao longo dos anos, as comunidades remanescentes de quilombos vêm lutando pela legitimação de suas terras.

FIGURA 1.
Colônia do Paiol



Fuente: acervo do Grupegi (2016).

.....
¹³ Sobre o assunto, ver o Decreto 4.887, de 20 de novembro de 2003, que trata da regularização fundiária de terras de quilombos e define as responsabilidades dos órgãos governamentais.

FIGURA 2.
Congada



Fuente: acervo do Grupegi (2016).

Criança e infâncias, ludicidade e espacialidades

A compreensão de criança e infâncias neste estudo está apoiada em um olhar sobre a infância constituído por uma cultura que externaliza condutas atreladas ao contexto sócio-histórico e cultural vivido pela criança. No lugar de ser identificada como um pequeno adulto, passa a ser reconhecida como ator social e valorizada pela sua especificidade e individualidade.

Pensando historicamente, na década de 1970, tem início a produção de trabalhos que envolvem as crianças e suas espacialidades, com influência de estudos na área da Geografia Humanista nas ações e nos registros que buscam desvelar o ser e o estar das crianças no espaço.

No final da década de 1980 e nos anos 1990, percebemos avanço nos estatutos políticos e legais que colocam as crianças como sujeitos de direitos, como podemos citar a Convenção sobre o Direito das Crianças, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), sendo incluída a ideia do direito da criança ao espaço, como um “direito poli-

ticamente definido” (Lopes, 2016, p. 11), ganhando força nos estudos da Geografia da Infância.

Além desses aspectos, o surgimento de revistas e periódicos específicos na área de criança e infância, de programas de investigações tanto no Brasil como em outros países, somados ao crescimento de estudos acerca da temática, que levaram à constituição da área de conhecimento denominada Sociologia da Infância¹⁴, e os postulados da teoria histórico-cultural de Vigotski e de seus colaboradores, têm contribuído significativamente para a consolidação das pesquisas acerca das crianças e suas infâncias, e para a compreensão da diversidade de questões da atualidade.

Com o advento da Sociologia da Infância, a construção social da infância surge como um novo paradigma, voltado principalmente contra a “[...] visão da criança considerada como tábula rasa na qual os adultos imprimem a sua cultura” (Quinteiro, 2003, p. 2). Manuel Sarmiento (2007), em seus estudos, reflete sobre a mudança do olhar sobre a criança, de um período das imagens da “criança pré-sociológica” para um segundo, das imagens da “criança sociológica”. Para tais momentos, tem-se que o primeiro desconsidera a infância como categoria social e entende a criança como “entidade singular abstrata”, tipificando-a. Podemos citar a criança má, da teoria de Hobbes; a criança inocente, de Rousseau; a criança imanente, de Locke; a criança naturalmente em desenvolvimento, de Piaget; a criança inconsciente, de Freud. Já o segundo período reconhece a criança a partir da perspectiva das ciências sociais.

Se as crianças vivem em contextos socioculturais diversos, sob condições distintas de infância, é necessário considerar que, para diferentes crianças, diferentes infâncias são vividas. Essa visão contrapõe um modelo idealizado-padronizado de criança, de filhos, de família nuclear, em determinadas condições de alimentação, saúde, moradia e de acesso à escola, por exemplo.

A partir de uma perspectiva reducionista, Sarmiento (2004) afirma que a criança é entendida como sujeito inacabado, que precisa ser completado. É um ser não presente, mas futuro. Com uma visão adultocêntrica, é compreendida pelo adulto que não ouve sua voz e não lhe permite protagonismo.

A Sociologia da Infância tem conduzido seus estudos a partir da compreensão de que cada criança é parte de um grupo cultural, que produz cultura tanto nas relações entre seus pares como nas intergeracionais. Crianças são sujeitos construtores de cultura, produtores de significados próprios.

.....
14 No XII Congresso Mundial de Sociologia, realizado em Madri, no ano de 1990, sociólogos da infância se reuniram pela primeira vez, e vários artigos foram publicados sobre a emergência do que seria um novo campo de estudos: a Sociologia da Infância (Quinteiro, 2005).

Nos estudos de Vigostki (2010), a vivência (*perejivanie*) é fundamental na cultura entre pares. É a unidade de análise em permanente transformação, entendendo unidade entre o meio e o sujeito, representada pela vivência, como uma unidade indivisível. Dessa forma, se a criança representa o meio, este representa a criança. Complementa que as crianças exercem o protagonismo e são capazes de reelaborar a própria cultura, o que nos permite compreender o conceito de reelaboração criadora (*Tvortcheskaia*).

Ainda sobre a cultura da infância, Sarmento (2004) destaca algumas características, consideradas pilares da cultura infantil. Define quatro pilares que evidenciam a relação da criança na cultura, especialmente, estabelecida entre pares em suas práticas lúdicas. Um deles é a *interatividade*, relacionada à convivência com os pares que possibilita formas de desenvolvimento, de interação, partilha entre outras trocas; outro pilar, a *ludicidade*, a partir da qual o brincar é entendido como o que de mais sério é realizado pela criança. Não é exclusiva dessa fase da vida, mas própria do homem, constituindo-se em uma das atividades interativas de grande significação. Terceiro, a *imaginação do real*, no qual a criança vive a brincadeira ou o jogo de forma aceitável por ela mesma, ou seja, a imaginação como configuração do real; quarto, da *reiteração*, em que a criança vive a brincadeira como flexível e num tempo recursivo, podendo recomeçar, atribuir pausas ou repetir momentos vivenciados entre outras situações.

Na cultura de pares, as crianças negociam entre si, reinterpretando continuamente as relações de poder nas quais estão inseridas, tornando-as fluidas. Estabelecem critérios, modificam-nos, refazem-nos continuamente.

As possíveis concepções da criança tratadas neste estudo são datadas, pertencentes a um tempo-espaço próprios, particulares, que não se aplicam necessariamente a outras realidades. Nos estudos de Bakhtin (2015), podemos pensar no conceito de *cronotopo*, que pressupõe tempo e espaço como indissociáveis de tudo aquilo que se produz no cotidiano. As crianças vivem em tempos e espaços demarcados geográfica, social e culturalmente, e suas ações são fruto dessas categorias que se encontram unidas ou amarradas, em contraposição à universalização de formas de ser, e até mesmo de se fazer pesquisa. Medina e Pantevis (2018) afirmam que:

Los niños quilombolos de la Colônia do Paiol acabam aceptando esa infancia permeada por su cultura, donde nacieron y donde difícilmente pueden cuestionar aquellas creencias ciertas o erradas, una situación que no sólo se presenta con las infancias quilombolas sino con muchas otras infancias que vemos en el cotidiano de nuestras vidas y sobre las cuales ejercemos aquel poder que nos da la jerarquía de ser adultos. (Medina e Pantevis, 2018, p.102)

Portanto, a configuração da infância ocorre em um espaço e em um tempo que marcam profundamente a identidade da criança, por meio de suas vivências. Assim, a partir dos pressupostos teórico-metodológicos do campo da Geografia da Infância em diálogo com as contribuições da teoria histórico-cultural, reconhecemos que as crianças estão presentes nas paisagens e constroem suas linguagens espaciais a partir de sua vivência no território, compreendido não em termos de nação ou de propriedade, mas como sinônimo de apropriação efetiva mediante práticas culturais, simbólicas, ecológicas, econômicas, técnicas, espirituais, entre outras. Isto é, o território usado (Santos et al., 2006).

A pesquisa com criança

No campo científico, a criança vem ocupando um lugar central na pesquisa. Neste estudo, a perspectiva de pesquisa adotada reconhece a criança como sujeito do processo, opondo-se a pesquisas em que esse grupo social é colocado como mero objeto de estudo, sobre o qual se pensa e se fala a partir do olhar do adulto, de uma visão adultocêntrica da criança e da infância, como afirmam Graue e Walsh (2003) e Delgado e Müller (2005).

A pesquisa com criança apresenta-se como um desafio para o pesquisador e um espaço de descoberta. Permite-nos conhecer as lógicas de ação infantis, dadas em função do contexto social em que as crianças vivem. No que se refere ao *design* da pesquisa, as estratégias metodológicas são pensadas e definidas em função da questão de estudo, dos sujeitos, entre outros aspectos, mas há o reconhecimento da dinamicidade desse processo até a finalização do estudo.

Olhar para as situações vividas em campo a partir do sujeito é o desafio para esta pesquisa. Na perspectiva do estudo apresentado, a criança é reconhecida como pertencente a uma categoria geracional permanente que vive em “[...] contextos específicos, com experiências específicas e em situações da vida real” (Graue e Walsh, 2003, p. 22), e ocupa o cerne da investigação, num espaço-tempo historicamente situados. A dificuldade para a entrada em campo, como aborda Corsaro (2005), ampara-se, principalmente, na relação adulto-criança em que ambos se encontram num espaço-tempo distintos social e historicamente.

Para a realização da pesquisa, de caráter qualitativo, são adotados os seguintes procedimentos para o registro dos dados que emergiram do campo: nota de campo estendida (observações em campo), rodas de conversa (narrativas dos sujeitos) e produção de imagens (fotografia e desenho feitos pela criança). Além disso, estratégias

como a cartografia cultural (mapas vivenciais)¹⁵ e oficinas de contação de histórias foram utilizadas para a pesquisa, o que serviu como restituição à Comunidade Colônia do Paiol.

Na condução da pesquisa, é importante que o pesquisador participe do cotidiano dos pesquisados, ocupando um lugar de fronteiras (Caria, 2002), em que pairam a tensão entre “interior e exterior”, “dentro e fora” do pesquisador e dos acontecimentos que dão sentido ao viver dos sujeitos participantes do estudo. Importante dizer que a realização da pesquisa somente se deu após o consentimento da Comunidade, da criança e de seus responsáveis. Os envolvidos foram informados sobre o estudo e seus objetivos e resguardados pelo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. A esse respeito, Graue e Walsh (2003, p. 76) afirmam ser necessário obter a permissão “[...] que vai além da que é dada sob formas de consentimento. É a permissão que permeia qualquer relação de respeito entre as pessoas”. A inserção efetiva da criança na pesquisa se deu mediante seu consentimento, sua permissão, somado à autorização de seus pais/responsáveis. Esse procedimento tem respaldo na ética da pesquisa, no reconhecimento dos sujeitos como atores sociais, crianças ou adultos.

Quanto ao tratamento e à análise dos dados, de forma qualitativa, há a preocupação com o reconhecimento da autoria possível dos sujeitos na pesquisa. A pesquisa é apresentada de forma descritiva, com possibilidade de identificação das diferentes vozes dos sujeitos na construção de uma abordagem polifônica, levando-se em consideração a questão da alteridade. Trata-se, portanto, “[...] da passagem da situação de campo à situação de texto, da situação de co-presença com o *outro* à situação de ausência do *outro*. Tal passagem pode se realizar sem que a palavra do *outro* se perca, sem que ela seja reduzida ao nível de comportamento” (Amorim, 1988, p. 83). A preocupação não se encontra em agrupamentos interpretativos em forma de categoria, mas na autoria do sujeito e na singularidade e condição dos acontecimentos.

.....
15 A respeito, ver Lopes (2012).

A pesquisa: a comunidade e os achados

BOLA DE MEIA, BOLA DE GUDE

“Há um menino

Há um moleque

Morando sempre no meu coração

Toda vez que o adulto balança

Ele vem pra me dar a mão”.

(Música Milton Nascimento, 1996)

Os achados da pesquisa emergiram de diferentes estratégias, com destaque para o trabalho de cartografia e para a oficina baseada no livro *O menino que colecionava lugares* (Lopes, 2013), além de um episódio peculiar vivido na Comunidade.

Do trabalho de campo e das observações realizadas na Comunidade, percebemos que a infância é vivida num contexto de diversidade cultural, que evidencia conflito entre práticas tradicionais e influências do contexto atual, na busca pelo reconhecimento não só territorial, mas, principalmente, da concretude de sua identidade cultural. Nesse contexto, Santos et al. (2006, p. 14) afirmam que o “[...] o território usado é o chão mais a identidade. A identidade é o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é o fundamento do trabalho; o lugar da residência das trocas materiais e espirituais e dos exercícios da vida”.

Nesse território repleto de especificidades, são realizadas a contação de histórias e a metodologia dos mapas vivenciais, que, inspiradas nos pressupostos da teoria histórico-cultural, principalmente, no conceito de vivência e no de reelaboração criadora de Vigotski, traduzem “os sentimentos nas representações cartográficas, bem como diferentes tempos no mesmo espaço, movimentos, sons, cheiros e tantas outras possibilidades” (Costa e Barroso, 2018, p. 4).

Inicialmente a aplicação dessa metodologia traria alguns elementos fundamentais para a pesquisa, por exemplo: quais vivências socioespaciais as crianças na faixa etária de 6 e 8 anos possuíam e qual a concepção de lugar as crianças de 4 e 5 anos tinham?

Para responder a essas e a outras perguntas, foi realizada a *oficina de contação de história com o livro O menino que colecionava lugares* (Lopes, 2013), com o objetivo de, através da literatura infantil, contribuir com algumas noções espaciais, nesse caso, lugares. Importante destacar que, para a Geografia, os lugares possuem um caráter subjetivo, único.

Na concepção de Yi Fu Tuan (1983), o lugar é visto como uma área em que os laços de afetividade são estabelecidos por meio da experiência que cada indivíduo possuiu com e na (re)significação deste espaço/lugar. Para o autor (1983, p.198), “o lugar é um mundo de significado organizado.”

Após a contação de história, foi pedido a cada criança que enfeitasse uma lata na qual eles guardariam um tesouro: seus lugares preferidos. Ao terminarem a confecção das latinhas, cada criança representou seus locais/lugares preferidos na Comunidade e os guardou em suas latas. Ao final, sentadas em uma roda, as crianças os descreveram.

Contrariando a ideia inicial de que as crianças da comunidade Colônia do Paiol retratariam espaços como o campo de futebol, a quadra poliesportiva, os quintais das casas, a cachoeira e os brinquedos como os seus espaços/lugares preferidos, as lógicas infantis revelaram-se através de representações estéticas (desenhos) e de relatos que denotaram que a “[...] sensação de tempo afeta a sensação de lugar. Na medida em que o tempo de uma criança pequena não é igual ao de um adulto, tampouco é igual sua experiência de lugar” (Tuan, 1983, p. 206). Os lugares, as pessoas e os artefatos culturais preferidos dessas crianças se referem às áreas que foram apropriadas afetivamente como as casas dos avós e as deles próprios, os membros da família (pais, avós e irmãos), os animais de estimação, as flores e, finalmente, os brinquedos. Assim, lugar, para essas crianças, ultrapassa a noção apenas do que seria parte do espaço geográfico para ser “[...] uma mistura singular de vistas, sons e cheiros, uma harmonia ímpar de ritmos naturais e artificiais” (Tuan, 1983, p. 203).

