



GEOGRAFÍAS DE LAS INFANCIAS Y MOVIMIENTOS SOCIALES

*Dialogar con niños
para descolonizar el presente*

A través de los apartados de este libro se encuentran aportes de carácter metodológico, información y formación de nuevos horizontes epistémicos para una configuración política de los modos de investigar junto a la niñez, con lo cual se espera poder gestar diálogos para la comprensión del accionar infantil, reconociendo la necesidad de construir en diálogo, en co-labor participante, en una co-presencia radical activa y políticamente transformadora, como parte de la perspectiva des-colonizadora de nuestras miradas, en ruptura con la invisibilización y los silencios a los que se relega a las infancias.

La irrupción de la niñez como actor, que cuestiona y se apropia del conocimiento, ha detonado la ampliación de la frontera de posibilidades teóricas y conceptuales para el acercamiento a otras realidades sociales en términos de “Otras Maneras de Investigar” para crear nuevos horizontes educativos y pedagógicos.

En una polifonía de voces y experiencias en este libro-ventana se expresan distintas miradas y encuentros con grupos de investigación –sobre y con– infancias: en Brasil Geografía de la Infancia-GRUPEGI, coordinado por Jader Janer Moreira, de la Universidade de São Paulo y la Universidade Estadual de Campinas; en Argentina ALFAR, Pensar-Hacer desde las Identidades y la Cátedra Abierta Intercultural de la Universidad Nacional de Luján; en México la Universidad Pedagógica Nacional, el Posgrado en Pedagogía de la Universidad Nacional Autónoma de México, la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Chiapas, colegas del Doctorado en Desarrollo Rural y del Programa Infancia por la Universidad Autónoma de México Xochimilco.

Geografías de las infancias
y movimientos sociales
*Dialogar con niños
para descolonizar el presente*

Patricia Medina Melgarejo
(coordinadora)

Geografías de las infancias y movimientos sociales
Dialogar con niños para descolonizar el presente
Patricia Medina Melgarejo (coordinadora)

Primera edición, mayo de 2019

© Derechos reservados por la Universidad Pedagógica Nacional
Esta edición es propiedad de la Universidad Pedagógica Nacional, Carretera al Ajusco
núm. 24, col. Héroes de Padierna, Tlalpan, CP 14200, Ciudad de México
www.upn.mx

Esta obra fue dictaminada por pares académicos.
ISBN 978-607-413-304-2

LC191
G4.6

Geografías de las infancias y movimientos sociales :
dialogar con niños para descolonizar el presente /
coord. Patricia Medina Melgarejo. - México :
UPN, 2019.
ISBN 978-607-413-304-2
1 recurso electrónico (1v) 7 Mb ; archivo PDF
--(Horizontes educativos)
1. Educación – Aspectos sociales
2. Movimientos Sociales 3. Niños – Condiciones
Sociales i - Medina Melgarejo, Patricia, coord. II.
Ser.

*Para Rossana †Stella Podestá Siri y †María Bertely Busquets,
colegas y compañeras incansables
maestras e investigadoras que abrieron brecha
en una búsqueda y propuesta continúa sobre los trabajos
Junto con Infancias y Educaciones Indígenas...
Gracias...*

Queda prohibida la reproducción parcial o total de esta obra, por cualquier medio,
sin la autorización expresa de la Universidad Pedagógica Nacional.
Hecho en México.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	9
PRIMERA PARTE	
DIÁLOGOS SUR-SUR, MEXICO: NIÑOS EN MOVIMIENTOS SOCIALES OTROS, DESCOLONIZAR EL PRESENTE.....	21
PRESENTACIÓN	
<i>Patricia Medina Melgarejo</i>	<i>23</i>
NIÑOS ACTORES SOCIALES EN EL MOVIMIENTO MAGISTERIAL DE OAXACA (CNTE)Y EN EL MOVIMIENTO INDÍGENA ZAPATISTA DE CHIAPAS DEL EZLN	
<i>Patricia Medina Melgarejo, Angélica Rico Montoya.....</i>	<i>29</i>
APRENDIENDO A ORGANIZARSE EN LA CIUDAD DE MÉXICO: LAS COMISIONES INFANTILES EN LA OPFVII	
<i>Eliud Torres Velázquez</i>	<i>61</i>
EL CONTEXTO POLÍTICO Y LA SUBJETIVIDAD EN LA CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDAD EN LA NIÑEZ ZAPATISTA	
<i>Kathia Núñez Patiño</i>	<i>93</i>

SEGUNDA PARTE	
ABRIENDO SUR-COS EN MÉXICO: CONSTRUYENDO EXPERIENCIAS DE OTRAS MANERAS DE INVESTIGAR.....	121
PRESENTACIÓN	
<i>Patricia Medina Melgarejo</i>	<i>123</i>
CONSTRUYENDO LA RED LATINOAMERICANA DE INVESTIGACIÓN REFLEXIVA (REIR) CON NIÑOS Y JÓVENES: LA ARDUA LABOR DE HACER COMUNIDAD	
<i>Angélica Rico Montoya.....</i>	<i>127</i>
TERCERA PARTE	
DIÁLOGOS SUR-SUR, BRASIL: GRUPO DE INVESTIGACIÓN GEOGRAFÍA DE LA INFANCIA-GRUPEGI (GRUPO DE PESQUISA EM GEOGRAFIA DA INFANCIA)	147
PRESENTACIÓN	
<i>Patricia Medina Melgarejo</i>	<i>149</i>
PRESENTACIÓN DEL GRUPO DE INVESTIGACIÓN EN GEOGRAFÍA DE LA INFANCIA-GRUPEGI (GRUPO DE PESQUISA EM GEOGRAFIA DA INFÂNCIA)	
<i>Jader Janer Moreira Lopes</i>	<i>153</i>
PAISAJES DE INFANCIA, PAISAJES DE LOS NIÑOS	
<i>Jader Janer Moreira Lopes, Bruno Muniz Figueiredo Costa, Sara Rodrigues Vieira de Paula</i>	<i>157</i>
TERRITORIO Y CULTURA: GEOGRAFÍA DEL CUIDAR Y EDUCAR EN LAS COMUNIDADES QUILOMBOLAS COLÔNIA DO PAIOL Y VÃO DE ALMAS	
<i>Eliete do Carmo Garcia Verbena e Faria, Eliane Rodrigues de Castro, Maria Lidia Bueno Fernandes, Mathusalam Pantevis Suarez.....</i>	<i>181</i>
HABLANDO DE INFANCIAS: UNA INFANCIA COLOMBIANA Y UNA INFANCIA BRASILEÑA, TODOS EXTRANJEROS	
<i>Mathualam Pantevis Suarez</i>	<i>207</i>

**TEATRO CON BEBÉS: UNA LECTURA A PARTIR
DE LA PEDOLOGÍA HISTÓRICO-CULTURAL DE VIGOTSKI**
Claudia da Costa Guimarães Santana, Luiz Miguel Pereira235

CUARTA PARTE
**ABRIENDO SUR-COS: CONSTRUYENDO EXPERIENCIA
EN BRASIL DE OTRAS MANERAS DE INVESTIGAR**251

PRESENTACIÓN
Patricia Medina Melgarejo253

**GEOGRAFÍA DE LA INFANCIA: CONTRIBUCIONES
A LOS ESTUDIOS DE LOS NIÑOS Y SUS INFANCIAS**
Jader Janer Moreira Lopes.
Traducido por *Mathusalam Pantevis Suarez*.....255

QUINTA PARTE
**HORIZONTES SUR-SUR, BRASIL-ARGENTINA: ENCUENTROS
CON NIÑOS Y JÓVENES: ESPACIOS DE POSIBILIDAD**269

PRESENTACIÓN
Patricia Medina Melgarejo271

**ENCUENTROS CON BRASIL... JUGANDO A REPRESENTAR:
LA EXPERIENCIA DE UNA ETNOGRAFÍA AUDIOVISUAL
CON NIÑOS KALAPALO**
Lucas da Costa Maciel, Veronica Monachini, Thomaz Pedro275

**ENCUENTROS CON ARGENTINA... MUNDOS DE INFANCIAS.
HISTORIAS QUE MIGRARON**
Lila Scotti297

ACERCA DE LOS AUTORES.....323

INTRODUCCIÓN

La infancia¹ suele ser definida en los datos estadísticos de población como un “grupo de edad”, y se le trata permanentemente como un sector de la población a intervenir para encausarlo en las políticas sociales en turno, sobre todo en el rubro escolar, en donde se le pretende investigar desde referentes de desarrollo y normalización, en una concepción lineal y progresiva de sus etapas de desarrollo, periodos a cubrir en edades y momentos específicos de su vida. En este sentido, la o las infancias –como las nombraremos en adelante– son privilegiadas por una serie de disciplinas que las consideran una materia de estudio y actuación bajo una interpretación genérica y homogénea, como lo hace la psicología del desarrollo y la pedagogía, en términos de una intervención educativa “redentora de las infancias” (Cfr. Popkewitz, 1998).

¹ El uso del desdoblamiento del lenguaje se ha aplicado de acuerdo con la normas de la Real Academia de la Lengua Española. Es por ello que en el presente libro se emplean los términos: niño(s), adolescente(s), jóvenes, alumno(s), educadora(s), maestro(s), docente(s) y padres de familia aludiendo a ambos géneros, con la finalidad de facilitar la lectura. Sin embargo, este criterio editorial no demerita los compromisos que la institución asume en cada una de las acciones encaminadas a consolidar la equidad de género.

Incluso, la misma interpretación historiográfica de la infancia alude al estudio de períodos de vida y desarrollo determinados, centrándose en las representaciones que se han efectuado sobre ella (Santiago, 2007). Se busca operar más que dialogar, encauzar más que comprender, definir espacios señalados como “propios para las y los infantes”, por lo que subsiste una visión adultocéntrica, en tanto postura escasamente preocupada por comprender cómo la niñez construye sus propias concepciones, por lo que poco se sabe de sus afanes e inquietudes, de sus formas de mirar y narrar el mundo, de los significados y representaciones que hace de las cosas y los sucesos.

De este modo, frente a estas perspectivas dominantes sobre las infancias, hemos generado una serie de cuestionamientos e interrogantes que nos conducen a un giro de las ideas establecidas en torno a las representaciones sobre la niñez en términos de infancia –como categoría genérica-universal–; reconociéndola en sus prácticas sociales (Pavez, 2012), con complejos y activos procesos epistémicos configurados por múltiples relaciones.

Cabe decir que, al distanciarnos de estas concepciones, la investigación colectiva que nos convoca en este libro, concibe el acontecer de la niñez, los territorios en tiempos y espacios determinados, los lugares y prácticas sociales concretas, en zonas de experiencias (Medina, 2016b), como expresiones particulares de los diferentes sentidos de lo humano.

Al reconocer a la niñez como sujeto social, histórico, político, sexuado, compuesta por sujetos producto y productores activos de prácticas culturales en donde expresan sus demandas a partir de diálogos y co-presencias activas, en mutua interacción y construcción social del mundo, produciendo múltiples conocimientos, vínculos y afectos/afecciones junto con otros, reconocemos también la construcción de sus propias dimensiones espaciales a través de afiliaciones con los “lugares-topos” como formas que generan sus existencias cotidianas, traduciéndose en referentes de sus propias geografías y territorios.

GEOGRAFÍAS DE LAS INFANCIAS Y MOVIMIENTOS SOCIALES: PROPUESTA Y CONFIGURACIÓN DE UN CAMPO DE INVESTIGACIÓN

El presente libro resulta ser una invitación, una construcción abierta, una ventana...

Esta obra surge como un proyecto que centra su mirada y escucha en el diálogo actuante con la infancia. Como colectivo que elaboramos este libro y propuesta de investigación, criticamos las visiones que la ubican como una etapa de desarrollo previa a la conformación del adulto-ciudadano, que la conciben “en falta”, es decir, de seres incompletos que se encuentran en ciertos períodos de desarrollo, por lo que necesitan alcanzar otras etapas siempre consecutivas y percibidas como ascendentes. Así, su condición es preestablecida en la ciudadanía en espacios restringidos y localizados, dado que al encontrarse en desarrollo no se les considera como sujetos con un topos-social, es decir, con referentes construidos sobre los lugares-espacios a partir de una pertenencia en tiempos y relaciones sociales.

Respecto a lo anterior, en muchos casos se establece la idea de que sus acciones son solamente imitativas de otras personas, por lo general de los adultos que conforman sus familias, lo que conduce a percibirlos como sujetos sin una construcción particular de temporalidades, de espacialidades y de acciones sociales y políticas. Con ello, se les niega la participación activa en el cimiento epistémico de sus propias maneras de elaborar y relatar los hechos, los sucesos que configuran las narrativas de sus historias personales y sociales, a partir de la relación colectiva y material con los lugares que habitan, por tanto, en la elaboración de sus propias geografías.

Como consecuencia, al no reconocer a las infancias la capacidad tanto de hacer como de organización propias, se omite su condición de sujeto social actuante, en vínculo con otras y otros en su quehacer cotidiano, que producen y recrean memorias, conocimientos, prácticas, subjetividades políticas, y que a su vez generan territorialidades a partir del reconocimiento de sus propios “lugares-topos”

de pertenencia, interrelacionados con otros niños y jóvenes, y en vínculos intergeneracionales con padres y abuelos.

Aunados a estos “topos” como “topo-filias” y territorios en donde las propias infancias se construyen, se intersectan en estas coordenadas de tiempo y de espacio otros “topos” posibles, aquellos “lugares-topos” de las utopías concretas, que buscan construir nuevos espacios a través de las formas de participación política y social para reconfigurar lo dado, recreando memorias para establecer horizontes de lo posible y de lo futuro en el presente.

Así, este entramado de lugares, tiempos, topos, imaginaciones, esperanzas y potencialidades, representa la acción de los sentidos, la elaboración y subversión resistente de los propios significados de las prácticas y expectativas de la niñez, de sus cuestionamientos, de los significantes construidos en ese actuar político junto con sus familias.

Bajo las concepciones de Raúl Zibechi (2007), se trata de un proceso de articulación social en donde los movimientos sociales han girado a niveles de pertenencia y acción política, que se transfiguran en el trayecto de pasar de movilizaciones sociales por demandas de actores políticos definidos en la escena y en las arenas en disputa, a una capacidad de configurarse en “sociedades en movimiento”. Ahora bien, en este accionar de las *sociedades en movimiento*, irrumpen y transgreden diversas relaciones en donde las familias se incorporan incluyendo a sus hijos en esta perspectiva. En las luchas por los territorios, no sólo en espacios indígenas, campesinos y rurales, sino en nuevas ruralidades urbanas, en espacios urbanos y barriales, en donde se accionan las múltiples identidades infantiles.

Como resultados de este accionar, y en tanto parte de las contribuciones al campo de los estudios *junto con* las infancias, se articula en una propuesta y un campo de investigación, en una zona de contacto y encuentro, el reconocimiento de dimensiones fundamentales de la acción social y políticas de los niños, que en la configuración de sus infancias recrean y producen espacialidades y temporalidades propias, construyendo lugares, paisajes y territorios en donde su

acción y participación movimientos sociales contemporáneos nos posibilita comprender mejor los procesos infantiles de subjetivación política (Medina y Rico, 2017; Medina y Da Silva, 2016), a partir del encuentro entre las *Geografías de las infancias y los movimientos sociales. Dialogando con la infancia para descolonizar el presente*.

OTRAS MANERAS DE INVESTIGAR.² DIALOGAR CON LA INFANCIA PARA DESCOLONIZAR EL PRESENTE: PROPUESTA METODOLÓGICA

En este libro-ventana, como grupo y colectivo de trabajo, compartimos las búsquedas metodológicas a partir de los giros conceptuales y epistémicos en la construcción de un campo de estudio *junto con* las infancias. Hemos trazado un largo trayecto ya caminado para realizar propuestas e inflexiones metodológicas, reconociendo la necesidad de construir en diálogo, en co-labor participante, en una co-presencia radical como parte de la perspectiva des-colonizadora de nuestras miradas, en términos de “Otras Maneras de Investigar” (Medina, 2016a y 2014).

Las necesidades y los retos en el tema nos han conducido a definir nuestro campo: retrotrayendo memorias y sentidos de la niñez, en tanto que ha sido considerada “en latencia y en falta”, para compartir mejor la idea de las fuerzas implicadas en las propias acciones infantiles, sus demandas, sus presencias, sus voces que se tornan en distintas estrategias de subversión que deben ser escuchadas. Un giro en esas primeras concepciones nos llevó a investigar más allá del tema, por lo que transitamos a estudios más comprensivos sobre la o las infancias, como sujetos situados, productores activos en las sociedades y en los grupos de relación societales.

² Este título hace referencia a los avances del trabajo de investigación: P. Medina, “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 en proceso (2016-2019), adscrito al Área Académica Núm. 5, UPN-México.

Es decir, pensar a las infancias como sujetos situados en múltiples y simultáneos contextos, en *alteridades históricas* (Segato, 2008), en relación con sus lazos y tejidos de pertenencias étnicas (indígenas y afroamericanas), permeados por sus condiciones sociales y de género, de residencia y desplazamiento migratorio, con sus diversas prácticas de trabajo y productivas.

Reconocer los espacios y el lugar de su participación en las sociedades en movimiento donde pertenecen y actúan (en las redes de reciprocidad dentro de un contexto de movilizaciones y demandas sociales) es imprescindible para ubicarlos en la construcción de sus mundos de realidad, a la vez que conocer las formas cómo actúan frente a ellos. Explorar cómo y dónde se forman estos sujetos, nos permite entonces, pensar maneras críticas de acercarnos a ellos, dado que cada contexto demanda su propia contingencia, sucede así también para la acción infantil en los espacios de resistencia y lucha política.

Derivado de lo anterior, en cada capítulo de este libro y en sus apartados se encuentran aportes de carácter metodológico, información y formación de nuevos horizontes epistémicos para una configuración política de los modos de investigar junto con la niñez, con lo cual se espera poder gestar diálogos para la comprensión del accionar infantil, en su co-presencia activa y políticamente transformadora, en ruptura con la invisibilización y los silencios a los que se relega a las infancias.

De este modo, las iniciativas del campo han sido transformadas por la presencia de los niños como actores: el reconocimiento de su papel activo en la construcción de los mundos que habitan ha implicado un giro epistémico en las propias prácticas de construcción de conocimiento, demandando la producción de nuevos recursos conceptuales, analíticos y metodológicos. Ha sido la propia irrupción de la niñez como actor que cuestiona y se apropia del conocimiento, lo que ha detonado la ampliación de la frontera de posibilidades teóricas y conceptuales para el acercamiento a otras realidades sociales.

ABRIENDO SUR-COS: ENCUENTROS DE EXPERIENCIAS EN MÉXICO, BRASIL Y ARGENTINA

Abriendo SUR/cos implica una construcción de múltiples encuentros, de diálogos y haceres, de senti-pensares que van rompiendo resistencias, creando brechas, posibilitando que en esos SUR/cos se siembren esperanzas desde la co-labor de la construcción y acercamiento mutuo para germinar. La metáfora de SUR-cos, implica los diálogos no sólo como referencias topográficas, sino como posibilidad de acción en los proyectos de luchas sociales que implican crear espacios de contacto y transformación.

En este sentido, en una polifonía de voces y experiencias surgen distintos encuentros, entre otros, con Brasil a través de la línea de investigación *Estudios de la Geografía de la Infancia*, a cargo del doctor Jader Janer Moreira Lopes, coordinador y fundador del Grupo de Investigación en Geografía de la Infancia-GRUPEGI (*Grupo de Pesquisa em Geografia da Infancia*) de la Universidade Federal de Juiz de Fora-Brasil, y con el maestro Mathusalam Pantevis Suárez, integrante activo de este equipo académico (quien efectuó la traducción del portugués al español de todos los textos de este programa académico incluidos en el libro).

A través de este encuentro se entrelazan no sólo distintas disciplinas de estudio, sino emerge el reconocimiento de la complejidad de las infancias, y sus expresiones y dinámicas propias y profundamente socio/culturales (de género, edad, condición económica y étnica). De esta forma compartimos la pregunta central y las premisas que orientan a los estudios de la *Geografía de las Infancias*: ¿Cómo los niños de diferentes edades y que pertenecen a distintos estratos sociales conciben, perciben y representan sus espacios?

Al respecto, es posible mencionar que en el contexto mexicano, mediante los continuos procesos de investigación, debate y búsqueda a partir de disciplinas como la antropología, la pedagogía, la filosofía y la filosofía política, los estudios de historia oral e histórico culturales y la semiótica, realizados durante más de dos décadas, ha

sido posible que hoy pueda darse una investigación donde los actores centrales resultan ser los niños desde su condición de sujetos sociales. En particular, el Programa Infancia de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), Unidad Xochimilco en México, espacio coordinado por Norma del Río y Yolanda Corona, quienes recientemente junto con Angélica Rico y Kathia Núñez han impulsado la creación de la Red Latinoamericana de Investigación Reflexiva, (REIR). Espacio que ha gestado y activado los espacios de diálogo y encuentro entre diferentes investigadoras e investigadores en el tema.

Otros gratos encuentros en estas aperturas y en el ejercicio del “sembrar” y construir para las infancias se han derivado de la propuesta “Junto con”, de académicos que laboran en Brasil y Argentina: el maestro Lucas Da Silva y la maestra Lila Scotti, respectivamente; quienes aportan a esta polifonía formas de acción y otros encuentros con las infancias y con los jóvenes, una propuesta adscrita a la Cátedra Abierta Intercultural de la Universidad de Luján, Argentina, coordinada por las maestras Beatriz Gualtieri y María José Vázquez. En vínculo con este programa también se encuentra Ziomara Garzón.

ITINERARIO Y PARTICIPANTES EN LA CO-AUTORÍA PLURAL CON LA NIÑEZ

Como ya fue anticipado en el apartado anterior, se encuentran en este trazo de SUR/cos desde el SUR-SUR de nuestras historias y en los horizontes históricos, semillas que germinan y generan un texto en donde se entrelazan las distintas voces en una co-autoría plural con niños (Podestá, 2007). Los participantes, tejedores de sentidos colectivos, producen el SUR/co al abordar diversas temáticas que convocan a reconocer lo propio y lo común-compartido en su interrelación y resonancia colectiva.

Los diferentes textos de este libro, en una co-presencia representan distintas voces que buscan reflexionar sobre las formas de

nombrar los mundos de esas infancias, que transitan desde la apropiación y construcción de sus relatos e historias, los trazos de sus espacialidades y la construcción de territorios y geografías, en acciones disidentes en la subversión de las luchas y horizontes de sus padres.

En este libro-ventana-propuesta-proyecto, como un espacio abierto al debate, los co-autores que desarrollan sus actividades académicas en espacios institucionales y en distintas latitudes de nuestras Américas –en plural–, ofrecen también los textos plurales que brindamos a continuación.

La estructura propuesta corresponde a los campos de estudio posibles y a sus fusiones y nuevos constructos epistémicos y sociales. Por consiguiente, las voces reunidas aquí invitan a efectuar un recorrido a través de sus cinco apartados a modo de espejos y resonancias del mapa trazado.

En la primera parte del libro, se efectúa un recorrido por distintos momentos y espacios de los *Diálogos Sur-Sur con México*, reflexionando en torno a las acciones y experiencias de las infancias de los niños participantes en diferentes “movimientos sociales *otros*”, como un ejercicio de descolonización del presente. En este capítulo escriben: Patricia Medina Melgarejo, profesora/investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional-México (UPN) y profesora del Posgrado en Pedagogía de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM); Kathia Núñez Patiño, profesora investigadora de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH); Angélica Rico Montoya, investigadora responsable de proyectos indígenas de Colabal AC (ambas doctoras en Investigación Educativa por la Universidad Veracruzana); y Eliud Torres Velázquez, maestro en Psicología Social de Grupos e Instituciones, estudiante del Doctorado en Desarrollo Rural por la UAM-Xochimilco.

Como segunda parte, se incluye al cierre, un espacio de reflexión sobre las experiencias de colectivos de investigación que impulsan la línea de “Estudios *junto con* las infancias en México”. Concebido como un momento del recorrido que al “abrir SUR-cos” genera

propuestas y nuevos caminos, este texto está a cargo de Angélica Rico Montoya, quien efectúa un recuento del proceso de conformación de la Red Latinoamericana de Investigación Reflexiva (REIR) con niños y jóvenes.

En la tercera parte del libro se dialoga con el Grupo de Investigación en Geografía de la Infancia-GRUPEGI (*Grupo de Pesquisa em Geografia da Infancia*) de la Universidade Federal de Juiz de Fora-Brasil (UFJF), acercándonos a diversas producciones de éste a partir de las contribuciones de: Jader Janer Moreira, profesor fundador y coordinador del GRUPEGI, y del Programa de Posgrado en Educación de la Universidade Federal Fluminense (UFF) y de la Universidade Federal de Juiz de Fora; Maria Lidia Bueno Fernandes, profesora/investigadora en la Facultad de Educación de la Universidade de Brasília y profesora/investigadora del Programa de Posgrado de Educación (PPGE); Cláudia da Costa Guimarães Santana, profesora colaboradora del Programa de Posgrado Profesional en Educación (Maestría) de la UFJF, investigadora y miembro del GRUPEGI; Eliete do Carmo Garcia Verbena e Faria, profesora del Colégio de Aplicação João XXIII, de la Universidade Federal de Juiz de Fora, investigadora y miembro del GRUPEGI; Bruno Muniz Figueiredo Costa, profesor de Geografía de Educación Básica del Colegio de Aplicación João XXIII-UFJF, investigador y miembro del GRUPEGI; Mathusalam Pantevis Suarez, doctorando en Educación, investigador y también miembro del Grupo de Pesquisa; Luiz Miguel Pereira, estudiante del Doctorado en Educación de la Universidade Federal Fluminense (UFF), Brasil; Eliane Rodrigues de Castro, profesora de la Secretaría Municipal de Educación de Juiz de Fora, Minas Gerais y de la Red Estadual de Educación del Estado de Rio de Janeiro, investigadora y miembro del GRUPEGI; Sara Rodrigues Vieira de Paula, investigadora y miembro del Grupo de Pesquisa, quien participa como becaria del Programa de Iniciación Científica de Investigación.

Como cuarto apartado también “abrimos SUR/cos”, deteniéndonos en la reflexión sobre otras maneras de investigar, práctica

que posibilitó tanto el surgimiento de este grupo de investigación, como su consolidación en Brasil, durante casi 15 años.

Al cierre de este libro se presenta la quinta parte dedicada a las propuestas de investigación a partir del “Encuentro con niños y jóvenes: espacios de posibilidad en los horizontes Sur-Sur, nuevamente aprendiendo de los aportes de otros equipos académicos de Brasil y de Argentina”, donde participan: de la Universidade de São Paulo, Brasil, Lucas da Costa Maciel, antropólogo y maestro en Desarrollo Rural (UAM-X), vinculado al Museo de Arte Contemporáneo de la Universidade de São Paulo y al Programa de Posgrado en Antropología Social de la Universidade Estadual de Campinas; Verónica Monachini, antropóloga, candidata a maestra en Antropología Social por la Universidade Estadual de Campinas; y Pedro Thomaz, cineasta, investigador y maestro en Comunicación y Semiótica por la Pontificia Universidade Católica de São Paulo; asimismo Lila Scotti, integrante de la asociación “ALFAR, Pensar-Hacer desde las Identidades”, agrupación que forma parte de la Cátedra Abierta Intercultural, espacio educativo interinstitucional e itinerante que desarrolla acciones en el ámbito de la Universidad Nacional de Luján en Argentina.

REFERENCIAS

- Medina, P. “Pedagogías emergentes en salud y educación interculturales desde las memorias disidentes de sus actores”. Proyecto de investigación, Área Académica 5. México: UPN, 2014-2016.
- Medina, P. “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, 2016-2019.
- Pavez Soto, I. (2012). Sociología de la Infancia: las niñas y los niños como actores sociales. *Revista de Sociología*. (27), pp. 81-102.
- Podestá Siri, R. (2007). *Encuentro de Miradas: el territorio visto por diversos autores*. México: SEP/CGEIB.

- Popkewitz, Thomas S. (1998). *La conquista del alma infantil: política de escolarización y construcción del nuevo docente*, tr., José M. Pomares, Colec. Educación y Conocimiento. Editor: Barcelona-México: Eds. Pomares-Corredor; Centro de Estudios Sobre la Universidad, UNAM.
- Santiago Antonio, Z. (2007). Los niños en la historia. Enfoques historiográficos de la infancia. *Revista Takwá*. (11-12), pp. 31-50.
- Segato, R. (2011). Género y colonialidad. En busca de claves de lectura y de un vocabulario estratégico decolonial. En K. Bidaseca y V. Vázquez Laba (comps.), *Descolonizando el feminismo desde (y en) América Latina* (pp. 17-48). Buenos Aires: Godot.
- Zibechi, R. (2007). *Autonomías y emancipaciones. Perú: América Latina en Movimiento*. Programa democracia y Transformación Global: Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales.

Primera Parte
**DIÁLOGOS SUR-SUR, MEXICO:
NIÑOS EN MOVIMIENTOS SOCIALES OTROS,
DESCOLONIZAR EL PRESENTE**

PRESENTACIÓN

Patricia Medina Melgarejo

En este apartado de nuestro libro-proyecto, libro-ventana, se abren horizontes que amplían la mirada y generan discusiones de problemas acuciantes de nuestras Américas (en plural): el acecho a nuestros espacios vitales para habitar, a nuestros territorios que definen la vida misma, “el suelo que pisamos” para la perspectiva comunal (Martínez-Luna, 2015). En ello reside la capacidad de asegurar nuestras formas de ser y vivir: al pertenecer a un lugar siempre social, siempre afectivo, cargado de signos, sentidos e historias, lo que se ha denominado como “topo-filia” (Tuan, 1980) y, como afirma Escobar (2010, p. 129): “La cultura habita en lugares...”.

Espacios, territorios, suelos, lugares, tierras rurales y urbanas, “topos”, de las “utopías concretas”, factualizadas, que producen “topo-filias”, afectos y sentidos, conocimientos y prácticas en donde los niños son sujetos y actores sociales que habitan este *estar*, configurando paisajes y tramas de relaciones siempre con otros, quienes representan a sus familias, madres, padres y abuelos, otros infantes de su misma edad, hermanos, amigos y jóvenes cercanos a ellos.

Nexos y vivencias que se transforman en experiencias intergeneracionales, en donde se aprenden y se construyen conocimientos,

relaciones histórico-políticas y sociales, en tanto actos de transmisión y creación de memorias compartidas.

Ante el asedio a los espacios y condiciones vitales de existencia, como el derecho al trabajo, a la vivienda, al alimento, a la salud y a la educación, se han gestado en las dos últimas décadas en Latinoamérica la movilización de amplios sectores de la sociedad, “transitando de movimientos sociales a sociedades en movimiento” (Zibechi, 2007), en donde, como una de sus características contemporáneas, éstos no sólo incluyen sus demandas y protestas:

...sino también la factualización de las formas alternativas de apropiación, gestión, organización y dirección de recursos y procesos sociales y políticos. La factualización de alternativas es un arma de lucha dirigida a convencer al Estado y a la sociedad civil de la posibilidad de hacer, organizar, dirigir y vivir las cosas de otro modo; la capacidad ya desarrollada por el movimiento para pasar de la crítica a la reorganización de las cosas (Tapia, 2008, p. 67).