FIGURA 3.
Oficina: O menino que colecionava lugares. Confecção de latinhas

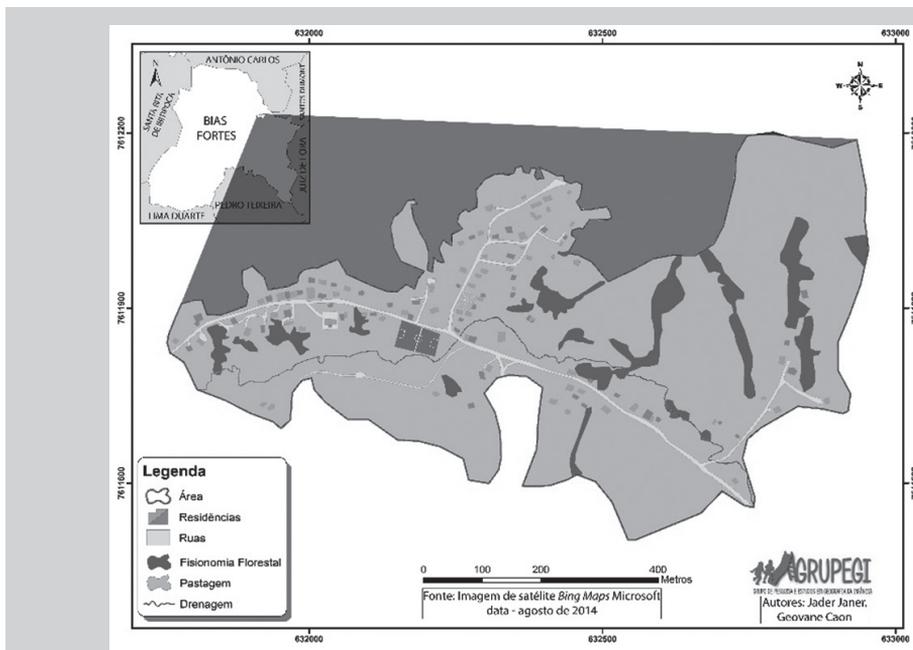


Fuente: acervo do Grupegi (2016).

A oficina de mapas vivências partiu do pressuposto de que os mapas são artefatos culturais, inacabados, inseridos numa estrutura metodológica sem rigidez, elaborados a partir das vivências. Buscou alargar as possibilidades de representação do espaço geográfico, garantindo às crianças o direito e a voz no processo de outras cartografias possíveis.

O mapa vivencial da Colônia do Paiol foi construído a partir de uma caminhada realizada com um grupo de crianças com idade entre 6 e 8 anos, num universo de maioria masculina, da referida localidade. Tomou-se como base o mapa construído a partir dos trabalhos do Grupegi¹⁶. Durante a trajetória pela Comunidade, foram sinalizados, conjuntamente no mapa base do quilombo, os lugares que as crianças frequentavam e também as casas das pessoas que elas conheciam.

FIGURA 4.
Mapa Colônia do Paiol



Fuente: acervo do Grupegi (2016).

Após a realização do percurso, as crianças se dirigiram para a escola e foi entregue a base do mapa para cada uma. Em seguida, escolheram um símbolo para sinalizar no

.....
16 Mapa confeccionado por Geovane Caon e Jader Janer Moreira Lopes.

mapa as perguntas: qual é o lugar que você mais gosta? Qual é o lugar que você mais frequenta? Após responderem a essas duas perguntas, conversamos sobre o brincar. As crianças responderam sobre as brincadeiras que eram mais utilizadas e desenvolvidas por elas e os nomes atribuídos a cada brincadeira.

Na sequência, as crianças deveriam refletir sobre suas vivências partindo de suas representações gráficas. À medida que destacavam suas preferências tanto pelos lugares quanto pelas brincadeiras, os pesquisadores tomavam nota dos espaços/lugares/brincadeiras que as crianças se referiam.

Em resposta à primeira pergunta (qual é o lugar que você mais gosta?), a casa aparece como o lugar preferido na Comunidade pela maioria das crianças, seguido da escola. No caso da segunda pergunta (qual é o lugar que você mais frequenta?), percebeu-se que a quadra e o campo de futebol apresentam preferência numa mesma intensidade pelas crianças. A casa dos amigos aparece também com destaque entre os locais mais afetivos.

O que nos surpreendeu na terceira pergunta (qual o tipo de brincadeira que você mais gosta e qual o nome que atribui a ela?) foi a grande variedade de “piques”¹⁷: pique cola, pique pega, pique polícia, pique esconde e pique fruta. Apesar da diversidade de nomes, o pique é uma brincadeira tradicional, em que as crianças correm e, ao praticar tal ação, aprendem noções de espaço e tempo; de velocidade, se devem correr mais depressa ou devagar; de lateralidade, se devem ir à esquerda ou à direita ou mesmo para frente ou para trás. As crianças apontaram também que gostam de jogar bola e de brincar de bonecas, de corda, com barro, de queimada, de cavalo (imaginário) e de pare bola.

Percebe-se que grande parte das brincadeiras citadas pelas crianças esteve presente na infância de outras, a partir de diferentes vivências. Esses saberes são passados por meio das relações intergeracionais, através da oralidade, o que promove um amplo repertório de possibilidades, de criação e reelaboração dos seus espaços/tempos/lugares de vivências, onde é possível aprender e ensinar ao mesmo tempo.

Sobre os achados da pesquisa, destacamos um *episódio* que ocorreu numa agradável manhã de inverno, “céu azul de brigadeiro”, entre sons, cores, cheiros e movimentos. Caminhávamos pela rua principal na comunidade quilombola Colônia do Paiol, quando um pequeno grupo de pessoas nos chamou a atenção. Eram pais, mães e avós que observavam seus filhos e netos brincando, rindo, chorando e até mesmo brigando. Aproximamo-nos e começamos a interagir com os adultos e as crianças.

.....
17 O pique é uma brincadeira em que, basicamente, uma criança (pegador) corre atrás de outras na tentativa de tocar uma para que esta seja a pegadora, e a função se inverte. Dessa ideia, muitas variações existem.

Pensar a(s) infância(s) e o brincar na atualidade requer o reconhecimento da criança como ator social que integra uma categoria geracional na qual se encontra inserida num espaço-tempo historicamente marcado, repleto de vivências amparado na ideia de unidade indivisível entre sujeito e o meio (Vigostki, 2010).

Nesse sentido, percebemos que as crianças assimilam costumes culturais adquiridos em suas trocas entre pares e/ou intergeracionais, e, ao se socializarem, transportam sua vivência diária, no simples ato de brincar. O trecho de nota de campo a seguir ilustra isso.

Breno, prestando atenção no que conversávamos, brincava disfarçadamente realizando um barulho com a boca que parecia “brum, brum, brum”. Mexia as mãos, andava pra frente e pra trás, fazia movimento de conversão e voltava, como se quisesse chamar nossa atenção. De repente, parou ao meu lado, retirou um controle remoto de TV do bolso e fez outro barulho, identificado como “pipi”. Olhei para ele e perguntei: “O que é isso?” “Controle remoto do meu carro”, respondeu. Colocou-o no bolso e seguiu correndo em direção a um pé de ameixa. Escalou a árvore com grande agilidade que, enxergá-lo entre os raios de sol que entremeavam juntos às folhas, não era tarefa fácil (Nota de campo — outubro, 2018).

De uma forma geral, por meio das brincadeiras, as crianças se apropriam, constroem, compreendem e ressignificam o espaço, o território e a paisagem à sua volta. Tornam-se protagonistas, capazes de reelaborar a própria cultura. Ao observarmos esse menino de apenas sete anos, sua rapidez, agilidade e capacidade de mudar e retornar a brincadeira anterior, levou-nos a compreender, na prática, o que Vigotski, nos demonstra num de seus conceitos presente na teoria histórico-cultural: a reelaboração criadora. Sua ação demonstra também um dos pilares da cultura infantil, com a ludicidade e a reiteração apresentadas por Sarmiento (2004). Na nota de campo que segue, o pilar da imaginação do real fica evidente.

Na sequência das brincadeiras, as crianças estavam sentadas em roda no chão, brincando com pedaços de madeira de um velho guarda-roupas. Breno, que a essa altura já havia deixado o pé de ameixa com os bolsos cheios de frutos ainda verdes, andava de bicicleta, porém imediatamente largou o brinquedo e juntou-se ao grupo. Os meninos brincavam e os pedaços de gavetas iam tomando novas formas, transformando-se

em violões, carros e camas. A criação harmoniosa até o momento cede espaço para o conflito que se instala. Moisés de três anos, sobrinho de Breno, começa a agredi-lo por não concordar com a colocação dos faróis nos carros. O violão, nesse momento, reconfigura-se, torna-se um instrumento de agressão, e a intervenção da avó demonstra a ideia do cuidado estendido, em que todos cuidam de todos. É hora da mediação. (Nota de campo — outubro, 2018)

FIGURA 5.
O carro

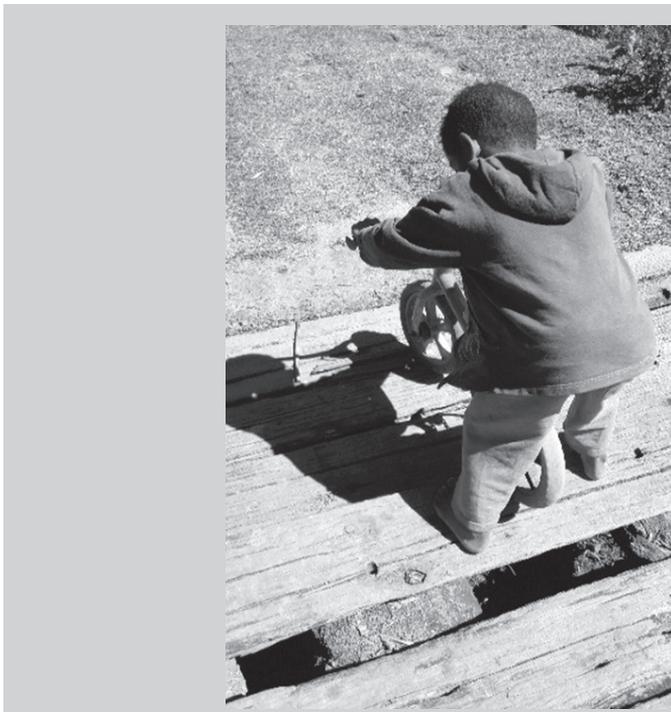


Fuente: acervo do Grupegi (2018).

Na continuidade dos acontecimentos, interrupções e retomadas da brincadeira são recorrentes. Nesse momento, a reiteração impera, o que demonstra a dinamicidade do brincar infantil e a capacidade da criança retomar ações interrompidas. Todos os pilares da cultura infantil se mostram nessa vivência das crianças na Colônia do Paiol, muitas vezes simultaneamente. Vejamos:

Faróis colocados em seus devidos lugares, carros prontos é hora de mudar de brincadeira. Breno pega a bicicleta de Maira e justifica: “ela me empresta porque é minha prima, já é grande um pouquinho”. Seguimos pela comunidade, ele como nosso guia parava hora e outra para arrumar a corrente que insistentemente teimava em se soltar ou para subir e descer os morros da comunidade com velocidade. Durante o trajeto, ele ia descrevendo o dia a dia da comunidade. Em seu relato, ele descrevia os lugares preferidos para brincar, os espaços autorizados e os não permitidos, justificando sempre o porquê. (Nota de campo — outubro, 2018)

FIGURA 6.
De bicicleta pela Comunidade



Fuente: cervo do Grupegi (2018)

Na perspectiva de que o discurso é produto das relações do indivíduo consigo mesmo e das relações entre indivíduos, Breno deixa transparecer com muita clareza

essa habilidade do ser humano através de sua fala, grande parte, apropriada por escutar com atenção os adultos. Disse ele: “Vão lá em cima” Perguntamos: “O que tem lá? Ele respondeu: “Campo e botequim”, porém complementou que lá tem briga, “onde a pessoa não faz nada e mete a faca”. Como elucida Bakhtin (2006, p. 15), “[...] a fala, a enunciação é de natureza social, não individual: a fala está indissolúvelmente ligada às condições da comunicação, que, por sua vez, estão sempre ligadas às estruturas sociais”.

Corroborando com essa ideia, Vigotski afirma que a palavra é apreendida na relação da criança com o adulto, e, portanto, nunca será internalizada como neutra, mas sim carregada de sentimento, através de uma narrativa que, muitas vezes, não coincide com o acontecimento, mas que cria o fato dito de uma consciência dita. Fato constatado ao seguir nossa trajetória pela Comunidade na companhia de Breno.

Paramos com ele junto ao córrego, para consertar mais uma vez a corrente da bicicleta, ele nos convida a atravessar uma ponte de madeira para conhecermos um lugar perigoso. E nos diz: “Alá [sic] uma casa vazia! Cuidado: casa perigosa!” Porquê? Perguntamos. “Porque é sozinha, não tem ninguém”, nos respondeu e seguiu em frente. (Nota de campo — outubro, 2018)

Percebemos que, além da reprodução dos perigos existentes acerca dos lugares não permitidos, a ideia do brincar cuidadoso consigo e com as demais pessoas que ali estavam acompanhando-o era notória. Ele dizia sempre: “Pisa nas taubas [sic]”. Agachava, encaixava e a colocava no lugar. “Vamos colocar no lugar, porquê?” Incrédulo ele nos respondeu: “Pra não cair, uai!”.

A criança reproduz suas vivências através das brincadeiras, não simplesmente de uma forma passiva, mecânica, mas mediante um processo de reinterpretação do mundo, o qual é denominado por Vigotski de reelaboração criadora. Ao brincar, a criança cria, imagina e (re)interpreta o mundo à sua volta e imprime nele a produção de novos significados, saberes e práticas. Isso se tornou perceptível no ato mais encantador daquela agradável manhã com o menino de apenas sete anos. Continuando os acontecimentos:

Ele desceu apressadamente a encosta do córrego d'agua, entrou no curso com um copo plástico na mão e olhava atentamente a movimentada água barrenta na qual se escondiam os pequenos peixes. Primeira ten-

tativa, e com olhar decepcionado para o copo. Após permanecer imóvel, sem movimentar a água, ele lançou seu copo dentro da água e com um sorriso tímido, mas com uma felicidade exacerbada nos olhos nos disse: “Pego, depois solto”. Indagado porque ele soltava os peixes depois de tanta dificuldade para apanhá-los e ele simplesmente abaixa, solta-os e responde: “Pra ficar bonito, não morrer”. Dirige seu olhar para os peixes em disparada, em seguida para nós, sorrindo e nos diz: “Viu, não te falei?” (Nota de campo — outubro, 2018)

FIGURA 7.
Lugar de peixe é na água



Fuente: acervo do Grupegi (2018).

Considerações finais

Das reflexões apresentadas no texto, podemos inferir que a criança é um ser sociocultural e histórico, que nasce em paisagens/espacos/lugares preexistentes, com capacidades afetivas, emocionais e cognitivas. No decorrer das experiências e vivências, por meio da cultura de pares, a criança negocia com o mundo adulto a sua existência, utilizando-se da sua capacidade de criar, nomear, simbolizar e interpretar a realidade na qual estão inscritas e a qual produzem. A partir do momento em que busca ampliar o seu ser/estar no mundo, forja seu processo de humanização, tornando-se também um ser geográfico.

Contudo, a concepção de criança e de infância encontra-se relacionada às formas de intervenção social, seja no plano econômico, político, cultural, seja no educacional. As crianças estão inseridas em práticas de regulação e controle segregacionista com marcas de exclusão, o que pode ser evidenciado quando nos referimos àquelas que vivem suas infâncias em territórios quilombolas.

As investigações sobre infâncias e crianças afrodescendentes são fundamentais para a análise e a compreensão da sociedade e dos processos de preservação e modificação das práticas culturais e dos saberes tradicionais. A configuração da identidade a partir de um universo simbólico é estabelecida pela forte vinculação entre território e cultura, ancorada nos campos de sentido e significado que os seres humanos constroem na e pela relação com seu espaço e com o universo material que os circunda.

Nessa perspectiva, compreendemos que a criança, ao brincar, se torna autora de suas lógicas próprias e de seus saberes, apropria-se, transforma-se, negocia, cria e (re) elabora seus espaços/lugares/territórios. A temporalidade se faz na relação com o espaço situado, datado. No brincar, a criança se constitui como sujeito humano, capaz de abster-se de uma determinada condição rumo a outra. Torna-se, assim, protagonista.

Referencias

- Águas, C. L. P. (2012). *Quilombo em festa: Pós-colonialismos e os caminhos da emancipação social* (Tese de doutorado). Faculdade de Economia, Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Almeida, A. W. B. (1999). Os quilombos e as novas etnias. Em S. Leitão (Org.), *Direitos Territoriais das Comunidades Negras Rurais* (pp. 7-19). São Paulo: Instituto Socioambiental.

- Amorim, M. (1998). O texto de pesquisa como objeto cultural e polifônico. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 50(4) 79-88.
- Bakhtin, M. M. (2006). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 12^a ed. São Paulo: Hucitec.
- Bakhtin, M. M. (2012). *Para uma filosofia do Ato Responsável*. 2^a ed. São Carlos: Pedro & João Editores.
- Bemong, N., Borghart P., Dobbeleer M., Demoen K., Temmerman K. de e Keunen B. (2015). Bakhtin e o Cronotopo: reflexões, aplicações, perspectivas. São Paulo: Parábola Editorial.
- Brasil. Parecer CNE/CEB n.º 16/2012. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola*. Recuperado de http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/diretrizes_curric_educ_quilombola.pdf
- Brasil. Decreto n.º 4887/2003. *Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias*. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/d4887.htm
- Caria, T. H. (2002). Introdução à construção etnográfica do conhecimento em Ciências Sociais: reflexividade e fronteiras. Em T. H. Caria (Org.), *Experiência etnográfica em Ciências sociais* (pp. 9-20). Porto, Biblioteca das Ciências do Homem: Edições Afrontamento.
- Corsaro, W. A. (2005). Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. *Educação & Sociedade*, 26(91), 443-464. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a08v2691>
- Costa, B. F. e Barroso, V. S. (2018). Mapas Vivenciais e a Pesquisa com Crianças. *Anais do Colóquio Internacional Crianças e Territórios de Infância*. Anais Brasília(DF) UnB, 2018. Recuperado de <https://www.even3.com.br/anais/territoriosdeinfancia/89879-Mapas-Vivencias-e-a-Pesquisa-com-Crianças>
- Delgado, A. C. e Müller, F. (2005). Sociologia da Infância: pesquisa com crianças. *Educação & Sociedade*, 26(91), 351-360.
- Graue, M. E. e Walsh, D. J. (2003). *Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Harvey, D. (2005). *A produção capitalista do espaço*. São Paulo: Annablume, (Coleção Geografia e Adjacências).

- James, A. (2000). Embodied Being(s): Understanding the Self and the Body in Childhood. In A. Prout (Org.), *The Body, Childhood and Society* (pp. 19-37). New York: St. Martin's Press.
- Lopes, J. J. M. (2016). Geografia da Infância: percurso teórico-metodológico e contribuições da Teoria Histórico-Cultural. Em J. J. M. Lopes, *O pequeno visitante: Espaço Desacostumado e a Geografia na Educação Infantil*. Porto Alegre: Editora Mediação.
- Lopes, J. J. M. (2013). *O menino que colecionava lugares*. Porto Alegre: Editora Mediação.
- Lopes, J. J. M. (2012). Mapas narrativos e espaços vivenciais: cartografando os lugares de infância. Em D. B. S. F. Andrade e J. J. M. Lopes (Orgs). *Infâncias e crianças: lugares em diálogos*. Cuiabá: UFMT.
- Medina, P. e Pantevis, M. (2018). Diferentes racismos. Encuentros con niñas y niños afrobrasileños y afromexicanos. Acercamientos conceptuales descolonizadores. *Ra Ximhai*, 14(2).
- Prout, A. (2000) Childhood Bodies: Construction, Agency and Hybridity. In A. Prout (Org.), *The Body, Childhood and Society* (pp. 1-18). London: Macmillan.
- Quinteiro, J. (2005). Infância e educação no Brasil: um campo de estudos em construção. Em A. L. G. de Faria, Z. de B. F. Demartini e P. D. Prado (Orgs.), *Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças*. 2ª ed. (pp. 19-48). Campinas: Autores Associados (Coleção educação contemporânea).
- Quinteiro, J. (2003). *A emergência de uma sociologia da infância no Brasil*. Recuperado de <http://www.anped.org.br/reunioes/26/trabalhos/jucirema-quinteiro.rtf>
- Qvortrup, J. (1998). *A infância na Europa: novo campo de pesquisa social*. Centro de documentação e informação sobre a criança. Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, Braga. (pp.1-15).
- Santos, B. S. (2006). *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. A ciência, o direito e a política na transição paradigmática, v. IV. Porto: Edições Afrontamento.
- Santos M. e Becher. B. (2006). *Território, territórios: ensaios sobre o ordenamento territorial*. 2ª ed. Rio de Janeiro. DP&A.
- Sarmiento, M. J. (2008) Sociologia da infância: correntes e confluências. Em Sarmiento, M. e Gouvêa, M. C. S. de. (Orgs), *Estudos da Infância: educação e práticas sociais* (pp. 17-39). Petrópolis: Vozes.

- Sarmiento, M. J. (2004). *As culturas da infância na encruzilhada da 2ª modernidade*. CEDIC. [Mimeo]. Universidade do Minho, Braga: Portugal.
- Sarmiento, M. J. (2007). Visibilidade social e estudo da infância. Em V. M. R. de Vasconcellos e M. J. Sarmiento (Orgs.), *Infância (in) visível* (pp. 25-49). Araraquara: Junqueira & Marin.
- Schmitt, A., Turatti, M. C. M. e Carvalho, M. C. P. de. (2002). A atualização do conceito de quilombo: identidade e território nas definições teóricas. *Ambiente & Sociedade*, 5(10), 1-8.
- Silva, D. A. da. (2005). *O passeio dos quilombolas e a formação do quilombo urbano* (Tese de doutorado), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- Tuan, Yi-Fu (1980). *Topofilia: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente*. São Paulo, SP: Difel.
- Tuan, Yi-Fu (1983). *Espaço e Lugar: a perspectiva da experiência*. São Paulo, SP: Difel.
- Vigotski, L. S. (2001). *A construção do pensamento e da linguagem / L. S. Vigotski*. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes.
- Vigotski, L. S. (2010). Quarta aula: a questão do meio na Pedologia. Tradução Márcia Pileggi Vinha. *Psicologia da USP*, 21(4), 681-701..

■ ■ Território e paisagem e a constituição dos sujeitos: perspectivas das crianças quilombolas em Cavalcante, Goiás, Brasil

Territorio y paisaje y la constitución de los sujetos: perspectivas de los niños quilombolas en Cavalcante, Goiás, Brasil

Maria Lídia Bueno Fernandes¹

Resumo

Este artigo apresenta reflexões sobre geografias das infâncias, considerando que os conjuntos societários são sempre variáveis geograficamente e que estudar os modos como as pessoas em seus contextos sociais imaginam, criam, habitam e pensam sobre seus territórios é crucial para compreender as crianças e seus contextos espaciais. Assim, este trabalho apresenta a infância na Comunidade Vão de Almas, pertencente ao Território Quilombola Kalunga, no município de Cavalcante, Goiás, Brasil, bem como o território e os laços construídos com a terra e a comunidade. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, que tem como objetivo registrar e apresentar elementos desse contexto cultural e compreender as vivências das crianças nesse território.

Palavras-chave: infância, território, saberes.

.....
¹ Bacharel e Licenciada em Geografia pela Universidade de São Paulo, doutora em Geografia pela mesma Universidade. Professora de Prática de Ensino de Geografia na Universidade de Brasília – UnB. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Sujeitos, territórios e a construção do conhecimento – GPS/CNPq.

Resumen

En este artículo se presentan reflexiones sobre geografías de la niñez, considerando que los conjuntos societarios son siempre variables geográficamente y que estudiar los modos con que las personas en sus contextos sociales imaginan, crean, habitan y piensan sus espacios es crucial para comprender los derechos infantiles. En este sentido, se aborda a la infancia en la comunidad de Almas, perteneciente al territorio Quilombola Kalunga, en el municipio de Cavalcante /GO/Brasil y presenta su territorio y los lazos construidos con la tierra y la comunidad. Se trata de una investigación cualitativa y tiene como objetivo registrar y presentar elementos de ese contexto cultural específico y comprender las vivencias de los niños en ese territorio.

Palabras clave: niñez, territorio, saberes.

Introdução

Este artigo nasce de reflexões realizadas durante pesquisa acadêmica realizada entre 2015 e 2017, com as crianças quilombolas do Território Kalunga, no município de Cavalcante, Goiás, Brasil. Apresenta reflexões sobre geografias das infâncias, considerando que os conjuntos societários são sempre variáveis geograficamente e que estudar os modos como as pessoas em seus contextos sociais imaginam, criam, habitam e pensam sobre seus territórios e a forma como nele atuam é crucial para compreender as crianças e seus contextos espaciais. Assim, este trabalho lança o olhar sobre a infância na comunidade Vão de Almas, pertencente ao Território Kalunga, e apresenta esse território e os laços que as crianças constroem com a terra, a comunidade, bem como a forma como desenvolvem atividades cotidianas.

Em termos teóricos, trabalha-se na perspectiva da Teoria Histórico-cultural e estabelece-se uma aproximação tanto com o conceito de vivência (*Perejivanie*) quanto com o de reelaboração criadora (*Tvortcheskaia Pererabotka*), a partir da unidade pessoa-meio em Vigotski (2010). Ancora-se, nessa abordagem, nas contribuições de Prestes e Lopes (2015) sobre as traduções de Vigotski e sua crítica às interpretações aligeiradas de sua obra. Ao mesmo tempo, aponta para a relevância da obra desse pesquisador no que diz respeito ao seu caráter não dogmático e de abertura de possibilidades, tanto no que se refere à abordagem marxista quanto ao desenvolvimento dos conceitos da Teoria Histórico-cultural. Santos (1996) oferece importantes elementos que nos revelam a relação ser humano-natureza, intermediada pela técnica, ao longo dos séculos, em sua dimensão material e simbólica.

A pesquisa, realizada na comunidade Vão de Almas, é de cunho qualitativo e foi dividida nas seguintes etapas: levantamento bibliográfico, visitas à comunidade e às escolas, entrevistas abertas com a população local, observações diretas em campo, registro fotográfico e convívio com um casal e seus filhos. Trata-se de uma pesquisa realizada com as crianças com o objetivo de apresentar suas narrativas sobre seu território, seu modo de vida e suas atividades cotidianas.

Importante destacar o desafio da postura ética no que diz respeito a essa abordagem: quando se realiza pesquisa com crianças, a entrada no território, o convívio com a família e a autorização para acompanhá-las pressupõem um chegar antes, chegar devagar, um chegar cuidadoso, que requer a aceitação da presença da pesquisadora pelas crianças. Tradicionalmente, esse grupo é conhecido pela sua discrição. As crianças falam pouco e são muito tímidas. Assim, é necessário cuidado redobrado no que diz respeito à sua participação nas atividades da pesquisa, bem como na obtenção de seu consentimento oral para a realização de fotos e/ou filmagens. Foram precisos momentos de caminhadas em silêncio, conversas sobre suas atividades cotidianas, realização compartilhadas dessas atividades, novos momentos de silêncio, até que o diálogo ocorresse e que elas (crianças) conduzissem o olhar e a escrita da pesquisadora. Lidia! Mostre como eu tiro pau!² (P, 2017) – Fala de P. depois de dois anos de pesquisa. Nesse momento, ela indica o que quer que apareça no trabalho, como gostaria de estar na pesquisa.

Do ponto de vista burocrático, as dificuldades se avolumam, a Plataforma Brasil, que abriga as solicitações de pesquisa a serem referendadas por uma comissão de ética, não atende às necessidades das pesquisas e dos pesquisadores; não atende às especificidades da pesquisa em Ciências Humanas e não dialoga com elas, em especial quando se dão no campo da educação e envolvem crianças e adolescentes. Assim, além do desafio de trabalhar com uma comunidade tradicional, em especial com crianças dessa comunidade, encontramos muitas barreiras, que julgamos que devam ser revistas. Dessa forma, hoje, tenho o consentimento formal dos envolvidos na pesquisa, visito a comunidade desde 2012, mas ainda não consegui a adequação do projeto aos moldes da Plataforma Brasil e sua comissão de ética na pesquisa.