En todo movimiento social se genera la constitución y formación de sujetos, configurando “otros mundos posibles”, lo que implicaría, retomando a Tapia, la “factualización”, es decir, la capacidad de ejercer, hacer-haciendo las transformaciones en prácticas y relaciones situadas, en geografías y lugares específicos, configurando los “topos” de las utopías. Donde la infancia comparte estos espacios y mundos de vida concretos e imaginados de las “utopías” en su transformación social, incluyéndose en las luchas sociales por otras condiciones de existencia a través de las formas de participación de sus familias y de otros colectivos que representan a esos nexos intergeneracionales y de grupos de pares.

Estos núcleos de socialización y construcción culturales en movimiento configuran experiencias histórico-sociales. Por tanto, resulta necesario abrir desde este libro-ventana la posibilidad de hablar de infancias y movimientos sociales, como un campo emergente de construcción, una ecología de saberes a partir de las Epistemologías del Sur (Santos, 2009).

Así, los integrantes de este primer espacio de abordaje en la ruta propuesta por nuestro libro-proyecto, desde un territorio externamente denominado como “México”, intentamos generar la invitación a acompañarnos a caminar junto con la infancia y sus familias inmersas en diversos procesos sociales, y político-participativos en esos múltiples “México”, como parte de estas realidades polifónicas. Asimismo, al acercarnos a las referencias histórico-sociales de los movimientos mencionados, los cuales forman parte de los contextos, y a sus formas de participación social, hecho que resulta un aporte de los textos aquí reunidos.

Este apartado se dedica a la comprensión de las formas de participación junto con los niños inmersos en los movimientos sociales magisteriales urbano/rurales e indígenas. Patricia Medina Melgarejo y Angélica Rico elaboran, bajo la concepción de “compartencia” (concepción indígena de dar testimonio), es decir el compartir desde la memoria y ante la presencia de las voces de la niñez y sus familias con los que participan, construyendo de este modo diálogos y reflexiones en contextos activos con los hijos de los maestros de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) en Oaxaca y con los niños indígenas que participan en el Movimiento Indígena Zapatista en Chiapas. Más que un enfoque comparativo, pues cada encuentro representa una experiencia social con su propia densidad histórica, en el centro de la comprensión y del análisis se halla una mirada contrastante que permite acercarnos al discernimiento de ciertos procesos de subjetivación política que experimentan estos niños a partir de sus relatos y a través de distintas expresiones gráficas, como son sus dibujos.

Dentro de los contextos urbanos, Eliud Torres comparte la reflexión sobre la relación entre infancia y política, mediante la vida cotidiana de la niñez que vive y convive en el predio “Centaurio del Norte”, comunidad urbana integrante de la Organización Popular Francisco Villa de Izquierda Independiente (OPFVII), ubicada al oriente de la Ciudad de México, cuyo eje de organización y quehacer político es lograr vivienda digna para las familias que la

componen. Como parte del proyecto de vida colectiva que construyen desde una postura anticapitalista, se narra la experiencia organizacional de las comisiones infantiles para analizar algunas implicaciones personales y colectivas de niños, jóvenes y adultos en torno a esta participación política.

Por su lado, Katia Núñez ofrece una argumentación conceptual en torno a los procesos de identidad y cultura implicados en el estudio de la identidad de la niñez en los contextos comunitarios indígenas, explicando su diversidad y la centralidad de los contextos políticos, como el zapatismo. Se plantea que el contexto político provee condiciones especiales en la construcción de la subjetividad colectiva de los niños en los movimientos sociales, recreando las identidades, incluso desbordándolas, en la construcción de alternativas de gobierno y la reconfiguración de lo político desde la cotidianidad, como lo proponen los zapatistas en la construcción de las autonomías.

Por último, a partir de los encuentros y diálogos con la intensa actividad académica en torno a los estudios con la infancia en México, Angélica Rico Montoya realiza una retrospectiva de los retos, problemáticas, posibilidades y pequeños logros que se han obtenido en la construcción de una comunidad académica de investigación y reflexión con niños y jóvenes, en un contexto donde las voces, prácticas sociales, políticas y culturales de estos sectores suelen ser invisibilizadas, pero que emergen en los movimientos sociales, en las luchas por el territorio y desafortunadamente también en los contextos de violencia e inseguridad. De esta manera, la Red Latinoamericana de Investigación Reflexiva (REIR) pretende ser un espacio de encuentro, discusión, reflexión, acompañamiento y construcción de un campo de estudio de las infancias y las juventudes que contribuyan al reconocimiento de estos sectores como sujetos sociales y políticos.

REFERENCIAS

- Martínez-Luna, J. (2015). *Educación Comunal*. México: IEEPO/Gobierno del Estado de Oaxaca/Fundación Comunal.
- Santos, De Sousa, B. (2009). *Epistemologías del Sur*. México: Siglo XXI.
- Tapia Mealla, L. (2008). Movimientos sociales, movimientos societales y los no lugares de la política. *Política salvaje*. La Paz: Muela del Diablo/Editores Comuna/CLACSO.
- Zibechi, R. (2007). *Autonomías y emancipaciones*. Perú: América Latina en Movimiento-Programa Democracia y Transformación Global/Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales.

**NIÑOS ACTORES SOCIALES EN EL MOVIMIENTO
MAGISTERIAL DE OAXACA (CNTE) Y EN EL MOVIMIENTO
INDÍGENA ZAPATISTA DE CHIAPAS DEL EZLN**

Patricia Medina Melgarejo, Angélica Rico Montoya

INTRODUCCIÓN

La violencia en México expresada en la militarización de las comunidades rurales, las políticas neoliberales y proyectos extractivistas que provocan el desplazamiento de comunidades e individuos de sus territorios, así como la discriminación y la desigualdad hacia los pueblos originarios, ha desencadenado un sinnúmero de movilizaciones e insurgencias étnico-políticas que han reconfigurado los rostros y prácticas de transformación en América Latina, luchas que a través de la condensación de diversos movimientos sociales incorporan demandas de inclusión y acceso a derechos centrales de autonomía territorial y política.

Como parte de este contexto, en México, múltiples rebeliones contemporáneas irrumpen en formas de acción social, de la cual emergen insurgencias sociales con distintos proyectos educativos autonómicos, entre los que ubicamos: el Movimiento Indígena

Zapatista, en Chiapas, y el Movimiento Social Magisterial de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE), con presencia mayoritaria en Chiapas, Oaxaca, Michoacán, Guerrero y Ciudad de México.

En este trayecto, los movimientos sociales indígenas, como es el caso de los movimientos que abordamos en este artículo, se han tornado en “sociedades en movimiento”, metáfora utilizada por Zibechi (2007) para sugerir que la fuerza organizativa y el agotamiento del modelo de Estado-Nación construye otras *biopolíticas* de acción social en donde pueblos y colectividades han venido construyendo alter-nativas en la emergencia de actores sociales como las mujeres, jóvenes y niños.

Aunque en México las voces de los niños como sujetos activos en el proceso de aprendizaje y en la transformación social de sus comunidades siguen siendo invisibilizadas desde la academia, su participación política en los movimientos sociales impulsados por sus padres ha ido ganando otros espacios en la reflexión teórico-epistémica de los estudiosos en movimientos sociales y de las infancias.

Los proyectos de investigación participativa y colaborativa con niños zapatistas y los niños hijos de los maestros de la CNTE, que dan origen a este capítulo, imponen un imperativo ético-político a las investigaciones: no basta con evidenciar en textos argumentativos que la niñez participa activamente, que produce cultura y conocimiento, sino que es necesario dialogar con ella desde un lugar distinto, esto implica apostar por la coautoría en la construcción de conocimiento, dejando de hablar exclusivamente sobre las infancias para hablar con, desde y para ellas.

En el presente artículo centramos la atención en los procesos de subjetivación política que experimentan la infancia que crece en el interior de la movilización e insurgencia social impulsada por sus padres y abuelos en los estados de Chiapas y Oaxaca, en la defensa de su educación, cultura, autonomía y de su territorio a través de sus dibujos y relatos.

Los argumentos teórico-metodológicos, producto de largos proyectos de investigación¹ en Oaxaca y Chiapas, nos permiten plantear cinco apartados para la estructura de exposición de este capítulo. En los dos primeros apartados se contextualiza brevemente el Movimiento Magisterial de la CNTE de Oaxaca y al Movimiento Indígena Zapatista en Chiapas, como los ámbitos políticos, sociales y educativos que confieren sentido a las prácticas y universos de significado de los niños.

En el primer apartado, “Hacer la CNTE”, se esbozan los elementos de historicidad en el trayecto político social del movimiento magisterial aglutinado en la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE), cuya emergencia es de larga trayectoria, su particularidad como movimiento situado: “...de cómo se fue haciendo la CNTE en Oaxaca”; como espacio social en construcción en donde resulta la expresión de un *movimiento social ampliado*. Se intenta comprender el tránsito y emergencia de este movimiento por medio de las relaciones intergeneracionales incorporando las voces de “otros” actores sociales como las familias, los niños y jóvenes que han crecido y “caminado” junto con el movimiento, comprendiendo la acción de los sujetos en el entendido de “Hacer la CNTE” en tanto espacio y condición política y comunal.

En el segundo capítulo, se revisa al movimiento indígena zapatista como un caso paradigmático de resistencia y organización ante la desigualdad y exclusión social, la militarización y la contrainsurgencia por más de veinte años. Pero, sobre todo, el cambio generacional dentro del movimiento rebelde, en el que el papel que desempeñan los niños es preponderante.

La participación de las comunidades, pero sobre todo de las familias, en el movimiento rebelde por más de tres décadas, ha reconfigurado sin duda al propio movimiento, siendo quizá la presencia femenina en las filas insurgentes, entre las autoridades políticas de

¹ Proyectos de investigación: P. Medina (UPN, 2016-2019) (UPN, 2014-2016), y los aportes de A. Rico (2016) y Proyecto de Tesis Doctoral (2014-2017).

autogobierno y la propia “Ley revolucionaria de mujeres” (Marcos, 2003; Millán, 2012) uno de los aspectos más sorprendentes en la aparición del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) como movimiento político-armado desde 1994, y en las últimas décadas la presencia de los niños y jóvenes en la construcción de la autonomía política y social como autoridades, promotores de salud, de educación, derechos humanos, medios de comunicación y “*votanes-guardianes*”, término que se utilizó para nombrar a los promotores en la iniciativa de la “Escuelita zapatista”, resignificando el nombre del dios maya “*votán*”, guardián y corazón del pueblo. (Caudilo, 2015), pieza clave para la resistencia y renovación generacional del zapatismo en Chiapas.

En el tercer capítulo se revisan algunos aportes teórico-epistémicos que permiten entender las categorías de análisis que utilizamos para el trabajo colaborativo con los niños, además de hacer un puente desde el “nuevo paradigma de infancia y los estudios decoloniales.

En el capítulo cuarto, se busca establecer los supuestos de análisis social y político que subyacen en los dibujos de los niños, sus relatos y textos a través de diversas categorías analíticas, como el “territorio en disputa”, “la organización y la resistencia”, “los enfrentamientos y la represión”, entablando un diálogo entre los dibujos de los niños indígenas de Oaxaca y Chiapas.

Finalmente, se realizan algunas reflexiones donde se expresan los contrastes y similitudes en los discursos de las infancias inmersas en movimientos sociales frente a la represión del Estado, y las formas en que participan y recrean las memorias de resistencia de sus padres y sus abuelos.

MOVIMIENTO SOCIAL MAGISTERIAL DE LA COORDINADORA NACIONAL DE TRABAJADORES DE LA EDUCACIÓN. “HACERSE DE LA CNTE EN OAXACA”

El movimiento social en Oaxaca representa una compleja red de movilizaciones y demandas que involucran a la sociedad oaxaqueña

a partir de la base comunal y étnico-política en donde la visibilidad y la emergencia se encuentran representadas por el “Movimiento social magisterial oaxaqueño”. A través de los docentes de la CNTE se visibiliza una profunda historicidad de las luchas de resistencia y subversión inter/históricas que representan a una sociedad en movimiento en donde el trabajo metodológico y social parte del horizonte epistémico y teórico de los sentidos de la acción social y política de la experiencia de los propios actores (Long, 2007; Tarrow, 1997; Melucci, 1999). Tomando como punto de partida el relato de las experiencias culturales, sociales, políticas y educativas de los docentes en Movimiento y de sujetos poco visibilizados como son las familias, niños y jóvenes, quienes en su actuar socio-político producen el movimiento ampliado y las relaciones inter-generacionales. Se establece el puente con referentes de la historia oral a través de la necesidad de “saber escuchar la experiencia” y las posibilidades conceptuales y metodológicas en torno a la idea de sujeto situado y de los procesos de subjetivación política de la experiencia. (Medina, 2016).

La CNTE como sujeto y actor social “se va haciendo” durante el proceso de su gestación, su emergencia responde a la necesidad de los trabajadores de la educación de aglutinarse para tener voz y representación sindical a través de una instancia de “Coordinación Nacional”. El proceso de composición de la CNTE se registra entre 1974-1979, y se declara su fundación en diciembre de 1979 en Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.

Desde entonces hasta hoy, a lo largo de 37 años de organización y participación se gestan intensas relaciones sociales inter-estatales e inter-regionales, intensificando el diálogo y la posibilidad de comprenderse en problemas gremiales, sociales y políticos compartidos. Hechos que demuestran la trayectoria y persistencia de los docentes implicados en las ideas de transformación en los procesos laborales: en cuanto libertad de afiliación sindical y aspiraciones de justicia, lo que configura a un movimiento social, educativo y pedagógico en extensas regiones del país basado en tres líneas de acción “...ideológicas,

teóricas, políticas y orgánicas: democratizar al SNTE, democratizar a la enseñanza y democratizar al país” (Cfr. Couoh, 2009, p. 75).

La CNTE en el estado de Oaxaca ha enfrentado de manera particular distintos embates políticos por parte del Gobierno Federal y Estatal debido a que, además de la lucha magisterial nacional, mantiene una estrategia de construcción local que le posibilita una representación territorial y un vínculo *comunalitario* a través de los padres de familia y las organizaciones sociales.

A pesar de la violencia desatada en contra del magisterio, los docentes-padres de familia, en su lucha por la educación ampliada no sólo se oponen a la Reforma Educativa de los recientes años, por considerarla más de índole laboral que académica, sino que impulsan en sus comunidades la construcción permanente de “otros espacios pedagógicos”, culturales y deportivos para sus hijos.

En estos espacios de persistencia/resistencia se gestan proyectos de transformación educativa que son considerados como “...un modo comunal de vida a recuperar y ejercitar de forma articulada a los diferentes movimientos regionales” (Luna, 2014), que constituyen elementos fundamentales del planteamiento político-filosófico y pedagógicos, que en su práctica conforman planes educativos de vida comunal como parte de la responsabilidad organizada y colectiva, que implica comprender, resistir y construir, a través de la organización magisterial y en torno al Movimiento Magisterial.

Los proyectos pedagógicos culturales y deportivos, aunque son impulsados por maestros, o justamente por esto, cuestionan claramente a la educación escolarizada del Estado, generando procesos educativos fuera del aula que fortalecen su identidad étnica, su cultura y dan solución a las necesidades sociales de sus comunidades, siendo los jóvenes y los niños actores emergentes de estos espacios pedagógicos.

MOVIMIENTO INDÍGENA ZAPATISTA, FAMILIAS EN RESISTENCIA E INSURGENCIA

La organización político-militar del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), tuvo sus orígenes en la pobreza, marginación

y racismo en que sobrevivía la población indígena del estado mexicano de Chiapas. Todavía a mediados del siglo XX, las fincas y haciendas de la selva Lacandona y zona norte de Chiapas (Leyva y Ascencio, 1996; De Vos, 2002; Harvey, 2000) seguían funcionando bajo un sistema semifeudal, caracterizado por el latifundismo, el enganchamiento de peones y algunas formas de esclavitud (Toledo, 2013) “justificada en los colonialismos modernos por la constitución biológica y ontológica de sujetos y de los pueblos negros e indígenas [...] categorías preferenciales de la deshumanización” (Maldonado-Torres, 2003).

La rebelión zapatista que irrumpió con el levantamiento armado del 1 de enero de 1994 en Chiapas, no sólo se rebeló en contra de la explotación económica del capitalismo neoliberal en forma del Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN), sino de sus formas colonizadoras de pensamiento desde las cuales “lo indígena”, su cultura y cosmovisión han sido desplazadas, racializadas, invisibilizadas y deshumanizadas.

El rompimiento radical con las guerrillas de la décadas los años 70 y 80 del siglo pasado, con el discurso de la izquierda tradicional y la incorporación de las “Leyes de mujeres” a sus demandas, hizo del movimiento indígena zapatista el primer movimiento clara y orgánicamente antisistémico del país (Aguirre, 2013), ya que no sólo se oponía al TLCAN o al capitalismo neoliberal, sino que desde sus planteamientos ideológicos, sus acciones y otras formas de hacer política, se vislumbraba un nuevo proyecto civilizador indígena.

De pronto la revolución se transforma en algo esencialmente moral, ético. Más que el reparto de la riqueza o la explotación de los medios de producción, la revolución comienza a ser la posibilidad de que el ser humano tenga un espacio de dignidad (Dussel, 2007, p. 502).

En contraste con la estructura verticalista de las organizaciones y partidos de “vanguardia” o de las guerrillas que buscan tomar el

poder por la vía armada, el EZLN se inscribe en los movimientos que apuntan hacia la horizontalidad de sus estructuras internas, expresada en sus principios de “mandar obedeciendo” y el “para todos todo, nada para nosotros”.

Pasar por el proceso de la colonización y colonialidad del poder, ser y saber, experimentadas por los *jmetatik* (los abuelitos) mayas en las fincas cafetaleras y ganaderas de la Selva Lacandona, a la organización clandestina de un ejército de autodefensa que declaró la guerra al gobierno federal mexicano en 1994 y posteriormente buscar la transformación de una lucha armada y jerárquica por una lucha política-horizontal cuyo principio político-filosófico es el “mandar obedeciendo”, evidentemente ha implicado una serie de cambios epistémicos y ontológicos de los sujetos rebeldes.

El EZLN se instituye como parte de los movimientos indígenas-campesinos (MST en Brasil; el MOCASE en Argentina; la educación autónoma indígena del Cauca, Colombia; los movimientos indígenas de Bolivia y Perú) en los que la educación es uno de los ejes programáticos de lucha, pero que además no sólo están conformados por individuos o colectivos sino por familias nucleares-extensas, con sus relaciones estables y actores emergentes como son: los niños, jóvenes, mujeres y adultos mayores (Zibechi, 2015).

Es importante mencionar que el papel de la familia en estos movimientos encarna nuevas relaciones sociales que abarcan cuatro aspectos: la relación público-privada, las nuevas formas que adquieren las nuevas familias, la creación de una producción del espacio doméstico que no es ni público ni privado sino algo nuevo que abarca ambos, y la producción y re-vida (Zibechi, 47).

Han sido precisamente los lazos familiares y las relaciones intergeneracionales con su componente socioafectivo los que han fortalecido y sostenido al movimiento zapatista desde sus inicios. Cuando se empezó a conformar el EZLN como ejército de autodefensa, fue en el entorno familiar donde se discutió y decidió la forma en que cada miembro de la familia participaría en la organización.

ACERCAMIENTO EPISTÉMICO A LA INFANCIA QUE CRECE EN EL INTERIOR DE LOS MOVIMIENTOS SOCIALES

La postura de/colonial 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 en el que se ve como sujeto social inmerso en la “pedagogía de la resistencia” (Pérez y Corona, 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).

Sólo si se toma como marco el “nuevo paradigma de la infancia” (Hecht, 2011) en el que se mira así, puede comprenderse que los niños inmersos en movimientos indígenas-sociales como el del magisterio oaxaqueño y el movimiento político-civil zapatista en Chiapas, viven, transforman su realidad y se transforman a través de las prácticas políticas, socioeducativas, culturales de los movimientos iniciados por sus padres y abuelos. En el caso zapatista incluso pueden asumir cargos políticos después de los doce años, como ser promotores de salud, educación o derechos humanos.

Debe recalarse que los niños son agentes activos que no están aislados del contexto cultural, social y político al que pertenecen sus familias, y que sus interacciones son fundamentales en los procesos de recreación de las memorias colectivas, de las reivindicaciones culturales y organizativas, así como en la transformación social de sus pueblos y del propio movimiento.

Asimismo, es oportuno mencionar que la subjetividad empieza a constituirse desde la infancia en los procesos de socialización, identificación e internalización en los que la persona se apropia y comienza a construir su posición en el mundo, siendo el hogar el primer espacio de socialización. Centrar el análisis desde la subjetividad de los niños responde a que “la subjetividad es el espacio donde se manifiestan las transformaciones y procesos de reflexión de la acción política [...] así como los sentires, pensares y la proyección del futuro a partir de lo vivido” (Amador, 2012, p. 215). Es en

este sentido que las acciones sobre las subjetividades se convierten en un objetivo estratégico de la violencia y la represión del Estado hacia los movimientos sociales indígenas como lo es el EZLN en Chiapas; o bien, como en el caso del movimiento magisterial de la CNTE en Oaxaca; cabe señalar que ambos movimientos se encuentran conformados por una base social indígena con fuertes arraigos territoriales y comunitarios. Dicha violencia encuentra su fundamento en la negación del otro, hace del sujeto un objeto de protección o de exterminio, le impone su fuerza para quebrar su capacidad de resistir y anular su libertad para decidir. Sin embargo, en su contraparte, los niños, mujeres y hombres frente a la violencia de Estado, recrean sus formas de resistencia y de lucha en la configuración de proyectos educativos alternativos.

Por último, debemos precisar que los dibujos de los niños y jóvenes de Oaxaca se realizaron en “La banda infantil de música”, espacio comunitario construido por los maestros de la CNTE en la ciudad de Oaxaca. Los dibujos-entrevistas de los niños zapatistas se realizaron en una escuela autónoma comunitaria ubicada en la Selva Lacandona.

INFANCIAS REBELDES: ACOMPAÑAR Y CRECER EN/CON LA ORGANIZACIÓN. DOS VOCES, DOS PROCESOS, DOS SUEÑOS DE EMANCIPACIÓN

Los niños y adolescentes como sujetos sociales activos participan de distintas formas en el movimiento social de la CNTE, ya sea como hijos de los docentes movilizados, integrantes de sus familias o bien como estudiantes, quienes indirectamente se ven implicados en la lucha magisterial oaxaqueña.

En el caso de los niños zapatistas, no sólo conocen la explotación y la marginación histórica y sistemática de sus pueblos sino la rebelión, la insurgencia, la resistencia y la organización en la que participan activamente al lado de sus padres y abuelos para la construcción de su autonomía

Uno de los rasgos primordiales que atraviesan a las infancias de Oaxaca y Chiapas, es su relación con el territorio, el espacio público y la irrupción del Estado en éste, en forma de militares, granaderos o seguridad pública, que pueden asesinar impunemente a los activistas y militantes de los movimientos, entrar a sus casas y detener a sus familias, tal como lo representa José, de 9 años, en su dibujo.

Figura 1. “Quieren nuestra tierra”. José (9 años). Chiapas.



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.

La militarización y paramilitarización de las comunidades zapatistas, desde 1995 ha ocasionado que muchas generaciones de niños vivan inmersos en un contexto de violencia y amenaza constante,

motivo por el que los adultos zapatistas han tenido que construir espacios autónomos de reflexión política y educativa como la escuela y asamblea autónoma, las cooperativas, clínicas, municipios y “Juntas de Buen Gobierno”, en los que los niños pueden escuchar las causas de lucha del movimiento rebelde, las normas de seguridad frente a la militarización, por lo que interactúan de forma relativamente segura.

Evidentemente, José está informado de lo que ocurre en su comunidad y las causas de lucha del movimiento insurgente del que se siente parte, muestra de esto es la posición protagónica que asume en su dibujo al lado de su padre y el uso del pasamontañas como símbolo de identificación zapatista.

De la misma forma Idu, un niño de doce años que es parte de la banda de música de la CNTE de Oaxaca, a través de su dibujo relata la violencia desatada en contra de sus padres, maestros que luchan por la defensa de la educación gratuita y en contra de la Reforma Educativa.

Figura 2. “Entran los policías”. Idu (niño de 10 años). Oaxaca.



Las confrontaciones en vías públicas, carreteras y calles son representadas por Idu en una división clara del espacio. En la parte de abajo, los maestros que “toman la calle”, como expresión de lucha e inconformidad, son representados sin armas y sin protección, quizá las únicas armas sean las “bombas molotov” que el niño ubica debajo de la palabra “Maestros”, como una posibilidad de autodefensa.

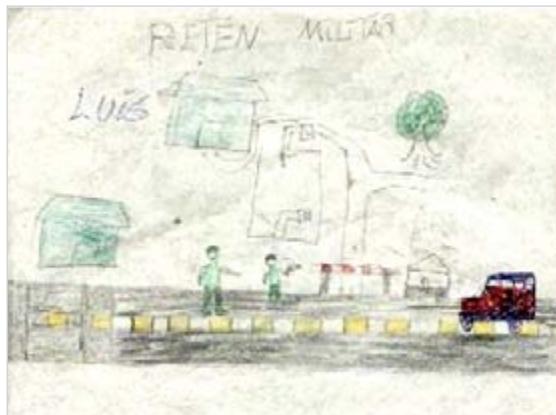
Del lado derecho se ve a la Seguridad Pública con cascos y con armas que también pueden ser utilizadas en cualquier momento en contra de la población desarmada. En la parte superior se puede observar claramente cómo un policía asesina a un maestro y la leyenda que dice “Gobierno corrupto que asesina maestros, que sólo dicen que no se aprueba la reforma educativa”, situación que nos habla de que el niño está informado de las causas de lucha de sus padres y la represión que sufren en su contra, aun cuando su lucha sea legítima.

Los dibujos expresan gráficamente situaciones que generan emociones contradictorias pero que virtualmente potencializan la reflexión crítica e informada de los niños para entender la lucha de sus padres por la educación, por la tierra y por condiciones dignas de existencia.

La represión del Estado y la representación del poder en comunidades zapatistas de Chiapas

El 9 de febrero de 1995, el Gobierno Federal mexicano decidió romper unilateralmente la tregua de cese al fuego pactada con el EZLN en 1994, por lo que el ejército irrumpió en el llamado “territorio zapatista”, sitió comunidades, torturó y asesinó a muchos militantes zapatistas y se posicionó en diversas comunidades con cuarteles y retenes de revisión.

Por ello, Luis (11 años) y Juan (12 años) prácticamente han vivido toda su vida en una comunidad militarizada.

Figura 4. Juan (12 años). Chiapas.**Figura 3. Luis (11 años). Chiapas.**

En el dibujo-entrevista de Luis (figura 3), el cuartel está representado a las orillas de la carretera frente al centro de la comunidad, donde se ubica la cancha de basquetbol, consta de varios elementos que él mismo nos explicó: está la “casa de los soldados” pintada de verde, un puesto de control donde se detiene a una camioneta zapatista, iluminada de negro y rojo (colores representativos del EZLN), dos soldados, uno de ellos con un arma “encañonando a

los zapatistas”, revisando coches, mientras otro soldado permanece “sentado, esperando”. Cuando se le preguntó a Luis: ¿Qué hacen los soldados?, él respondió: “revisan coches y matan”.

Por su parte, Juan de 12 años (figura 4), 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 Luis, en el que los soldados no tienen cara, 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”.

El nivel de estrés y angustia que experimentaban los niños al ser parte de una familia zapatista y tener que atravesar el retén en compañía de sus padres, es representado por Luis con el soldado que apunta con un arma a la camioneta; y en el caso de Juan, con el soldado armado que sonríe y con sus palabras, en las que la consigna militar es “matar a los zapatistas”. Para los niños, el asesinato puede tener el atenuante ético de la defensa personal, de sus bienes o familiares, “pero no conciben el crecimiento desmesurado de estos hechos en contra de su propia integridad, es decir, resulta sin sentido que alguien asesine porque la víctima se resista a una agresión” (Villamil, 2003, p. 215). De ahí que para los niños zapatistas la acción de matar de los soldados carezca de sentido.

El “retén militar” nombrado por los niños, era en realidad es un cuartel militar con pista de aterrizaje, barracas, puesto de control y revisión. Alrededor de éste había negocios clandestinos donde se vendía alcohol y droga, algunas casas que alquilaban cuartos para los turistas que llegaban a pasear a la cascada y casas de prostitución administradas por gente ajena a la comunidad.

Para los niños, y de manera especial para las niñas, el retén militar no sólo representaba violencia física sino simbólica, ya que introduce nuevos valores, ideas y costumbres que rompen con la cultura de las comunidades y sus sistemas normativos, como beber en la vía pública, fumar marihuana y vender droga, pasear con las

prostitutas, poner música toda la noche, permitir el tráfico de animales y maderas preciosas como la caoba, que va en contra del desarrollo sustentable de la comunidad.

Los niños no sólo relatan lo que viven sino las narrativas que han ido construyendo a partir de los relatos de sus padres, hermanos, abuelos y autoridades zapatistas. Tal es el caso de Jorgito, de 6 años, quien dibujó lo siguiente.

Figura 5. Jorgito (6 años). Chiapas.



Cuando se le preguntó a este niño: ¿Qué está pasando en tu dibujo?, él dijo: “Helicóptero militar mata a niño. Zapatistas enojados”.

El niño aseguraba que cuando atacaron su comunidad, había helicópteros pasando y vio cómo arrojaban de un avión militar a un niño. Aunque los adultos no recordaban este suceso y quizá nunca ocurrió, desde el imaginario del niño era cierto. Los paramilitares bajo el resguardo del Ejército Federal Mexicano, que asesinan y

atacan impunemente a las comunidades y realizan masacres como la de “Acteal, 1997” o “Viejo Velazco, 2006”, bien podían ser capaces de los actos más atroces. No es difícil entender entonces que para Jorgito el hecho de que los soldados arrojaran niños desde sus helicópteros, resultaba ser una posibilidad latente.

De tlacuaches, pollos “chamuscados” y otras historias.

La lucha magisterial y la represión en Oaxaca: Nochixtlán (2016)

En el contexto de Oaxaca, durante la última década se han experimentado por lo menos cuatro momentos de movilización social y represión de profundas consecuencias. Considerando los ciclos de protesta, Tarrow (1997, p. 263), los momentos recientes más fuertes han sido el surgimiento de la Asamblea Popular de los Pueblos de Oaxaca (APPO) 2006-2007 (Martínez, 2009); la oposición a las reformas estructurales, en particular a la educativa 2012 y 2013, que condujo a un violento desalojo de los profesores en el zócalo de la Ciudad de México². En julio de 2015 se produjo la intervención y reestructuración total del Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO). En mayo de 2016 inicia un paro de labores en Michoacán, Guerrero, Chiapas y Oaxaca, sumándose de manera tardía la sección de la Ciudad de México³; durante esta jornada de movilización, en Oaxaca, el día 19 de junio se originó un hecho lamentable referido como: “la Masacre en Nochixtlán”, en donde se produce un enfrentamiento que involucra a la totalidad de la población. Al respecto se señala que: “La masacre de Nochixtlán, Oaxaca donde 11 personas perdieron la vida, más de cien quedaron heridas y 18 fueron sacadas de un funeral para ser presentadas como detenidas por la Policía Federal” (Ávila Romero, 2016).

² También cabe señalar que en septiembre de 2014 se llevó a cabo la desaparición forzada de 43 estudiantes normalistas de Ayotzinapa, en Iguala, Guerrero.

³ Este prolongado paro de labores fue suspendido de manera diferenciada en los estados ya referidos, entre septiembre y octubre de ese mismo año.

En estas movilizaciones han participado no sólo los maestros, sino sectores amplios de la sociedad, como familias, jóvenes y niños. Hecho que permite dar cuenta de un activo proceso intergeneracional que configura los sentidos sociales de permanencia y cambio no sólo de la CNTE como instancia organizativa sino de los núcleos vitales de diversas formas de socialización entre generaciones.

Así, los referentes a partir de los cuales elaboran sus expresiones gráficas y textuales los niños son diversos, y pueden corresponder a una serie de mensajes recibidos a través de las llamadas “redes sociales”, en donde los niños recogen información, perciben y configuran formas de re-elaborar e incorporar en la capacidad de reconceptuación de sus propios espacios de acción cotidiana, por lo que organizan su mundo, lo piensan y representan, eligen lo que pudiera ser más cercano a sí mismos.

Como referente directo, en una reunión con hijos de docentes que participan activamente en la Sección XXII de Oaxaca, a partir de los hechos experimentados en “Nochixtlán, Oaxaca”, se recuperaron sus diálogos y expresiones gráficas, a partir de representaciones como dibujos y textos, como fue el caso de la forma en que Tonatiuh, niño de 13 años, describe lo que está ocurriendo en Oaxaca, haciendo alusión a la idea del “Tlacuache bomba”, siendo la manera en que este niño describe el sangriento episodio del 19 de junio de 2016, en el municipio de Nochixtlán. Escribe en su texto: “Lo vi en un meme en Facebook”. Este mensaje al que refiere el niño, posteriormente fue criticado ampliamente por resultar ser un mensaje falso y des-contextuado, pues habían circulado estas mismas imágenes dos años atrás en la página <http://www.excelsior.com.mx/nacional/2016/06/21/1100228>. [Fecha de consulta: 16 marzo de 2017], en donde puede revisarse, tanto la afirmación de que fue difundido por redes sociales, durante el hecho lamentable de Nochixtlán en julio 2016, como las imágenes de este video descontextuado, allí es posible apreciar lo que efectivamente Tonatiuh observó de forma directa durante los hechos ocurridos, aunque posteriormente se aclaró la nota.

Lo relevante es que, más allá de falsedades y lugares comunes sobre “la fantasía e imaginación infantil”, Tonatiuh resignifica la imagen, se la apropia, la considera factible en términos de cosmovivencia y la acción misma de defensa de la gente, dado que señala: “Es que así se defendían allá en Nochixtlán, los pobres, al estar tan desesperados, hasta tlacuaches aventaban...”.

Figura 6. “Tlacuache bomba”. Tonatiuh (13 años). Oaxaca.



En el texto sobre su dibujo, Tonatiuh, afirma que no le da miedo que le pase algo a su escuela, pero sí “que le vaya a pasar algo malo a mi mamá”. El temor justificado que siente el niño por su mamá, maestra de la CNTE, es sublimado a través de la representación del “Tlacuache bomba” que asegura que vio en un *meme*.

En su dibujo, el niño no sólo narra un acontecimiento que le provoca ansiedad por el contexto peligroso en el que está luchando su madre por ser docente adscrita a la CNTE, sino que se apropia de éste e incorpora un elemento social propio de su cultura para darle una personalidad propia que pueda defenderla.

Incluso cuando haya visto al “Tlacuache bomba” en un *meme* del 2016, de entre todo el mundo de imágenes, Tonatiuh eligió precisamente este elemento para narrar un suceso político. Él, en su elaboración de lo vivido y de lo apropiado, demuestra la particularidad que le permite afirmarse sujeto y actor de su mundo.

Alonso, de 11 años, también incorpora un elemento sorpresivo en su narración sobre los enfrentamientos. El niño relata lo sucedido explicando: “Los federales atacaron al pueblo, estaban ahí los pollos en el *traílles*, cuando los federales prendieron el fuego y se vinieron los pollos a la carretera y se chamuscaron, a través de los celulares lo vi”. “Los pollos chamuscados” en el discurso oral del niño refiere a los pollos y no a los hombres muertos en sus dibujos.

Figura 7. “Pollos chamuscados”. Alonso (11 años). Oaxaca.



En Chiapas los niños también suelen usar el elemento de un pollo o pájaro muerto en medio de un enfrentamiento como una forma menos dolorosa de enfrentar la muerte o el duelo, o bien porque desde su imaginario y cosmovisión, la muerte de un pollo es tan importante como la de un ser humano.

Alonso describe su “espanto” ante lo observado a través, nuevamente, de las redes sociales, aunque la legítima angustia por los pollos lo lleva a pensar y asociar la escena con el dolor y la desesperación. Si hacemos un ejercicio de buscar la imagen que Alonso refiere, que recibió en internet, y lo expresado a través de la representación gráfica que efectúa del evento, nos podremos percatar de su interpretación y la impresión de imágenes recibidas.

El impacto de las imágenes resulta impresionante para los niños, en este sentido, es posible consultar el reportaje de este lamentable suceso: “Nochixtlán: también la Policía Federal disparó” (Carrasco y Dávila, 2016), en donde se exponen las fotografías del hecho del que Alonso hace referencia, sobre los “pollos chamuscados”.

Alonso no sólo es un testigo pasivo de lo que ocurre en su contexto sino que es un constructor de relaciones, de concepciones en donde se expresan demandas implícitas.

Figura 8. “No somos uno, no somos 100...” Esmeralda (15 años). Oaxaca.



Los niños y jóvenes que han crecido en medio de las movilizaciones de sus padres, construyen sus propios discursos, representaciones e imaginarios, como es el caso de Esmeralda de 15 años.

Aunque Esmeralda no quiso escribir un texto sobre su dibujo, en el nivel gráfico es muy detallado. A simple vista los elementos que sobresalen son el del torso de un hombre con la banda presidencial llena de sangre y la niña que llora al lado superior izquierdo muy seguramente es ella con un libro en las manos. La presencia de granaderos también manchados de sangre formados en fila, todos uniformados, permite ubicar que la niña los ha visto en otras ocasiones y que son los encargados de reprimir a la población movilizada. Cabe recordar que Esmeralda tenía 6 años cuando los granaderos de la Seguridad Pública entraron a Oaxaca para reprimir a la población organizada en torno a la Asamblea Popular de los Pueblos de Oaxaca (APPO) (2006-2007). En su dibujo los granaderos se dirigen a un grupo de personas muy compacto, pero que se ve muy pequeño frente a la violencia representada, lo cual habla de las emociones contradictorias que experimenta Esmeralda: por un lado, la impotencia, pero por otro, el valor, la fuerza y la determinación expresada en la consigna política que la joven escribe sobre este pequeño grupo de maestros: “No somos uno, no somos 100, pinche gobierno, cuéntanos bien”.

En este mismo sentido, “Sir Nacho”, de 14 años, también hijo de docentes oaxaqueños, expone en su testimonio un recuerdo de su infancia, similar al descrito por el dibujo de Esmeralda. “Sir Nacho” refiere al momento cuando entendió que sus papás estaban luchando, y por lo tanto, corrían peligro en las confrontaciones con los policías y granaderos.

No recuerdo muy bien, sólo recuerdo la cantidad de gente en la marcha... Sí recuerdo la cantidad de veces que mi papá regresaba muy noche, con eso de que andaba en las barricadas, con todos los enfrentamientos con la policía. Recuerdo que a veces me ponía a llorar porque no llegaba mi papá, unos momentos difíciles, pero como me decía unido el pueblo todo se puede (“Sir Nacho”, 14 años).

Además de la violencia ejercida por la policía, el dibujo de Esmeralda y el testimonio de “Sir Nacho” también expresan la resistencia propia de los movimientos indígenas, la esperanza y determinación de los maestros al creer que, aún frente la violencia política extrema, es posible ganar con unidad y organización. La conciencia y la subjetividad política de los niños se construye así. Entre relaciones intergeneracionales, la confrontación política y los elementos identitarios dan cohesión a la organización magisterial, y en alguna medida también ofrecen protección, enseñanzas y cierta seguridad a las nuevas generaciones.

“Participar en la organización”: los referentes identitarios en Oaxaca y en Chiapas

Para los niños y adolescentes indígenas, la educación, la cultura y “la organización” no sólo se aprende en la escuela sino en la familia y la comunidad. Las familias de docentes en protesta civil, en el contexto de Oaxaca, y las familias “bases de apoyo zapatistas” de Chiapas, se encuentran participando activamente en la organización política, lo que sitúa a los niños en espacios políticos pedagógicos que los conducen a re-crear una serie de elementos de esas formas de lucha social y toma de conciencia en el sentido fenomenológico del “darse cuenta de”, tal como lo explica “Sir Nacho”:

Recuerdo una marcha después del 2006, había mucha gente pancartas es una imagen que más recuerdo de mi infancia que mucha gente tenía como 7 años salía apoyar a la gente. Cuando el pueblo Oaxaqueño se une si se puede... Lo que me preocupa es que este movimiento desaparezca y de mis padres que lo despidan o pierdan su trabajo porque les apliquen la reforma” *Sir Nacho* (14 años).

“Sir Nacho”, a través del relato sobre su infancia, no sólo narra un recuerdo sino sus reflexiones críticas en torno a aquel suceso

experimentado a la edad de siete años. Él sabe que cuando el pueblo oaxaqueño se une y organiza, sí se puede, pero también sabe que la represión política en contra de los maestros, en contra de sus padres, puede detener el movimiento.

Sin embargo, estas reflexiones sobre la organización de los maestros, no sólo ocurren a través de la palabra, por medio de sus dibujos, niños y jóvenes representan, se apropian y conquistan el espacio público y privado, como se puede ver en los siguientes dibujos, en donde el espacio escolar cobra fuerza y sentido en ese lugar de disputa representado por los padres en la organización de los propios niños.



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. 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.

En estos espacios de manifestación social, organización y persistencia/resistencia, los niños adquieren aprendizajes para la vida. Por su parte, los docentes, a partir de su experiencia, gestan "proyectos de transformación" educativa y política mediante sus propuestas de formación, articulados en torno a la idea de "Pedagogías Comunes", donde buscan producir referentes didácticos y educativos que implican procedimientos metodológicos, con incidencia creativa en las formas de intervención desde los modos y el mundo de vida (el cómo se vive/conociendo) y su reflexión como construcción colectiva. (Martínez Luna, 2014).

La identidad y la construcción de autonomía en Chiapas

El proceso autonómico en Chiapas, por su parte, permite a los zapatistas seguir fortaleciendo sus espacios autónomos con la construcción de proyectos alternativos de educación, salud, agroecología y derechos humanos, así como la constitución y fortalecimiento de los Municipios Autónomos y las "Juntas de Buen Gobierno".

A través de los dibujos, los juegos y relatos, los niños zapatistas canalizan su miedo y angustia frente al contexto de contrainsurgencia, pero también visibilizan su organización, tal como lo muestra Paulina en su dibujo sobre su comunidad. Paulina (8 años) representó su comunidad con muchos elementos, colores vivos y árboles

que permiten entender la fuerte relación que existe entre vida comunitaria y territorio.

Figura 13. “Mi comunidad”. Paulina (8 años). Chiapas.



Ella explicó en la entrevista sobre su dibujo: “En mi comunidad hay botiquín, escuela, cooperativa de mujeres, mi mamá es la presidenta”. En el dibujo de la niña hay tres casas: en la parte superior la escuela con la promotora de educación en el centro, del lado izquierdo puede observarse el “botiquín autónomo”, junto con los promotores de salud, ambos, mujer y hombre, portan “sus pasamontañas”. En la casa dibujada en la parte inferior derecha se representa a la cooperativa de las mujeres zapatistas, de la que su mamá es presidenta y que, según ella, el hombre que sale es “un compa que fue a comprar”. En el centro dibujó a sus hermanitos: Xap sobre un caballo y de pie Freddy con paliacate, quienes van a la milpa por elotes. Por su parte, Freddy (12 años) dibujó a la escuela zapatista como un referente identitario y de pertenencia de los niños, frente a las casas y las montañas, y explica: “Estamos cantando el himno zapatista en la escuela, niños y adultos. En la comunidad hay resistencia, queremos algo mejor para nosotros, teníamos que luchar juntos”.

Figura 14. “Mi escuela”. Freddy (12 años). Chiapas.



La memoria colectiva-histórica de los pueblos rebeldes es recreada por las infancias zapatistas a través de sus historias y dibujos que surgen de los relatos de sus padres y abuelos, sus experiencias de vida y aprendizajes con sus pares. También nacen de las reflexiones en la escuela con sus promotores de educación y en las conmemoraciones del *movimiento*, donde están presentes las voces de las autoridades: responsables de comunidad, comités y demás militantes zapatistas, haciendo de la reconstrucción de los hechos una especie de polifonía de voces históricas y cotidianas.

Sin embargo, los niños no sólo repiten lo que escuchan o reproducen el discurso de sus padres y abuelos, también expresan su compromiso político con la defensa de su tierra y la lucha zapatista, por eso hablan de resistencia, de enfrentar al *chopol a wualil* (mal gobierno), de ser la “semillita zapatista” que dará fruto en la autonomía.

Siguiendo los estudios de Punamäki (2003) con los niños palestinos, puede decirse que cuando la fuente de estrés es de naturaleza política, la determinación ideológica de luchar contra los problemas explica la resistencia de los civiles mejor que la personalidad.

En el dibujo de Pedro está muy clara una representación simbólica de la lucha zapatista para los niños.

Figura 15. “Somos semillita zapatista”. Pedro. Chiapas.



En su dibujo, este niño representa gráficamente su idea sobre el mundo zapatista, la relación intergeneracional de padre e hijo, el arma como símbolo de lucha, los árboles y las montañas como representación de la “Madre Tierra”, los insurgentes ocultos detrás de los árboles, preparados con sus armas, cuidando al papá y al hijo, y en la parte superior, a decir de Pedro, están los *jmeltatik*, el abuelito y la abuelita maya y sus enseñanzas como horizonte de lucha. A la pregunta: ¿Qué ocurre en tu dibujo?, Pedro explicó: “Marcos enseña la lucha a su hijo”. En ese mismo año Pedro hizo referencia a lo que le decía su papá antes de ser asesinado por un grupo de paramilitares: “Los niños debemos cuidarnos y prepararnos, somos la *semillita zapatista* que va a florecer con nuestro pueblo”.

A MANERA DE REFLEXIÓN

Además de representar la violencia del Estado, ejercida por la policía y el ejército en contra de sus familias y comunidades, los niños de Chiapas y Oaxaca, a través de sus dibujos y relatos, expresan la resistencia propia de los movimientos indígenas, la esperanza y determinación de los maestros y de los adultos zapatistas, al creer que aun frente a la violencia política extrema, es posible ganar con unidad y organización. Los niños, hijos de los activistas y militantes del EZLN y de la CNTE oaxaqueña, son socializados en medio de la organización política que en alguna medida les ofrece protección, enseñanzas y cierta seguridad. Inevitablemente escuchan los puntos de vista de sus padres, la crítica social, las injusticias, motivos por los que la conciencia y subjetividad política de los niños se construye entre relaciones intergeneracionales, la confrontación política y los elementos identitarios que dan cohesión a la organización magisterial en Oaxaca y a la organización zapatista en Chiapas.

En estas experiencias biográficas como experiencias de participación (Aceves, 2001), podemos vislumbrar núcleos/procesos/ejes que han configurado su experiencia ejerciendo y ampliando a su vez la territorialidad de su acción y subjetivación política, a través del análisis de ciertos referentes a partir de los cuales los militantes zapatistas, los maestros y docentes indígenas, los niños, y jóvenes, recrean los tránsitos de su experiencia y “crecen junto con ella” para poderse incorporar a otras prácticas de acción social.

Los relatos de los sujetos situados y sus relaciones intergeneracionales permiten pensar en procesos, a los que Zibechi (2006, p. 141) nombra “desalienaciones colectivas”, en “movimientos sociales ampliados” de mujeres, de familias, de jóvenes y de niños que cobran presencia a través de las demandas y de la acción movilizadora y la insurgencia en contra de un sistema que busca desaparecerlos.

REFERENCIAS

- Aceves Lozano, J. (2001, enero-abril). Experiencia biográfica y acción colectiva en identidades emergentes. *Espiral*, VII (20), 11-38. México: Universidad de Guadalajara. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13802001>, el 12 noviembre de 2016.
- Amador, Z. (2012). *Ocupar, resistir, aprender a organizarse: Movimiento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra, zona da mata, nordeste de Brasil*. Tesis de Doctorado. CIESAS Guadalajara.
- Ávila Romero, A. (2016, 23 de junio). ¿Minería, el fondo de la masacre de Oaxaca? Desinformémonos. Recuperado de <https://desinformemonos.org/mineria-el-fondo-de-la-masacre-de-oaxaca/>, el 6 de noviembre de 2018.
- Carrasco Araizaga, J. y Dávila, P. (2016, 5 de julio). Nochixtlán: también la Policía Federal disparó. *Proceso*. Recuperado de <https://www.proceso.com.mx/446216/nochixtlan-la-policia-federal-disparo>, el 16 marzo de 2017.
- Caudillo, Gloria (2015). La escuela zapatista y la autonomía. Contextualizaciones Latinoamericanas, Año 7, número 12, enero-junio, 2015 Universidad de Guadalajara. Recuperado de http://www.contextualizacioneslatinoamericanas.com.mx/pdf/Laescuelitazapatistaylaautonom%C3%ADa_12.pdf, el 10 abril de 2017.
- Corona, Y. y Pérez, C. (2003). *Resistencia e identidad como estrategias para la reproducción cultural*. México: UAM-Xochimilco-Anuario 2002, pp. 55-66.
- Couoh, R. (Ed.). (2009). *Treinta años de luchas clasistas del magisterio mexicano (1979-2009)*. México: Horizonte rojo, pp. 428.
- Dussel, E. (2007). *Política de la Liberación. Historia Mundial y crítica*. [s.l.]. Trotta.
- García Jiménez, P. (2009, 4 de noviembre). CNPA otra vez el Plan de Ayala. *Jornada del Campo*, 26. Suplemento del Periódico *La Jornada*. Recuperado de <http://www.jornada.unam.mx/2009/11/14/cnpa.html>, el 15 octubre de 2016.
- Harvey, N. (2000). *La lucha por la tierra y la democracia*. México: ERA.
- Leyva, X. y Ascencio, G. (1996). *Lacandonia al filo del agua*. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores de Antropología Social/Fondo de Cultura Económica.
- Liebel, M. y Iven, S. (2012). La participación infantil ante el desafío de la diversidad cultural. *Desacatos, Revista de Antropología Social*, 39, pp. 123-140.
- Long, N. (2007). La construcción de un marco conceptual e interpretativo. *Sociología del Desarrollo: una perspectiva centrada en el actor* (pp. 107-148). México: CIESAS/El Colegio de San Luis.
- Medina-Melgarejo, 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* (pp. 101-124). México: Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco/Red Mexicana de Estudios de los Movimientos Sociales. Recuperado de <http://www.redmovimientos.mx/2016/wp-content/uploads/2016/10/Resistencias-y-alternativas-Definitivo.pdf>, el 15 julio de 2017.
- Medina Melgarejo, P. (2016). 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. y América, M. (2016b). Haciendo Memoria con Niños en contextos de migración urbana. Dispositivos para el dialogo y encuentro. En: K. Núñez; P. Ortelli; M. L. Estudillo y C. Alba (coords.), *Niñez Indígena, Resistencia y Autonomías. Miradas antropológicas en contextos de violencia en América Latina* (pp. 107-161). México: Universidad Autónoma de Chiapas-Programa de Fortalecimiento de la Calidad en Instituciones Educativas, 2015/Facultad de Ciencias Sociales.
- 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*. México: UNACH/UI-Chiapas/UABJO.
- Medina Melgarejo, P. (2014). Pedagogías emergentes en salud y educación interculturales desde las memorias disidentes de sus actores. Proyecto de investigación, área académica 5. México: UPN, 2014-2016.
- Melucci, A. (1999). *Acción colectiva, vida cotidiana y democracia*. México: El Colegio de México-Centro de Estudios Sociológicos.
- Modonesi, M. (2010). *Subalternidad, antagonismo, autonomía: marxismos y subjetivación política*. Buenos Aires: CLACSO/Prometeo Libros. Recuperado de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/coedicion/modonessi.pdf>, el 15 octubre de 2016.
- Muñoz, A. (2008, abril-junio). Escenarios e identidades del SNTE. Entre el sistema educativo y el sistema político. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13 (37), 377-417. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/140/14003704.pdf>, el 15 octubre de 2016.
- Padilla, T. (2008, 15 de mayo). Othón Salazar: la dignidad revolucionaria. *La Jornada*. Recuperado de <http://www.jornada.unam.mx/2008/05/15/index.php?seccion=opinion&article=a04a1cul>, el 15 octubre de 2016.
- Proceso*. (1977, 15 de enero). Fugaces rectores en Oaxaca. *Proceso*, La Redacción, Edición México. Recuperado de <http://www.proceso.com.mx/2839/fugaces-rectores-en-oaxaca>, el 15 octubre de 2016.

- Reina, L. (2011). *Indio, campesino y nación en el siglo XX mexicano. Historia e historiografía de los movimientos rurales*. México: Siglo XXI.
- Rico, A. (2016). Narrativas de las violencias y resistencias de las infancias zapatas. Educación autónoma y contrainsurgencia en Chiapas. *Argumentos, Estudios críticos de la sociedad* (pp. 13-35). Núm. 81.
- Rico, A. (2013-2017). Educación y formación zapatista: niños, mujeres-madres como sujetos políticos en las prácticas socioeducativas y de resistencia-rebelde ante la contrainsurgencia en Chiapas. Proyecto de tesis doctoral. Universidad Veracruzana.
- Street, S. (2005). *La conflictividad docente en México: 1998-2003*. [s. l.]. CIESAS-Occidente/CLACSO.
- Tapia, L. (2008). Movimientos sociales, movimientos societales y los no lugares de la política. *Política Salvaje* (pp. 53-68). La Paz, Bolivia: Colección CLACSO Coediciones/Muela del Diablo-Comunas. Recuperado de <http://biblioteca-virtual.clacso.org.ar/ar/libros/coedicion/tapia/>, el 15 octubre de 2016.
- Tarrow, S. (1997). *El poder en movimiento: Los movimientos sociales, la acción colectiva y la política*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Torres Hernández, A. (2016). Educación y sindicalismo en el siglo XX. El corporativismo en el SNTE: apuntes para la reflexión. *El poder y la educación en el proyecto de nación*, UAM-Xochimilco, obra en proceso de edición.
- Zemelman, H. (2012). *Pensar y poder, razonar y gramática del pensar histórico*. México: Siglo XXI.
- Zibechi, R. (2007). *Autonomías y emancipaciones*. Perú: América Latina en Movimiento-Programa Democracia y Transformación Global-Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales.
- Zibechi, R. (2006). La emancipación como producción de vínculos. *Los desafíos de las emancipaciones en un contexto militarizado*. Buenos Aires: CLACSO.

APRENDIENDO A ORGANIZARSE EN LA CIUDAD DE MÉXICO: LAS COMISIONES INFANTILES EN LA OPFVII¹

Eliud Torres Velázquez

INTRODUCCIÓN

Infancia y política

En diversos movimientos sociales mexicanos indígenas, autonómicos y de defensa de sus territorios, así como en organizaciones urbanas con ejes de acción tales como la vivienda digna, los derechos laborales y el movimiento magisterial, se pueden identificar experiencias de la infancia participando en iniciativas políticas, ya sea como integrante de sus familias, de comunidades o acompañando a los adultos en movilizaciones y acciones colectivas. Parece que estas prácticas políticas forman parte importante del proceso de socialización en el que desarrollan habilidades, saberes y prácticas sociales que influyen en la conformación de su subjetividad. Algunas

¹ Las siglas OPFVII se refieren a la *Organización Popular Francisco Villa de Izquierda Independiente*.

experiencias, donde la niñez se hace presente en las acciones políticas emprendidas, las analiza Torres (2014), y el mismo autor refiere lo concerniente al caso de Ayotzinapa, Guerrero (Torres, 2016).

A partir de la presencia de prácticas y discursos políticos en la cotidianidad de la infancia en una comunidad urbana de la Ciudad de México, perteneciente a una organización política anticapitalista, surge la cuestión sobre las posibilidades y vicisitudes que, a partir de la participación política de los niños se desarrollen prácticas de socialización que generen la construcción de subjetividades diferentes a las que se construyen dentro del sistema político hegemónico estatal, pero también distintas a aquello que el discurso de los derechos de la infancia esboza como sujeto social o sujeto de derechos.

Es pertinente (y evidente) señalar desde ahora que la noción de política también se discute en este estudio, pues de ella emana el tipo de prácticas y discursos que los niños desarrollan. Por ello, las cuestiones políticas abordadas están más próximas al quehacer de los movimientos sociales que al de los partidos políticos y el Estado mexicano, además de tratarse de una relación tensa entre dos maneras de decir y hacer política en México, la co-presencia del viejo corporativismo estatal mexicano y de la reciente organización de sectores populares para mejorar sus condiciones de vida. Abordar cuestiones políticas, desde la perspectiva de los niños, apela a imaginar nuevos caminos para pensar la noción de política también a la luz de la noción de infancia, además de examinar la relación que hay entre ambas, con y sin mediación de los adultos, pues si bien es cierto que es crucial el acompañamiento de los adultos en el paulatino acercamiento al ámbito de la política, resulta fundamental conocer cómo es que la infancia desarrolla, adquiere y significa por sí misma, en las experiencias políticas que vive, saberes y prácticas. Así, la idea de política pierde toda la formalidad y solemnidad que los adultos históricamente le han otorgado pues, hablar de política desde la perspectiva de los niños integrantes de una organización política urbana es hablar de juegos, diversión, gritos, risas, colores, dulces, inquietud, creatividad, imaginación, miedos, preguntas,

muchas preguntas, franqueza, tenacidad, diálogos, aprendizajes y colectividad. La inventiva infantil no tiene límites, por lo que la política se hace y expresa de la misma manera.

El dispositivo metodológico de generación de informaciones conducentes para el desarrollo de dicho objetivo se implementó durante un año de trabajo de investigación (mayo-2013 a abril-2014), el cual constó de tres ejes: 1) observación participante en el predio y su respectivo diario de campo, además de una etnografía urbana; 2) juegos, charlas y algunas actividades lúdicas con niños; 3) pláticas informales y reflexiones con adultos integrantes de la Coordinación y de las Comisiones locales de la OPFVII, con jóvenes integrantes del espacio de formación política y con algunos adultos de la organización integrantes de otros predios.

Cotidianidad y participación política infantil en una organización urbana popular de la Ciudad de México

De 2014 a la actualidad, continúa la co-labor con la organización, desde la perspectiva de *investigación de co-labor* de Leyva y Speed (2008), quienes usan el término relacionado con aspectos epistémicos y metodológicos para trabajar junto a organizaciones en la producción de conocimientos que sean útiles para los pueblos, explicitando la identificación y compromiso político, pero al mismo tiempo la independencia y pensamiento crítico académico.

EPISTEMOLOGÍA-COLABOR

La crítica a la eurocéntrica generación de conocimientos académicos

Prescindir, en el ámbito académico, de los actores sociales integrantes de organizaciones políticas y movimientos sociales, ha sido

parte de la larga tradición eurocéntrica que hace investigaciones en ciencias sociales sobre los pueblos, sujetos y realidades locales latinoamericanas, principalmente desde las universidades que generalmente poseen planes de estudio basados, casi en su totalidad, en autores y teorías occidentales. Tal perspectiva sobre el quehacer investigativo, siguiendo a Aubry (2011), oculta las exigencias de la realidad social, pues el procedimiento del investigador parte de preocupaciones abstractas, originadas en las lecturas y presupuestos teóricos, así como de intereses definidos por las agencias financiadoras, a solicitud de asesores o instituciones académicas.

Dentro del ámbito intelectual, la desvinculación de la ciencia social con la práctica social y de la investigación con el compromiso hacia las necesidades y problemáticas sociales, es una más de las separaciones artificiales que ha construido el colonialismo. Por ello, el proceso de descolonización, en la dimensión del saber, plantea una revisión crítica del vínculo entre académicos/investigadores y sujetos investigados, así como de los espacios académicos de diálogo existentes, pues cuando están implicadas las posturas y agendas políticas, con frecuencia se excluye el pensamiento crítico latinoamericano (Cerda, 2013).

Generación de conocimientos desde el pensamiento crítico latinoamericano

La fundamental vinculación entre procesos investigativos en las ciencias sociales y procesos sociopolíticos aconteciendo, fue identificada, reflexionada, pero sobre todo, puesta en práctica por diversos profesionales latinoamericanos comprometidos socialmente, al producir conocimientos a partir de concebir la reflexión teórica y la acción social como dos aspectos de un mismo procedimiento. También es cierto que esta construcción de sentidos comunes en las ciencias sociales, diferentes al eurocéntrico que concibe al sujeto como objeto de investigación, ha sido posible porque los propios

actores sociales, asumiendo una postura crítica y política ante el silenciamiento al que han sido sometidos por la academia, se han involucrado y han encabezado investigaciones que priorizan sus voces y perspectivas.

En el marco de la creciente diversificación de las experiencias investigativas que pretenden darle continuidad y consistencia al vaivén entre explicar y actuar, entre la teoría y la práctica, se reafirma que, tanto la realidad como la ciencia, comprometen y ponen en juego un cierto tipo de política. Siguiendo a Aubry (2011) y Cerda (2013), es necesario enfatizar la dimensión ética de la producción de conocimientos, afirmar a la ciencia con conciencia sobre la producción y uso de los resultados de una investigación, así como insistir en la reducción de la jerarquía que prepondera los saberes académicos sobre los sociales o populares.

LO TEÓRICO CONCEPTUAL

Participación infantil, ciudadanía y política.

Niños y política

Para que los niños se asuman como ciudadanos, es decir, que desempeñen un rol social activo desde sus propios atributos sin necesidad de concebirse como adultos pequeños en la formulación y exigibilidad de sus derechos, es necesario que formen parte de un proceso de aprendizaje y socialización donde los adultos los acompañen en experiencias concretas que les hagan sentir que pueden y deben participar de diferentes maneras en la vida social, cultural, económica y política. La construcción de la ciudadanía pasa por múltiples mediaciones donde la participación cotidiana activa, crítica y libre son condiciones fundamentales (C. van Dijk, 2007). Dicha construcción de ciudadanía mediante la participación social abre, casi de manera automática, la cuestión de la posible manipulación durante el proceso por parte de los adultos, pero la

permanente suspicacia sobre las decisiones tomadas por los niños evidencian la subestimación y desvaloración adulta acerca de sus capacidades (Cussiánovich, 2006).

Como se ha visto, la relación entre política e infancia puede tener diversas vertientes, aunque también es posible observar que la participación política infantil es un proceso que hace confluir varios aspectos de esta etapa de la vida: el desarrollo biológico, la conformación social, las prácticas de socialización, la relación con los adultos, el rol social que desempeñan, el momento histórico particular, la determinada organización a la que se inscriben y, de manera crucial, al tipo de política que refiera dicha participación de los niños. Sirva la distinción que Badiou (2008) hace entre *lo político*, como la continuidad de la representación y la gestión para el mantenimiento del funcionamiento de la sociedad mediante el Estado, y *la política*, el acontecimiento de un colectivo creador que inventa nuevos trayectos sociales y subjetivos.