Ressaltamos que esta pesquisa pretende compreender aspectos da realidade infantil, ligada tanto ao cuidado com a infância na comunidade quanto ao olhar da criança para aquele território em suas dimensões cultural, ambiental e política.

.....
2 Fala de P. à pesquisadora sobre a sua ajuda na casa ao recolher lenha para o fogão à lenha, pendurando-se em galhos de árvores, retirando galhos secos, trepadeiras e partes de árvores caídas do trajeto que leva ao poço onde se banham. Notas de Campo, março de 2017.

O enraizamento na cultura

A Teoria Histórico-cultural permite adentrar esse universo e estabelecer aproximações com o conceito de vivência (*Pereživanie*), de meio (*Sredá*) e de reelaboração criadora (*Tvortcheskaia Pererabotka*): “o processo de enraizamento dela na cultura não pode, por um lado, ser identificado com o processo de maturação orgânica e, por outro, não pode ser reduzido à simples assimilação mecânica de habilidades externas” (Vigotski, 1983, p. 303).

Esses conceitos fortalecem a perspectiva da unidade pessoa-meio (Vigotski, 2010), tendo em vista que considera a experiência desenvolvida em situações cotidianas como fonte de aprendizado (Vigotski, 2010); além disso, favorecem ainda as possibilidades de compreensão desse meio como elemento constitutivo do ser humano, que, na concepção do autor, assume tanto o sentido de ambiente no qual se dá determinado processo como de “ambiente psíquico, cultural e mental no qual o homem se insere” (Vigotski, 2010, p. 681) ou, ainda, “a fonte para o surgimento das características humanas específicas” (Prestes, 2013, p. 302).

Segundo a Teoria Histórico-cultural, a socialização

está diretamente relacionada à transformação da criança em um ser cultural que se desenvolve na relação com o meio que não é composto apenas de objetos, mas é um meio em que ocorre um verdadeiro encontro entre pessoas e em que se atribui sentido aos objetos; são situações que permitem ao ser humano ser dono de seu comportamento e de sua atividade, ser partícipe da vida social. (Prestes, 2013, p. 302)

Ainda sobre o conceito de reelaboração criadora, Vigotski (2009, p. 12) assevera que as crianças são protagonistas, capazes de reelaborar a própria cultura. “No homem, a plasticidade se evidencia particularmente na disposição orgânica característica da espécie para a incorporação da cultura e da possibilidade de conservação e (trans)formação da experiência, que reúne as marcas do vivido e a abertura para o possível”.

Assim, para Vigotski (2009), essa atividade criadora é um desdobramento de uma possível atividade reprodutiva, entretanto se vislumbra como possibilidade concreta da criação de algo novo, de ações novas a partir, não mais da reprodução, mas da combinação e da criação. Para o autor, a imaginação está na base de toda a atividade criadora. Essa abordagem aponta para o potencial transformador, criativo e criador

dos seres humanos, e sustenta as abordagens que falam de autoria e de lógicas infantis que, de maneira criativa e criadora, reinterpretem sua própria cultura.

A infância em uma comunidade quilombola no sertão de Goiás

A forma como construímos este trabalho pressupõe que vejamos o ambiente, a prática social, as relações culturais, entre outros, como um legado, já que “o ambiente social é condição fundamental para o desenvolvimento da criança, para a origem e diferenciação das suas qualidades e funções humanas” (Fichtner, 2010, p. 257). Assim, essa perspectiva do olhar para a dimensão ontológica aproxima-se da dimensão da topogênese proposta por Lopes (2018, p. 47), “tornando nossas vivências únicas na vivência coletiva”.

Portanto, falar da infância é falar de uma rede de relações, é falar do lugar, da paisagem, do território, da comunidade, pois “se a história humana produz o espaço geográfico, as paisagens, os territórios e os lugares são esses que possibilitam os próprios processos humanos” (Lopes, 2018, p. 50).

Dessa forma, falar das crianças da comunidade Vão de Almas implica falar de suas representações materiais e simbólicas, entre elas, as festas: Festejos do Divino, da Nossa Senhora do Abadia (Figura 1), da Nossa Senhora das Neves. Isso pressupõe encerrar os pavios que iluminam as procissões, tocar o tambor aprendido e apreendido no convívio familiar, produzir os adereços de papel e decorar os barracões das festas, entre outras coisas.

FIGURA 1.
Festa da Nossa Sra. da Abadia (agosto, 2016)

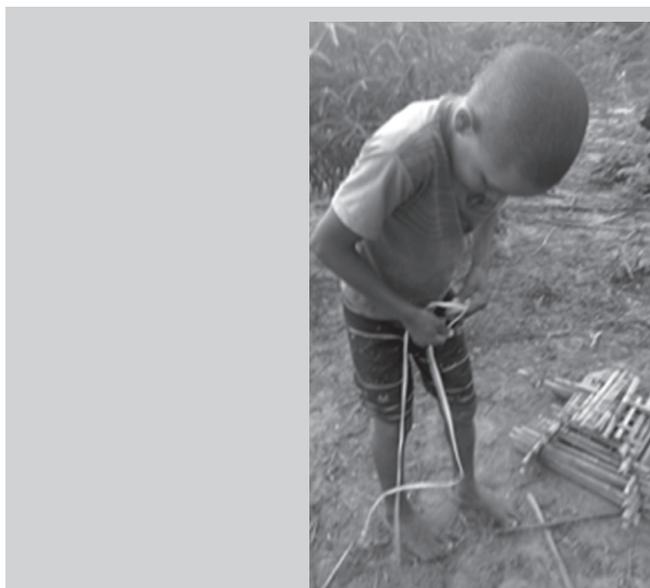


Fuente: Diniz (2016).

Todavía, é falar também da vivência em área do domínio do Cerrado, herdado e transmitido por essa comunidade, é falar do Sertão, carregado de conteúdos simbólicos e materialidade concreta do acontecer cotidiano. É falar, ainda, dos saberes que se constroem pelas brincadeiras e pelos fazeres diários, em que essas crianças reconhecem e acompanham as pegadas dos animais, identificam o cheiro que indica a presença da cobra no caminho, pescam, limpam e salgam os peixes, banham-se nos açudes e nas lagoas naturais, tecem as fibras para amarrar arapuça, coletam e pilam os cocos da pindoba para fazer o óleo, colhem e debulham o milho para alimentar os animais, recolhem as favas do feijão para assar e comer no entardecer, conhecem as plantas medicinais e ajudam na preparação de seus remédios, entre tantas outras atividades que envolvem a vida cotidiana (Figuras 2, 3 e 4).

FIGURA 2.

P. Tecendo a palha de Buriti para fazer o amarração da arapuça



Fuente: Fernandes (2017).

FIGURA 3.

P. em algumas de suas atividades: montar arapuça, coletar feijão, pescar e limpar o peixe



Fuente: Fernandes (2017).

FIGURA 4.

T. de 4 anos, debulhando o milho, aprendendo a pilar o coco da pindoba e mostrando um dos remédios que sabe preparar



Fuente: Fernandes (2017).

Assim, ao apresentar a infância em uma comunidade quilombola, acredito contribuir para ouvir a voz das crianças e captar o olhar delas, bem como dar vazão aos seus sentimentos e construções sobre o mundo em que vivem; é uma forma de refutar as teses que apontam para modelos de infância únicos, com uma abordagem de normalidade que não encontra eco em nossa perspectiva teórico-metodológica.

Primeiramente, entendemos que é importante abordar o conceito de quilombo que será tratado neste artigo. O Decreto 4887/2003 ajuda-nos a compreender a atualidade desse conceito, quando define que “consideram-se remanescentes das comunidades dos quilombos, os grupos étnico-raciais, segundo critérios de autoatribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas [...]”.

Esses grupos têm sido reconhecidos em “sua condição de coletividades camponesa, definida pelo compartilhamento de um território e de uma identidade” (Schmitt, Turatti e Carvalho, 2002, p. 3), sobretudo por persistirem no desenvolvimento de práticas de resistência na manutenção e na reprodução de seus modos de vida, incorporando as características do lugar em que se encontram.

Diegues (2000) reconhece essa forma de vida com a de população tradicional e descara a “forte dependência dos recursos naturais, sua estrutura simbólica, os sis-

temas de manejo desenvolvidos ao longo do tempo e, muitas vezes, seu isolamento” (Diegues, 2000, p. 8).

Reconhece-se, ao mesmo tempo, o componente cultural desses grupos como algo vivo, dinâmico, em constante transformação. Esses agentes sociais mostram-se mais vivos e presentes a cada dia, em um processo de resistência para manter a integridade de suas terras e sua reprodução física e social.

A luta secular que essas comunidades vêm travando pelo direito ao território desembocou na conquista do artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias da Constituição Federal de 1988 que determina que “aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos”.

Assim, o conceito com o qual trabalhamos neste artigo procura conjugar identidade e território, fazendo dele instrumental para “designar um legado, uma herança cultural e material que lhe confere uma referência presencial no sentimento de ser e pertencer a um lugar específico” (Andrade, 1997 citado por Schmitt, Turatti e Carvalho, 2002, p. 4), portanto a uma geografia, a uma história e a um contexto específico.

O trabalho em tela lança seu olhar sobre um determinado território simbolizado pelos vãos, pelas serras e morros, por depressões e vales estreitos, com rios encaixados, por uma fisionomia paisagística dominada pela vegetação de cerrado: cerrado *stricto sensu*, cerradão, campos cerrados, campos rupestres e veredas, situado ao nordeste do estado de Goiás, Brasil. Esse sertão se insere no sistema colonial a partir do Arraial de Cavalcante, cuja fundação oficial se deu em 1740, em função da descoberta de jazidas de ouro na localidade.

O fator desencadeador da presença de quilombos na região ainda é controverso. Alguns autores, como Karasch (1996) e Palacin (1972) apontam para o isolamento do município, com sua paisagem marcada por chapadas, serras, serrotes, morros, colinas e vales de difícil acesso, como um fator determinante para que se tornasse uma rota de fuga de escravos da Bahia, Maranhão e Pernambuco, que ali encontravam o acobertamento contra a situação da escravização. Outros falam do declínio do ouro como fator de abandono dos escravos à própria sorte, de forma a liberar os senhores do custo de sua alimentação, o que, na época e no local, era bastante oneroso.

Dessa forma, as pessoas escravizadas, em busca de proteção e de assegurar sua liberdade, embrenharam-se nos rincões e no interior recôndito da região (Avelar e Paula, 2003), construindo, no isolamento parcial e seletivo com a sociedade nacional envolvente, um modo de vida específico e plural, considerando a vida coletiva e o respeito ao bem comum.

Nessa construção social, cabe destacar algo emblemático: a vida comunitária não engole o indivíduo em sua subjetividade. Além disso, esse modo de vida se constitui de forma autônoma, não no limite *stritu* da sobrevivência material, mas também na perspectiva da vida em sua dimensão estética, espiritual, simbólica e afetiva. Assim, os mutirões para a produção de farinha, as trocas de alimentos produzidos, a manutenção de sementes crioulas, os festejos, as danças, as músicas, entre outros, fundaram um modo de vida que dialoga com o conceito de bem viver (Acosta, 2016) das comunidades andinas e que se distancia do projeto capitalista da sociedade circundante.

Abordaremos, a seguir, aspectos dessa realidade na perspectiva das crianças da Comunidade Vão de Almas. Como dito anteriormente, os Kalungas têm como especificidade a manutenção de um modo de vida rural, a estrutura das comunidades em casas de adobe³, distantes umas das outras, assegurando o aprofundamento das relações em núcleos familiares reduzidos. Essa comunidade possui uma profunda compreensão e relação com o Cerrado e com as formas paisagísticas ligadas a rios, grotões, vãos, chapadas e morros da localidade. No campo religioso, abraçam as tradições festivas ligadas aos santos católicos e, no caso dessa comunidade, à Nossa Senhora da Abadia, ao Divino Espírito Santo e à Nossa Senhora das Neves.

Na comunidade propriamente dita, a partir dos 6 anos, as crianças transitam entre o universo da casa e o escolar. Envolvem-se em deslocamentos diários de alguns quilômetros, muitas fazem o trajeto a pé, acompanhadas de outros colegas, até o local em que o transporte escolar as recolhe, normalmente do outro lado do rio. Para os moradores da área mais isolada, entretanto, não há transporte escolar, as distâncias são percorridas, em torno de 6 km cada trajeto, a pé ou de bicicleta.

A fragilidade do sistema educacional é um tema a ser explorado, já que, de um modo geral, a escola que recebe essas crianças na comunidade não trabalha a história desse grupo. Além disso, não atribui importância àquela realidade em sua dimensão ambiental, política e cultural, tanto no que diz respeito à capacidade de (re)invenção desse modo de vida quanto ao acesso a uma educação de qualidade, em que suas especificidades, sua história, sua visão política, suas lutas, sua religiosidade, sua vivência espacial, entre outras, ganhem espaço e se consolidem em seu valor intrínseco.

Já no círculo familiar, percebe-se a inventividade das crianças ao criarem seus próprios brinquedos, o que consideramos um convite para o desenvolvimento da imaginação na perspectiva do brincar, tão caro nas abordagens de Vigotski (2009). O uso de um pedaço de papelão que simula um carro, a transformação de um fruto denominado marmelo em bola, a construção das arapucas com pedaços de paus recolhidos no quintal, a pescaria, o banho de rio, de chuveiro (feito de garrafa PET e situado na

.....
3 Blocos de barro cru que secam ao sol, muito utilizados na região para a construção das casas.

área externa da casa, cercado de palha da pindoba), os deslocamentos de bicicleta nas estradas de terra e em terreno com acentuada declividade, o tocar do tambor, instrumento bastante relevante nas festividades da comunidade, a observação dos astros, a condição de localização no espaço, bem como a responsabilidade em partilhar as tarefas do dia a dia nos fizeram perceber as possibilidades concretas de ações compartilhadas, (re)inventadas nessa infância tão peculiar.

Gostaríamos, por fim, de concordar com Lopes (2018), quando postula: “reconhecemos que as crianças estão presentes nas paisagens, constroem/destroem suas formas, estabelecem lugares e territórios, vivem seus afetos, seus desejos, poderes, autorias e heteronomias, inventam-nos, arquitetam e des-arquitentam, o aceitam, o negam” (Lopes, 2018, p. 67).

Abordamos, assim, a forte vinculação entre território, paisagem e cultura na configuração de identidades a partir de um universo simbólico, ancorado nos campos de sentido e significado que os seres humanos constroem na e pela relação com seu espaço e com o universo material que o circunda.