La política, lo político y el sujeto político, la alegría colectiva de la libertad

Con respecto a la pérdida de sentido de la política, Badiou (2000) señala que no fue la política lo que dejó de funcionar sino que la política que hacían los partidos políticos fue lo que en realidad estuvo en crisis durante el siglo XX. Los partidos subordinaban la política al Estado a través de ellos, pues como organización fungían el papel de representación, negociación, discusión y consulta dentro de los Estados. El partido, a través de las tres grandes políticas del siglo XX (parlamentaria, fascista y comunista) dejó de hacer verdadera política por convertirse en política totalitaria. El sujeto político del siglo XX fue el partido pues funcionó como mediación entre el movimiento que buscaba mayor igualdad y el Estado, que es donde están alojados los mecanismos de poder y dominación. Con la pérdida de verdad en los actos del partido es necesario concebir de manera

distinta a la política tal como la venían ejerciendo los partidos y, en consecuencia, hay que concebir al sujeto político como algo diferente de la repetición de los partidos. La cuestión ahora es pensar que es necesario reinventar la política para devolverle su veracidad e intencionalidad intrínseca de la búsqueda del bien común, la libertad e igualdad de los ciudadanos encaminada a la preservación de la vida.

El pensamiento de dicho acontecimiento político pertenece a todos en la universalidad del procedimiento pero también es de todos en la singularidad de cada sujeto. Por lo que la situación política resulta en algo abierto, infinito en sus posibilidades, pues apela al carácter creativo, diferente y nuevo del procedimiento subjetivo de quienes rompen con la repetición. El estado de la situación colectiva no representa sino que presenta las singularidades de los sujetos, pues lo subjetivo en política es llevado a cabo por las masas, distanciándose del poder que ejerce el Estado, interrumpiendo la repetición de lo establecido como proceso histórico, y de lo que han dicho que es posible emerge la capacidad creadora de las personas que ya no necesitan al partido, pues éste ha dejado de ser su punto de referencia para actuar, y se buscan nuevas maneras de encontrar la igualdad. Esta es la determinación inicial del sujeto político del siglo XXI (Badiou, 2008b).

Es la alegría colectiva de la política, dice Badiou (2000a), pues la generación de ideas y prácticas innovadoras que van a un lugar distinto del lugar donde estamos, que inventan caminos, son decisiones colectivas en las que está de por medio la paciencia constructiva creativa que inventa un tiempo y un trayecto. Este sentido de invención hace que la política se asemeje al arte. Estos tres elementos, la alegría, la colectividad y la política, son articulados por Bartra (2008) para anunciar el tiempo de carnaval como el nuevo quehacer político que abandona los rancios usos y costumbres de la izquierda, las prácticas ortodoxas basadas en la creencia del socialismo que terminó convirtiéndose en hiperestatismo autoritario. La ruptura de la realidad rutinaria es la puesta en práctica de lo político como la capacidad de decidir sobre los asuntos de la vida, por lo

que el juego, la fiesta y el arte son las posibilidades de que emerja el tiempo de ruptura, como un estallamiento en medio de la imaginación de la existencia rutinaria de la comunidad (Echeverría, 1998). Este carácter festivo del quehacer político tendrá especial relevancia en el presente estudio, dado que el trabajo de campo realizado atestigua cómo la comunidad urbana, organizándose cotidianamente, deja atrás la solemnidad de la revolución para convivir, bromear, alburear, bailar, jugar, aprender, abrazarse y reír juntos.

Movimiento social urbano popular en la Ciudad de México

Durante el transcurso del siglo XXI, la configuración de los movimientos sociales urbanos latinoamericanos ha cambiado hacia la heterogeneidad, que va de la lucha por la vivienda digna, el deterioro barrial, más y mejor equipamiento y servicios públicos, hasta cuestiones de cuidado del medio ambiente. Según Renna (2010), estos movimientos convergen en la cuestión común de luchar “por” la ciudad, cuya motivación es oponerse al diseño de las ciudades pensadas para la reproducción del patrón neoliberal de consumo en América Latina, pues son sectores de población que viven y recrean el aspecto popular de la ciudad (tales como desempleados y subempleados, jóvenes, migrantes, indígenas, afrodescendientes y mujeres, principalmente). Las luchas de los nuevos movimientos sociales urbanos son distintas en su expresión política a las anteriores, pero en el fondo está la misma inequidad de poder en la producción de las ciudades, que perpetúa la imposibilidad de muchos y muchas a incidir y participar sobre el curso del proceso urbano. Tres son las principales características de los nuevos movimientos sociales urbanos latinoamericanos que señala Renna: cierta condición de autonomía y autogestión, el carácter plural en las temáticas de lucha y la territorialización múltiple.

Al oriente de la Ciudad de México, inspirado en la figura revolucionaria de Francisco Villa y emanado de la lucha por una

vivienda digna, se ha ido desarrollando un particular tipo de colectividad urbana, el cual responde a un proyecto de vida en permanente construcción desde la década de los noventa pero con claras directrices. Poniendo en práctica los aprendizajes del Movimiento Urbano Popular, la Organización Popular Francisco Villa de Izquierda Independiente (OPFVII) se erige como un singular proyecto comunitario urbano anticapitalista, cuyos sujetos deciden alejarse de viejas prácticas políticas, vinculatorias con los partidos políticos y las instituciones del Estado. Ante el creciente debilitamiento de la cohesión social y el incremento de diversas problemáticas en las grandes ciudades de América Latina, la construcción cotidiana del proyecto de vida en la Ciudad de México forma parte de los actuales movimientos sociales y organizaciones políticas urbanas latinoamericanas con tendencia autogestiva y territorial.

Organización Popular Francisco Villa de Izquierda Independiente

Actualmente, la OPFVII está conformada por siete predios ubicados en las delegaciones Iztacalco: Unidad General “Felipe Ángeles”; Unidad “Doroteo Arango”; Asentamiento “Centaurus del Norte” y, Asentamiento “Tierra y Educación”. En Iztapalapa: la Unidad “Acapatzingo”, y en Tlahuac asentamientos: “Buenasuerte” y “Cisnes”; las cuales tienen entre 21 a 5 años de antigüedad. La estructura está basada en la Asamblea General de cada predio, así como por la Dirección Política Nacional y la Coordinación de cada una de las tres zonas. Aunque en cada predio la estructura organizacional varía, comparten elementos generales como las asambleas, las cuales son la máxima instancia para tomar todo tipo de decisiones, por lo que es obligación que al menos un integrante de cada familia asista. Las comisiones son muy importantes, pues son las instancias encargadas de operar y vigilar el cumplimiento de los acuerdos tomados en asamblea, las cuales estarán integradas por personas que habiten

cada predio. Formar parte de una comisión significa una responsabilidad comunitaria por lo que la asamblea puede revocar en cualquier momento el cargo a alguien, así como decidir la reelección.

Para organizar los trabajos en el predio, las familias se agrupan por *brigadas*, es decir, el número total de familias se divide para conformar grupos con el mismo número de integrantes cada una. De dichas brigadas se eligen los integrantes de las *comisiones*, cada comisión deberá contar con un integrante de cada brigada. Cada comunidad define las comisiones que habrá de tener. En los predios “Tierra y Educación” y “Centauro del Norte” están funcionando las comisiones que tienen áreas específicas según sus actividades particulares y todas tienen área de niños.

La Comisión de Mantenimiento se encarga de atender los asuntos de los servicios y el buen funcionamiento de las instalaciones, tales como la bomba y cisterna de agua, el cableado de energía eléctrica, la limpieza de los espacios comunes, fumigaciones, pintada de fachadas, entre otras acciones. También organiza y convoca los trabajos colectivos, llamados *jornadas*, cuya finalidad es mejorar o dar mantenimiento a los espacios comunes. Es la comisión más operativa debido a que requiere soluciones efectivas y rápidas para determinados problemas.

La seguridad del predio y sus habitantes, las guardias en la caseta de vigilancia, el respeto al reglamento, la mediación entre vecinos en caso de conflicto, las sanciones y las expulsiones del predio son tareas de la Comisión de Vigilancia. También es la comisión encargada de coordinar las acciones que garanticen la seguridad de la comunidad en los encuentros políticos y culturales, y de los contingentes en las marchas y protestas. Es la comisión más afectiva pues hacer cumplir el reglamento, vigilar y sancionar son acciones que trastocan los vínculos entre los integrantes de la comisión y la comunidad.

Desde la Comisión de Cultura se desarrollan una diversidad de acciones comunitarias que fomentan valores e identidad de la organización, tales como talleres lúdicos para niños, proyección de películas, celebración de fiestas mexicanas, preparación de bailables,

obras de teatro, declamaciones y participaciones especiales para los festivales culturales con motivos políticos, como la conmemoración luctuosa de Francisco Villa, el aniversario del predio, las *Pancholimpiadas*, entre otras. Es la comisión más creativa pues constantemente está en la búsqueda de contenidos congruentes con la identidad política de la organización, y de actividades novedosas para los niños.

La prevención, más que la atención, es la prioridad de la Comisión de Salud, por lo que las actividades que desarrolla están relacionadas con talleres sobre salud física y mental, tales como hipertensión y alcoholismo, además de implementar campañas de alimentación saludable, cursos de primeros auxilios, jornadas de registro de peso y talla, entre otras. También se encarga de buscar la canalización, en los casos de enfermos crónicos, para que tengan continuidad en su tratamiento. Se trata de la comisión más sistemática, en tanto debe llevar diversos registros de las personas para dar el seguimiento pertinente a determinados casos.

La Comisión de Prensa y Propaganda tiene a su cargo los medios de comunicación internos, la conmemoración de efemérides, el periódico mural comunitario, el diseño y realización de volantes y carteles, así como la manufactura de banderines, playeras y artículos alusivos a la organización. Es la comisión que cuenta con más infraestructura, debido a que muchas de sus actividades deben culminar con algún producto determinado.

La Comisión de Listas oficialmente se llama Comisión de Enlace Comunitario, y es la responsable de llevar el registro de las participaciones e inasistencias de los miembros de la comunidad, en todas las actividades, además de tener la relación de integrantes de cada brigada. Es la comisión más concurrida pues durante los eventos todos acuden con la persona que porta el cuaderno y la pluma. El trabajo de todas y cada una de estas seis comisiones se articula mediante el acompañamiento de la Coordinación.

Otro aspecto muy importante en las comunidades de la OPF-VII es el relacionado con la convivencia en el predio pues están estipulados en el Reglamento General del Asentamiento “Tierra y

Educación” (2009) diversos principios basados en el respeto, la solidaridad y el compañerismo, con la intención de prevenir conflictos entre vecinos como consecuencia de la convivencia cotidiana. Hay una serie de normas a respetar por todos los integrantes de la comunidad para regular actividades como las fiestas, actitudes agresivas, religión, rumores, consumo de bebidas embriagantes o drogas, venta de mercancía que ponga en riesgo a la comunidad, las guardias de vigilancia en el predio, la basura, las pertenencias en espacios comunes, etcétera.

Finalmente, respecto a los niños miembros de las comunidades, el reglamento establece la creación de un espacio determinado para desarrollar una asamblea donde se impulse la cultura comunitaria y de responsabilidad, además de la creación de comisiones apropiadas a su edad y a sus necesidades, las cuales deberán ser apoyadas y respetadas por los adultos, previendo que los niños respeten los espacios asignados para su diversión y juego, así como que los adultos garanticen su educación, incluyendo la escolar, y que en periodo escolar estén dentro de sus casas a las nueve de la noche y en periodo vacacional hasta las diez. La creación de comisiones de niños, dice el Reglamento General “Tierra y Educación” (2009), debe procurar que sean apropiadas a su edad y a sus necesidades y que deberán contar con el apoyo y respeto de los mayores. Así, adultos de cada comisión se proponen para conformar y acompañar a la respectiva Comisión Infantil en las diversas actividades de vigilancia, mantenimiento, cultura, salud y prensa.

La Pancholimpiada: formación política lúdica

Otra actividad importante para la interacción colectiva entre adultos y niños es la *Pancholimpiada*, jornada cultural donde, a través de juegos y actividades lúdicas, los integrantes del predio abordan algún tema importante para la organización, como el capitalismo, la autonomía, el poder popular, la no discriminación y las reformas

constitucionales, entre otros temas que se definen según se considere necesario u oportuno. Las comisiones de adultos esta vez instalaron mesas para desarrollar diversos juegos, diez aproximadamente, para reflexionar y proporcionar información sobre algún aspecto de la no discriminación. Se conformaron varios grupos infantiles quienes fueron recorriendo las distintas mesas para completar cada actividad. El juego concluyó cuando todos los equipos terminaron todos los juegos, sin haber ganador. La interacción en las mesas, entre niños, jóvenes y adultos, facilitó el intercambio de información, saberes y dudas sobre la no discriminación, pues entre todos escuchaban, cuestionaban y reflexionaban acerca de asuntos de la sociedad mexicana, aspectos de la vida cotidiana y actitudes personales.

Esta convivencia es también un momento de aprendizaje pues, en una ponencia presentada en el “Festival de la Digna Rabia” en Chiapas, en enero del 2009, la OPFVII ha dicho, en voz del representante en turno: “No sabemos, bien a bien, si esto es una nueva forma de hacer política, pero sí estamos seguros que es la que necesitamos, la que, subterráneamente, se hace cotidianamente... Nosotros mismos hemos aprendido que la diversidad no es división, es riqueza, imaginación y alegría, que la lucha es también fiesta, creatividad y también compromiso”. Desde la perspectiva de Badiou (2000a), es el momento de la alegría colectiva de la política, del descubrir en la existencia misma, individual y colectiva, la felicidad fuera de las determinaciones estatales.

En las actividades regulares de la OPFVII, en la particular versión de la Comunidad “Centauro del Norte”, la Asamblea General y la *Pancholimpiada*, ha sido posible presenciar la existencia de actitudes paternalistas, verticales e indiferentes, por parte de los adultos hacia la participación infantil. Las cuales podrían estar asociadas a diversos elementos: cultural, arraigado en el ámbito urbano, de normalizar la separación de los espacios de participación según las edades; educativo, de la relación vertical de adultos que “enseñan” hacia niños que “aprenden”; y personal, al desinteresarse por lo que los niños como integrantes de la comunidad, dicen y hacen. Éstos,

al hablar sobre su relación con los adultos, resaltan, entre lo que menos les gusta, que los regañan, les gritan y los mandan, en contraste, cuando piensan de manera positiva, dicen que les gusta que los adultos les enseñen, que los traten bien y que sean divertidos.

Liebel (citado por Alfageme, 2003) identifica dos tipos de paternalismo: el tradicional, basado en la infancia como objeto de posesión, para que los adultos decidan todo, y el moderno que, basado en la protección y asistencia, cede espacios a la infancia. Estos dos son modelos de comportamientos paternalistas que, desarrollados en las culturas dominantes, minimizan la autonomía de los niños. El autor sostiene que el paternalismo tradicional tiende a desaparecer, no así el moderno, el cual es necesario también eliminar para que aparezcan nuevas formas de relación entre las generaciones. Sin minimizar tales actitudes paternalistas hacia la infancia que necesariamente se deben transformar, si lo que se busca es la construcción de una sociedad más incluyente, equitativa y de bienestar común, es importante señalar y reconocer los esfuerzos que mujeres y hombres adultos de los asentamientos “Centauro del Norte” y “Tierra y Libertad”, llevan a cabo en estas actividades para relacionarse horizontalmente con la niñez. Madres, padres, familiares e integrantes de comisiones y de la Coordinación, a veces más por intuición que con intención, otras tantas con la convicción de que son integrantes plenos de la comunidad, acompañan a los niños para el desempeño de actividades que les involucren en las actividades políticas, partiendo de la atenta escucha y la generación de espacios donde canalicen sus inquietudes colectivas. Dos frases podrían resumir esta visión para el fomento y aporte a la construcción de una relación más horizontal entre adultos y niños: “Agarrarles el modo a los niños”, ha dicho la señora Sara, integrante de la Comisión de Salud, y “Tratarlos como compañeros”, afirma Elia, integrante de la Coordinación de la zona de Iztacalco.

COMUNIDAD, COLECTIVIDAD, ADULTOS Y JÓVENES

La relación con los otros, para los niños, no sólo es con los otros de afuera sino también con los otros de adentro, pues establecen particulares relaciones y afectividades, como comunidad, con los jóvenes y con los adultos del predio. El Asentamiento “Centauro del Norte” tiene seis años de antigüedad, por lo que las relaciones intergeneracionales pudieran haberse comenzado a transformar de acuerdo con la edad en la que cada integrante llegó, el tiempo de permanencia en el predio y el nivel de involucramiento en las actividades y discursos. El abordaje sobre algunas cuestiones de la relación que los niños establecen con los adultos del predio, partirá de lo que Feixa (1996) ha llamado *antropología del ciclo vital y de las relaciones intergeneracionales*, como marco de análisis global para reconocer que la división de edades es relativa, pues no son universales las fases en que se divide el ciclo vital del desarrollo fisiológico y mental de los individuos, ni los contenidos culturales que se atribuyen a cada una de ellas.

Centrarse en los discursos y actitudes que se establecen entre los adultos y la infancia, no excluye la consideración de las otras relaciones, es decir, entre los adultos y la juventud y entre la infancia y la juventud, pero es donde más explícitamente se puede identificar lo que, a decir de Liebel (citado por Alfageme, 2003), son los comportamientos paternalistas que subordinan a la infancia ante los adultos, sea por considerarlos objetos de posesión, de protección o de asistencia. Reflexionar sobre el tipo de relación que establecen los adultos con los niños del predio, es de suma importancia para comprender cómo es que las relaciones de subordinación no son naturales sino construidas social y culturalmente, fuertemente arraigadas en los adultos, pero que es posible su paulatina transformación hacia formas más horizontales.

La cercanía generacional entre niños y jóvenes

En la Coordinación General y en la Comisión Política de la OPFVII, se están integrando adultos jóvenes, la segunda generación en la dirigencia de la Organización; en la zona de Iztacalco, personas de esta segunda generación integran la mayor parte de la Coordinación. También hay un número creciente de jóvenes en comisiones, cuya participación política en el Asentamiento “Centauro de Norte” es diversa y constante, pues en algunas actividades donde predomina la perspectiva adulta se van integrando paulatinamente, además de que se tienen otras son actividades dirigidas predominantemente a ellos, como los talleres de radio y comunicación y el espacio de formación política.

Para zanjar la brecha generacional entre infancia y adultez y establecer maneras más participativas y relaciones horizontales, es de vital importancia el papel que desempeñan los integrantes de las comunidades, que ahora son jóvenes. Baronnet (2012) ha señalado la relevancia de la participación política de jóvenes en el relevo generacional dentro del proyecto político global de los pueblos zapatistas.

“Siempre hacen eso, no nos hacen caso ni escuchan nuestras opiniones y mucho menos nuestras propuestas”. Estos señalamientos de los jóvenes que participaron aquella noche en el “Espacio de Formación”, y quienes también forman parte de comisiones y actividades culturales, muestra puntos de coincidencia con lo que los niños viven cotidianamente, en torno a la relación tradicional vertical que establecen los adultos con la infancia y la juventud.

En este estudio, no ha sido posible explorar, si se están produciendo subjetividades nuevas en estos jóvenes, distintas a las de la generación de adultos que iniciaron la organización y el predio, consecuencia de su participación en las prácticas organizativas y comunitarias y de la creación de espacios de reflexión y formación política.

También hay una importante interacción en torno a eventos anuales y conmemoraciones, pues niños y jóvenes se articulan para

preparar y ensayar, con semanas de antelación, los actos con los que participarán, tal fue el caso para el 70 aniversario de la muerte de Francisco Villa, con alguno de los bailables, una obra de teatro y el recital de un corrido. Actividades como el “Espacio de Formación”, fomentan el desarrollo de habilidades individuales, tales como la reflexión, la crítica y la autocrítica, y procesos colectivos, al establecer relaciones de cooperación, convivencia y solidaridad. Esto propicia, en los jóvenes, mayor apertura para revisar la manera en que ellos mismos establecen vínculos con los niños; con lo que la tradicional relación vertical entre adultos y niños se estaría transformando hacia relaciones más horizontales entre ambos. Se ha podido identificar que, al menos en cuestiones organizacionales, algunos de los jóvenes son más pacientes y receptivos con los niños, es decir, les explican, los escuchan con atención, responden sus preguntas, juegan y dialogan, facilitando que su opinión y hacer sean considerados en la toma de decisiones.

El lugar de los niños en la Asamblea General

Las actividades organizativas del predio “Centauro del Norte”, donde participan jóvenes y adultos, son amplias, complejas y constantes, pues las reuniones de trabajo se realizan semanal o quincenalmente en diversas modalidades.² Generalmente se llevan a cabo por la tarde-noche y los sábados, cuando la mayoría de los involucrados han concluido sus actividades personales o pueden ajustarlas. Según la disponibilidad de espacios, dichas reuniones son realizadas en la oficina principal, en la oficina de Prensa y Propaganda, en *La Casa Nuestra* o en el patio principal. Estas reuniones marcan tiempos excepcionales en la vida interna del predio, pues tienen prioridad,

² Por Brigada, por Comisión, por Comisión con Coordinación, el Pleno de todas las Comisiones, la Asamblea del Predio y la Asamblea General de los dos predios que están en la misma cuadra, “Centauro del Norte” y “Tierra y Educación”.

así que el resto de las actividades organizacionales³ pueden ser re-agendadas en hora o día.

De todas estas actividades, en la única donde los niños tienen participaciones esporádicas es en la Asamblea General (AG), y están relacionadas con las comisiones infantiles o tareas especiales, como la exposición de un tema. En general, los niños ubican a la AG como una actividad de adultos, la mayoría no asiste y les parece aburrida, no preguntan ni están informados sobre lo que sucede y se decide ahí. Sobre lo que hacen en la asamblea, Paco dice: “Yo respeto a los mayores”, Naydelin: “Yo no grito para que oigan”, Naomi: “Yo me siento aburrida”, Michelle: “Yo pongo mucha atención a lo que hablan los compañeros”, Hanny: “Yo hago limpieza, ayudo a mis compañeros”, y Yeraldín: “Pues a veces participo”. La experiencia infantil de presentarse frente a 200 personas,⁴ la gran mayoría adultos, es muy variada, pues además del tipo de participación, depende de la vivencia y personalidad de cada niño.

Es marzo del 2014, sábado, cinco de la tarde, es día de Asamblea General en el patio principal del Asentamiento “Centauro del Norte”, en la calle 4, Delegación Iztacalco. Una señora toma el micrófono y anuncia que las niñas de la Comisión Infantil de Vigilancia han preparado información sobre la Conmemoración del Día Internacional de la Mujer: una a una van pasando a leer un escrito relacionado con la historia de la conmemoración, el tradicional rol de la mujer, la violencia e invisibilidad social que ha padecido en la sociedad mexicana y la exigencia a reconocer y respetar sus derechos; como acto final, dos niñas recitan una poesía. Éstas dan por finalizada su participación con una breve reverencia, retirándose con pasos nerviosos y sonrisas del frente de los adultos que están sentados, quienes les aplauden, algunos por inercia y otros entusiasmados. Las niñas comentaron sobre esta experiencia: “Estaba nerviosa y

³ Talleres, espacios de formación, reuniones individualizadas o preparación de algún evento especial.

⁴ Que es el número aproximado de adultos que asisten a la Asamblea General, entre familiares, amigos, conocidos, compañeros del predio e invitados externos.

emocionada”, “No fue un tema difícil”, “También estaba nerviosa pero me gustó mucho”, “Estaba dedicada a todas las mujeres y lo plasmamos en un cartel que pegamos en la entrada de la oficina”, “La poesía que declamamos fue lo que más me gustó”.

De manera particular, la Asamblea General como espacio para la participación infantil, revela las diversas maneras existentes, entre los adultos del predio, como conciben a los en tanto integrantes de su organización política. Hay adultos que no les ponen atención a sus ideas u opiniones expresadas, otros quienes observan atentamente sus intervenciones pero no se involucran más que con la mirada, y otros más quienes acompañan todo el proceso participativo. Desde la perspectiva de Lansdown (2001), la participación de los niños en la toma de decisiones democráticas requiere, por parte de los adultos, que estén preparados para escucharlos, disponer del tiempo y recursos necesarios, voluntad para consultarles, así como tener claro qué se intenta lograr con la actividad. No es sencillo si no se está preparado o se carece de la disposición para darles la palabra a los niños, pues es poco frecuente escucharlos en un escenario adulto como la Asamblea General. En otras ocasiones, el sentimiento paternalista tiende a exagerar sus contribuciones, descartando cualquier posibilidad de desafiarlos o discrepar con ellos, siempre desde el respeto y no desde un menoscabo a la palabra de los niños. A su vez, ellos desarrollan importantes habilidades individuales para expresarse ante su comunidad, tales como leer sin titubear o dirigirse hacia la multitud con claridad de ideas.

Las niñas como sujetas de cambio

La situación de las niñas en el asentamiento es muy similar en términos generales al de las mujeres jóvenes y adultas, es decir, son mayoría en los talleres, comisiones infantiles y eventos culturales, participan con mucho entusiasmo, tienen conflictos entre ellas a manera de chismes e intrigas y, las más grandes, ciertamente van

cumpliendo las expectativas de los roles tradicionales de género. Sin embargo, es posible identificar acciones y discursos encaminados a transformar dichas relaciones establecidas en el sistema patriarcal. Estas actividades educativas, realizadas por las niñas, adquieren una importante presencia si se ubican dentro de un marco más amplio, el de las acciones de la OPFVII para erradicar la violencia de género dentro de sus comunidades. Al identificar, cuestionar, denunciar y rechazar algunos de los discursos y actitudes que forman parte del bagaje cultural machista mexicano develan este esfuerzo permanente de prevención, atención y expulsión de las violencias de los hombres hacia las mujeres y niñas. Estas nuevas relaciones resultan fundamentales porque históricamente, mujeres y niñez comparten condiciones de exclusión y, ambas se encuentran subordinadas en el sistema patriarcal, esta situación tiene como efectos colaterales la re-producción de otras relaciones verticales y violentas, tales como las de mujeres hacia los niños, y de los adultos hacia la infancia, alterar estas condiciones a través de la organización la merma el ejercicio de estas prácticas.

APRENDIENDO A ORGANIZARSE: LAS COMISIONES INFANTILES

Sábado. 16.45 hrs. Julio del 2013. La Comisión de Mantenimiento ha convocado a los niños del Asentamiento “Centaurio del Norte”. Dos mujeres adultas y diez niños, de entre 5 y 12 años, van recorriendo todo el predio, supervisando que los espacios comunes estén limpios y ordenados. Con bolsas de plástico en mano van haciendo observaciones, levantando basura y ordenan las bicicletas en el área asignada para ello. Mientras caminan por entre los pasillos y descansan en el patio, varios niños más se unen a la actividad, llegando a duplicarse el número de participantes infantiles. Al finalizar, se reúnen todos y todas en el patio para compartir un refresco, descansar y platicar sobre lo hecho. “Lo que acabamos de hacer es una de las actividades que le toca realizar a la Comisión Infantil de

Mantenimiento, por lo que les pregunto: ¿Quién de ustedes quiere formar parte de la Comisión?”. Varias niñas levantan la mano y otra de las mujeres les pregunta: “¿Están seguras?, ¿pero, sí van a ir a las reuniones?”. “See”, responden al unísono las niñas. Las mujeres adultas anotan los nombres en un cuaderno, son cuatro niñas y un niño, de entre 9 y 13 años. Les dicen que la próxima semana será la primera reunión, que estén atentos al cartel que anunciará la fecha y hora. En ese momento van llegando más niños, a lo que una niña de las que ya estaban ahí, exclama: “¡Uuuuh, si ya acabó la jornada, fue a las cuatro, para qué no llegan temprano!”.

Martes. 19:45 hrs. Agosto de 2013. La Comisión de Mantenimiento ha convocado a la primera reunión de la Comisión Infantil de Mantenimiento del Asentamiento “Centauro del Norte”. Tres mujeres adultas y siete niñas, de entre los 7 y los 12 años, se reúnen en la oficina principal con el objetivo de formalizar el inicio de los trabajos de la Comisión pues, a falta de seguimiento de los adultos anteriormente responsables, esa Comisión Infantil se disolvió, por lo que señalan: “No es un juego, deberán cumplir los acuerdos y asistir a las reuniones, de lo contrario, pues mejor no participen en la Comisión. Tengan, esta libreta es personal y deberán usarla exclusivamente para sus apuntes de la Comisión, para que anoten tareas, actividades y fechas”, “Porque damos el ejemplo de no tirar el agua y no dejar trastes en el lavadero”, “Quiero, se ve interesante, que los pasillos estén limpios, que ayudemos a los adultos en las jornadas”, “Porque quiero hacer cosas”, “Porque hacemos carteles, jornadas”, “Para ayudar a los adultos”, “Para ver qué hacen grandes y chicos, conocer más”, “Para dar información de no tirar el agua ni basura”, han sido las respuestas de las niñas al ser cuestionadas por las mujeres adultas sobre sus motivos para participar en la Comisión.

Ahora las adultas explican el quehacer de la Comisión Infantil: vigilar que se cumpla el reglamento, que nadie tire basura ni desperdicie agua, anotar el nombre y número de módulo de quien lo haga, rolar el turno de quienes harían esas anotaciones, hacer los respectivos reportes y reunirse con la Comisión de adultos; se hace énfasis en que participar en la Comisión es un asunto de responsabilidad

por lo que deben ser cuidadosas en no reportar a alguien por el hecho de que a alguna de las integrantes de la Comisión Infantil le caiga mal dicha persona. Finalmente, las mujeres anuncian la tarea que las niñas deberán realizar para compartir en la siguiente reunión de Comisión: anotar el nombre completo de la organización a la que pertenece el predio, leer el Reglamento General y en especial la sección de Mantenimiento, así como responder tres preguntas relacionadas con el quehacer de la Comisión de Mantenimiento.⁵

En general, las opiniones de los niños y las niñas sobre las comisiones son positivas, pues las identifican como fuente de aprendizajes, a saber: “Creo que las Comisiones son muy bonitas porque nos enseñan a hacer muchas cosas” (Elena, 9 años); “Son para enseñarnos” (Ahmed, 9 años); “La Comisión para mí es hacer marchas, celebrar día de muertos y aprender en la casa: Julia Vázquez” (se refiere a un local de la organización) (Abraham, 9 años); “Son geniales, divertidas y enseñantes” (Hanny, 10 años); “Son muy interesantes y divertidas” (Yeraldín, 10 años); “Son buenas porque nos enseñan muchas cosas” (Ana, 11 años); “Son interesantes porque aprendes” (Naydelin, 11 años); “Me gustan las comisiones, estoy en Vigilancia, Mantenimiento y Efemérides, y en las jornadas que se mejoren nuestros predios” (Ana Karen, 11 años).

Figura 1. Fotografía del local: “Casa nuestra-Julia Vázquez”.



⁵ ¿Para qué sirve la Comisión?, ¿qué hacemos en la Comisión? y ¿por qué lo hacemos?

Así como es necesaria la reactivación de la Comisión de Mantenimiento, también es frecuente que las Comisiones Infantiles presenten inconsistencias, ya sea por falta de seguimiento de los adultos, pérdida del interés de los niños o por la postergación de sus respectivas actividades para priorizar otras tareas organizativas. Sin embargo, al lograr cierta constancia en el seguimiento, los trabajos de estas comisiones se hacen visibles para toda la comunidad, generando interés por sus tareas y recibiendo reconocimiento cuando toman la decisión de sancionar a algún adulto por no respetar el reglamento, o al realizar informes de actividades y exponerlos en la Asamblea General.

La relevancia de la creación y quehacer de las Comisiones Infantiles pudiera tener algunos paralelismos con la experiencia de la participación de niños de la comunidad indígena de Cherán, Michoacán, en las “fogatas” creadas en 2011 para la autodefensa de la comunidad y su territorio ante los ataques premeditados de los taldadores clandestinos de bosques. Velázquez y Lepe (2013), señalan que la “fogata” se convirtió en el espacio natural para que los niños compartieran, con padres y familiares, la situación que la comunidad estaba viviendo, pues los adultos motivaron a la niñez para incorporarse a las actividades comunitarias organizativas, incluyendo la lectura de un pronunciamiento frente a autoridades federales y estatales. Así, la “fogata” y las Comisiones Infantiles se convierten en espacios mediante los cuales los niños aprenden los procedimientos a través de los cuales se organizan sus comunidades, dialogan y toman decisiones consensuadas. Este proceso formativo, implica la adquisición de habilidades tales como la capacidad de decisión y el sentido de responsabilidad, está intrínsecamente relacionado con el ejercicio cotidiano de la participación activa. Así lo señala C. van Dijk (2007) cuando aborda las condiciones necesarias que los adultos deben de proveer para la constitución de niños como ciudadanos, como acceso a información significativa, espacios propios de expresión, escucha activa de quienes toman decisiones y oportunidades para insertarse en actividades colectivas de beneficio común.

La participación infantil es realizada desde la singularidad de los niños como sujetos sociales, teniendo presente la pertenencia a la colectividad comunitaria del Asentamiento “Centauro del Norte” y a la organización OPFVII, donde las prácticas y discursos políticos de los adultos y jóvenes son parte de su socialización cotidiana. Los niños regulan e interiorizan simbólicamente determinados elementos para crear sentido, conformando así su subjetividad individual cuya pertenencia identitaria al proyecto político puede producirse en mayor o menor grado, según sea el proceso de sujeción institucional, pues lo colectivo y lo singular son dimensiones del mismo proceso de construcción y recreación de la subjetividad (Baz, 1998).

La revisión de estas actividades desarrolladas en la cotidianidad del predio permite identificar que la participación de la niñez tiene diversos alcances, pues algunas como el juego son realizadas por el simple hecho de pertenecer a la comunidad, otras como los talleres culturales, son diseñadas y dirigidas por los adultos, unas más, tales como la conformación de Comisiones Infantiles, dependen, en mayor medida, de los adultos, y hay algunas actividades más, como la organización de actos culturales o acciones dentro de las Comisiones Infantiles, que son iniciativas de los propios niños, cuya organización y decisiones son acompañadas por los adultos.

Contenidos políticos, festividades culturales y actividades educativas se combinan al transcurrir la vida cotidiana de los niños en los espacios colectivos, impulsados por un peculiar tipo de vinculación que establecen con los adultos y jóvenes como compañeros de una comunidad. Esto hace que la infancia del Asentamiento “Centauro del Norte”, y posiblemente del resto de los predios de la organización, vaya desarrollando habilidades organizativas, construyendo una perspectiva sobre la realidad social, apropiándose de una postura política y obteniendo aprendizajes comunitarios poco convencionales en la niñez urbana.

No es que la infancia del Asentamiento “Centauro del Norte” viva y crezca en un contexto social armonioso, participativo y equitativo, en absoluta congruencia con la perspectiva política del PPFVI-UNOPII (Frente Popular Francisco Villa Independiente, integrante de la Unidad Nacional de Organizaciones Populares de Izquierda

Independiente), pues también está abierta a las influencias sociales de quienes son ajenos o no comparten la visión de la organización, a los estereotipos que los medios de información masiva promueven, a los tradicionales roles de género y a la idealización occidental de la infancia feliz como los niños objetos-sujetos de consumo. Ellas y ellos pudieron expresar sus inclinaciones personales sobre cuestiones que les llaman la atención, más allá y fuera de los discursos institucionales del “ser Pancho”. Así, los temas reiterativos en las composiciones realizadas con imágenes, fueron las pantallas (celulares, computadoras, tablets, televisores y videojuegos), los juguetes (en los niños, vehículos de ruedas, mientras que en las niñas, las muñecas, peluches y joyería), personas y personajes de la televisión, así como elementos de la naturaleza. Esto representa una aparente contradicción, una disonancia entre los principios de la organización y las preferencias de los sujetos autónomos, sin embargo, su confluencia en el quehacer cotidiano es posible, en gran medida, al contexto urbano, donde hay la accesibilidad a una gran diversidad de visiones e informaciones.

De este modo, lo que se está resaltando en el presente estudio son algunas de las condiciones y situaciones en las que trabaja diariamente la organización y la comunidad, favorables para la construcción de un pensamiento crítico, informado y colectivo en la infancia. En otras palabras, la participación cotidiana que ejercen estos niños urbanos como parte de la comunidad política a la que pertenecen, como experiencia singular. Aún hace falta revisar otros estudios o experiencias en unidades habitacionales organizadas de diferente manera o no organizadas, que viven en barrios y colonias con otra identidad política o cultural, o que forman parte de una particular comunidad, para ahondar sobre las prácticas cotidianas de socialización y participación en medios urbanos.

El periódico mural para la transmisión de saberes

Mes tras mes, en la pared que marca el límite entre el patio principal y el inicio de los módulos del predio “Centauro del Norte”, es instalado el periódico mural con las principales efemérides, que consta de cartulinas con información, dibujos e ilustraciones sobre fechas y personajes importantes para el FPFVI-UNOPII. El periódico está bajo la responsabilidad de la Comisión de Prensa, que se encarga de compartir la lista de efemérides, recibir los carteles que las brigadas elaboran y montar el mural de manera cuidadosa pues, al estar a la intemperie, hay que protegerlo de las inclemencias del tiempo.

En ambos casos, los niños pueden emprender acciones de búsqueda de información, comprensión y síntesis de contenidos, reflexión histórica, memorización de nombres y fechas, localización geográfica, apropiación de nuevos conocimientos y expresión creativa. Estas actividades cognitivas son indispensables para la elaboración de los carteles mensuales que componen el periódico mural, pues deben caracterizarse por contener información precisa, textos sencillos e ilustraciones vistosas. Ellos aprenden otra versión de la historia, muy probablemente en contraste con la versión institucional estatal impartida en la educación escolarizada. Yohari, de 8 años, señala al respecto: “La Comisión para mí es muy importante porque tenemos una vida real para aprender a tener y dar apoyo. Aprender mucho del país, y para ser educados, que es muy importante para saber las fechas”.

Esta experiencia del periódico mural comunitario puede ser identificada como una articulación entre el consumo cultural y las prácticas comunicativas con el trabajo político-pedagógico, relación que Ruiz (2010) establece al analizar los discursos de miembros de otra organización urbana que lucha por la vivienda, sobre sus prácticas cotidianas de brigadas, comisiones, asambleas y círculos de estudio. La formación del sujeto popular se articula a la lucha de la vivienda como un pretexto educativo, el cual detona la participación y la organización popular, concluye la autora. En el

presente caso se puede afirmar que, efectivamente, niños, jóvenes y adultos viven un proceso de formación como sujetos críticos en la medida en que se organizan, analizan la realidad y reflexionan sobre su propio quehacer desde diversas maneras, tales como el periódico mural. Dicha formación, en el Asentamiento “Centauro del Norte”, es un proceso intenso y constante dada la gran cantidad de actividades organizativas, políticas y culturales presentes en su cotidianidad.

De las habilidades individuales a las responsabilidades colectivas en los talleres culturales

Por otro lado, pero con el mismo objetivo, los talleres son espacios educativos con una orientación más artística que de apropiación de saberes, pero que por igual facilita aprendizajes durante y para la socialización entre pares en el predio. Aunque los niños están habituados a tomar parte de las actividades de expresión creativa y son muy participativos ante cualquier dinámica que se les proponga, siempre se emocionan cuando van a usar pinturas, crayolas o algún material novedoso, realizan con esmero la actividad y con suma facilidad se organizan para desarrollar la actividad o los juegos.

En los talleres impartidos en el Asentamiento, es evidente la responsabilidad política, pues también se pone énfasis en los procesos colectivos, entre pares, para fomentar la apropiación de los principios de la organización, como ellos mismos mencionan: “En los talleres aprendo a respetar” (Francisco, 12 años); “A dibujar, convivir, no ser envidioso” (Hanny, 10 años); “Aprendo a conocer gente y a mirar las cosas” (Naydelin, 11 años); “En los talleres aprendo a hacer cosas del PPFVI-UNOPII, de lo que hablan, como por ejemplo el compañerismo” (Michelle, 12 años); “En los talleres aprendo a respetar, no decir groserías, no gritar” (Lizet, 8 años); “Aprendo a dibujar” (Ahmed, 9 años); “Aprendo a comportarme, a hacer cosas” (Ángel, 9 años); “Aprender el reglamento, cocinar, dibujar, leer” (Elena, 9 años); “A mejorar mi letra y a colorear mejor” (Yeraldín,

10 años); “Aprendo a cocinar y lo de la organización” (Ana, 11 años); “Aprendo más cosas de lo que yo no sabía” (Lizet, 14 años). No sólo en los talleres se busca que los niños de la comunidad aprendan sobre el sentido colectivo, pues en general el discurso y acciones comunitarias están imbuidos por los principios de la organización. Así, ellos mismos refieren que en la OPFVII han aprendido: “A convivir, no pelear y cómo hacer un taller, a jugar” (Hanny, 10 años); “A ayudar a la gente por alguna enfermedad” (Ángel, 9 años); “Respetarnos entre compañeros, no decirnos groserías, no pegar” (Elena, 9 años); “Me enseñan a participar, me enseñan cosas muy importantes como no discriminar, vernos por igual” (Fanny, 9 años); “A convivir, a que todos somos iguales” (Yeraldín, 10 años); “El compañerismo” (Naomi, 10 años); “Compartir mis cosas, la amistad, como jugar, el compañerismo” (Ana, 11 años); “A escuchar a las personas, escuchar a todos los compañeros y aprender sobre el compañerismo” (Michelle, 12 años); “He aprendido a respetar, a valorar” (Francisco, 12 años); “El compañerismo, la cooperación, el respeto” (Lizet, 14 años).

Los talleres, como espacios comunitarios de participación infantil mediante la expresión creativa, propician la adquisición de diversas habilidades, tales como la apertura al aprendizaje, el diálogo crítico, la creación de relaciones de respeto mutuo, el desarrollo de la creatividad y la apropiación de habilidades para la resolución de problemas (Sauri, 2009). Sin embargo, este concepto de participación infantil, emanado de la Convención sobre los Derechos del Niño de las Naciones Unidas, está basado en los derechos individuales, separado del mundo adulto y limitado a “asuntos que le afecten al niño”, por lo que excluye totalmente cualquier responsabilidad política o económica (Liebel, 2012). La praxis de los talleres culturales impartidos en el predio, al abarcar tanto el ámbito individual como las relaciones interpersonal y comunitaria, desborda la noción de participación infantil estipulada en la Convención. Aprender entre pares a respetarse, compartir y cooperar, en el contexto del quehacer comunitario, tiene implicaciones políticas, pues

forma parte de los principios anticapitalistas de la organización. Esto aporta a la ampliación de las posibilidades y necesidad de repensar la noción de participación infantil más allá de los discursos desde el enfoque de derechos y más cercano a las prácticas de las comunidades, pueblos y organizaciones sociales y políticas.

REFLEXIONES FINALES

La participación política infantil: horizontes incipientes

En este orden, la presente investigación pretendió dar cuenta de una experiencia singular urbana de este proceso generacional que diversas infancias mexicanas actualmente están viviendo en el ámbito urbano y rural. El incremento de comunidades, organizaciones políticas y movimientos sociales que se organizan autónomamente y se oponen a los proyectos empresariales privados, avalados por los distintos niveles de gobierno, incluye de diversas maneras la participación política de los niños. Desde las ciencias sociales, y no únicamente desde la psicología social, hay aún mucho que explorar y analizar sobre estos procesos sociales que inmiscuyen no sólo de manera individual o colectiva a los niños sino que involucran a más actores sociales, que se relacionan con las infancias desde la especificidad de sus roles o desde su integración colectiva, sean bebés, niños, jóvenes, adultos o ancianos.

Este trabajo ha servido, sobre todo, para conocer y dialogar con niños, jóvenes, hombres y mujeres que integran una peculiar comunidad política en la Ciudad de México, así como a reflexionar y analizar con ellos diversos aspectos de su propio quehacer organizativo, y por consiguiente, tener la oportunidad de hacer algunos aportes profesionales, desde la psicología social, a su proyecto comunitario de vida, tales como haber facilitado espacios de reflexión colectiva, actividades con los niños y contenciones emocionales individuales.

Horizonte colaborativo

Por otro lado, acercar discursos y prácticas desde ámbitos habitualmente separados, el académico y el político social organizado, ha resultado una labor que aporta experiencias para continuar la reflexión del quehacer académico, intencionado en la generación de conocimientos desde la co-labor. Reflexiones epistemológicas sobre las implicaciones éticas y políticas de la relación con los sujetos investigados, así como metodológicas, principalmente relacionadas con la producción de resultados, serían viables a la luz de la presente investigación.

REFERENCIAS

- Alfageme, E. (et al.). (2003). *De la participación al protagonismo infantil*. Madrid, España: Plataforma de Organizaciones de Infancia.
- Aubry, A. (2011). Otro modo de hacer ciencia. Miseria y rebeldía de las ciencias sociales. En: B. Baronnet, M. Mora y R. Stahler (coords.), *Luchas "muy otras": Zapatismo y autonomía en las comunidades indígenas de Chiapas*. México: CIESAS/UNACH/UAM.
- Badiou, A. (2000a, 24 y 25 de abril). *Conferencias de Alain Badiou*. Recuperado de http://www.antroposmoderno.com/antro-articulo.php?id_articulo=631, el 25 mayo de 2016.
- Badiou, A. (2000b). "La ética y la cuestión de los derechos humanos". *Revista Acontecimiento*, 19-20. Recuperado de www.grupoacontecimiento.com.ar/index.php/component/docman/doc_download/15-la-etica-y-la-cuestion-de-los-derechos-humanos, el 25 mayo de 2016.
- Badiou, A. (2008b). *Teoría del sujeto*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Badiou, A. (2009). *Compendio de metapolítica*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Baronnet, B. (2012). *Autonomía y educación indígena. Las escuelas zapatistas de la Selva Lacandona de Chiapas, México*. Quito: Ediciones Abya-Yala.
- Bartra, A. (2008). *El hombre de hierro. Límites sociales y naturales del capital en la perspectiva de la gran crisis*. México: Itaca/UACM/UAM.
- Baz, M. (1998). La dimensión de lo colectivo: reflexiones en torno a la noción de subjetividad en la psicología social. En I. Jaidar y otros (coords.), *Tras las huellas de la subjetividad*. México: UAM-Xochimilco.

- Cerda, A. (2013). Diversidad epistemológica: descolonización y saberes emergentes. En C. Martínez, M. Chapela y V. Ruiz-Velasco. *En el juego de los espejos. Multi, inter, transdisciplina e investigación cualitativa en salud*. México: UAM-Xochimilco.
- Corona, Y. (2008). *La textura infantil de la cultura: La participación de los niños en la vida ceremonial de Tepoztlán*. Tesis de doctorado. ENAH.
- Corona, Y. y Fernández, A. M. (2000). Infancia y política. En Y. Corona (coord.), *Infancia, Legislación y Política*. México: UAM.
- Cussiánovich, A. (2006). *Ensayos sobre Infancia. Sujeto de Derechos y Protagonista*. Lima: IFEJANT.
- Echeverría, B. (1998). *Valor de uso y utopía*. México: Siglo XXI.
- Echeverría, B. (2001). *El juego, la fiesta y el arte*. Quito: FLACSO. Recuperado de <http://www.bolivare.unam.mx/ensayos/Juego,%20arte%20y%20fiesta.pdf>, el junio de 2014.
- Feixa, C. (1996). Antropología de las edades. En J. Prat y Á. Martínez (eds.), *Ensayos de Antropología Cultural. Homenaje a Claudio Esteva-Fabregat*. Barcelona, España: Editorial Ariel.
- Fernández, A. (2005). *Infancia, adolescencia y política en México*. México: Porrúa.
- Lansdown, G. (2001). *Promoviendo la participación de los niños en la toma de decisiones democráticas*. Italia: UNICEF-Centro Innocenti de Investigación. Traducción doméstica de la Red por los Derechos de la Infancia en México. (Versión incompleta de su original en inglés).
- Leyva, X. y Speed, S. (2008). Hacia la investigación descolonizada: nuestra experiencia de co-labor. En X. Leyva, A. Burguete y S. Speed (coords.), *Gobernar (en) la diversidad: experiencias indígenas desde América Latina. Hacia la investigación de co-labor*. México: CIESAS/FLACSO Ecuador/FLACSO Guatemala.
- Liebel, M. y Saadi, I. (2012, mayo-agosto). La participación infantil ante el desafío de la diversidad cultural. *Desacatos. Revista de Ciencias Sociales*, 39, 123-140. México: CIESAS.
- Renna, H. (2010). La situación actual de los movimientos sociales urbanos. Autonomía, pluralidad y territorialización múltiple. *Revista Diseño Urbano y Paisaje (DU&P)*, VII (20). Santiago, Chile: Universidad Central de Chile.
- Rico, A. (2007). *Niños tseltales en territorio zapatista. Resistencia, autonomía y guerra de baja intensidad*. Tesis de maestría. UAM-Xochimilco.
- Segovia, R. (1975). *La politización del niño mexicano*. México: El Colegio de México.
- Smith, A. (2007). Los niños de Loxicha, México: Exploración de algunas ideas sobre la niñez y de las reglas de participación. *Participación infantil y juvenil en América Latina*. México: UAM-Xochimilco.

EL CONTEXTO POLÍTICO Y LA SUBJETIVIDAD EN LA CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDAD EN LA NIÑEZ ZAPATISTA

Kathia Núñez Patiño

INTRODUCCIÓN

El fracaso del impulso homogeneizador en la construcción de los Estados nacionales, al continuar la diferenciación cultural dentro de ellos, generó la proliferación de discursos para explicarla, que sirvieron para articular la diversidad a los proyectos políticos en pugna. De esta manera, desde el socialismo, la democracia liberal, dos de las principales líneas del pensamiento político del siglo XXI ofrecen propuestas para las sociedades modernas frente a la diversidad (Torres, 2001). Los planteamientos del pluriculturalismo han sido perfilados hacia el socialismo, basados en un concepto pluralista del conocimiento y de la moral, alejándose de los extremos absolutistas que tienden a favorecer los imperialismos culturales (Olivé, 1999). Para el liberalismo, las ideas del multiculturalismo reivindican la diversidad pero sin violar derechos individuales (Kymlicka, 1996). Así que, frente a estas posturas que centralizan el debate, se abren otras alternativas de proyectos político y producción teórica que se

construyen desde los movimientos sociales (Mignolo, 2003), que van más allá de lo público y privado, hacia la construcción de lo común (Hardt, 2010).

El desarrollo teórico vinculado al juego político de las identificaciones en el debate histórico entre la unidad y la diversidad de la antropología, de acuerdo con Grimson (2001), se expresa en estas interrogantes: ¿somos iguales y hablamos una lengua diferente o nuestras culturas son inconmensurables?, ¿la condena de Babel?, ¿el destino inexorable de la incomprensión? Estos cuestionamientos, debatidos en el texto *Los usos de la diversidad* de Clifford Geertz (1996), exponen la falacia de la relatividad cultural extrema, postura que asume que una cultura sólo se explica a partir de su coherencia interna, y por lo tanto la imposibilidad de diálogos culturales. En el estudio de la cultura, la definición teórica es importante porque refleja el posicionamiento político de donde emana. De ahí que el seguimiento histórico del concepto sea una tarea fundamental.

En el periodo de la colonización europea y la consiguiente elaboración de ideologías para justificarla, como se explicó, la antropología se centró en el estudio de las comunidades asentadas en los territorios colonizados. Fueron entendidas como entidades fijas y objetivas, por lo que el análisis se dirigió a estudiar sólo su coherencia interna y conocer los mecanismos para dirigir el cambio hacia su “desarrollo”, bajo el modelo europeo occidental.

Frente al reconocimiento de la complejidad y diversidad en el interior de estas comunidades y la proliferación de conceptos de cultura, por lo general vacíos de contenido explicativo, se comenzó a debatir su validez para el análisis de las sociedades actuales así como su relación con otros conceptos, como el de sociedad o identidad, de tal forma que, de acuerdo con Grimson (2001), los estudios se desplazaron de un enfoque a las comunidades a otro sobre las relaciones de comunidades, de lo grupal a lo intergrupal y a las relaciones intersociales e interculturales. Estos desplazamientos, también en lo que respecta al concepto de comunidad, han sido decisivos en un contexto mundial de nuevos agrupamientos étnicos

y nacionales, atravesados por un amplio proceso de culturalización de las disputas políticas.

Estos modos de identificación que se consideraban archivados en la historia reaparecen con gran fuerza mientras nuevos colectivos de identificación surgen en las más diversas ciudades. Estos procesos, de acuerdo con Alejandro Grimson, dan cuenta de la construcción de grupos sociales como agrupamientos de identidad, de tal modo que, “la cultura aparece en el centro de la arena de las luchas por el poder” (Grimson, 2001, p. 15). En este entendido, la cultura se convierte en uno de los conceptos más controvertidos y polisémicos de las ciencias sociales, en el que destacan las posturas que subrayan la falta de utilidad conceptual. Esta postura se sustenta en una larga etapa temporal en la cual la teoría antropológica tendió a aceptar que cada comunidad, grupo o sociedad, era portadora de formas culturales específicas.

El énfasis fue colocado en la homogeneidad y uniformidad de cada uno de los grupos. Esta etapa, nuevamente de acuerdo con Grimson, generó una seria crítica en contra del concepto esencialista de cultura, considerando que había sido utilizado para demarcar diferencias entre grupos o pueblos, lo que a su vez llevó a clasificar y encerrar pueblos periféricos en espacios de sujeción y legitimación de las desigualdades características del funcionamiento del capitalismo occidental y del colonialismo, por lo tanto, la cultura sería un *tropo ideológico*, es decir, una construcción conceptual histórica que no permite el conocimiento sino la edificación de mitos.

Frente a esta postura crítica, Grimson integra aportes de antropólogos como Marshall Sahlins, que expresan otras posturas argumentativas de la vigencia del concepto “cultura”, al señalar que la tradicional tarea antropológica por explicar la diversidad cultural o indagar la naturaleza de las diferencias y semejanzas, es sustituida por la demarcación de la diferencia en sí misma; “el contraste como medio de conocimiento se cambia por conocimiento como modo de contraste, reduciendo la comparación cultural a distinción discriminatoria: la diferencia cultural, en sí misma, no tiene

ningún valor. Este valor depende de la situación histórica mundial” (Sahlins en Grimson, 2001, p. 23), es decir, de la estructura de poder mundial hegemónica.

En este frente de defensa del concepto de “cultura”, Clifford Geertz expone que el término:

...ha adquirido ahora cierto aire de mala reputación en círculos de la Antropología Social a causa de la multiplicidad de sus acepciones y de la estudiada vaguedad con que demasiado frecuente se le ha invocado. Aunque no entiendo muy bien por qué ‘cultura’ debería sufrir más por estas razones que ‘estructura social’ o ‘personalidad. En todo caso el concepto de cultura que yo sostengo no tiene múltiples acepciones ni, por lo que se me alcanza, ninguna ambigüedad especial: la cultura denota un esquema históricamente transmitido de significaciones representadas en símbolos, un sistema de concepciones heredadas y expresadas en formas simbólicas por medios con los cuales los hombres comunican, perpetúan y desarrollan su conocimiento y sus actitudes frente a la vida (Gertz, 1973, p. 88).

El autor, en un tono tanto irónico, señala que no hay que escapar de él, sólo hay que definirlo. Si bien su conceptualización sigue teniendo una vigencia útil para los estudios de la cultura, concuerdo con John Thompson (1998) en el sentido de que no presta suficiente atención a los problemas del poder y el conflicto social. Desde la concepción de Clifford Geertz, los fenómenos culturales son vistos ante todo como constructos significativos, es decir, como formas simbólicas, por lo que el análisis de la cultura se entiende como la interpretación de los patrones de significado incorporados a éstas, pero no integra al análisis que los fenómenos culturales están inmersos en relaciones de poder y conflicto. Los enunciados y las acciones cotidianas, así como los fenómenos más elaborados como los rituales, los festivales o las obras de arte, son producidos o actuados siempre en circunstancias sociohistóricas particulares.

De esta manera y de acuerdo con Thompson (1998), al concepto de Geertz hay que agregarle la teoría crítica, y propone que el

análisis cultural es el estudio de las formas simbólicas –las acciones, los objetos y las expresiones significativas de diversos tipos– en relación con los contextos y procesos históricamente específicos y estructurados socialmente, en los cuales, y por medio de los cuales, se producen, transmiten y reciben tales formas simbólicas.

Además de integrar la perspectiva crítica, es fundamental reconocer que la vigencia del concepto también está sustentada en la propia reivindicación de los pueblos, que han contrapuesto conscientemente sus prácticas culturales a las fuerzas del imperialismo occidental que los afecta. De este modo, la cultura aparece como antítesis de un proyecto colonialista, dado que los pueblos la usan también como bandera de lucha para retomar el control de su propio destino, por lo tanto, el concepto de cultura no tiene posibilidad de desaparecer como objeto principal de la antropología y como preocupación fundamental de todas las ciencias humanas porque, de acuerdo con Marshall Sahlins, “distingue y nombra un fenómeno único: la organización de la experiencia y de la acción humana por medios simbólicos” (Sahlins, 1997, p. 41) y que se produce en lo cotidiano.

Siguiendo esta argumentación sobre la utilidad explicativa de los conceptos y en la línea de la teoría crítica, Bolívar Echeverría enfatiza que:

...la realidad cultural da muestras de pertenecer orgánicamente, en interioridad, a la vida práctica y pragmática de todos los días incluso allí donde su exclusión parecería ser requerida por la higiene funcional de los procesos modernos de producción y consumo [...] es una instancia que determina las tomas de decisión constitutivas de su comportamiento efectivo y no un simple reflejo o manifestación de otras instancias que fuesen las decisivas [...] no sólo está presente en todo momento como factor que actúa de manera sobredeterminante en los comportamientos colectivos e individuales del mundo social, sino que también puede intervenir de manera decisiva en la marcha misma de la historia [...] aun cuando no frene o promueva procesos históricos, aunque no les imponga una dirección u otra, es siempre, en todo caso, la que les imprime un sentido (Echeverría, 2013, p. 20-24).

Por lo anterior, el concepto de cultura sigue siendo útil para entender cómo se organizan las diferencias y los conflictos en una sociedad, así como para analizar las relaciones entre personas y grupos de contextos culturales y lenguas diferentes, de igual manera el aporte que los contextos culturales, en particular los indígenas, en tanto conocimientos y prácticas para generar procesos de organización comunitaria que se sustentan en la colaboración, reciprocidad y solidaridad que promueven la construcción de lo común, sobre todo, presentes de manera reflexiva en las luchas por las autonomías que promueven formas de autogobierno, autosuficiencia alimentaria y de la salud.

Al concepto de cultura que ofrece Clifford Geertz desde la antropología simbólica, pero atendiendo las consideraciones desde la teoría crítica que hace Thompson y Echeverría al concepto y al reconocer que las culturas “no son puras ni están definidas de una vez por todas en su ser. Sus historias están siempre en movimiento, contradictorias en ciertos momentos, siempre dinámicas” (Corona Berkin, 2012, p. 37). Desde esta reflexión, coincido con Sarah Corona en que las culturas son el campo de batalla por la hegemonía, porque desde este concepto que aporta Antonio Gramsci, como señala la autora, “permite entender los mecanismos de reproducción y también los de transformación de un sistema a partir de la lucha cultural por la hegemonía” (Corona, 2012, p. 39). Esta idea de la cultura como espacio de lucha por la hegemonía sin duda es útil, sobre todo cuando el interés se centra en la dimensión política en la que se disputa el sentido de la acción humana.

Analizar los procesos de cambio y continuidad de las comunidades indígenas, a partir de los conceptos de cultura e identidad desde los aportes de la antropología simbólica y la teoría crítica que se desarrollan desde los estudios culturales con una centralidad en el análisis discursivo, permite conocer las diversas formas en que los pueblos reproducen sus formas de organización comunitaria y resisten, desde sus estrategias culturales, la colonialidad del poder, vinculados a los procesos de identificación que desbordan la

etnicidad, aportando prácticas colectivas que promueven la participación política en la construcción de lo común.

Si bien los conceptos de identidad y cultura se encuentran estrechamente relacionados, no se pueden confundir como si se tratara de uno solo, porque se empobrecen las posibilidades analíticas y, por consiguiente, una concepción muy reducida de la realidad. Entonces es necesario precisar las distinciones entre ellos, sobre todo por la importancia sociopolítica que tiene el tema dentro del proceso histórico de crisis que viven las sociedades en su organización.

Dejando asentada la importancia de la dimensión cultural de la vida humana y, por ende, la utilidad del concepto de cultura, es claro que éste juega un papel preponderante en la identidad étnica, en tanto configuradora diacrítica de esa identidad como en la dimensión de los valores y las concepciones sobre nosotros y los otros, expresadas en formulaciones discursivas. La relación entre ambas dimensiones no es de causalidad, es una relación de implicación, por ello, las relaciones entre ambas dimensiones no deben ser supuestas sino que deben ser determinadas empíricamente (Molina Ludy en Cardoso, 2007).

Siguiendo a Guerrero Arias (2002), es un grave error pensar que los pueblos son carentes de identidad, porque todo ser humano, como todo pueblo, ha buscado siempre construirse una visión, una representación de sí mismo y de los otros, representaciones que no son la realidad sino una disputa por la definición de esas representaciones. Esto permite autoafirmarse mediante el control que autónomamente pueda ejercer sobre los recursos culturales, que con su praxis ha sido capaz de generar. Sin la identidad individual o social es imposible la vida social, porque la identidad es, ante todo, una relación. En efecto, enfatiza Fábregas, “no podemos explicarnos la identidad sin el contraste, así sea individual o colectiva” (2009, p. 20).

Desde este juego de miradas y representaciones, se puede considerar a los actores sociales, como lo señala Rivera:

...por un lado como objeto que corresponde a la mirada del observador externo y lo percibe como entidad social, pero por otro como sujeto desde la

perspectiva de su mirar, lo que posibilita acceso directo a la esfera de subjetividad, cuya autopercepción será la fuente consciente que motiva su praxis social (Guerrero Arias, 2002, p. 97).

La cuestión, al igual que con el concepto de cultura, es la existencia de una diversidad de enfoques que han abordado la identidad, lo que ha generado críticas entre aquellos que sólo destacan ciertos aspectos en detrimento de un abordaje que retome la complejidad del fenómeno. De esa manera, se rechazan visiones que consideran que la identidad es una esencia suprahistórica, es decir, un único atributo natural inamovible e inmutable con el que se nace y a partir del cual se desarrollan las identidades y se determina la vida de los individuos y sociedades. Una variante de este enfoque es la culturalista, que sustituye el reduccionismo biológico por el reduccionismo de la cultura. Desde este enfoque, se considera que los individuos están sometidos a la fuerza inamovible de una herencia cultural que les es preexistente y cuyos fundamentos aprendieron e interiorizaron desde su nacimiento.

Otra de las variantes proviene del enfoque objetivista, que trata de encontrar los rasgos objetivos que determinan la identidad cultural de un pueblo. Este enfoque, igualmente reduccionista, se sustenta en una concepción fragmentada de la cultura, mientras que en el enfoque subjetivista la identidad no hace referencia sólo a rasgos objetivos materiales sino a un sentimiento de pertenencia a comunidades imaginadas que están determinadas por las representaciones que sus miembros se hacen sobre éstas (Guerrero Arias, 2002).