O desafio de pensar as infâncias desassociadas de uma visão veiculada nos países centrais do sistema capitalista, que segue e difunde uma determinada lógica de infância, que não encontra respaldo ou pode ser referenciada nos países periféricos, é o pano de fundo desta pesquisa. Como retratar a realidade de grupos humanos ainda fortemente ligados à terra e com uma base de vida comunitária significativa? Como dar ouvido a essas vozes? Quando “P” nos fala de seu sentimento com relação à comunidade onde a marca desses espaços/tempos fica tão claramente estabelecida, auxilia-nos na reflexão sobre essa realidade infantil e esse protagonismo desenvolvido pelas crianças na perspectiva de pensar e assumir a função de agente no espaço/tempo em questão.

Defendemos que o Território deva ser reconhecido como indissociável da vida e abordado em uma perspectiva de negação de uma lógica que colocou as trajetórias humanas na Terra como caminhos lineares e temporalizados cronologicamente. Todo espaço geográfico é uma expressão construída na vida e de onde a vida se origina. As crianças, seu universo e sua capacidade de (re)elaboração da cultura não estão fora dessa relação, devendo ser compreendidas como sujeitos explícitos de enunciações no espaço e no tempo, e que não estão fora da dimensão política, simbólica e material das sociedades.

As grandes transformações tecnológicas e o modelo socioeconômico, marcados com o rótulo da globalização, tendem a homogeneizar o espaço como único, ao mesmo tempo que criam diferenças hierárquicas entre as localidades.

Mas as resistências se constroem em histórias e trajetórias diferenciadas que forcem as relações de alteridade a se expressarem, a reconhecerem as diferenças que

forjam o mundo atual. Por fim, gostaríamos de reforçar a ideia do espaço como possibilidade da existência da multiplicidade — diferença e heterogeneidade —, ou seja, tempos e espaços outros, que resultam de profundas formas de organização social, que permitem a existência de especificidades e universalidades que convivem a despeito de pretensos isolamentos ou do discurso da inevitabilidade da globalização. Assim, são incontáveis geografias e histórias que compõem variadas formas de vivências humanas. São trajetórias constituídas ao longo da filogênese humana em sua imersão social, que emergem na ontogênese, em constantes processos de criação.

Assim é o território Kalunga, suas pessoas, suas crianças. Território esse apropriado, vivido, usado. As pessoas e os cuidados com essa infância estão relacionados a alimentação, segurança, procedimentos de higiene, tipos de ambiente frequentados, relação com os animais, relação mãe e filho, família estendida, relação dos mais velhos com os mais novos, religiosidade, crenças, autonomia, estímulos, encorajamento, entre outros. As crianças são inseridas nas ações cotidianas, construindo seu pertencimento com base nas práticas culturais, agrícolas, ecológicas, econômicas, religiosas, em um contexto geográfico específico. Afinal, toda história começa fincada em uma geografia, inclusive a das crianças de um espaço tão central como este.

Referencias

- Acosta, A. (2016). *O bem viver: uma oportunidade para imaginar outros mundos*. São Paulo: Autonomia Literária/Elefante Editora.
- Avelar, G. A. de & Paula, M. V. de. (2003). Comunidade Kalunga: trabalho e cultura em terra de negro. *GEOgraphia*, 5(9), 115-131. Doi: <https://doi.org/10.22409/GEOgraphia2003.v5i9>
- Diegues, A. C. *et al.* (2000). *Os saberes tradicionais e a biodiversidade no Brasil*. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, MMA.
- Fichtner, B. (2010). Instrumento-signo-mímesis: o potencial de representações simbólicas na perspectiva da abordagem histórico-cultural. In: J. J. M. Lopes, & L. S. P. Silva, *Diálogos de pesquisa entre crianças e infâncias*. Niterói: EDUFF.
- Karasch, M. (1996). Os quilombos do ouro na capitania de Goiás. In: F. dos S. Reis & J. J. Gomes, *Liberdade por um fio: história dos quilombos no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras.

- Lopes, J. J. M. (2018). *Geografia e educação infantil: espaços e tempos desacostumados*. Porto Alegre: Editora Mediação.
- Palacin, L. (1972). *Goiás 1722-1822: estrutura e conjuntura numa capitania de minas*. Goiânia: Oriente.
- Prestes, Z. (2013). A sociologia da infância e a teoria histórico-cultural: algumas considerações. *Revista Educação Pública*. Cuiabá, 22(49/1), 295-304. Recuperado de <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/916/717>
- Prestes, Z. R. y Lopes, J. J. M. (2015). Editorial do v. 27, n. 1 (2015): Lev Vigotski e a teoria histórico-cultural no Brasil: alguns relatos de pesquisas. *Fractal: Revista de Psicologia*, 27(1), 2-3. Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/1984-0292/1336>
- Santos, M. (1996). *A natureza do espaço: técnica e tempo. razão e emoção*. São Paulo: Ed. Hucitec.
- Schmitt, A., Turatti, M. C. M., Carvalho, M. C. P. de. (2002). A atualização do conceito de quilombo: identidade e território nas definições teóricas. *Ambiente & Sociedade*, 10, 129-136. Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-753X2002000100008>.
- Vigotski, L. S. (2006). *Obras Escogidas*. Madrid: Visor y A. Machado Libros.
- Vigotski, L. S. (2009). *Imaginação e criação na Infância*. São Paulo: Ática.
- Vinha, M. P., & Welcman, M. (2010). Quarta aula: a questão do meio na psicologia, Lev Semionovich Vigotski. *Psicologia USP*, 21(4), 681-701. Doi: <https://doi.org/10.1590/S0103-65642010000400003>.

P
A
R
T
E



Territorio México

4

■ ■ Diálogo con niños y niñas: el dibujo como dispositivo metodológico. Infancias en contextos de movilización social

Diálogo como crianças: o desenho como dispositivo metodológico. Infâncias em contextos de mobilização social

Patricia Medina Melgarejo¹, Kathia Núñez Patiño², Angélica Rico Montoya³

Resumen

En el presente artículo se incursiona en dos relaciones fundamentales: por una parte, se efectúa la revisión del uso del dibujo como dispositivo para el diálogo y la reflexión con los niños y niñas, apoyados por herramientas como la fotografía, el texto escrito, la entrevista y el trabajo etnográfico. Por otra, la referida a ciertas reflexiones sobre la idea de subjetivación política infantil. Se presenta al cierre un acercamiento a la participación social y política infantil en organizaciones sociales en México impulsadas por sus padres: Movimiento Zapatista en Chiapas, Movimiento Magisterial en Oaxaca-México; con el sentido, tanto de visibilizar su condición de sujetos activos en la transformación social de sus comunidades, como señalar ciertos elementos de reflexión teórico-epistémica en los estudios con infancias y movimientos sociales.

.....
1 Profesora - investigadora, Universidad Pedagógica Nacional -UPN -Ajusco- México, Posgrado en Pedagogía-Universidad Nacional Autónoma de México – UNAM, Correo electrónico: patymedmx@yahoo.com.mx

2 Profesora-Investigadora Universidad Autónoma de Chiapas - UNACH, Correo electrónico: ktyeel@hotmail.com

3 Estancia de Investigación posdoctoral en el Posgrado en Desarrollo Rural Universidad Autónoma de México - UAM-X, Correo electrónico: angelmayuk2001@yahoo.com.mx

Resumo

No presente artigo, são exploradas duas relações fundamentais: por um lado, revisa-se o uso do desenho como dispositivo para o diálogo e a reflexão com as crianças, apoiado por ferramentas como a fotografia, o texto escrito, a entrevista e o trabalho etnográfico; por outro, reflexões sobre a ideia de subjetivação política infantil. Além disso, apresenta-se uma aproximação à participação social e política infantil em organizações sociais no México impulsionadas por seus pais: Movimento Zapatista em Chiapas, Movimento Magistério em Oxaca-México. O objetivo é visibilizar sua condição de sujeitos ativos na transformação social das suas comunidades e indicar elementos de reflexão teórico-epistêmica nos estudos com infâncias e movimentos sociais.

Introducción

El no reconocimiento de las niñas y los niños como sujetos sociales, los cuales construyen mundos de vida a partir de sus prácticas articuladas a diversos aprendizajes y prácticas, procesos que configuran sus experiencias como sujetos activos.

La falta de centralidad de los estudios en ciencias sociales sobre la acción de las infancias en sus contextos sociales, se debe a distintos procesos como serían la mirada adultocéntrica (Hecht, 2013), donde son invisibilizadas sus experiencias y sus procesos de construcción, hecho que se vincula a una mirada que de forma análoga a la valoración de la intervención de las mujeres, los niños y las niñas son recluidos al espacio de la crianza, de los afectos, muchas veces confinados al ámbito de privado.

A partir de una perspectiva que reconoce el amplio campo de estudios sobre la infancia, cuyo giro en el presente implica cambiar esta relación nuevamente dicotómica y contrastante, adultocéntrica y que subalterniza a las niñas y a los niños. Giro que sutilmente, cambia toda relación es la preposición “sobre”, reemplazándola, girando y subvirtiendo los órdenes que implica, a la definición de: estudios “con” niñas y niños, como hecho y relación dialógica y de horizontalidad.

Así, en este capítulo se exponen dos ejes relevantes en la propuesta del campo de investigación: infancias y movimientos sociales, por una parte en distintos proyectos de investigación participativa colaborativa situada (Medina, 2015). Por otra, esbozar el enfoque sustentado en una definición epistémica, y los procedimientos metodológicos para la producción y el análisis de los dibujos-entrevistas considerados como textos, herramientas y dispositivos elaborados junto con las niñas y los niños para generar el diálogo en procesos investigativos de carácter colaborativo.

Niñas y niños, sujetos de experiencia. Investigación colaborativa en la comprensión de proceso de subjetivación política infantiles

Una de las opciones contemporáneas en investigación social en América Latina, que recorre los caminos en las dos últimas décadas han sido las investigaciones colaborativas, las cuales se sustentan a partir de ciertos posicionamientos teóricos producto de las emergentes y múltiples perspectivas des-colonizadoras en el continente.

Al realizar procesos de investigación durante largos trayectos de experiencia profesional, señalamos como investigadoras, que en este recorrido exploramos nuestras propias capacidades de comprensión en donde al reconocernos como sujetos activos productores de memoria (Medina, 2013), al mismo tiempo reconocemos niñas y niños en su condición activa, partícipes y constructores de sus mundos de vida sociales, en tanto sujetos sociales son productores de lenguajes, de recuerdos, de acciones y prácticas que condensan las propias memorias sociales, por lo que hacen memoria construyendo y participando junto con otros, (niños y niñas, madres, padres, familias, abuelas y abuelos, agentes comunitarios) en las actividades productivas y culturales en su contexto (Medina y Martínez, 2016).

Estas formas de participación infantil se articulan a las formas de acción política y de los posicionamientos de los grupos y organizaciones a los que se adscriben sus propias familias, o tal vez otras familias no necesariamente las suyas; pero que al compartir con otras y otros niños se involucran de los procesos de lucha y organización. En este contexto el realizar investigaciones colaborativas implica reconocer que los “otros y otras”, como agentes políticos, muchas veces ya no se encuentran dispuestos a seguir estableciendo relaciones asimétricas aceptando ser “objetos pasivos de estudio”, por lo tanto reclaman a los investigadores establecer relaciones comprensivas sobre los procesos de lucha y resistencia, implicándose en los ámbitos de realidad, reconociéndolos no sólo como sujetos, sino como actores sociales; hecho que reconfigura la relación de supuesta objetividad, tanto del que investiga como del sujeto social, cuestionando la postura de externalidad (Spivak, 2013).

De esta manera las infancias como construcción social se inscriben y generan “zonas de experiencia” (Medina, 2016a), como actores de sus propios espacios biográficos (Medina, 2016b; Arsfuch, 2002); por lo que las infancias participan activamente del terreno emergente de las movilizaciones y demandas reivindicativas de los pueblos subalternos en el contexto de América, cuyas praxis cotidianas han sido sustento de profundas transformaciones de carácter epistémico (Medina, 2015). En este sentido, es fundamental explicitar el contexto social, cultural y político, tanto del sujeto-investigador, como de los actores sociales en su construcción como sujeto-colaborador a fin de reconocer su diversidad en historias, lenguas y culturas, lo que generará otras expe-

riencias de investigación: en diálogo con la niñez, propiciando más la colaboración y la solidaridad desde la reflexión de los saberes y prácticas, propias y compartidas.

Los pueblos indígenas y afroamericanos se encuentran diferenciados colonialmente por condición social, étnica y de género, en consecuencia las voces infantiles de niños pertenecientes a estos pueblos se hallan también, y tal vez de forma exacerbada, en condiciones complejas de intervención de múltiples exclusiones.

Si reconocemos los espacios de formación de los sujetos, las infancias comparten no solamente estas formas de discriminación colonial, sino también los espacios y procesos de resistencia construidos inter/generacionalmente por sus comunidades y pueblos. Así las infancias emergen como sujetos vitales con demandas sociales y políticas, de ahí la necesidad de comprender sus miradas, escuchar sus voces y configurar espacios de diálogo y encuentro.

Reconocer sus formas de participación y construcción de conocimiento vinculados a las propias contradicciones de diferencias políticas, étnica, social y de género, aunada a la discriminación por sus edades en contexto de fuertes alteridades históricas (Segato, 2007).

En consecuencia, para el encuentro con las infancias debemos comprender la inter/seccionalidad en la configuración y apropiación de sus mundos de vida. Es en estas formas de apropiación que se configuran a su vez los “modos de subjetivación” (Medina y Da Costa 2016), como formas de experiencia en y del mundo de vida: espacios en que se construyen, en el caso de las infancias, los referentes elaborados en contexto, las niñas y los niños como sujetos situados crean y recrean a partir de las interacciones y aprendizajes, como modos de apropiación, enunciando de formas particulares y propias las elaboraciones de mundo.

Proceso al que nos referimos como condensación de espacios y zonas de experiencias (Medina, 2016a). Estas zonas de experiencia, como procesos sociales, no pueden ser lineales y repetibles, mucho menos medibles, sin embargo, al concebirlos como discursividades pueden ser comprendidos como textos, inter-textos, los cuales se producen y se co-construyen y se co-interpretan. Es decir, tanto se conforma un “yo”, como un nosotros, y “los otros”, como sentidos de alteridad y pertenencia. Los actos de aprehensión del mundo, y su transmisibilidad, al comunicarlos se construyen sentidos múltiples desde la propia inteligibilidad como de las afecciones-afectos, referentes que constituyen a los espacios mismos de la experiencia infantil.