Los enfoques arriba señalados implican un peligro en el análisis porque, ya sea por las condiciones de raza, etnia o cultura, son considerados como elementos objetivos o subjetivos para establecer las diferencias que categorizan a las sociedades humanas bajo un sistema de división *singular y abarcador*,

se degrada lo que es común a nuestra humanidad cuando las múltiples divisiones del mundo se unifican en un sistema de clasificación supuestamente

dominante, en términos de religión, comunidad, cultura, nación o civilización. El mundo dividido de ese modo es mucho más disgregador que el universo de categorías plurales y diversas que dan realmente forma al mundo en que vivimos (Sen, 2007, p. 12).

Por su parte, Amartya Sen (2007) enfatiza que existen identidades plurales que constituyen a las personas dentro de una sociedad, así como la elección racional que las personas hacen de esta pluralidad para definirse. Sin embargo, no deja muy claro el valor que los sujetos otorgan a una u otra de sus identidades en sus relaciones con “otros”, ya sea por restricciones concretas en contextos de dominación y desigualdad o por estrategias de autoafirmación que apelan a la reivindicación de derechos culturales. De tal forma que conceptos como el de identidad y cultura,

...más que ser conceptos, claros sus contornos, en cada región y país, parecen recrear esa historia que dio origen a dicha región o Estado-nación, con base en sus relaciones de adscripción identitaria y a la lucha histórica y política de sus poblaciones (Medina, 2007, p. 173).

Muchos son los estudios que han abordado el concepto de identidad como centro de discusión, por lo que su definición e implicación son fundamentales. Me interesa integrar los aportes que, desde la antropología social, los estudios culturales y la filosofía de Bajtín, que han desarrollado el enfoque constructivista, relacional y dialéctica, porque aborda a las identidades no como esencias inmutables y ahistóricas sino como construcciones sociales y dialécticas, pues las identidades cambian, se transforman constantemente, están cargadas de historicidad. Lo anterior con la finalidad de analizar la relación que guarda la cultura con la construcción y movilización de la identidad.

De esta manera, en el estudio de las identidades, de acuerdo con Cardoso (2007), el foco de análisis ya no debería ser el patrimonio cultural de los grupos indígenas, considerados como sociedades

aisladas, sino las relaciones sociales en el sistema interétnico, que son las que producen las identidades interétnicas en forma independiente, respecto al cambio cultural. La identidad, entonces, no está en los atributos culturales de un grupo sino en la organización como grupo. Para el análisis de la identidad social en su expresión étnica, la comprensión de los mecanismos de identificación parece ser fundamental, porque esos mecanismos reflejan la identidad *en proceso*, tal como la asumen los individuos y los grupos en diversas situaciones concretas.

En este mismo tenor, Stuart Hall reconoce la utilidad del concepto de identidad, en tanto proceso, por lo que prefieren denominarlo *identificación*, para distanciarse del sentido esencialista que perdura en el concepto de identidad, el cual, “en los últimos años se registró una verdadera explosión discursiva en torno del concepto de ‘identidad’, al mismo tiempo que lo sometían a una crítica minuciosa” (2003, p. 13), pero que sostiene que sigue en uso por dos razones: 1) no fueron superados dialécticamente y no hay otros conceptos enteramente diferentes que puedan reemplazarlos, por lo que no hay más remedio que seguir pensando con ellos, aunque ahora sus formas se encuentren destotalizadas o deconstruidas, 2) su centralidad para la cuestión de la agencia y la política.

Cuando el autor alude a la centralidad de lo político desde los estudios culturales que centran su atención en las prácticas discursivas, se refiere

...a la significación del significante ‘identidad’ en las formas modernas de movilización política, su relación axial con una política de la situación, pero también a las dificultades e inestabilidades notorias que afectaron de manera característica todas las formas contemporáneas de política identitaria (Hall, p. 14).

Este enfoque discursivo ve la identificación como una construcción, un proceso nunca terminado: siempre en proceso, por lo que el concepto de identidad que proponen los autores no es esencialista sino estratégico y posicional.

LA ARTICULACIÓN ENTRE CULTURA E IDENTIDAD PARA LA ACCIÓN POLÍTICA

La identidad como construcción social constituye un sistema de relaciones y representaciones, resultante de las interacciones, negociaciones e intercambios materiales y simbólicos conscientes, de sujetos social e históricamente situados. Las adscripciones, exclusiones y fronteras, modelan la percepción que un individuo o grupo tiene de la realidad, de sí mismo y de los otros, en un proceso donde identidad y cultura presentan una “distinción especialmente complicada por la imbricación entre ambos fenómenos que se produce cotidianamente” (Grimson, 2010, p. 64). Es en esta cotidianidad en la que cada una de estas dimensiones se manifiesta de manera distinta.

En esta tarea he podido identificar dos tendencias generalizadas de análisis de los procesos de construcción identitaria, señaladas por Patricia Medina. Por un lado, desde una visión racional, ya sea individual o por la acción colectiva de los grupos frente a “otros”, que analizan la identidad como *estrategias identitarias* y se analizan como marcos estructurales de las relaciones sociales en los contextos locales o como capacidad de reinención de los grupos sociales en la construcción de una identidad colectiva; “otra tendencia, la ‘esencialista’, privilegia el carácter ontológico, estableciendo los procesos de identidad étnica y la lucha política por los sentidos de etnicidad” (2007, p. 178-179). Resalta para el análisis el entrecomillado que hace la autora a la tendencia esencialista, porque más que adjudicar, en el caso de las poblaciones indígenas, el elemento de la etnicidad como el que determina la identidad, señala la característica “esencial” que los diferencia, porque “legítima su específica intervención política” (*Ibid*, p. 179).

Por lo tanto, más que un elemento que pudiera simplificar, obliga a conocer las relaciones de conflicto que se manifiestan en la estructura de poder producida por las diferencias histórico-culturales. Estudiar estos procesos, atendiendo a las formas en cómo se

vincula con la cultura, hace imprescindible dar cuenta de su interrelación, porque

...cultura e identidad, aunque estrechamente vinculadas, son procesos con mecanismos de reproducción y transformación diferenciados. En los procesos culturales los mecanismos de reproducción y transformación se realizan a través de prácticas rutinizadas, mientras que los procesos de asignación e imputación identitaria son inicialmente procesos conscientes, deliberados de selección de determinadas prácticas, aunque finalmente acaban siendo internalizados (Dietz en Jiménez Naranjo, 2009, p. 246).

Estos procesos son relevantes en el estudio para conocer cuáles son las condiciones en que se “internalizan” o explicitan, atendiendo no sólo la condición de etnia, sino la de edad, de género y la social, considerando que la identidad, más que una pluralidad de identidades, se construye con diversas dimensiones que se van definiendo por el lugar que ocupamos en la estructura de relaciones sociales.

En esta estructura de relaciones es crucial poner atención en las relaciones que establecemos con los demás, por lo que resulta útil para este análisis, conocer cómo los niños van construyéndose en la identificación de esas dimensiones y los usos estratégicos, ya sea implícita o explícitamente, individual o colectiva, que hacen de ellas. En tal entendido, los niños van identificando la importancia de las denominaciones de pertenencia como estrategia y uso en espacios de diversidad porque, de acuerdo con Patricia Medina, “los significados están puestos en el juego de las relaciones de poder” (2007, p. 174).

Los conceptos de identidad y cultura aluden a procesos que interactúan y se retroalimentan, porque

...la cultura genera identidad y la identidad genera cultura: la cultura genera identidad porque ésta construye sus cimientos sobre prácticas culturales concretas, y la identidad es constructora de cultura porque retoma procesos culturales rutinizados y los convierte en una ‘explícita *identitypolitics*’, creando

y fortaleciendo nuevas prácticas culturales que consigue ‘rutinizar’ posteriormente (Dietz en Jiménez Naranjo, 2009, p. 246).

El análisis que Jiménez Naranjo (2009) desarrolla entre los conceptos de cultura e identidad es, para esta investigación, una guía útil, porque expresa procesos que interactúan, pero con mecanismos de reproducción y transformación diferenciados, ya que, de acuerdo con la autora, los mecanismos que aluden a la cultura emanan de las prácticas rutinizadas y los procesos de identificación son, en principio, procesos conscientes, deliberados de selección de determinadas prácticas, pero que finalmente terminan por ser internalizados. Si bien existe la articulación entre lo consciente y la internalización posterior en prácticas rutinizadas, el análisis de estos procesos, permite conocer las formas en que participan los actores en sus contextos y en otros contextos diferentes. Lo anterior es trascendental en el estudio de los juegos de poder dentro de los procesos de reproducción, cambio y continuidad de las culturas y las identidades.

En particular, algunas de las prácticas indígenas comunitarias se han convertido en parte medular de los proyectos políticos, emanados de los movimientos sociales como el que construyen en la práctica cotidiana de la autonomía las comunidades indígenas zapatistas, que van recreando prácticas culturales, en muchos contextos rutinizadas, reinventando la identidad indígena, al tomar conciencia de esas prácticas que llegan a ser parte medular de un proyecto político. Esta forma reflexiva de asumirlo y hacerlo evidente, se refleja en la frase: “somos indígenas, orgullosamente zapatistas”, que las bases de apoyo zapatista expresan al presentar sus actividades en el Festival “CompArte”, organizado y convocado por los zapatistas en julio de 2016.

Ejemplo de lo anterior son los trabajos colectivos, la solidaridad y la reciprocidad o el “mandar obedeciendo” que se manifiesta en las asambleas comunitarias. Cuando en la reflexión y toma de conciencia esas prácticas se convierten en un proyecto político que desborda algunas identidades y configura otras.

El sentido político que expresan estas prácticas es un elemento central en la especificidad de los contextos culturales en los que se estudian las identidades porque los sentidos difieren de una comunidad indígena a otra por la diversidad de sus dinámicas, así como las disposiciones de los actores y las formas en que participan en ellos, en particular en los procesos de organización política.

La relevancia de los procesos de organización política, como la lucha zapatista, donde se expresan estas prácticas colectivas indígenas es ejemplar para señalar la distinción entre cultura e identidad, así como su implicación en contextos específicos, porque la

...diferencia entre tramas de prácticas y significados, de una parte, y categorías de pertenencia, de la otra, resulta un punto de partida necesario [... porque] en ciertos contextos una práctica, un ritual, una expresión imbrica cultura e identidad [... donde] elementos de la cultura son tomados, utilizados y proyectados en relación a procesos identitarios (Grimson, 2010, p. 65).

Es decir, que una de las categorías, en este caso la étnica, explícita o no, se moviliza en la compartición de experiencias, lo que puede generar procesos en los que se modifican las representaciones que se tienen de sí mismos y de los otros en la estructura de poder.

Además, las identidades también se desbordan, reconfiguran o crean, porque en el caso de los procesos de organización política, donde estas prácticas culturales se convierten en proyecto político, diversos grupos se integran de múltiples formas y generan procesos de organización en torno a lo colectivo, más allá de lo local y lo nacional. Pero desde lo nacional, también se abren espacios de reflexión, donde se problematiza lo étnico, pero no desde una etnicidad vinculada al folclor o al turismo sino, como advierte Silvia Rivera Cusicanqui (2016), desde la recuperación de la espiritualidad y la politización de la etnicidad. Porque de acuerdo con la socióloga boliviana, “la tendencia es pensar que la colonización sólo afecta a los indígenas. Cuando en realidad, los más afectados son los mestizos, hasta el colonizador tiene que decolonizarse porque está en una

relación de poder ilegítima, espuria y violenta” (Rivera, 2016). En este sentido, la autora usa el término “identificación” y no identidad, porque identificarse es un proceso e identidad, señala, está cargada de un sentido fijo, como un tatuaje que no se puede quitar. Así, al igual que Rivera Cusicanqui, uso su palabra y me asumo como “una mestiza que busca la descolonización de su propia subjetividad”. Es un proceso de conocimiento de lo indígena pero desde otro lugar, desde el estar y aprender de lo común, suscribir el proyecto político gestando procesos para el ejercicio de la micropolítica.

De esta manera, más que suscribir el concepto de *identidad* o *identificación*, es definirlo para un uso concreto. En el caso de esta investigación, continúo con el uso de identidad, pero entendida como proceso, estratégico y posicional (Cardoso, 2007; Hall, 2003). Identidad porque la posibilidad de acción no depende sólo de una condición que implique una sola identificación sino la manera cómo la clase, el género, la etnia o la edad, entran en juego en los procesos de subjetivación y se involucran, aunque la potencialidad de agencia sea generada por una de ellas, en un contexto histórico-cultural específico.

Por lo anterior, dentro del debate de la agencia y la estructura en el estudio de las identidades, se reconocen los aportes de los estudios de la subjetividad social, al tratarse de elementos para salir de “la dislocación de las clásicas categorías dicotómicas que han guiado los debates de las ciencias sociales y su uso para la parcelación de saberes y disciplinas que, en su propia configuración, han producido el océano intelectual atomizado contemporáneo. Pensamos en dicotomías tales como: individuo/sociedad, lo individual/lo colectivo, lo estructural/lo coyuntural, o procesual, o de la acción social/lo macro, etcétera” (León y Zemelman, 1997, p. 11).

Estos elementos que se plantean desde los estudios de la subjetividad, para entender el problema de las identidades y salir de las dicotomías, desarrollado por Hugo Zemelman, se explican muy bien cuando advierte sobre las relaciones que guarda la categoría del trabajo en la configuración de la identificación de clase en el contexto histórico de crisis actual:

Una ilustración de lo que decimos se puede encontrar en las insuficiencias de las explicaciones estructurales de los sujetos, especialmente cuando el significado de lo estructural se ha limitado a lo económico. Es evidente la necesidad de problematizar la influencia que el trabajo tiene en la configuración de las identidades colectivas. Más todavía, cuando con motivo del desarrollo tecnológico y su impacto en los procesos de producción se constata una creciente heterogeneidad en la situación de trabajo con el consiguiente impacto sobre la conformación de estas identidades. De ahí que se plantee la necesidad de reconceptualizar la idea de sujeto social circunscrita al marco de referencia definido por la categoría de clase: categoría que al reducirse ha dado lugar a una deformación estática y lineal, y por tanto unidimensional, del movimiento de la subjetividad (Zemelman, 1997, p. 25).

Esta misma explicación funciona para cualquier otra categoría que configura identidades en los procesos de subjetivación, es decir, mirar al sujeto “no desde su sustancia sino desde su experiencia vital impermanente, transformador, complejo, conflictivo e imperfecto, con otros, en referencia a otros o por otros” (Alvarado, *et al.*, 2008, p. 26). Esto es así, “porque la objetividad, susceptible de ser descrita en cualquier realidad socio-histórica, encubre ámbitos de sentido que puede asumir distinta significación según sean los contextos culturales en que ellos se forman” (Zemelman, 1997, p. 11).

En este orden, desde los aportes de Mijaíl Bajtín (1998) para comprender la dimensión cultural de la vida humana, entendida como proceso, a partir de su teoría del lenguaje, la idea de diálogo, responsabilidad y extraposición, Alejos García desarrolla otra manera para asumir el estudio de la identidad para una antropología dialógica que abandone el discurso monológico de la antropología clásica, al hablar del otro y considerarlo como un fenómeno de frontera, “como algo que ocurre en el umbral de intersección entre yo y el otro, en el encuentro exotópico con la alteridad” (2006, p. 31).

El autor, bajo la premisa de asumir la comunicación humana como una negociación de sentido, plantea que

...la identidad debe entenderse como un fenómeno de naturaleza sociológica y, por lo mismo, de un carácter intrínsecamente relacional y relativo, resultado del complejo de relaciones tanto del yo consigo mismo como del yo con el otro en sus múltiples y cambiantes planos de interacción (Alejos, 2006, p. 25).

De esta forma, se abandona la visión egocéntrica de definir al otro desde el *yo* y se reconoce a la identidad y la alteridad como dimensiones que se definen mutuamente. En la comunicación humana, de acuerdo con Bajtín (1998), y desde su lógica ética de la responsabilidad en este proceso, el sentido de un enunciado que emite una persona, trae consigo la respuesta del receptor, con elementos que están cargados de valores sociales que se crean en contextos culturales concretos puestos en juego. Es en este juego de la identidad y alteridad en el que nos construimos. Alejos García señala que:

Bajtín argumenta cómo desde la temprana adquisición del lenguaje hasta el final de la vida, el hombre inicia como ser social y se desarrolla como tal en la medida en que se construye su individualidad a partir del otro, de las acciones y el discurso del otro, para continuar con éste una íntima y compleja relación. De esta manera se explica la formación de la conciencia propia [...] El sujeto social se forma discursivamente, en el proceso comunicativo de yo con el otro, es decir, que el discurso propio se construye en relación con el discurso ajeno, en el proceso de una íntima y constante interacción (2006, p. 28).

Esto es así porque en la relación del *yo* y el *otro* se encuentran los *excedentes de visión* (Bajtín, 1998) que cada uno aporta a la construcción del otro y establecen las condiciones para el diálogo. En este sentido y de acuerdo con Alejos García, en la triada de relaciones básicas del *yo-para-mí*, *yo-para-otro*, y *otro-para mí*, se expresan las referencias a situaciones vivenciales sobre la extraposición que

...revelan la íntima relación entre identidad y alteridad [...], es decir la percepción interna del yo, su autoimagen, pero también la imagen que el yo tiene del otro, y la imagen, que el otro tiene del yo. Ese complejo de relaciones

comprendería la identidad del sujeto social en cuestión, es decir una identidad construida y determinada por la alteridad del otro (*Idem*, 2006, p. 31).

Estas ideas que apuntan hacia una antropología dialógica, expresan también la posibilidad de establecer otras relaciones para el estudio de las identidades, donde ya no se trata de conocer o definir al otro sino de reconocer la mirada en la que nos conocemos y nos encontramos.

**LA COMUNIDAD. LOS ELEMENTOS QUE GENERAN ORGANIZACIÓN:
LAS PRÁCTICAS COMUNITARIAS Y LOS MOVIMIENTOS INDÍGENAS
EN LA CONSTRUCCIÓN, CREACIÓN Y MOVILIDAD
DE LAS IDENTIDADES**

Al igual que los conceptos de “cultura” e “identidad”, el de “comunidad” también está siendo objeto de reinterpretación. De acuerdo con Fábregas Puig, “reviste importancia no sólo por la continua presencia que ha mantenido en la literatura de las Ciencias Sociales, sino por su puesta en práctica en sociedades y tiempos diversos” (2009, p. 13).

La revisión contemporánea que se realiza al concepto de comunidad se funda en la crítica, como ya se ha señalado, hacia las visiones tradicionales de la antropología en la época colonial. Estas visiones concebían a las comunidades como entidades fijas y objetivas sobre las que se analizaba la coherencia interna, colocando el énfasis en la homogeneidad y uniformidad, contribuyendo así a la construcción de justificaciones ideológicas, revestidas de científicas que legitimaron ese sistema.

El rechazo crítico de estas visiones impacta también a las visiones esencialistas y fundamentalistas de la cultura y la identidad. Por lo tanto, en los estudios actuales sobre las comunidades indígenas se debate sobre cuáles deberían ser los elementos para su definición y estudio, y se analiza la manera en cómo se articula su estructura

con la de la sociedad más amplia por los procesos de recuperación de la memoria de los pueblos, las formas de creación de estructura y organización que permiten su continuidad como pueblos, sus transformaciones en el mundo actual en pleno proceso de globalización y, sobre todo, en la variedad de los contextos comunitarios (Lisbona, 2009).

Estas orientaciones se convierten, para el caso de esta investigación, en cuestionamientos que puedan guiar y articular el estudio con los procesos culturales e identitarios que viven los niños en sus contextos comunitarios específicos, con la finalidad de explorar cómo se estructura la participación infantil en su cultura, dentro de los procesos de construcción identitaria, y analizar los mecanismos de reproducción, apropiación y transformación de la misma.

Lo anterior alimenta la inquietud de profundizar en la relación entre la socialización infantil en las comunidades indígenas, la participación política en los espacios públicos y la identidad, considerando que en estos contextos se promueven actividades como el compartir, el colaborar y el contribuir a través de las prácticas cotidianas, las cuales se consideran más amplias en los contextos comunitarios indígenas que en los contextos urbanos, donde se ha fortalecido la estructuración de las relaciones sociales basadas en actividades individuales.

Con esto no se pretende abrir dicotomías absurdas entre las buenas y malas estrategias de crianza o lo adecuado e inadecuado en la socialización infantil, porque los estilos de crianza están condicionados por los marcos estructurales de los contextos socioculturales en los que los individuos se inscriben, de ahí la importancia de su historización. Lo que quiero enfatizar es que en las sociedades estructuradas de orientación liberal y bajo la dirección neoliberal, se alienta un sentimiento negativo sobre lo colectivo, porque de acuerdo con Hugo Zemelman, “existen políticas deliberadas para socavar los proyectos colectivos y para exacerbar el valor de lo individual y de la vida privada, en las que se vincula la calidad de vida con la indiferencia y la apatía hacia lo público” (en Corona, 2000, p. 80).

Estas políticas se explican por la larga tradición teórica eurocéntrica moderna “para la preferencia concedida al individuo en detrimento de la relación, al hombre en detrimento de lo interhumano” (Todorov, 2008, p. 72), para intentar fundamentar lo social a partir de elementos constitutivos del hombre limitados. Por ejemplo, que el hombre por naturaleza es malo y egoísta y, por lo tanto, las explicaciones de lo social son “la culpa” o “la necesidad” de los otros para satisfacer aspiraciones que se supone nacen de los individuos, antes de su contacto con *los otros*, movidos por el reconocimiento y el orgullo, por lo que tienen que competir con esos *otros* para su realización personal. Éstas son explicaciones hegemónicas que impiden ver al hombre en su totalidad y se oculta la otra parte constitutiva como la bondad, la amistad, la reciprocidad y la solidaridad, como elementos también de realización humana en contacto con otros, en particular en el espacio público que implica a la esfera de lo político. Este tipo de relaciones se manifiesta en las formas de organización comunitaria que se expresan también como base de los movimientos sociales indígenas.

El señalamiento anterior justifica no sólo la intención de conocer las formas en las que participan los niños en sus procesos de construcción identitaria sino, dónde está en juego la estructura de relaciones de poder, las condiciones histórico-culturales de los contextos comunitarios, la posición que ocupan los actores y su identificación con otros, así como las disposiciones que tienen hacia sus contextos y cómo construyen su subjetividad.

Asimismo, esta construcción de subjetividad se desarrolla en ámbitos en los que se identifican los sentidos de la acción en las prácticas culturales de los actores, “en una determinada articulación de tiempos y de espacios, que es histórico-cultural por cuanto alude a la creación de necesidades especificadas en momentos y lugares diversos; por lo mismo se refiere al surgimiento de futuro” (Zemelman, 1997, p. 24).

En esta articulación de tiempo y espacio donde se estructura la necesidad y la experiencia, así como la posibilidad de futuro,

como categorías de análisis planteadas por Hugo Zemelman para el estudio de la subjetividad social, se articulan diferentes niveles de análisis,

...la necesidad representa un modelo de concreción de la relación entre lo micro-cotidiano-individual con el entorno que le sirve, no solamente de contexto, sino de espacio [...] la experiencia es la decantación, como vivencia, de un derrotero conformado entre determinados parámetros de tiempo y espacio, que desde la realidad del presente puede abrirse hacia otras trayectorias según diferentes parámetros; o bien repetir los mismos en función de una idea de presente atrapada en el pasado [...] la visión de futuro es una referencia en un ámbito de la realidad de vida posible que tiene una discontinuidad respecto de la realidad cotidiana. Todo lo cual nos abre a la vasta tarea de concebir a la realidad como construcción de voluntades sociales, lo que cuestiona cualquier lógica mecánica entre factores (1997, p. 25).

De tal forma que, de acuerdo con Zemelman, el conocimiento histórico cultural en el que se estructuran las necesidades y la experiencia permite alejarse del reduccionismo lineal de lo económico y nos sitúa en el límite de la lógica de las determinaciones. Siguiendo a Zemelman y “desde esta perspectiva, en el análisis de la subjetividad social constituyente, las conexiones con la empírea no pueden reducirse al ámbito fijado por los factores de la explicación, ya que debe incorporarse la capacidad de activación de lo potencial de un momento” (1997, p. 25).

El enfoque de las subjetividades también aporta al análisis de las identidades, delimitado la manera en cómo los niños se sitúan en sus contextos histórico-culturales con y frente a otros, es decir, la relación identidad-alteridad en los ámbitos de sentido de su comunidad.

En estos ámbitos cruzados por ideologías que aluden a proyectos políticos de organización social opuestos, que se distribuyen por vehículos como la escuela pública o la escuela autónoma, apropiadas de manera consciente o no, la niñez se construye en una

condición étnica ya definida, aunque en conflicto y constante cambio por la dinámica de sus relaciones y sus contextos, porque de acuerdo con Cardoso (2007), a la edad de cuatro años ésta ya se encuentra definida.

A MANERA DE CONCLUSIÓN

El contexto político y la niñez zapatista

Frente a este proceso de extrema violencia hacia la existencia humana en el actual sistema capitalista es donde cobra sentido la actual propuesta zapatista de participar con un Consejo Indígena de Gobierno y una mujer indígena como vocera y candidata independiente en la elección presidencial de México en el 2018. Esta nueva etapa de organización desde los pueblos y comunidades indígenas se presentó en la clausura del Quinto Congreso Nacional Indígena (CNI) y el 20 aniversario del CNI, el 14 de octubre del 2016, en un comunicado conjunto del EZLN y el CNI que titularon “Qué retiemble en sus centros la tierra” (EZLN, 2016a). Ahí también exponían la manera en cómo se agudiza el despojo y la represión de la guerra de exterminio contra los pueblos, y por lo tanto, esta iniciativa política se dirige a organizar la diversidad de modos para resistir alrededor del CNI, porque de acuerdo con Neil Harvey: “las luchas de resistencia contra el modelo económico continúan, con la ardua construcción y defensa de espacios propios que ahora forman la base de este nuevo llamado conjunto del CNI y el EZLN”, además de otros comunicados como “Una historia para tratar de entender” (EZLN, 2016b).

Esta propuesta, como se expresa en el comunicado, inició con un proceso permanente de consulta hasta definir la integración del Consejo de Gobierno y la candidata, pero también significó un proceso de reflexión por parte de otros sectores y organizaciones que oscilaba entre la claudicación del movimiento autonómico, al

limitar la propuesta sólo al proceso electoral y la integración de todo el proceso de lucha indígena contemporáneo, porque es importante enfatizar que con este acuerdo las comunidades que conforman el CNI también asumían el compromiso de ejercer sus autonomías en sus territorios. En mayo de 2017 se presenta la integración del Consejo Indígena y la vocera que participará como candidata. De acuerdo con López y Rivas,

El Consejo de Gobierno y la candidatura independiente de la compañera María de Jesús Patricio Martínez provienen del sector de los explotados, oprimidos y discriminados que ha forjado a lo largo de estas décadas una estrategia de resistencia contra el capitalismo, la autonomía, la cual instituye, a la vez, una práctica de gobierno y hacer política radicalmente distinta a la que conocemos, sin burocracias, intermediarios, políticos profesionales y caudillos. Pese a la precariedad estructural, la guerra contrainsurgente de desgaste, los paramilitares, el crimen organizado, la represión y la criminalización de sus luchas, estos autogobiernos han mostrado su capacidad para organizar a los pueblos en un proceso de reconstitución, toma de conciencia, participación de mujeres y jóvenes, fortalecimiento de identidades étnico-culturales, nacionales y de clase, mediante la apropiación colectiva y autónoma de la seguridad comunitaria, la impartición de justicia, la salud, la educación, la cultura, la comunicación y las actividades económicas y productivas, así como la defensa del territorio y sus recursos naturales.¹

Representar esta iniciativa en la voz de una mujer sintetiza el ideal zapatista del mundo que se quiere construir con otros, es uno que intentan imaginar creando cotidianamente: “parido por una mujer que pudiera nacer y crecer sin el miedo a la violencia, al acoso, a la persecución, al desprecio, a la explotación”. Y la apuesta zapatista en particular, en los últimos comunicados se sintetiza ahora en la figura de una niña “la defensa zapatista” que busca conformar un

¹ “Siete razones para apoyar la propuesta del CNI-EZLN”, *La Jornada*, 30 de junio de 2017.

equipo de fútbol, es crítica de las decisiones de su propia comunidad y busca alternativas para que no tengan que elegir por una o por otra, sino para crear una que pueda integrar todas las posibilidades, ahí es donde el arte y la ciencia se mezclan para aportar las ideas que lo hagan posible.

La figura de esta niña “defensa zapatista” emerge en el comunicado titulado “El muro y la grieta. Primer Apunte sobre el Método Zapatista”, del 3 de mayo de 2015, en el que se comenzaba a anunciar la nueva etapa de lucha: el cambio de dirigencia del EZLN, ahora bajo la batuta del subcomandante insurgente Moisés, la muerte simbólica del subcomandante Marcos, en voz del subcomandante Galeano, quien toma el nombre de:

...un compañero zapatista, un maestro y organizador, indígena, que fue atacado, secuestrado, torturado y asesinado por paramilitares amparados en una supuesta organización social: la CIOAC-Histórica. La pesadilla que acabó con la vida del compañero maestro Galeano, inició la madrugada del 2 de mayo del 2014. Desde esa hora, nosotras, nosotros, zapatistas, iniciamos la reconstrucción de su vida” (EZLN, 2015).

En esta etapa y con la figura de la niña “defensa zapatista”,² se anuncia la nueva estrategia de lucha que se ha ido construyendo con las iniciativas ya expuestas en el marco de la violencia del Estado que se expresa con el asesinato del maestro Galeano y meses después, el 26 de septiembre, con el brutal ataque que sufrieron los jóvenes estudiantes de la Normal Rural “Raúl Isidro Burgos” de Ayotzina-pa, en Iguala, Guerrero. Con estas acciones se evidencia de manera contundente la guerra de exterminio que dirigen los gobiernos en el Estado capitalista, que los zapatistas denominaron “la Hidra”, por

² La figura de la niña “defensa zapatista” ya se ha realizado un compendio de todos los comunicados del EZLN que hacen alusión a ella, en un libro titulado *Habrà una vez...*, nuevo proyecto editorial de Adherentes de la Sexta Declaración.

su compleja capacidad de reproducción y de penetrar todas las dimensiones de la vida humana.

Esta estrategia, consolidada por toda la experiencia de resistencia zapatista de más de 30 años, cuenta con nuevas generaciones que, como lo expresaba la joven base de apoyo zapatista Lizbeth, han crecido en comunidades libres de la explotación y dominación del cacique, del marido y del Estado, bajo su expresión del gobierno en sus tres niveles y bajo el juego indignante del sistema de partidos. Los contextos de resistencia que se construyen en esta experiencia de organización, han configurado subjetividades que emergen de otra estructura de relaciones sociales, construyendo identidades colectivas que les permiten asumir un proyecto político. En ese contexto, se crean alternativas para una niñez que crece en el ambiente zapatista, rico ya de por sí en prácticas de socialización indígenas basadas en la colaboración, recreadas en el proyecto de las autonomías, que no sólo reivindican su capacidad de acción política, sino, y sobre todo, la respeta.

Al respecto, en la participación del subcomandante Galeano después de las mujeres zapatistas, esta postura se expresa de manera clara y vislumbra los resultados de esta nueva estrategia de lucha:

Y miren, les voy a ser sincero, de la niña ‘*Defensa Zapatista*’, sólo se me ocurre compadecer a quien sea su marido o su marida. Si me preguntan qué va a ser de esa generación, cuál va a ser su modo, sus ansias, sus desafíos, su entorno, entonces les respondería remendando el cuento del gato-perro, y les diría: ‘no lo sabemos todavía’ (2016, p. 129).

Ante esta incertidumbre que poco a poco cobra sentido en la cotidianidad de las resistencias alrededor del trabajo político del CNI, en una apuesta más que intenta tejer la organización política nacional, con una base estratégica que emana de las prácticas colectivas de tradición y recreación indígena, que también pone de manifiesto la participación cada vez más visible y reconocida de la niñez, cobra sentido dirigir el análisis a los procesos históricos en los que se

construye comunidad, ejemplificado en dos comunidades indígenas de Chiapas, generando contextos culturales específicos en los que se socializa la niñez indígena, con ambientes diferenciados que se explican con sus propios procesos históricos y las relaciones que han establecido con el Estado nacional, en sus contextos concretos de cambio y continuidad cultural.

REFERENCIAS

- Alejos García, J. (2006). Identidad y Alteridad en Antropología Dialógica. En A. García, *Dialogando Alteridades. Identidades y poder en Guatemala*. México: UNAM.
- Alvarado, S. V. (et al.). (2008 noviembre-diciembre). Las tramas de la subjetividad política y los desafíos a la formación ciudadana en jóvenes”, *Revista Argentina de Sociología*, 6 (11), 19-43.
- Bajtín, M. (1998). *Estética de la creación verbal*. 8ª (ed.). (Trad. Tatiana Bubnova). México: Siglo XXI.
- Cardoso De Oliveira, R. (2007). *Etnicidad y estructura social*. México: CIESAS/UAM-Iztapalapa/Universidad Iberoamericana.
- Corona Berkin, S. (2012c). La intervención como artefacto de investigación horizontal. En R. Pérez Daniel y S. Sartorello (coords.), *Horizontalidad, diálogo y reciprocidad en los métodos de investigación social y cultural* (pp. 35-44). México: CENEJUS/UNACH/UASLP.
- Corona Caraveo, Y. (coord.). (2000). *Infancia, legislación y política*. México: UAM.
- EZLN (2015). Comunicado del Subcomandante Galeano, “El muro y la grieta. Primer Apunte sobre el método zapatista”. Recuperado de <http://enlacezapatista.ezln.org.mx/2015/05/03/el-muro-y-la-grieta-primero-apunte-sobre-el-metodo-zapatista-supgaleano-3-de-mayo/>, el 22 de julio de 2016.
- EZLN (2016a). Comunicado: Que retiemble en sus centros la tierra. Recuperado de <http://enlacezapatista.ezln.org.mx/2016/10/14/que-retiemble-en-sus-centros-la-tierra/>, el 12 de agosto 2017.
- EZLN (2016b). Comunicado: “Una historia para tratar de entender”. Recuperado de <http://enlacezapatista.ezln.org.mx/2016/11/17/una-historia-para-tratar-de-entender/>, el 12 de agosto de 2017.
- Fábregas Puig, A. (2009). Presentación en *La comunidad a debate. Reflexiones sobre el concepto de comunidad en el México contemporáneo*. México: El Colegio de Michoacán/UNICACH.

- Geertz, C. (1993). *La interpretación de las culturas*, (Trad. Alberto L. Bixio). España: Gedisa.
- Grimson, A. (2001). *Interculturalidad y comunicación*. Colombia: Grupo Editorial Norma.
- Grimson, A. (2010, enero). Culture and Identity: two different notions. *Social Identities. Journal for the study of Race, Nation and Culture*, 16 (1), 63-79.
- Guerrero Arias, P. (2002). *La Cultura. Estrategias conceptuales para entender la identidad, la diversidad, la alteridad y la diferencia*. Quito: Abya-Yala.
- Hall, S. (2003). Introducción: ¿quién necesita ‘identidad’? En S. Hall y P. Du Gay (comps.), *Cuestiones de identidad cultural*, (Trad. Horacio Pons). España: Amorrortu Editores.
- Hardt, M. (2010). Michael Hardt: ni público, ni privado, sino común. *Desinformémonos. Entrevista de Mateo Dean*. Recuperado de <https://desinformemos.org/ni-publico-ni-privado-sino-comun/>, el 16 de febrero de 2017.
- Jiménez Naranjo, Y. (2009). *Cultura comunitaria y escuela intercultural. Más allá de un contenido escolar*. México: SEP-CGEIB.
- Kymlicka, W. (1996). *Ciudadanía Multicultural. Una teoría de los derechos de las minorías*. Barcelona: Paidós.
- Lisbona Guillén, M. (2009). *La comunidad a debate. Reflexiones sobre el concepto de comunidad en el México contemporáneo*. México: El Colegio de Michoacán/UNICACH.
- Medina-Melgarejo, P. (2007). Configuración de fronteras, interculturalidad y políticas de identidad. *Tramas*, (28), 171-194.
- Medina-Melgarejo, P. (2016). Zonas de experiencia: Subjetivación política/relatos en movimiento. *Tramas*, (46), 207-241.
- Mignolo, W. (2011). *Geopolítica de la sensibilidad y del conocimiento. Sobre (de) colonialidad, pensamiento fronterizo y desobediencia epistémica*. European Institute for Progressive Cultural Policies (EIPCP). Recuperado de <http://eipcp.net/transversal/0112/mignolo/es>, el 2 de febrero de 2016.
- Molina Ludy, V. (2007). La construcción del conocimiento en antropología. En R. Cardoso de Oliveira, *Etnicidad y estructura social* (pp. 17-28). México: CIESAS/UAM-Iztapalapa/Universidad Iberoamericana.
- Olivé, L. y Salmerón, F. (Eds.). (1994). *La identidad personal y la colectiva*. México: UNAM.
- Rivera Cusicanqui, Silvia “Seguir mirando a Europa es apostar por un suicidio colectivo”. Recuperado de <http://latinta.com.ar/2016/09/seguir-mirando-a-europa-es-apostar-por-un-suicidio-colectivo/>, el 17 de marzo de 2017.
- Rujas Martínez-Novillo, J. (2010). Genealogía y discurso. De Nietzsche a Foucault. *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, (26).
- Sahlins, M. (1997). O “pessimismo sentimental” e a experiencia etnográfica: por

- que a cultura nao é um 'objeto' em via de extinção (Parte I). *Mana*, 3 (1), 41-73.
- Sen, A. (2007). *Identidad y violencia. La ilusión del destino*. España: Katz.
- Thompson, J. B. (1998). *Ideología y Cultura moderna*. México: UAM-Xochimilco.
- Todorov, T. (2008). *La vida en común. Ensayo de antropología general*. España: Taurus.
- Torres, C. (2001). *Democracia, Educación y Multiculturalismo*. México: Siglo XXI.
- Zemelman, H. (1997). Sujetos y subjetividad en la construcción metodológica. En E. León y H. Zemelman. *Subjetividad: umbrales del pensamiento social*. México, Barcelona: Anthropos/UNAM.

Segunda Parte

**ABRIENDO SUR-COS EN MÉXICO: CONSTRUYENDO
EXPERIENCIAS DE OTRAS MANERAS DE INVESTIGAR...**

PRESENTACIÓN

Patricia Medina Melgarejo

La construcción de espacios para comprender y compartir experiencias *junto con* niños en México, se ha gestado a partir de diversos esfuerzos en momentos intermitentes, producto de las convocatorias que se establecen a partir de la apertura tanto de programas como de políticas públicas hacia la infancia mexicana. En este rubro se encuentran la atención educativa a las infancias: indígenas, migrantes, sectores rurales y urbanos, en este último la atención a “niños en situación de calle”, con programas específicos como el PRONIM (Programa de Educación Básica para Niños de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes) (2005).

Otros esfuerzos provienen de espacios de Centros de Investigación en Educación Superior, adscritos a diversas universidades, es de resaltar la continua labor del Programa Infancia de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco (UAM-X), coordinado por Norma del Río y Yolanda Corona. Este programa, con casi 20 años de gestación, ha desarrollado procesos de creación “...de redes de investigación y de formación que permitan el seguimiento y la retroalimentación de las acciones a favor de la calidad de vida de los niños y jóvenes en México” (Programa Infancia, 2017). También es necesario reconocer la incansable labor a través

de las profundas investigaciones efectuadas por Rossana Podestá Siri (†), quien impulsó, desde la década de los años noventa, un serio trabajo sobre las infancias rurales, indígenas y migrantes en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) y la Unidad de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) en Puebla.

De este modo, actualmente se encuentran estudiantes de posgrado que impulsan en diversas instituciones la posibilidad de gestar y contribuir al campo de estudios de las infancias en México, entre otros: Angélica Rico Montoya, Núñez Patiño Kathia (esta última integrante del Cuerpo Académico “Infancia y Juventud en Contextos de Diversidad” de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Chiapas [UNACH] en San Cristóbal de Las Casas), ambas autoras con un profundo trabajo de investigación con niños zapatistas desde hace más de diez años. También se hallan otros colegas que intentan conformar grupos de trabajo en la Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH), en Sonora; además de Lucía Mantilla en la Universidad de Guadalajara y en la Universidad Veracruzana Gialuanna Ayora, quienes dirigen tesis bajo las temáticas de infancia y producen sus propias tesis doctorales, impulsando a través de su actividad académica la apertura y consolidación del “Estudio sobre infancias”.

A continuación, Angélica Rico, como coordinadora y fundadora de la Red Latinoamericana de Investigación Reflexiva (REIR) con niños y jóvenes, a partir de un ejercicio retrospectivo hace una recapitulación de los retos, problemáticas, posibilidades y logros que se han obtenido en la construcción de una comunidad académica de investigación y reflexión con niños y jóvenes, en un contexto en el que las voces, prácticas sociales, políticas y culturales de estos sectores suelen ser invisibilizadas, pero que, no obstante, emergen en los movimientos sociales, en las luchas por el territorio y, desafortunadamente, también en los contextos de inseguridad y violencia que se vive en nuestros países de América Latina. El proceso de construir REIR será descrito enseguida en tanto un aporte y en diálogo para otras iniciativas. REIR pretende ser un espacio de encuentro,

discusión, reflexión, acompañamiento y construcción de un campo de estudio de las infancias y las juventudes que contribuya al reconocimiento de estos sectores como sujetos sociales y políticos.

**CONSTRUYENDO LA RED LATINOAMERICANA
DE INVESTIGACIÓN REFLEXIVA (REIR) CON NIÑOS
Y JÓVENES: LA ARDUA LABOR DE HACER COMUNIDAD**

Angélica Rico Montoya

El trabajo del investigador de movimientos y fenómenos sociales suele ser muy contrastante. Cuando hacemos la investigación de campo, sobre todo si es con alguna organización o movimiento indígena, vivimos por largas temporadas en comunidades compartiendo ideas, reflexiones, sueños, esperanzas, posibilidades y, muchas veces, otras formas de entender el mundo.

Sin embargo, a nuestro retorno a la ciudad, encerrados en cuatro paredes frente a una computadora y con un sinnúmero de libros que revisar, la comunidad se ve lejana, quizá hasta imaginaria. Aunque la experiencia, los dolores, las alegrías, permanezcan latentes, no siempre pueden compartirse ni reflexionarse con alguien que haya experimentado algo parecido.

Para quienes trabajamos con niños en contextos de violencia, conflicto político-militar o inseguridad, nos quedamos en muchas ocasiones con sensaciones de impotencia, de rabia, de dolor, que durante las entrevistas o las estancias prolongadas en los lugares de estudio de alguna manera se subliman a través de sus juegos, sus sueños y sus interminables sonrisas y enseñanzas.

Sucede también que, al volver a la cotidianidad, esos recuerdos y emociones vuelven a expresarse con mayor intensidad, algo que inevitablemente nos hace cuestionarnos nuestra labor en el campo: ¿pude haber hecho algo más?, ¿pude haberlo hecho diferente?, ¿utilicé las metodologías adecuadas?, ¿le sirvió de algo mi trabajo a la gente?, ¿y ahora qué?, ¿qué hago con estas emociones, aprendizajes y experiencias?, ¿con quién las comparto?

El aprendizaje que se suponía era colaborativo y colectivo, se pierde en medio de las interrogantes, dudas personales y profesionales, además de que en la academia hay pocos espacios para externar estas preocupaciones, o las implicaciones y relaciones socioafectivas que se establecen con los sujetos colaboradores de la investigación.

Por otra parte, aun cuando es sabido que los contextos de conflicto político-militar, violencia o represión del Estado juegan un papel preponderante en la subjetividad de los actores y en sus procesos de subjetivación política, y que esto puede ser analizado a través de las actitudes, relatos, dibujos y recuerdos, los aspectos *psicoemocional* y *socioafectivo* siguen siendo relegado de los estudios académicos, en los que el rigor teórico es entendido como objetividad, y por lo mismo, se sigue exigiendo la validación teórica desde el pensamiento occidental y el desapego emocional con respecto a “los informantes”, aun cuando investigadores como Jasper (2012) han demostrado que el aprendizaje y construcción de conocimiento no sólo proviene de la dimensión cognitiva sino también de la emocional y la afectiva, propia de la intersubjetividad que se construye entre sujeto colaborador y sujeto investigador.

Esta ausencia y la falta de reconocimiento de la subjetividad, del *sentido común*, así como la implicación ética y afectiva en las investigaciones académicas es preocupante en los estudios de la infancia, dado que son aspectos fundamentales si se pretende trabajar con los niños desde una perspectiva colaborativa y horizontal, incluso cuando este posicionamiento implique para el investigador sortear muchos retos y desencuentros con otras perspectivas de análisis y de investigación,

...toda relación entre niños y adultos está necesariamente signada por un componente socio-emocional que puede desplegarse en un amplio abanico de posibilidades y que, en consecuencia, requiere de reflexión y evaluación continuas para asegurar el bienestar y la satisfacción de los niños que participan (Corona, Gómez y Zanabria, 2013, p. 28).

De este modo, el bienestar emocional de los niños sigue siendo poco considerado en las investigaciones en México “para” y “con” la niñez, aunque muchos investigadores han insistido, a través de su trabajo y larga trayectoria, en la importancia de dichos estudios y el papel protagónico que deberían tener sus voces en investigaciones que hablan sobre y para ellos, entre otros: Yolanda Corona y Carlos Pérez (2003), Rossana Podestá (2007), Patricia Medina (2016), Norma del Río (2000).

Así, lo cierto es que la niñez, como sujeto social, sigue siendo un tema marginal en los estudios antropológicos, psicológicos, pedagógicos y de las ciencias sociales en general. En este sentido, los trabajos de investigación en México son pocos, en todo caso, como diría Szuluc (2006, p. 25) “se trata de contribuciones más bien aisladas, una línea de investigación discontinua, fragmentaria, asistemática, que no ha llegado a articularse como campo legítimo de investigación”. Y aun cuando diversos estudios sociales a través de los años han abordado en sus análisis las problemáticas de las infancias, los derechos humanos e incluso los procesos educativos, en muchos casos las voces de los niños siguen siendo invisibilizadas detrás de los discursos proteccionistas sobre la niñez.

NUEVO PARADIGMA DE LA INFANCIA

Frente al paradigma de la infancia pautado hegemonicamente, en el que el niño es visto como objeto de protección, un ser incompleto y en proceso de convertirse en un adulto pleno, diversos estudios sociales han expandido y desarrollado lo que algunos autores

denominan “nuevo paradigma de la infancia”, como análisis crítico ante la indiferencia de algunos investigadores para con este sector, sus puntos de vista y experiencias (Prout y James, 1997), que niegan e invisibilizan su capacidad de crítica y de incidir en la sociedad en la que se desarrolla.

Dicha situación suele ser atribuida a la perspectiva *adultocéntrica* que guía la percepción de muchos investigadores, equivalente al *androcentrismo*, criticado ampliamente por los estudios de género desde la década de los años 80. Los niños, al igual que las mujeres, han sido invisibilizados en el espacio político y público (Jociles, Franzé y Póveda, 2011), quizá debido a sus ámbitos naturales de incidencia: el hogar, la crianza, la dimensión afectiva.

Las distintas formas de nombrar la niñez tienen una base heredada de las tradiciones históricas, políticas, científicas, ideológicas, que se expresan desde la carencia, el *minus*, la falta, la debilidad, entre otros lugares, en los márgenes del poder. De esta manera, la hegemonía de los discursos se inscribe a partir de una perspectiva jerárquica que sitúa arriba al adulto y abajo al niño en el concierto de las representaciones sociales (Corona, 2000; Quintero, 2003; Loyola, 2008).

Todavía más, si se consideran las designaciones de la infancia desde los soportes de una estructura profunda o desde “esquemas de pensamiento no pensados”, en el decir de Bourdieu, se puede establecer una larga lista de oposiciones asimétricas que relegan la niñez a la casilla desfavorecida: poder-debilidad, alto-bajo, activo-pasivo, habla-silencio, lleno-vacío, presencia-ausencia, *plus-minus*, mayor-menor, sujeto-objeto, visible-invisible, saber-ignorancia, grande-pequeño. Estos binomios establecen clases organizadas jerárquicamente y se despliegan por todos los discursos y prácticas educativas (Loyola, 2008; Szulc, 2011).

En este contexto, se puede pensar la niñez como un agente involucrado en procesos de resistencia frente a los discursos dominantes que delimitan un campo de comprensión para niños desde la subordinación. La designación es un ejercicio del poder hegemónico,

que además de cumplir una función denominativa, señala un modo de ser y un destino para quien es nombrado (Loyola, 2008, p. 8).

Si bien la idea de infancia opera concretamente sobre la base de la relación cotidiana con otras subjetividades, la niñez también expresa en el lenguaje sus dinámicos procesos históricos. Como punto de partida para pensar en una apertura a la diversidad, “las construcciones de infancia, como cualquier construcción social están sujetas a cambios, producto del devenir histórico, en el entramado de la cultura” (Jociles, Franzé, y Poveda, 2011).

En particular, las infancias de América Latina (y especialmente la indígena) ha sido mirada desde la negación de sus identidades en función de un modelo de infancia impuesto desde fuera, se ve “a estos niños como los que no deberían ser y por ende se rechaza reconocerlos en sus propias circunstancias, que no valora las subjetividades específicas de una determinada coyuntura histórica, sino que produce ausencias en nombre de un superior ‘deber ser’ moldeado sobre estereotipos occidentales.” (Schibotto, 2015, p. 60). De tal forma que esta fragmentación en el estudio de las infancias mantiene el predominio de los enfoques más positivistas de la psicología y la pedagogía, y continúa la idea hegemónica de una infancia homogénea y considerada como una etapa de formación en la que se ve a los niños como sujetos incompletos, faltos de experiencia y, por lo tanto, sin capacidad para intervenir en los procesos sociales, políticos, económicos y culturales que les competen. En este sentido, el enfoque epistemológico y la noción de sujetos sociales permite considerarlos como “condensadores de historicidad”, con una perspectiva abierta hacia el futuro.

Las experiencias de Brasil, Colombia, Argentina, Perú y Bolivia han sido, sin lugar a duda, una fuente de inspiración para que este grupo de investigadores y estudiantes de posgrado de diferentes disciplinas y estados de México referido al principio, interesados en los estudios de los niños como sujetos sociales, hayamos decidido construir una red que permita fortalecer nuestros esfuerzos, contribuir a los análisis y visibilizar los estudios que por años hemos

venido realizando al lado de la niñez de diferentes regiones del país, como Chiapas, Yucatán, Morelos, Oaxaca, Campeche-Guatemala, Ciudad de México, Sonora, Michoacán, Querétaro, entre otras.

CAMINANDO LA PROPUESTA

Antecedentes

En el marco de una mesa de discusión en torno a la infancia y educación en contextos de diversidad, dentro del Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología (ALAS) 2015 en la Ciudad de México, impulsada por las participantes en el Doctorado en Investigación Educativa en la línea académica de “Estudios Interculturales” de la Universidad Veracruzana, Kathia Núñez, Gialuanna Ayora y Angélica Rico, investigadoras de las infancias indígenas de Chiapas, Michoacán y Yucatán, coincidimos con la doctora Patricia Medina Melgarejo, la doctora Gabriela Novaro y el doctor Bruno Baronnet, y con estudiantes de doctorado de diversas disciplinas e instituciones¹ de México y de Brasil. Ahí pudimos notar que no sólo compartíamos temáticas similares sobre la niñez, la violencia, la diversidad y la educación sino, sobre todo, perspectivas epistemológicas similares en torno a nuestros trabajos y las relaciones que establecemos con los niños de dichos contextos.

Estas coincidencias en cuanto a expectativas metodológicas perspectivas teóricas pero, sobre todo, nuestro compromiso político y ético para con la infancia de nuestro país y el clima de violencia generalizado en el que están sobreviviendo nuestros niños, nos llevó a entender, como diría Julio Cortázar, que “no hay nada

¹ Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco, Universidad Veracruzana, Universidad Autónoma de Chiapas, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, Universidad Pedagógica Nacional, Escuela Nacional de Antropología y el Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.

menos casual que un encuentro casual”, que era importante hacer algo con estas coincidencias. Es así que surge la idea de continuar con las discusiones, los aprendizajes colectivos y la posibilidad de coordinarnos a través de una red que pudiera articularnos, dado que trabajamos en diferentes estados de la República mexicana.

Quien esto escribe, aprovechando que iba a realizar una estancia de investigación en el Programa Infancia de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, le propuse a la doctora Yolanda Corona y la maestra Norma del Río, coordinadoras del citado Programa, la posibilidad de organizar algunos encuentros sobre metodologías con las infancias y juventudes, dado que es uno de los aspectos menos debatidos en los espacios académicos y que para el trabajo con los niños es fundamental. Por supuesto, ellas se mostraron muy interesadas, por lo que no sólo ofrecieron su apoyo logístico para realizar las videoconferencias y los encuentros presenciales sino su experiencia y compromiso personal con los mismos.

De esta manera se abre el espacio para compartir nuestras metodologías, nuestros problemas, los obstáculos que experimentamos en el campo, nuestras tristezas, fracasos y logros, más allá de los resultados escritos en los artículos, en las tesis o en los libros.

El resultado de lo anterior fueron tres encuentros-discusiones sobre “Metodologías de intervención con infancias y juventudes” (26 de febrero, 7 de abril y 8 de julio del 2016) con investigadores, estudiantes de posgrado y egresados de varias instituciones: del Programa Infancia y del Posgrado en Desarrollo Rural de la Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco (UAM-X), de Investigación Educativa-Estudios Interculturales de la Universidad Veracruzana (UV), del Cuerpo Académico de Estudios sobre la Infancia de la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH), de El Colegio de Sonora, de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), de la Escuela Nacional de Antropología e Historia y del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (CINVESTAV); además de comenzar a tener acercamiento con

la doctora Ofelia Roldán y otros colegas de la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE) de Manizales y Medellín, Colombia.²

Encuentros que permitieron reflexionar, debatir, construir y reconocer las dificultades y responsabilidades que implica el trabajo con las infancias, la implicación emocional y ética que conllevan, así como sobre el “adultocentrismo” que sigue permeando los espacios académicos y políticos mexicanos.

Estos encuentros abrieron espacios de reflexión y análisis colectivo en los que pudimos expresar nuestras preocupaciones, aprendizajes académicos y personales y retos que enfrentamos cotidianamente, además de convocar a otras personas que trabajen con estos sectores históricamente invisibilizados desde las organizaciones sociales o que estén interesados en hacerlo.

Es importante mencionar que a raíz de estos encuentros se decidió seguir realizando mensualmente reuniones de discusión teórica-epistémica presenciales sobre las infancias y juventudes con los colegas que podían acudir al Programa Infancia en la UAM-Xochimilco, y mediante videoconferencias con quienes vivían en estados de Chiapas, Veracruz, Sonora, Querétaro, Puebla, Oaxaca y Estado de México. Encaminadas en la construcción teórica, epistémica y logística de ese grupo de análisis desde el cual se comenzaba a organizar una red a nivel nacional, más que como un espacio de reflexión académico como una comunidad de trabajo académico y reflexivo.

La colaboración y el trabajo en redes nos lleva a extender el contacto con otros colectivos y personas, ampliando la riqueza de las experiencias; lo que unos no saben lo saben otros, la oportunidad de aprender acerca de nuevas formas de organización social que permitan enfrentar los conflictos internos y externos del trabajo colectivo y comprender la complejidad de las relaciones sociales (Ayora, 2017, p. 5).

² La maestra Norma del Río, coordinadora del Programa Infancia de la UAM-Xochimilco, nos invitó a presentar este esfuerzo organizativo con colegas del CINDE de la Universidad de Manizales y la Universidad de Medellín Colombia.

La noción de reciprocidad y comunidad que ha permeado la construcción de la Red, ha permitido incorporar la idea de lo común, es decir, lo que se construye colectivamente como un espacio de consenso, con un accionar producido y practicado directamente por quienes lo constituyen, posibilitando la creación de diversas formas de organización, relaciones personales, reciprocidad y el reconocimiento explícito de la subjetividad, las emociones y el sentido común en nuestros trabajos.

Esta perspectiva epistemológica, teórica y metodológica en los estudios con las infancias y juventudes se ve reflejada en el propio nombre de la REIR (Red Latinoamericana de Investigación Reflexiva con Niños y Jóvenes).

Aun en contextos de violencia, el trabajo con los niños es un placer y suele ser esperanzador: su cercanía, sus sueños, sus problemas, sus sentimientos, su honestidad, no sólo nos obligan a actuar sino a creer que es posible construir un mundo más justo para ellos y las generaciones que vienen.

En resumen, el trabajo y las discusiones académicas en la REIR han arrojado diversas perspectivas y ejes de análisis que pensamos pueden ir conformando grupos de trabajo y constituir en un futuro un campo de estudio, más que temas aislados sobre las infancias y las juventudes. Entre estos ejes temáticos quisiera retomar tres: 1) Infancias en contextos de violencia y diversidad, 2) Infancias en contextos de guerra, resistencia y militarización. 3) Infancias y movimientos sociales, la participación política infantil y la reconfiguración de la familia.

Infancias en contextos de violencia y diversidad

Los estudios sobre, con y para las infancias han recobrado una centralidad en las ciencias sociales, debido a que las violencias son cada vez más profundas, más visibles, pero también más ignoradas. Este panorama de desigualdad y violencia en el que sobrevive la niñez

latinoamericana se agudiza en nuestro país, porque de acuerdo con el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) en México:

La violencia en México es factor determinante de la deserción escolar e incluso una causa importante de muertes infantiles. Miles de niños, niñas y adolescentes en México, crecen en un contexto de violencia cotidiana que deja secuelas profundas e incluso termina cada año con la vida de centenares de ellos. Gran parte de esta violencia, que incluye violencia física, sexual, psicológica, discriminación y abandono, permanece oculta y en ocasiones, es aprobada socialmente (UNICEF, s/d).

Si bien muchas de las situaciones no representan formas evidentes de ejercicio de la violencia, entendemos que siguen atravesadas por esta dimensión de las relaciones sociales. La desigualdad, sobre todo en los niveles que atraviesa la población indígena y migrante, las situaciones de racismo, desposesión, imposición y resistencia, resultan expresiones explícitas o sutiles de violencia. Esto supone, por supuesto, una perspectiva amplia de violencia, no limitada al ejercicio directo y explícito de la fuerza (Novaro, 2015).

Por otra parte, la colonialidad sigue marcando los contextos políticos y culturales en los que crece la niñez latinoamericana y marcando las políticas públicas para su atención, en este sentido Ayora (2015) señala el riesgo actual de la escuela inicial (niños de 0 a 3 años) para la población indígena como un posible neocolonialismo y, por lo tanto, como un contexto de violencia al no considerar la cultura, las prácticas de crianza y en algunas ocasiones ni la lengua.

La diversidad, expresada en los estudios realizados por los quienes participamos en la construcción de la REIR, principalmente por nuestros trabajos con las infancias indígenas de Chiapas, Oaxaca, Yucatán y Michoacán, ha llevado a acercarse en muchos casos a la de/colonialidad y la pedagogía intercultural crítica para develar y contra-restar los efectos de la colonialidad en la vida de los niños y hacer explícito el reconocimiento de la pluralidad de las condiciones

sociales y de visiones de mundo en que se desarrolla la infancia, a fin de construir un diálogo intercultural entre la perspectiva neoliberal de la noción de escuela y desarrollo y otras formas alternativas de formación, así como por la búsqueda por construir relaciones más horizontales y equitativas en nuestros trabajos e investigación.

A decir de Medina Melgarejo y Da Costa (2016), este encuentro reflexivo y dialógico permite la gestación de múltiples espacios de reconocimiento de las improntas coloniales y de sus márgenes, siempre cuestionados y tensionados por las posibilidades de subversión

...mientras nos situemos en las fronteras, desde donde es posible ejercer un *pensamiento fronterizo* (Mignolo, 2002b) a lo que denominaremos, junto con Corona (2012), de “*un tercer espacio entre-cultural*”. Se trata del lugar tanto de encuentro como de desacuerdo, de contradicción y generación de otros modos de pensar, hacer y sentir. Son estos los espacios de subversiones epistémicas, de revuelta de los propios actores (Medina Melgarejo y Da Costa, 2016, p. 321).

El ejercicio de/colonizador, intercultural y colaborativo demanda instrumentos que propicien la emergencia de otros. De ahí que de acuerdo con Medina Melgarejo (2016), se necesite construir *otros modos y maneras de investigar* partiendo del imperativo de la horizontalidad metodológica. Es justamente en este sentido que uno de los ejes transversales de discusión principales de la REIR ha sido compartir metodologías colaborativas, decoloniales y horizontales para el trabajo con las infancias y las juventudes, considerando la especificidad de estos sectores y su diversidad.

Cuando las metodologías que utilizamos en nuestras investigaciones permiten a los niños dialogar, sentirse escuchados, como explica Gialuanna Ayora (2017), los niños

...nos enseñan formas de participación social de las que ellos son agentes clave; su presencia permanente en todas las sociedades con y a pesar de los adultos nos aporta formas genuinas y creativas de autogestión; sus resistencias ante

su ser muchas veces silenciado, invisibilizados y arbitrariamente representado, enseñan formas de pensar y actuar con una enorme incidencia en la transformación social (Ayora, 2017, p. 7).

Infancias en contextos de guerra, resistencia y militarización

Frente a la militarización de las comunidades indígenas que responden a la contrainsurgencia implementada en contra del movimiento indígena zapatista en Chiapas, la llamada “guerra contra el narco” en prácticamente todo el país, así como la migración forzada por motivos económicos y políticos, como puede ser el caso de las familias guatemaltecas que huían de la guerra de exterminio en la década de los ochenta, las investigaciones sobre la participación de la infancia en contextos de violencia y resistencia se hacen cada día más necesarias, en gran medida debido a la condición de vulnerabilidad física y psicosocial de la niñez, que víctima principal del sistema capitalista neoliberal en el que proliferan las desigualdades económicas y políticas históricamente arraigadas (Medina, 2014). Sin embargo, más allá de denunciar la situación de la niñez en estos contextos, los investigadores aglutinados en torno a la REIR coincidimos en que los niños no sólo son víctimas de la violencia sino sujetos sociales activos, que desde y con sus familias y en sus comunidades son capaces de construir sus propias prácticas de resistencia (Rico, 2011), además de ser recreadores de las memorias colectivas de sus pueblos (Medina, 2016). La centralidad de nuestra propuesta es ir más allá de analizar cómo la violencia actúa sobre la infancia, para darle el tan necesario giro de asumir la niñez como sujeto social que se afirma en medio de la violencia, pero que a la vez es capaz de organizarse y actuar sobre ella.