Las experiencias, implican la alquimia que constituye a los modos de subjetivación, a decir de Foucault (2001: 241): “... a través de los cuales, en nuestra cultura, los seres humanos se han convertido en sujetos”. En este contexto, al encontrarse las niñas y los niños como sujetos activos, sus formas de participación en los mundos de vida, y

sus definiciones de sus propios contextos, conducen a comprender que se encuentran en intensos procesos de subjetivación política (Modonesi, 2010), en donde actúan, elaboran y expresan sus propias demandas, pero al mismo tiempo se conjugan con aquellas de sus familias y pueblos de pertenencia.

El dibujo infantil: de técnica a dispositivo en la investigación antropológica y social

Como parte de los procedimientos de investigación, los dibujos junto con otras expresiones gráficas (fotografía, vídeo, mapas) a partir de su uso, han implicado reflexiones generadoras de nuevas potencialidades en la construcción de conocimientos (Medina, 2004).

Si bien, desde heterogéneos referentes de investigación en el campo antropológico y de las ciencias sociales se ha hecho el empleo de expresiones gráficas como los dibujos infantiles. Así los dibujos pueden ser considerados como una técnica, por ejemplo, fue utilizada como tal por Margaret Mead, investigadora relevante en la corriente de cultura y personalidad, la cual gestaba un análisis de estas expresiones gráficas (dibujos) producidas por los niños, en correlación con las observaciones de trabajo de campo, intentando comprender los vínculos entre la práctica cotidiana de los actores sociales y sus formas de concebirlo (Mead, 1985) (García y Hecht, 2009).

En estas miradas se expresaban ciertos sentidos coloniales que condicionaban los procesos de investigación a través del uso del “dibujo”, como técnica clasificatoria o solamente expresiva en la interacción, por tanto, las infancias no eran reconocidas como sujetos activos, sino informantes que aludían a ciertos procesos de interés social y antropológico; en consecuencia, los elementos emanados de las actividades producidas con los niños se buscaban describir a partir de un supuesto “objetivismo”, el cual busca extraer “evidencias”, a partir de los materiales gráficos, pensando a los dibujos como representaciones directas y clasificables por “color”, por tablas de “desarrollo infantil”, o por signos y rasgos de personalidad y “violencia”, agresión. Y, otros más como hemos ya señalado, utilizan los dibujos en las presentaciones de sus investigaciones como recursos “ilustrativos”, la misma suerte comparten, al igual que los dibujos, los materiales como las fotografías, los murales, entre otros, además de que la narración se establece de forma retórica y testimonial, en términos de pasado y supuesta “objetividad”.

En tanto el dibujo infantil ha seguido siendo utilizado como referente en distintas investigaciones en las dos últimas décadas, siendo empleados para construir datos en el trabajo de campo, bajo distintos intereses, perspectivas y objetivos, como los casos de Clarice Cohn (2005) y García Palacios y Hecht (2009).

Aunque lo relevante, en el contexto de la última década es que, a partir de las recientes contribuciones de la teoría social, post colonial y descolonizadora, las herramientas de investigación ya no son comprendidas a partir de “simples dicotomías”: “cuantitativas y cualitativas”, sino ahora se encuentran implicadas en reflexiones de mayor escala analítica y epistémica al concebirlas como dispositivos de investigación.

Por lo que pensamos que el tránsito de concebir a los dibujos infantiles como técnicas de investigación, o bien como un recurso ilustrativo (Medina, 2004), a su definición como dispositivos metodológicos, representa reconocer tanto la implicación instrumental, como al mismo tiempo establecer el carácter de que:

“...son producidos como artefactos y objetos materiales (Corona, 2012) en las interacciones en el encuentro con las niñas y los niños, y con sus representaciones históricas, epistémicas y afectivas, como sujetos sociales” (Medina y Maciel, 2016). Así como del reconocimiento de que los sujetos con los que hacemos investigaciones son actores en tanto co-intelectuales y co-productores de significados (Denzin, 2005).

Estos giros epistémicos posibilitan esbozar diversos ejes analíticos: por una parte, los aportes a nuevas concepciones en los estudios sobre y con infancias; por otra, las nuevas aproximaciones metodológicas formuladas a partir de las perspectivas sobre investigación social y los referentes en torno a dispositivos para la investigación. En este sentido, la emergencia de las implicaciones en la comprensión de los dibujos como dispositivos y artefactos en la construcción colaborativa en la horizontalidad en investigación social.

Dispositivos: referentes para la investigación colaborativa con infancias. Aportes: Foucault, Agamben, Bajtín y de la Psicología y la Pedagogía Social

Requerimos detenernos un poco más y, comprender al concepto de dispositivo en teoría social. Por lo que en este apartado profundizaremos, tanto en el ámbito de la teoría social y filosofía política (Foucault, 2001) (Agamben, 2011a, 2011b), como a partir de las contribuciones de Bajtín (1998) y de cierta perspectiva de la psicología social, refiriéndonos al esbozo de las contribuciones de las metodologías horizontales y los sentidos descolonizadores.

Las construcciones de estrategias metodológicas se encuentran vinculadas al posicionamiento teórico conceptual, y por tanto, inscrito en relaciones sociales, políticas e históricas (Zemelman, 1997). Por su parte, nuestras herramientas metodológicas se

construyen a partir de estos referentes y de la comprensión de nuestros actos en el ámbito de lo humano, por lo que al concebir a las infancias, y en particular, a los niños y a las niñas como sujetos sociales de experiencia y constructores de formas de apropiación y participación propias en tanto actores sociales inscritos en procesos de objetivación política, lo cual propicia un doble proceso de objetivación-subjetivación en los terrenos de lo político. Así, nuestras perspectivas metodológicas dan cuenta de nuestras concepciones de realidad y, al mismo tiempo son mediaciones, espacio y lugares de encuentro que permiten establecer los vínculos, los nexos entre sujetos, como personas actuantes que co-participan en la construcción co-investigativa. En este caso, distintas herramientas de expresión gráfica, implican los espacios de mediación para el diálogo, en donde son potenciadores para la comprensión mutua del campo de prácticas y significaciones que articulan los mundos de vida particulares. De ahí que el dibujo, como medio de expresión gráfica, entre otros como la fotografía y el video, recrean diversas formas de acción discursiva entre los sujetos situados en el proceso colaborativo de la investigación.

Foucault, Agamben y Bajtín

Al pensar en nuestras herramientas como “dispositivos”, hacemos referencia a distintas tradiciones y perspectivas en el ámbito de la teoría social, uno de los ejes centrales de estas reflexiones se basa en Foucault, al ser retomado por Agamben (2011a; 250): “El dispositivo siempre tiene una función estratégica concreta, que siempre está inscrita en una relación de poder”. Así, en su accionar un dispositivo como referente al objetivarse y generar un tipo de relaciones, permite la emergencia de saberes ligados a las relaciones materiales, es decir, de espacialidad y temporalidad a partir de las cuales se establecen los vínculos sociales, las configuraciones de prácticas, situación que posibilita un entramado de procesos, sujetos al diálogo, y a la comprensión, procesos necesarios y anteriores, a la interpretación.

Si bien, los dispositivos tienen una doble función, por una parte, permiten explicitar los juegos, las relaciones de poder y su materialidad en las expresiones de espacialidad y temporalidad. Por otra, genera puntos de reflexión sobre estas relaciones y los procesos que definen a la acción social implicada en dicha disposición material y afectiva, que guarda relaciones con las epistemes y las formas de conocimiento en los procesos de los actores sociales implicados en la relación, mostrando así que se: “separa al ser vivo de sí mismo y de la relación inmediata que mantiene con su medio” (Agamben, 2011a, p. 259). En este sentido, los dispositivos tienen la capacidad de colocarnos también en los ejes desde donde podemos gestar una visión crítica, en donde el propio Agamben (2011a) se interroga en torno: a ¿cómo oponernos a esta situación? Y

propone que, más que buscar simplemente su destrucción desde una visión ingenua, más bien: “se trata de liberar aquello que ha sido apropiado y separado por los dispositivos para situarlo en el uso común” (p. 260).

Esto nos conduce a un ejercicio comprensivo de las representaciones, sentidos, los espacios y territorialidades, los núcleos de la acción social implicados, y sus relaciones con los procesos de experiencias históricas, políticas y sociales implicadas en su expresión como dispositivos para la acción. Por tanto, situamos a los dispositivos como herramientas que posibilitan la construcción de espacios analizadores de prácticas y de relaciones de saber, poder, hacer, sentir, es decir, de subjetivación del mundo social. En relación con los referentes de Bajtín (1998) lo que denomina cronotopo, donde se expresan las posibilidades de agencia que los actores tienen dentro de las estructuras de significación en los juegos del lenguaje. En términos tanto de la concepción de cronotopo. Son las voces, que desde los aportes bajtinianos se denominan *heteroglosia* y coexisten en los distintos contextos constructores de identidad, dentro de las estructuras de relaciones sociales. La *heteroglosia*, se expresa en los dibujos-entrevistas, como ideas o enunciados y permite establecer actos comunicativos, de tal forma que el enunciado, que se puede identificar dentro de estas producciones, “debe entenderse como un fenómeno en esencia dialógico, un acto de habla y una relación social, una relación intersubjetiva, es decir, una interacción entre yo y otro, que atraviesa los planos cognitivos, ético y estético” (Alejos García, 2012, p. 29) que se construyen en una estructura que justifica las relaciones de poder, a partir de la cual se legitima esta estructura dominante. El significado que se construye a partir de la contribución que “el conjunto de los factores de intención, el texto, el lector y el contexto” (Culler, 2000, p. 144), así como los sentidos que los niños y niñas dan a las prácticas y discursos, expresados en sus contextos de socialización. Lo que Bajtín (1998) llamaría la unidad interior del sentido, porque “un todo es mecánico si sus elementos están unidos solamente en el espacio y en el tiempo mediante una relación externa y no están impregnados de la *unidad interior del sentido*” (p.11).

Los dibujos-entrevista, como *dispositivos* productores de diálogo y definidos como *texto*, sistema que funciona en relación con otros dos sistemas complejos (Ezquerro, 2009), los cuales a su vez se encuentran interconectados con otros sistemas complejos que son sus propios contextos socio-históricos y cognitivos. En este sentido, Gustafsson (2004) propone el *cronotopo cultural*, el cual “podría calificarse como un tipo de universo (o género) discursivo y narrativo que organiza el mundo del ‘nosotros’ frente a los diferentes ‘otros’, según las dimensiones espacial y temporal” (p.142). El ejercicio por identificar y explicitar esta diversidad de voces en la investigación etnográfica se expresa, de acuerdo con Alejos García al establecer la importancia del pensamiento de Bajtín en el campo metodológico, en relación con la interdisciplinariedad de la filosofía, la semiótica y la teoría antropológica.

Psicología y pedagogía social: analizadores

Los aportes en el campo de la psicología social han sido relevantes para la comprensión y construcción de dispositivos metodológicos, ya que se considera al “dispositivo” como “una estrategia para la acción” y, como un mecanismo para efectuar el análisis a partir de su construcción intencional de una manera singular (Salazar, 2004).

Esta postura potencializa a las perspectivas en torno a la investigación, gestando una propuesta de mediación, en donde los dispositivos como “analizadores sociales” sirven de herramientas que en su configuración se establecen como espacios de encuentro con “el otro, en tanto que:

[...] el dispositivo no sólo construye miradas sobre el campo social, sino que juega también como analizador del mismo, entendiendo la noción de analizador como aquello que de-construye lo instituido y que permite ver, en ese fragmento denso y complejo de la realidad que el dispositivo recorta, las significaciones, las relaciones de poder, los saberes (Reygadas y Robles, 2006, p. 60).

También se encuentran los aportes en la acción renovados campos como el de la pedagogía social, que reactualiza y construye diversos aportes en la noción de dispositivos, pues se compromete a la afectividad de los actores sociales, por lo que han sido utilizados como herramientas para permitir el acercamiento a los afectos, sensaciones, vivencia -incluso traumas-, reacciones inscritas en las subjetividades en relación con hechos traumáticos, al ser las experiencias frente a eventos, terremotos, ciclones, inundaciones, desplazamientos forzados o situaciones de conflicto social, la violencia por la inseguridad y la guerra.

El aporte de estas perspectivas en el terreno de la teoría social, de la psicología y la pedagogía social, han posibilitado el avance en el campo de la investigación en y con infancias en nuestro continente, por lo que se reconoce el aporte de los campos de la comunicación y de los horizontes de-coloniales (Medina y Maciel, 2016), en donde se considera a los dispositivos metodológicos como “artefactos de intervención” (Corona, 2012), los cuales posibilitan espacios de encuentro. Los dispositivos puestos en práctica, también se han derivado de la inspiración de trabajos como el Podestá Siri (2007) sobre la autoría infantil.

La perspectiva psicosocial en particular, la propuesta en Colombia de la producción de “Narrativas Generativas” implementada para la investigación y gestación de forma de intervención con niñas/niños para visibilizar como los niños y las niñas que

a pesar de que experimentan y, de cierta forma, participan en los conflictos de guerra, desarrollan capacidades para poder construir formas alternas de narrativa, lo que les posibilita establecer relaciones pacíficas (Alvarado, Gómez, Ospina-Alvarado, 2016) (Alvarado, 2008).

Dibujo-entrevista como dispositivo de investigación para el encuentro con infancias: líneas metodológicas

En este contexto de la discusión, se comprenden a los dispositivos como herramientas de investigación en la que se propician relaciones y prácticas específicas. Evidentemente, no se deben imponer los procedimientos previamente, los dispositivos se construyen a partir de la definición de problemas y temas en común a través de las interacciones significativas entre los actores sociales involucrados. En este sentido, hemos caracterizado una forma de acción a través de la elaboración de dibujos que sirven de nexo y relato en su complejidad en cuatro momentos de construcción, a saber:

- 1) La puesta en común de las búsquedas y el establecimiento del diálogo entre los actores sociales; así, niñas y niños señalan rumbos y sentidos, temas y contenidos, preguntas y actividades que involucran de manera muy significativa, estas relaciones tan complejas entre la cultura escolar y la cultura comunitaria.
- 2) El ejercicio lúdico de búsquedas de interpretación y expresión de lo experimentado a través de la elaboración de los dibujos, en donde a partir de palabras eje-expresivo, de temáticas comunes y propias, las niñas y los niños objetivan a través de los dibujos (y múltiples expresiones gráficas) los sentidos y significados, es decir, la manera según la cual los niños expresan dando movimiento a las representaciones de sus contextos específicos, en el vínculo junto con otras y otros, reconociendo los significados puestos en esas relaciones.
- 3) Se producen en este sentido dibujos-entrevista, como dispositivos generadores de diálogo, los cuales representan formas diversas de inter-comunicación, de transmisibilidad y relación comprensiva e interpretativa al producirse como textos que se articulan a sistemas complejos.
- 4) Se producen diferentes textos y niveles inter-textuales. En los cuales los significados se establecen a través de la emergencia de relaciones, entre el texto, el lector y el contexto (Culler, 2000). Por tanto, interesa permanentemente comprender los sentidos que los niños y niñas dan a las prácticas y discursos, expresados en sus contextos de socialización.
- 5) Se propicia el diálogo interpretativo integrado por el acto en el que los propios niños y niñas dialogan a través de sus dibujos e interactúan entre sí, en donde inte-

resa no solamente qué piensas, o qué imaginan, sino se solicita, expresar, “lo que les gusta” y “lo que no”, como conversar sobre “lo que se hace ahí”, es decir, acercarnos al mundo de espacios y prácticas sociales producidas en contextos, móviles, dinámicos e intersectados por múltiples y complejos procesos sociales, en donde estos espacios comunitarios en muchas de nuestras investigaciones con pueblos indígenas y afroamericanos, o en sectores subalternos urbanos, se encuentran mediados por complejas relaciones de despojo, asimilación y resistencia.

- 6) Dibujos/Con/Textos. Profundizando en los marcos de sentido en juego, para construir un diálogo entre lo que expresan los niños en sus dibujos-entrevista y las etnografías que se producen (Jociles, Franzé y Póveda, 2011), en las que circulan los sentidos en el análisis de los procesos de construcción identitaria.

Por tanto, entender diversas complejidades expresadas a través de las voces y representaciones gráficas de las niñas y los niños, a través ciertos ejes conceptuales relevantes desde las perspectivas gestadas por Bajtin (1998), como implican unidad interior del sentido; ámbitos en los que emergen los idiotopos, las características de los sujetos, sustentadas e identificadas en la construcción de estos contextos culturales, desde los cuales, los niños y las niñas dibujan y leen sus producciones.

Reconocer esta compleja dinámica nos posibilita referentes centrales para la posibilidad de una investigación dialógica, a partir del espectro dinámico de relaciones históricas y sociales situadas, en términos de contextos; así es posible concebir a los niños y las niñas como sujetos que desde sus condiciones concretas sociales/históricas/políticas, lo que permite al mismo tiempo alejarnos de paradigmas reduccionistas, que buscan en las expresiones gráficas escalas de desarrollo o psico/emocionales; así, al reconocer la profundidad de las dinámicas sociales e históricas es posible fracturar los análisis esencialistas.

Es decir, la propuesta metodológica implica visibilizar la polifonía de voces que se expresan en los encuentros dialógicos, las voces que se expresan en los dibujos-entrevista, acompañados por el trabajo etnográfico de la investigadora para el estudio de las identidades en contextos indígenas, dinámicos y complejos, que se expresan de diversas formas, en unas se complementan y, en otras, se reflejan las contradicciones expresadas en contextos interculturales medidos por las relaciones de poder.

De esta manera, los dibujos-entrevista expresan imágenes y enunciados que generan un texto construido en un contexto, el cual “es una construcción teórica abstracta que subyace a lo que normalmente se llama un discurso” (Van Dijk, 1980, p. 32). En este ejercicio de análisis y con la finalidad de que este acto comunicativo trascienda en acto dialógico, se exponen las condiciones concretas en que se dieron los procesos de producción y lectura, así como los contextos sociohistóricos que dan significado y los

actores sentido, a estas ideas que van sustentando la identidad de los niños, niñas y, de los propios investigadores, donde se produce de nueva cuenta otro texto.

En este análisis se considera lo que se señala como narración textual o gráfica de biografías y/o experiencias de vida cotidiana, porque la autora considera a los procesos identitarios como memorias, entendidas como narrativas y prácticas de sí construidas desde una polifonía de voces en diversos campos de sentido histórico-culturales (Medina, 2007). La producción de distintos relatos que se desprenden de los diferentes dispositivos construidos por los niños y niñas, como: las fotografías, las cartas, los diarios y los dibujos-entrevista, permiten “asomarnos”, “mirar”, la forma en que se relata su inserción (Medina, 2004), en los contextos de interacción y desarrollo de prácticas y relaciones de socialización infantil como: la comunidad, la casa y la escuela; pero también se encuentra las prácticas de trabajo, los campos agrícolas o las calles de la ciudad. En consecuencia en el proceso de investigación, el uso de los dibujos-entrevista de los campos histórico culturales de la comunidad, la casa y escuela, las fotografías sobre las actividades en la comunidad, diarios, cartas, generan narraciones que propiciaron el diálogo con ellos.

En este contexto de discusión, en el siguiente apartado, compartimos diferentes experiencias y acercamientos en los procesos de investigación que hemos realizado.

Experiencias en contextos diversos de movilización social: dibujo-entrevista, como dispositivo metodológico

A partir de nuestras experiencias investigativas situadas, hemos podido comprender el uso de los dibujos como parte del campo metodológico de la investigación colaborativa y dialógica con niñas y niños en la inter/comprensión de los mundos sociales, complejos, profundos y potenciadores. Para comprender esta propuesta hacemos una breve revisión de tres experiencias investigativas con infancias cuyas familias se encuentran integrados a través de su participación en dos organizaciones sociales, que implican a movimientos sociales, en cuanto formas de participación infantil y la revisión de los sentidos histórico/políticos de estas formas de movilización social (Zibechi, 2007). De ahí que nos centremos en dos de los movimientos de larga trayectoria histórica y política en México, como el movimiento magisterial de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (1979 a la fecha) (Hernández, 2016) y, en Chiapas, el movimiento indígena del zapatismo a través de la figura del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) (1974-1994 a la fecha). Así, la construcción y producción de dibujos y relatos-entrevistas considerados como dispositivos de investigación, permitieron la elaboración de diferentes inter/textos acercándonos a los mundos infantiles en estos contextos igualmente situados.

El trabajo etnográfico y las estancias prolongadas en los diferentes campos de trabajo han permitido, en este caso, a Kathia Núñez (2018, 2011, 2005), Angélica Rico (2018, 2011, 2007) y a Patricia Medina (2003, 2004, 2007, 2015, 2017) acercarse como investigadoras a la configuración de los mundos infantiles, a sus prácticas culturales, a sus expectativas y formas de interpretar los diversos contextos de su interactuar. Como dispositivos para el diálogo, la producción de dibujos, en interrelación con múltiples estrategias y otros dispositivos más como la propia entrevista, las fotografías, la producción epistolar y de diarios, genera la producción de diversos textos junto con los niños, lo que permite comprender la complejidad de los mundos de vida de los y las niñas, en contextos situados. Por la brevedad del espacio de este capítulo, solamente se presentarán algunos acercamientos, se resaltarán los elementos comunes, y en particular, se destacará el uso y la perspectiva metodológica que acompañará a los dispositivos-entrevista.

En el caso zapatista de Chiapas-México, las bases sociales del movimiento zapatista, se encuentran conformadas en su conjunto por mujeres, niños y adultos mayores, como parte fundamental del entramado social comunitario, se han seguido mecanismos por parte del gobierno federal y estatal en México, además de formar grupos paramilitares (López y Rivas, 2003). Eso, con el fin de controlar sus formas de sustento económicas y sociales de las familias indígenas (Pérez, Santiago y Álvarez, 2002). Contexto que observan directamente los niños y las niñas, junto con sus familias, considerando que viven conflictos de guerra. Por lo que hemos podido acercarnos a parte de sus representaciones, en un diálogo significativo sobre estas formas de experiencia social infantil.

Clara, niña de doce (12) años; a través del diálogo sobre su dibujo, nos permite comprender elementos fundamentales de ella en su contexto comunitario: "Aquí se encuentra la iglesia de los santos que confiamos pues, de ir a rezar, confiamos con Dios, aquí está la Iglesia de la comunidad". También hace distinciones fundamentales, por ejemplo, la diferencia de espacios que representan, tanto "la escuela autónoma donde estudiamos", como "la escuela de oficial, donde estudian los oficiales". Es decir, Clara asiste a una escuela que pertenece a la organización social del Movimiento Zapatista, generando las distinciones frente a "los oficiales, donde estudian los oficiales".



Clara, niña de 12 años, Chiapas
(Núñez, 2018)

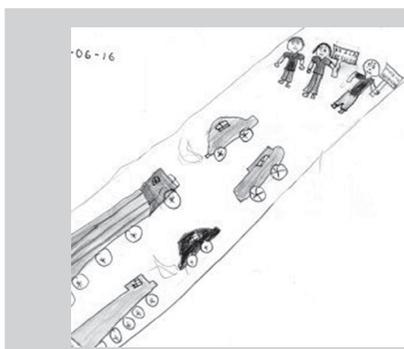


Antonio, 11 años, Chiapas
(Núñez, 2018)

En el caso de Antonio, relata que dibujó a su familia y todo lo que le rodea: “toda mi familia, mi casa, la tierra, las flores y los patos”. Se ubica con sus hermanos, distinguiéndose a través de: “Ese yo (el del sombrero)”.

Mientras que la situación de los niños/as, hijos de los docentes organizados en torno a la CNTE, en particular, en el estado de Oaxaca, la represión del Estado en contra de sus padres y madres, docentes organizados y disidentes de las políticas oficiales hacia el sector social y educativo, así como sus familias y comunidades han experimentado de forma sistemática, durante las últimas tres décadas estas estrategias de opresión (Medina, 2016c).

Cuando sus padres se manifiestan en las calles o carreteras realizan bloqueos y marchas (cortes de ruta, piquetes). En los dibujos no sólo representan a los maestros, sino a ellos mismos participando en las manifestaciones con pancartas, donde muestran su apoyo a “los maestros”, quienes implícitamente son sus padres.



“Marcha y bloqueos de los maestros”. (Niña de 10 años). Oaxaca. (Medina, 2016c)

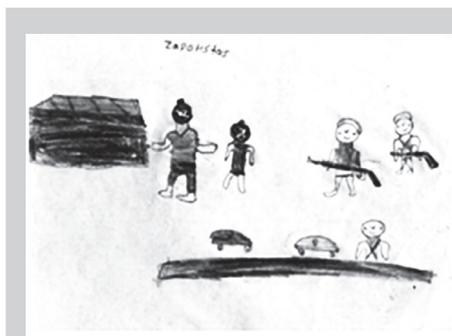


“Entran los policías”. Idu (niño de 10 años). Oaxaca. (Medina, 2016c)

Al dialogar con los niños mediante sus dibujos es posible intentar acercarnos a ciertos referentes de comprensión de sus propios mundos; si consideramos que ellos mismos recrean distintos espacios de acción en donde sus propias prácticas como infantes se desarrollan, así se formula la idea de que mientras la escuela está “cerrada”, “clausurada”, como un espacio propio de interacción, al mismo tiempo, jóvenes, niños, y docentes se apropian de los espacios de manifestación pública tomando “la calle” para poder expresar sus demandas.

Si bien hemos estudiado las particularidades de cada caso, sin duda un elemento compartido que experimentan los niños y niñas de Chiapas y Oaxaca, es la configuración, muchas veces conflictiva entre las formas de advertir y concebir tanto el espacio público, como el propiamente territorial, pues la represión y los asesinatos, ya sean por diversos agentes represivos: policías, militares y grupos paramilitares, conllevan a los infantes a percibir las formas de violencia, no solamente el estrés provocado por estas situaciones extremas, sino un constante impacto emocional en el desarrollo de sus actividades y relaciones, lo cual inclusive transfigura continuamente su visión de la propia vida y de sus mundos sociales. (Martín-Baró, 1998, 1990).

Los niños y niñas en los elementos dibujados configuran elementos centrales sobre sus realidades, ellas y ellos mismos seleccionan los referentes que remiten a su vida cotidiana, a sus actividades, a sus temores y alegrías. Así, a través de los referentes gráficos de los dibujos se configuran como elementos centrales de los relatos infantiles.



“Quieren nuestra tierra”. José (9 años).
Chiapas (Rico, 2018)



Juan (12 años). Chiapas, (Rico, 2018)

En un contexto como este el dibujo-entrevista, es sin lugar a duda, una de las herramientas metodológicas más interesantes para acercarse al mundo y al imaginario del niño y su universo de significados (Paoli, 2003). Las representaciones gráficas no sólo permiten conocer sus referentes identitarios más cercanos, sino que los niños

y niñas puedan expresar sus emociones y miedos, además de promover el diálogo y reflexión con ellos/as, conocer sus puntos de vista, experiencias y expectativas de futuro (Rico, 2018). Desde este ejercicio niñas y niños recrean sus memorias y construyen sus historias de vida ligadas a las concepciones y prácticas que subyacen en sus contextos inmediatos, por ejemplo, cuando se entrevistó a José sobre su dibujo, él relató lo siguiente:

—Los zapatistas están en su casa, los soldados están afuera, tienen armas. Están hablando.

—¿De qué hablan?

—Del desalojo, están enojados. Los soldados quieren nuestra tierra.

Por su parte, Juan de 12 años (dibujo a la derecha), parece hacer un acercamiento al retén militar, a los soldados, a sus armas de alto calibre, al tanque de guerra y al puesto de control. A diferencia del dibujo de José, en el que los soldados no aparecen de forma directa, en el de Juan hay ojos y una mueca de sonrisa en el rostro del soldado armado quien, a decir de José, es el encargado de revisar los coches. Ante la pregunta: ¿Qué hacen los soldados?, José sólo dijo: “Quieren matarnos por ser zapatistas”.

Reflexiones y horizontes

A través del análisis y deconstrucción epistémica que permite el sustento teórico y metodológico del dibujo y los diversos materiales producidos en diálogo con los y las niñas, nos permiten construir la argumentación sobre la construcción de los dibujos, que trasciende el sentido objetivista y de simple intercambio, al de su reconocimiento como un dispositivo metodológico que se encuentra siempre producido en contexto.

Al mismo tiempo de que el presente trabajo señala el trazo de ciertas líneas metodológicas para el encuentro con infancias, a través de su potencialidad para el reconocimiento de procesos de subjetivación política, en donde los dibujos-entrevista generan un texto construido a partir del contexto sociocultural e histórico que se expresan en imágenes y enunciados las experiencias, las formas y los lugares de apropiación del mundo social y político infantil.

Igualmente, en el presente capítulo se localizan experiencias situadas a partir del trabajo con niños/as de Chiapas y, con niños/as de Oaxaca, lo que ofrece una gama de contextos sociales, culturales que además son permeados políticamente por dos movilizaciones sociales de largo aliento: la lucha magisterial de la CNTE en Oaxaca y el movimiento indígena zapatista por la construcción de su autonomía en Chiapas.

Reconocer este contexto social, cultural y político, tanto del sujeto-investigador, como del sujeto-colaborador ha permitido propiciar la colaboración y la solidaridad en la investigación, así como la reflexión de los saberes y prácticas indígenas comunitarias. En experiencias investigativas de este tipo, los dibujos, los relatos de los/as niños/as, el análisis y conocimiento de los contextos por parte de las investigadoras, fortalece diversos puentes para el diálogo y la comprensión de las identidades y los procesos de subjetivación de los niños y niñas. El énfasis en las posibilidades de acción de los sujetos infantiles y la importancia de los contextos en los que se sitúan, brindan apertura en los estudios con infancias en distintas latitudes.

La postura decolonial como una forma de deconstrucción del saber y del ser permite romper con la idea hegemónica del niño como sujeto en construcción y objeto de protección, para entablar un puente con el nuevo paradigma de la niñez (Rico, 2018), en el que se ve al niño como sujeto social inmerso en la “pedagogía de la resistencia” (Corona y Pérez, 2003); pero sobre todo, con la noción de “participación política” de la infancia indígena en los movimientos sociales y en la construcción de las autonomías (Liebel y Saadi, 2012).

La apertura a distintos campos de conocimiento en la antropología, la pedagogía, la psicología y la sociología (Gaitán, 2006), para la comprensión de los significados y los sentidos que los sujetos dan a esos significados, es decir, la manera según la cual los sujetos mueven sus sentidos en contextos específicos en sus relaciones con otros. Compartimos la idea que estas investigaciones y la argumentación profunda de nuestras búsquedas y construcciones metodológicas, permiten abrir el campo de los estudios con infancias en diversos contextos sociales en la reflexión profunda que implica comprender su actuación social y política, en y frente a los movimientos sociales contemporáneos.

Referencias

- Agamben, G. (2011a). ¿Qué es un dispositivo? *Sociológica*, 26 (73), 249-264.
- Agamben, G. (2011b). *Infancia e Historia. Destrucción de la experiencia y origen de la historia*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora.
- Alejos García, J. (2012). *La palabra en la vida. Dialogismo en la narrativa mesoamericana*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Alvarado, S. A., Ospina-Alvarado, M. C. y Sánchez-León, M. C. (2016). Hermenéutica e Investigación Social: Narrativas generativas de paz, democracia y reconciliación. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14 (2), 987-999.

- Alvarado, Sara Victoria, *et al.* (2008). Las tramas de la subjetividad política y los desafíos a la formación ciudadana en jóvenes, *Revista Argentina de Sociología*, 6(11), 19-43.
- Arfuch, L. (2002). *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bajtín, M. (1998). *Estética de la creación verbal* (Trad. Tatiana Bubnova). México: Siglo XXI Editores.
- Cohn, C. (2005). *Antropologia da Criança*. Río de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- Corona Berkin, S. (2012). La intervención como artefacto de investigación horizontal. En D. Pérez, M. Rebeca y S. Sartorello (Comp.), *Horizontalidad, diálogo y reciprocidad en los métodos de investigación social y cultural* (pp. 35-44). San Cristóbal de Las Casas: CENEJUS, UNACH, UASLP.
- Corona, Y. y Pérez, C. (2003). Resistencia e identidad como estrategias para la reproducción cultural. *Anuario de Investigación 2002*. México: CSH-UAM-Xochimilco55-66.
- Culler, J. (2000). *Breve introducción a la teoría literaria* (Trad. Gonzalo García). Barcelona: Crítica.
- Denzin, Norman K. (2005). Emancipatory discourses and the ethics and politics of interpretation. En N. Denzin e Y. Lincoln (Comps.) *The sage Handbook of qualitative research* (pp.933-958). California.
- Ezquerro, M. (2009). *Leerescibir*. México/París: RILMA 2/ADEHL.
- Foucault, M. (2001). El sujeto y el poder. En H. Dreyfus y P. Rabinow, *Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica* (pp.241-259). Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Gaitán Muñoz, L. (2006). *Sociología de la infancia. Análisis e Intervención Social*. Madrid: Síntesis.
- García Palacios, M. y Hecht, A. (2009). Los niños como interlocutores en la investigación antropológica. Consideraciones a partir de un taller de memorias con niños y niñas indígenas. *Tellus*, 9(17), 163-186.
- Gustafsoon, J. (2004). El cronotopo cultural, el estereotipo y la frontera del tiempo: la preterización como estrategia de representación del 'Otro'. En *Cultura, lenguaje, y representación. Revista de Estudios Culturales*, (1), 137-147.

- Hecht, A. (2013). Del adultocentrismo a la agencia infantil: un enfoque desde la socialización. *Revista Infancias imágenes*, 12(1). Recuperado de dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4817234.pdf
- Hernández Navarro, L. (2016). *La novena ola magisterial*. México: Editorial Rosa Luxemburgo Stiftung y Para Leer en Libertad.
- Jociles, M. I., Franzé, A. y Póveda, D. (2011). *Etnografías de la infancia y de la adolescencia*. Madrid: Editorial Los Libros de la Catarata.
- Liebel, M. y Saadi, I. (2012). La participación infantil ante el desafío de la diversidad cultural. *Desacatos. Revista de Antropología Social*, 39(5), 123-140.
- López y Rivas, G. (2003). Contrainsurgencia y paramilitarismo en Chiapas en el gobierno de Vicente Fox. *Chiapas*, (15), 97-119.
- Martín-Baró, I. (1990). De la guerra sucia a la guerra psicológica: el caso de El Salvador. En I. Martín-Baró, *Psicología Social de la Guerra: trauma y terapia*. (pp.159-153). San Salvador: UCA Editores.
- Martín-Baró, I. (1998). *Psicología de la Liberación*. Madrid: Editorial Trotta.
- Mead, M. (1985). *Educación y cultura en Nueva Guinea*. Barcelona: Paidós Studio.
- Medina, P. y Rico, A. (2017). Hacer-se de la CNTE... Memorias disidentes en movimiento. Experiencia y relaciones intergeneracionales en el movimiento social ampliado en Oaxaca. En R. González y G. Olivier, (Coords.), *Resistencias y alternativas. Relación histórico-política de movimientos sociales en educación*. Ciudad de México: Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco, Red Mexicana de Estudios de los Movimientos Sociales, p. 101-124. Libro Electrónico. <http://www.redmovimientos.mx/2016/wp-content/uploads/2016/10/Resistencias-y-alternativas-Definitivo.pdf>
- Medina, P. y Martínez, A. (2016). Haciendo Memoria con Niñ@s en contextos de migración urbana. Dispositivos para el diálogo y encuentro. En Núñez; K.; Ortelli, P.; Estudillo, M.L.; Alba, C. (Coords.). *Niñez Indígena, Resistencia y Autonomías. Miradas antropológicas en contextos de violencia en América Latina*. (pp.107-161). México: Universidad Autónoma de Chiapas, PROFOCIE.
- Medina, P. y Maciel, Lucas da Costa (2016). Infancia y de/Colonialidad: autorías y demandas infantiles como subversiones epistémicas. *Educ. Foco, Juiz de Fora*, 21(2), 295-332.

- Medina Melgarejo, P. (2016a). Zonas de experiencia. Subjetivación política, memorias disidentes. Una profesora de la CNTE. *Tramas, subjetividad y procesos sociales*, 46, 207-241.
- Medina, Melgarejo, P. (2016b). *Otras maneras de investigar. Metodologías colaborativas en la sistematización de experiencias pedagógicas situadas para la formación de profesionales de la educación en contextos de diversidad cultural*. Proyecto de investigación en proceso, área académica 5. México: UPN.
- Medina Melgarejo, P. (2015). *Sujetos y conocimientos situados, políticas del lugar en educación. Trayectos y experiencias pedagógicas de investigación en la construcción de interculturalidades activas*. Oaxaca: UNACH/UI-Chiapas/UABJO.
- Medina Melgarejo, P. (2013). Maestros que hacen historia. Tejedores de sentidos: entre voces, silencios y memorias. Ciudad de México: Centro de Estudios Jurídicos y Sociales Mispat, Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica.
- Medina Melgarejo, P. (2007). Configuración de fronteras, interculturalidad y políticas de identidad. Niñ@s indígenas, escuela y migración. *Tramas*, 28(12), 171-194.
- Medina Melgarejo, P. (2004). Socio-génesis y autoría de las narrativas de niños, jóvenes y docentes. Producción de videos, fotografías, dibujos y textos en investigación educativa. *Entre maestr@s*, 4(11), 52-64.
- Medina Melgarejo, P. (2003). Niños mayos: movimientos, danza y formas de apropiación de las prácticas festivas. *Tramas*, 20, 121-148.
- Medina, P. (2016c). *Hacerse de la CNT. Historias en movimiento. Experiencias y comunalidad. Sustratos de las memorias disidentes de Participación en el movimiento social, pedagógico magisterial en Oaxaca*. Memoria del I Congreso. Nacional de Estudios de Movimientos Sociales. México, UAM-Azcapotzalco, Red Mexicana de Estudios de los Movimientos Sociales.
- Modonesi, M. (2010). *Subalternidad, antagonismo, autonomía. Marxismo y subjetivación política*. Buenos Aires: CLACSO; Prometeo Libros, UBA Sociales Publicaciones.
- Núñez Patiño, K. (2018). *Construcción identitaria de niños y niñas en dos comunidades indígenas desde sus discursos y prácticas de tres ámbitos de sentido: la comunidad, la casa y la escuela*. Tesis de doctorado, Universidad Veracruzana, Veracruz.

- Núñez Patiño, K. (2011). De la casa a la escuela zapatista. Prácticas de aprendizaje en la región ch'ol. En B. Baronnet, M. Mora y R. Stahler-Sholk (Coords.), *Luchas 'muy otras'. Zapatismo y autonomía en las comunidades indígenas de Chiapas* (pp.267-294). México: UAM-X, CIESAS, UNACH.
- Núñez Patiño, K. (2005). *Socialización infantil en dos comunidades ch'oles. Rupturas y continuidades: escuela oficial y escuela autónoma*. Tesis de maestría, CIESAS, San Cristóbal de Las Casas.
- Paoli, A. (2003). *Educación, Autonomía y Lekil Kuxlejal: Aproximaciones Sociolingüísticas a la Sabiduría de los Tseltales*. Ciudad de México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Pérez, P., Santiago, C. y Álvarez, R. (2002). *Ahora apuestan al cansancio. Chiapas: Fundamentos psicológicos de una guerra contemporánea*. México/España: Centro de Derechos Humanos Miguel Agustín Pro Juárez, Asociación K'inal Antzetik, Grupo de Acción Comunitaria.
- Podestá Siri, R. (2007). *Encuentro de Miradas: Hacia nuevos modelos para el estudio de las representaciones sociales infantiles nahuas y occidentales de su territorio*. Tesis de doctorado, Universidad Autónoma Metropolitana, Ciudad de México.
- Reygadas, R. y Robles, M. (2006). Sobre la construcción de dispositivos de investigación-intervención, *Anuario de Investigación 2005*. México: Universidad Autónoma Metropolitana, pp. 57-69.
- Rico, A. (2018). *Infancias y maternidades zapatistas: subjetividades políticas emergentes en las prácticas educativas y de resistencia-rebelde frente a la contrainsurgencia en Chiapas*. Tesis de doctorado, Universidad Veracruzana, Veracruz.
- Rico, A. (2011). Niños y niñas en territorio zapatista: Resistencia, autonomía y guerra de baja intensidad. En B. Baronnet, et al. (Coords.), *Luchas 'muy otras'. Zapatismo y autonomía en las comunidades indígenas de Chiapas* (pp.267-294). México: Universidad Autónoma Metropolitana, CIESAS, Universidad Autónoma de Chiapas.
- Rico, A. (2007). *Niñas y niños tseltales en territorio zapatista. Resistencia, autonomía y guerra de baja intensidad*. Tesis de maestría, UAM-Xochimilco, Ciudad de México.
- Salazar Villava, C. (2004). Dispositivos: máquinas de visibilidad. *Anuario de Investigación 2003*, Departamento de Educación y Comunicación, UAM-Xochimilco, 291-299.

Segato, R. (2007). *La nación y sus otros: raza, etnicidad y diversidad religiosa en tiempos de políticas de la identidad*. Buenos Aires: Prometeo Libros Editorial.

Spivak, G. (2013). *En otras palabras, en otros mundos: ensayos sobre política cultural* (Trad. Alcira Bixio). Buenos Aires: Paidós.

Van Dijk, T. (1980). *Texto y Contexto. Semántica y pragmática del discurso* (Trad. Juan Domingo Moyano). Madrid: Ediciones Cátedra.

Zemelman, H. (1997). Sujetos y subjetividad en la construcción metodológica. En H. Zemelman, E. León, *Subjetividad: umbrales del pensamiento social* (pp. 21-35). Barcelona: Anthropos/UNAM.

Zibechi, R. (2007). *Autonomías y emancipaciones. América Latina en Movimiento*. Lima: Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales.

La edición, corrección de estilo, diseño e impresión de esta obra
fueron realizados bajo la supervisión de
Entrelibros e-book solutions
2018
www.entrelibros.co

Hablar de “Diferentes Geografías de la Infancia: Experiencias y vivencias investigativas en Latinoamérica” es hablar del desarrollo de la primera infancia en territorios interculturales diversos. Es hablar de saberes y tradiciones ancestrales develados en la construcción de subjetividades. Es hablar de la importancia del reconocimiento de espacios y lugares que habitan los niños y niñas, así como lenguajes, recorridos, narrativas, palabras y emociones como seres comunicativos y su valioso aporte al desarrollo socioafectivo de la familia, los cuidadores y la comunidad que merecen ser atendidos, estudiados, leídos e investigados por los formadores de maestros.

Esta publicación, incluye aportes interdisciplinarios de investigadores de la Fundación Universitaria del Área Andina (Colombia), Universidade Federal de Juiz de Fora (Brasil), Universidad Surcolombiana (Colombia), Universidad de San Buenaventura, Bogotá (Colombia), Universidade de Brasília (Brasil), Universidad Pedagógica Nacional (Colombia), Universidad Autónoma de Chiapas (México), Universidad Autónoma de México (México), Universidade Federal Fluminense (Brasil), Universidad Distrital Francisco José de Caldas (Colombia), unidos con el compromiso de asegurar la diversidad cultural y la contribución de la educación infantil al desarrollo sostenible en Latinoamérica.