A decir de Kathia Núñez (2017), a través del análisis de los procesos de construcción identitaria de niños indígenas en los contextos culturales, comunitarios y políticos, es posible desmantelar los mitos que sustentan el sistema de relaciones de poder y reconocer

las diversas formas en que estos participan, resisten y construyen identidades, justo en estos procesos de resistencia en los que se expresa la diversidad de pensamiento y de acción es donde han sido ampliamente excluidos de los estudios de la infancia.

Violeta Medina (2016), en sus investigaciones con los niños guatemaltecos refugiados en México y los que han retornado a Guatemala, plantea que aun cuando ellos no experimentaron las masacres cometidas en contra de sus padres o abuelos, los desplazamientos en la montaña, ni su llegada México, pueden tener “memoria” de estos sucesos. Algunos autores llaman a esta condición *experiencia histórica*, la cual adquiere forma en un movimiento que abarca simultáneamente un descubrimiento y una recuperación del pasado, es decir, que implica un proceso reflexivo, dado que “sin experiencia no hay consciencia, el paso del lenguaje a la consciencia es, por tanto, necesariamente un desplazamiento en dirección a la experiencia” (Ankersmit, 2010, p. 24).

Es precisamente a partir del espacio familiar y de la transmisión oral, las relaciones intergeneracionales, las memorias heredadas (Medina Melgarejo, 2003) y la pedagogía de la resistencia (Corona y Pérez, 2003), en donde encontramos los vehículos de la memoria colectiva de los pueblos.

En el caso de Chiapas, la contrainsurgencia hacia las bases de apoyo zapatista por más de veinte años ha dejado huellas en las infancias, sin embargo, también aprendizajes. Los niños que han crecido en este contexto son ahora adultos, autoridades, promotores, insurgentes, padres y madres que al lado de sus familias han resistido la guerra construyendo nuevas relaciones, formas de hacer política, espacios formativos y performativos, que permiten ubicar el tipo de sociedad que se busca construir e ir incorporando a las nuevas generaciones (Rico, 2017). De este modo, los niños zapatistas de Chiapas recrean la memoria colectiva-histórica de los pueblos rebeldes, las enseñanzas de sus padres y abuelos, además de constituir con sus juegos, sueños e imaginarios sus propias formas de ser autónomos y sus prácticas de resistencia (Rico, 2016).

Infancias y movimientos sociales, la participación política y la reconfiguración de la familia

El papel de la familia en los movimientos indígenas y populares ha visibilizado la participación política de la infancia y juventud en la movilización social por la defensa de los territorios, recursos humanos, cultura y educación. Los movimientos sociales como el de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) en Oaxaca, la lucha indígena por la defensa del bosque y de su comunidad en Cherán, Michoacán, la Organización Popular Francisco Villa en la Ciudad de México y la defensa de la tierra encabezada por el Frente de Pueblos en San Salvador Atenco, Estado de México, entre otros movimientos en el país, encarnan nuevas relaciones sociales que abarcan cuatro aspectos: la relación público-privada, las nuevas formas que adquieren las nuevas familias, “la creación de una producción del espacio doméstico que no es ni público ni privado sino algo nuevo que abarca ambos, y la producción y re-vida” (Zibechi, 47).

La importancia de la familia, el cuidado del otro, los lazos socioafectivos, los valores éticos, las prácticas culturales, la enseñanza-aprendizaje y la cosmovisión indígena, así como la resistencia, son sin duda elementos claves en la conformación de los movimientos sociales y sus relaciones intergeneracionales.

El hogar representa para las familias un espacio privilegiado para la formación político-pedagógica y la democratización del poder en el interior del movimiento social. La socialización que se despliega en la familia constituye un acto fundamental de la cultura, la cual integra el pasado, las herencias y los elementos contemporáneos. La relación que une a los diferentes miembros de la familia no sólo proporciona las condiciones para satisfacer necesidades biológicas y morales sino asegura la reproducción generacional del grupo (Salles, 1992, p. 174).

La relación y reconfiguración de lo público-privado a raíz de la participación política de todos los miembros de la familia en dicho

movimiento, permite analizar otras infancias y juventudes que en muchos casos se contraponen a la noción de infancia de corte neoliberal y occidental.

En el caso de los niños zapatistas, con quienes trabajamos desde hace algunos años, han aprendido, estructurado y reconfigurado la resistencia-rebelde y la participación política infantil dentro del movimiento, muchos de ellos no sólo comenzaron a participar desde pequeños en las actividades productivas y domésticas de sus familias, sino en las prácticas políticas del movimiento, tal como lo hicieron sus padres. A la edad de 12 o 13 años, estos niños empiezan a asumir ciertas responsabilidades y a hacer valer su voz en la asamblea, por lo que no es extraño que en algunos casos decidan comenzar su participación política desempeñando algún cargo o servicio a la comunidad, como promotores de educación, de salud, de derechos humanos o en algún proyecto productivo comunitario (Rico, 2017).

Paralelamente a la construcción de la REIR, se logró impulsar la convocatoria para la publicación de un dossier sobre estudios de infancias y juventudes en la revista *Argumentos. Estudios críticos de la sociedad* de la UAM-Xochimilco, coordinada por Kathia Núñez, Yolanda Corona, Sara Victoria Alvarado y Angélica Rico.

Como resultado de esa iniciativa, en menos de un mes se recibieron 80 artículos de infancias y juventudes en contextos de violencia y diversidad. Dada la respuesta de los investigadores de Colombia, Brasil, Argentina y México, el Consejo Editorial de la revista nos propuso realizar dos dossiers sobre infancias y juventudes, pero que abordaran problemáticas diferentes:

- *Argumentos. Estudios críticos de la sociedad*, número 81. “Infancias y Juventudes en contextos de violencia, movilización social y resistencia”.
- *Argumentos. Estudios críticos de la sociedad*, número 84. “Políticas públicas, educación y participación política. La niñez y la juventud en su diversidad de contextos.”

Estos dos números de *Argumentos* representan el intento de posicionarnos como una red de investigadores en el debate, desde una mirada intercultural crítica del lugar que tienen niños y jóvenes en sus sociedades, a fin de visibilizar sus interacciones y contribuciones al desarrollo y reproducción sociocultural de las mismas, dando sentido a las memorias y buscando la transformación social, a fin de integrar esas aportaciones a las opciones frente a la desigualdad y violencia estructural en la que niñez y juventud están inmersas.

REFLEXIONES FINALES

El interés de los investigadores por posicionar los estudios sobre las infancias latinoamericanas en y desde la academia y en otros espacios sociales, políticos y económicos permitió comenzar a construir la REIR como un esfuerzo organizativo que permita visibilizar a estos sectores y contribuir a un cambio de óptica desde donde los niños son mirados por los adultos y por las instituciones académicas y gubernamentales, haciendo evidentes sus problemáticas, sentires, reflexiones y enseñanzas, así como sus contribuciones al desarrollo y reproducción sociocultural de sus comunidades, pocas veces reconocidas. De igual manera vincular, de formas colaborativas y transdisciplinarias, el trabajo de la academia y la sociedad civil organizada, para crear procesos de formación e inter-aprendizaje con la niñez en contextos diversos, sociales, culturales y políticos, así como espacios colectivos de diálogo, debate y reflexión teórico-metodológica. Se trata entonces de un esfuerzo conjunto en beneficio de formas más pertinentes de hacer investigación y acompañamiento con niños y jóvenes (Ayora, 2017).

Uno de los propósitos fundamentales es el de constituirnos en una *red de redes* que fortalezca un proceso de autoformación para la incidencia política a favor de los niños y jóvenes, y a la vez ser un *colectivo de colectivos* que se distinga por el apoyo expreso y comprometido con los diversos ámbitos de acción, vinculados con la

defensa de los derechos de la niñez y la juventud en educación, género, defensa del territorio, contextos de violencias diversas, movimientos sociales, migración, epistemologías, arte, geografías, entre otros (Ayora, 2017), generando espacios de diálogo, intercambio de experiencias y posicionamientos epistémicos, políticos, metodológicos, que permitan no sólo conocer y visibilizar las problemáticas de niños y jóvenes, sino hacer evidentes las contribuciones que estos actores hacen a sus sociedades y que infortunadamente son siempre invisibilizadas, cuestionadas o aprovechadas políticamente por los especialistas en la materia.

Epistemológicamente, esto significa trasladar la característica activa de la niñez, señalada como resultado de muchas investigaciones, a los presupuestos básicos a partir de los cuales se construye el conocimiento. Por su condición de sujetos activos en la transformación social, los niños imponen un imperativo ético a la investigación social: no basta evidenciar en textos argumentativos que la niñez participa activamente y produce cultura y conocimiento, es necesario dialogar con los niños desde un lugar distinto. Esto implica apostar por la coautoría en la construcción de conocimiento, dejando de hablar exclusivamente sobre la infancia para hablar con, sobre y para ella.

REFERENCIAS

- Ayora, G. (2017). Construyendo redes. Vinculación academia-sociedad en favor de la niñez y con la niñez. Ponencia presentada en el Foro Internacional: Perspectivas en investigación e intervención social sobre la niñez y sus derechos. Universidad Veracruzana-Facultad de Sociología.
- Ayora, G. (2015). *Educación inicial para la niñez maya-yucateca ¿Educación o nuevos colonialismos? Contexto de violencia y resistencia silenciosas*. Ponencia presentada en el iv Congreso Latinoamericano de Antropología, Simposio núm. 62: Niñez indígena, resistencias y autonomías: miradas antropológicas en diversos contextos de violencia en América Latina. México.

- Corona Y. (Coord.). (2000). *Infancia, legislación y política*. México: UAM.
- Corona, Y. y C. Pérez. (2003). Resistencia e identidad como estrategias para la reproducción cultural. *Anuario 2002* (pp. 55-66). México: UAM-Xochimilco.
- Del Río, N. (Coord.). (2000). *La infancia vulnerable en un mundo globalizado*. México: UAM/UNICEF.
- Jasper, J. (2012). Las emociones y los movimientos sociales: veinte años de teoría e investigación. *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*, (10), 48-68.
- Jociles, M. I., Franzé, A. y Póveda, D. (2011). *Etnografías de la infancia y la adolescencia*. Madrid: Editorial Catarata.
- Loyola, M. (2008). Niñez y currículum oculto: designaciones hegemónicas de la infancia. En P. Freire, *Revista de Pedagogía Crítica*, (5), 63-74.
- Medina Melgarejo P. (2016-2019). *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. y Martínez, A. (2016). *Haciendo memoria con niños en contextos de migración urbana. Dispositivos para el diálogo y encuentro. Colectivo de mujeres indígenas trabajadoras del hogar* (pp. 107-161). México: UNACH.
- Medina Melgarejo, P. y da Costa, L. (2016). Entre telescopios y milpas construimos resistencia. Horizontes metodológicos en diálogo con niños y niñas nahuas de la Sierra de Puebla. *Argumentos. Estudios críticos de la sociedad*, (81), 111-133.
- Medina, V. (2016). Trasplantando nuestras raíces. Voces y memorias de los niños y las niñas de Kuchumatán. *Argumentos. Estudios Críticos de la Sociedad*, Año 29 (81), 63-86.
- Novaro, G. (2015). *Niñez indígena, resistencias y autonomías: miradas antropológicas en diversos contextos de violencia en América Latina*. Ponencia presentada en el IV Congreso Latinoamericano de Antropología, Simposio núm. 62: Niñez indígena, resistencias y autonomías: miradas antropológicas en diversos contextos de violencia en América Latina. México.
- Núñez, K. (2017). Infancias indígenas y construcción de identidades. *Argumentos. Estudios críticos de la sociedad*, (84), 12-37.
- Núñez, K. (2013). Conocimiento, conciencia y práctica: aprendizajes en la educación autónoma zapatista. *Argumentos. Estudios críticos de la sociedad*, (73), 57-94.
- Podestá, 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. UAM-Iztapalapa.
- Prout, A. y James, A. (1997). A New Paradigm for de Sociology of the Childhood. Provenance, Promise and Problems. En A. Prout y A. James (ed.). *Construc-*

- ting and Reconstructing Childhood. Contemporary Issues in the sociological study of Childhood* (pp. 7-31). Londres, Washington, D.C.: Falme Press.
- Quintero, G. (2003). Desarrollo humano e infancia. *Tramas. Subjetividad y procesos sociales*, (20), 14-26.
- Rico, A. (2016). Narrativas de violencia y resistencia de las infancias zapatistas. Educación autónoma y contrainsurgencia en Chiapas. *Argumentos. Estudios Críticos de la Sociedad*, (81), 13-38.
- Rico, A. (2013). Percepciones de niños y niñas zapatistas. Guerra, resistencia y autonomía. *Argumentos. Estudios Críticos de la Sociedad*, (73), 57-78.
- Rico, A. (2013-2017). *Mujeres-madres, niños y niñas indígenas zapatistas: subjetividades políticas emergentes en las prácticas socioeducativas y de resistencia-rebelde frente la contrainsurgencia en Chiapas*. Proyecto de tesis doctoral. Universidad Veracruzana.
- Rico, A. (2011). Niños y niñas zapatistas. Resistencia, autonomía y guerra de baja intensidad. 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-Xochimilco/CIESAS/ UNACH.
- Schibotto, G. (2015). Saber Colonial, Giro Decolonial e Infancias Múltiples de América Latina. *Colonialidad en los Saberes y prácticas Antagónicas desde y con los Nats. Revista Internacional*, (25), 51-68.
- Szulc, A. (2006). Antropología y Niñez: de la omisión a las culturas infantiles. En G. Wilde y P. Schamber (eds.). *Cultura, comunidades y procesos contemporáneos* (pp. 65-83). Buenos Aires, Argentina: Editorial SB.
- UNICEF-México (s/d). Violencia y maltrato. Recuperado de https://www.unicef.org/mexico/spanish/proteccion_6932.htm, el 17 de agosto de 2017.

Tercera Parte

**DIÁLOGOS SUR-SUR, BRASIL: GRUPO DE INVESTIGACIÓN
GEOGRAFÍA DE LA INFANCIA-GRUPEGI (*GRUPO DE
PESQUISA EM GEOGRAFIA DA INFANCIA*)**

PRESENTACIÓN

Patricia Medina Melgarejo

Durante más de tres décadas de investigación, un continuo proceso de indagación, debate y búsqueda ha caracterizado al Grupo de Investigación en Geografía de la Infancia-GRUPEGI (Grupo de Pesquisa em Geografia da Infancia-GRUPEGI/CNPq, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora-UFF/UFJF-Brasil).

Un colectivo que, a partir de diversos encuentros y desencuentros con distintas disciplinas: la propia geografía, la filosofía, los estudios histórico-culturales, la psicología y los estudios del lenguaje, ha construido un campo de comprensión en donde los niños y sus infancias, localizadas en sus condiciones sociales y culturales, resultan ser los sujetos centrales en sus intereses académicos y políticos.

Desde las décadas de los años setenta y ochenta, a partir de diferentes momentos de contacto y encuentro –interfaces– con diversos ámbitos de problematización que surgen en la teoría social, en la psicología, en la filosofía y la antropología y en la propia geografía como disciplina académica, se abren para este colectivo las posibilidades de construcción de un espacio de convergencia y problematización interdisciplinaria. Un lugar en donde emergen las

intersecciones, no solamente entre distintas disciplinas sino en la emergencia de diferentes problemas sociales y políticos; es así que en este reconocimiento, en este tejer y destejer, anudar y articular, los estudios de la Geografía de la Infancia ubican en el centro de la discusión y construcción a las infancias desde su complejidad, reconociendo las expresiones y las dinámicas infantiles en las relaciones de género, de trabajo, culturales, configurando interrogantes de apertura epistémica al discutir en torno a los procesos en los que los niños conciben, perciben y representan sus lugares, sus paisajes y sus geografías.

Resultado de este largo trayecto en la configuración del campo de estudio referido es como se crea en 2003, a partir de la labor del doctor Jader Janer Moreira Lopes (fundador y actual coordinador), el Grupo de Investigación en Geografía de la Infancia-GRUPEGI.

El GRUPEGI nos comparte –convida– en el presente apartado, un conjunto de trabajos sumamente importantes en términos metodológicos, sociales y de aporte a nuevos temas de investigación *junto con niños*.

En un momento inicial, con su profunda experiencia, interviene Jader Moreira Lopes con dos trabajos: en el primero se exponen las premisas centrales del grupo de investigación, ubicando la comprensión de los niños, de sus infancias a través del espacio geográfico y de las expresiones espaciales que de él se desdoblán, entre otras: el paisaje, el territorio, el lugar, a partir de una capacidad analítica y crono-tópica del tránsito y proceso de la producción de las geografías de los niños.

En el segundo, Moreira Lopes, junto con Bruno Muniz Figueiredo Costa y Sara Rodrigues Vieira de Paula, presentan los referentes que fundamentan los estudios de la Geografía de la Infancia y la Teoría Histórico-Cultural, al reflexionar sobre los paisajes de la infancia presentes en diversos espacios que son parte de la vida cotidiana de la infancia de Brasil y del mundo, así como las relaciones que los niños establecen con esos paisajes. Se reconoce el entorno como un lenguaje formador de lo humano que establece

sus relaciones en las fronteras de vida de los niños y del espacio geográfico, teniendo como marco el concepto de vivencia.

Continuando con las investigaciones de GRUPEGI, dentro del reconocimiento de las diferencias étnico-culturales, sus integrantes: Eliete do Carmo Garcia Verbena e Faria, Eliane Rodrigues de Castro, Maria Lidia Bueno Fernandes, Mathusalam Pantevis Suarez, abordan la temática de la Geografía del Cuidado, considerando dos comunidades quilombolas del territorio brasileño en los estados de Minas Gerais y Goiás, a partir de la comprensión del concepto de vivencia, identificando las formas de cuidar y educar a los niños que viven en territorios afrodescendientes.

En especial, Mathusalam Pantevis Suarez muestra en su trabajo, como parte de los resultados de una investigación centrada en las infancias y la relación con *el ser extranjero*, la configuración de los procesos infantiles de alteridad y de otredad. En esta revisión etnográfica, se presenta el protagonismo infantil a través de la perspectiva histórico-cultural en una escuela pública de Brasil con niños de tres a cinco años, considerados como autores y protagonistas de sus historias, a través de las narrativas de sus vivencias y experiencias transformadas en expresiones gráficas (dibujos y cuentos), lo que configura una experiencia dialógica.

Por otra parte, en el contexto de la teoría histórico-cultural, se incluyen líneas argumentativas y reflexivas del trabajo que vienen realizando con bebés Claudia da Costa Guimarães Santana y Luiz Miguel Pereira. Una revisión que le otorga importancia al protagonismo de los niños más pequeños, al destacar su participación en las actividades escénicas propuestas. Los autores entienden el “teatro con bebés” como una posibilidad de desarrollar actividades, en tanto un punto de partida estético, de acuerdo con la ciencia pedológica, definida como la ciencia del desarrollo cultural del niño. Se busca con esta investigación identificar el desarrollo de estos niños no sólo en el aspecto sensorial sino también en sus enunciaciones.

Queridos compañeros de esta ruta-camino, los invitamos a recorrer estos surcos de siembra creativa y nutriente que desarrolla

el Grupo de Investigación en Geografía de la Infancia (GRUPEGI). Agradecemos al mismo tiempo al doctor Jader Janer Moreira Lopes y al maestro Mathusalam Pantevis Suárez, por su gran disposición para que esta obra colectiva se publique. Cabe señalar y reconocer que Mathusalam Pantevis es quien efectúa la traducción del portugués al español de todos los textos de este programa académico de investigación, quien aclara que:

El idioma original es el portugués, la mayoría de notas de campo, entrevistas, referencias bibliográficas, fueron traducidas al español. Aunque algunas referencias se mantienen en portugués por razones idiomáticas y por respeto a los participantes en la investigación, en consecuencia se incluyen ciertas traducciones a pie de página.

**PRESENTACIÓN DEL GRUPO DE INVESTIGACIÓN
EN GEOGRAFÍA DE LA INFANCIA-GRUPEGI (GRUPO
DE PESQUISA EM GEOGRAFIA DA INFÂNCIA)¹**

Jader Janer Moreira Lopes

PRESENTACIÓN

La infancia puede ser comprendida como un espacio de confrontación entre los diferentes agentes y sectores que buscan traer a los niños a sus áreas de trabajo, lo que coloca esa categoría en la condición de territorio donde los diferentes grupos e instituciones, entre otros, se acercan, alejan, dialogan y entran en conflicto en la producción de saberes (y poderes) relativos a los niños y sus infancias.

Dichas confrontaciones han generado diferentes paradigmas a lo largo de la historia de la infancia que se desdoblaron en diversas implicaciones y actuaciones. Un rasgo que ha acompañado la infancia es su comprensión en la perspectiva de la negatividad, de la

¹ El GRUPEGI fue creado en el año 2003 y reconocido oficialmente en el año 2008 por el Consejo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Su apertura y fundación fue dada inicialmente en la Universidade Federal Fluminense-UFF en el Campus Gragoatá, ciudad de Niterói, estado de Río de Janeiro.

falta, de la incompletud, de la no presencia; concepción que se extiende en varias direcciones sociales y materializa acciones en diversos campos, tales como el área de la educación. Podríamos agregar aún a esas reflexiones otra negatividad: la del espacio y también la del tiempo, la noción de una infancia percibida como sujetos a-topos, o sea, de ningún lugar, como sujetos a-temporales, de ningún tiempo, desplazada de sus espacios y de sus tiempos.

Esta perspectiva del niño y de la infancia, le niega su papel de sujeto social, niega la existencia de sus historias y sus geografías, posibilidades de construcción, de acción y de diálogo en la producción de los espacios y tiempos en los que se inserta y lo ponen en la condición de sujeto pasivo, y por lo tanto, susceptible de recibir acciones que vienen de los otros que componen sus cotidianos.

No obstante, a pesar de la visión adultocéntrica referida, sí existen rasgos comunes entre todos los niños, dichos rasgos son independientes de sus infancias, los cuales han sido sus actividades de creación, capaces de transformar los esquemas y estructuras pre-trazados para ellos, materializando sus presencias en los diferentes grupos sociales en que se encuentran.

Junto a esa concepción, podríamos sumar la necesidad de comprender a los niños como agentes productores del espacio que gestan y dan significado a sus espacialidades, construyendo lugares, territorios que interfieren en los paisajes. En este sentido, son productores de culturas propias, constituidas en la interfaz del espacio geográfico y del tiempo histórico.

A partir de estas premisas, nuestro Grupo de Investigación (GRUPEGI)² se ha centrado en comprender a las infancias a través del espacio geográfico y de las expresiones espaciales que de él se

² GRUPEGI, actualmente desarrolla actividades tanto en la UFF como en la Universidad Federal de Juiz de Fora-UFFJ en el estado de Minas Gerais. El Grupo está liderado por el Dr. Jader Janer Moreira Lopes (coordinador) y la Dra. Marisol Barenco de Mello (vicecoordinadora).

desdoblan, como: el paisaje, el territorio, el lugar; comprender las *geografías* de los niños.³

En este orden de ideas, para la lectura de este apartado del libro y los capítulos que lo componen, es importante reconocer las perspectivas y argumentos de trabajo de GRUPEGI. Inicialmente creemos que los niños son seres socioculturales, históricos, como se ha venido definiendo en los discursos contemporáneos; además, el niño también es geográfico, como es geográfico su proceso de humanización, su forma de ser y estar en el mundo.

Cabe anotar que, nuestras investigaciones⁴ de igual manera se centran en reconocer que el espacio es una dimensión significativa que busca colocar a los niños como sujetos protagonistas en las sociedades donde viven. Es de resaltar que la forma como nosotros, individual o socialmente concebimos la espacialidad y sus categorías (territorio, lugar, región, entre otras) interfieren en las formas de ver, comprender, actuar con los niños y en la producción de sus infancias. Así, utilizando como referencias centrales los estudios histórico-culturales (Vigotski y colaboradores) nuestras investigaciones buscan comprender las relaciones que establecen los niños con los espacios, medidas por sus interacciones socioculturales.

Dicho esto, los invitamos a través de una escucha amorosa a sentir y a ser afectados-alterados por esos *otros* que evocamos en nuestras discusiones, investigaciones e interacciones de ese *otro* con nosotros, en un proceso político “en pie de lucha” por la visibilización de sujetos activos sociales como lo son los NIÑOS...

³ El Grupo se enmarca en las Ciencias Humanas y la Educación, en las líneas de investigación: *a*) Cartografía con Niños; *b*) Niños, Infancias, Educación y Contextos Históricos-Geográficos; *c*) Infancia, Educación y Cultura, y *d*) Lenguaje, Conocimiento y Formación de Profesores. Cuenta con profesionales de: Geografía, Pedagogía, Psicología, Educación Física, Filosofía.

⁴ En el interior del Grupo de Investigación se forman a distintos profesionales en diferentes niveles educativos: posdoctores, doctores, magísteres y estudiantes de pregrado; también profesores de las redes públicas de educación. Para mayores informaciones acerca del Grupo cuenta con un blog de divulgación: <http://geografiadainfancia.blogspot.com.br/>

PAISAJES DE INFANCIA, PAISAJES DE LOS NIÑOS¹

*Jader Janer Moreira Lopes, Bruno Muniz Figueiredo Costa,
Sara Rodrigues Vieira de Paula*

Ah, estoy vivido, repasado. Me acuerdo de las cosas antes de que sucedan... ¿Clarea con esto mi fama? Remé vida suelta. Sertón: estos vacíos suyos. Usted va. Algo, todavía encuentra. ¿Vaqueros? Cuanto antes –a uno, al Claro del Urucuia– a donde tanto buey berrea... O el más lejano: vaqueros del Matagal-Verde y del Riachuelo del Rompe-Enmiendas: su caballo conversa cuchicheo –lo que se dice– para dar sesudo consejo al caballero, cuando a nadie más tiene cerca, capaz de escuchar. Creo y no creo. Hay cosas y cosas y la o de la raposa... De allí para acá, viene usted, en los comienzos del Cariñaña y del Piratinga hijo del Urucuia; que los dos, de dos, se dan las espaldas. Salen de las mismas charcas, buritizales enormes. Por allá, la serpiente sucurí gime. Cada surucurirú de los gruesos: vuelta al cuerpo del venado y se le enrosca, ahoga: ¡treinta palmos! Todo allí es un barro pegajoso, que retiene hasta el casco de la mula, arranca herradura por herradura. Con miedo de la madre-culebra, se ve mucho bicho retrasarse ponderado, a la paz de la hora de poder

¹ Esta investigación es financiada por la Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais-FAPEMIG, Brasil.

beber agua, aquellos escondidos detrás de los tocones de buritirana. Pero el sasafrás forma matas guardando el pozo; lo cual que huele a un buen perfume... El yacaré grita una, dos, las tres veces, ronco ronquido. El yacaré impresiona: ojarrón, rizado del barrizal, feo mirándole a uno. Eh, él sabe engordarse. En las lagunas en donde ni uno de alas se posa, a causa del hambre del yacaré y de la piraña sierra-fina. U otra: laguna que ni abre el ojo, de tanto junco. De allí, de lejos en lejos, los charcos se van volviendo ríos. El buritizal viene con ellos, el burití sigue, sigue. Para cambiar de cuenca, usted sube por laderas de el-de-mesa, entra de coz en la planicie, gran planicie que ya no se devuelve. Agua, allí no hay ninguna: sólo que usted lleva. Aquellas llanuras anchas, llenas de avispa mutucas aguijoneando a la gente. ¡Mutucas! Da el sol, con fuerte oleada, dale que dale, la luz tanta machuca. Los caballos sudaban sal y espuma. Muchas veces, la gente hacía, por las picaduras, en el mato, por el camino del tapir, ida de la venida... De noche, si está de ser, el cielo exagera un brillo. La cabeza casi tropieza en ellas. ¡Bonito, en mucho comparecer, como el cielo de estrellas a mediados de febrero! Pero en no luna, en lo oscuro hecho, es un oscurón que ata y te mata. Es noche de mucho volumen. Toda tiniebla del sertón me ha hecho siempre mal. (Rosa, 2008, p. 33-34).²

INTRODUCCIÓN

En la conocida obra literaria brasileña *Grande Sertão*³: *Veredas* (traducida al español como *Gran Sertón: Veredas*) de Guimarães Rosa, publicada por primera vez en el año de 1956, el protagonista Riobaldo, un viejo hacendado, narra su pasado a un forastero que no se muestra explícitamente en el texto, pero sabemos de su presencia

² João Guimarães Rosa es considerado como uno de los mayores escritores brasileños.

³ Sertão que se refiere a una zona del interior de Brasil. El término fue traducido al español como Sertón.

por lo que habla el narrador: "...usted es bondadoso al oírme" (Rosa, 2008, p. 92). Riobaldo, en una narrativa no lineal, recuerda su vida de guardaespaldas (en portugués: ex-jagunço) en el Gran Sertón, contando sus memorias, sus secretos, sus remordimientos y sus dudas sobre lo que escogió a lo largo de su existencia y las pérdidas que sufrió.

A pesar de que la narración esta contextualizada especialmente en el sertón brasileño, trata de temas universales como el amor, el miedo y la muerte. A lo largo del libro percibimos el empeño de Riobaldo en intentar definir el sertón del título, más allá de ser un paisaje geográfico: "El sertón acepta todos los nombres: aquí es los Generales, allá es el Llano, allá acullá es la caatinga" (p. 431), también es simbólico: "Mi tierra estaba lejos de allí, en lo restante del mundo. El sertón no tenía lugar" (p. 370). Un sertón infinito y omnipresente que escapa a cualquier tentativa de definirlo de manera totalizante: "Le hablo del sertón. De lo que no sé. ¡Un gran sertón! No sé. Nadie sabe todavía. Sólo unas rarísimas personas; y sólo esas pocas veredas, vereditas" (p. 94).

La literatura de Guimarães Rosa trae descripciones de los espacios y paisajes vividos por los personajes, que no son apenas soporte para los movimientos de los personajes pero que lo componen de forma "cronotópica" (Bakhtin, 2010) la propia vida. Es así que "el sertón está en todas partes" (p. 13) y aunque se quiera huir de él, no se puede escapar: "El sertón es esto: usted empuja para atrás, pero de repente él vuelve a rodearle a usted por los lados. El sertón es cuando menos se espera; digo" (Rosa, 2008, p. 254).

Los paisajes son elementos culturales y como tales forjan limitaciones que nos constituyen a partir de los cuales dialogamos, aceptamos, negamos, creamos y nos creamos expresiones del espacio geográfico de donde no conseguimos escapar. ¡El paisaje es todo eso! ¡El paisaje somos nosotros! El sertón es la vida de esos personajes, es la vida de Guimarães Rosa, paisajes intensos en sus espacios de vivencia. Paisajes que forjan humanidades y diferencias.

Este texto habla de paisajes, pero habla de paisajes presentes en las narrativas de los niños, presentes en diferentes niños que,

situados en otros espacios y tiempos, en diversas infancias, ¡cuentan! ¡Son narradores! Ejercitemos nuestras escuchas amorosas:

[(Ana Lara entrega el mapa para Jader)

Jader: Gracias. Qué es eso, ¿me cuenta?

Ana Lara: Aquí, ellos enterró el tesoro. Ahí usted tiene que venir para acá [?], primero por el viento, después por el lado del caimán. Y después por la culebra. Y después es sólo llegar hasta el árbol que tiene manzanas. Tiene una x y usted tiene que excavar.

Jader: Entonces, ¿ese es el mapa del tesoro? ¿Yo logro llegar usando ese mapa?

Ana Lara: *Hum...* yo creo que lo logra.

Jader: Pero tiene una culebra que es peligrosa. ¿Cómo hago?

Ana Lara: Pero ella va estar durmiendo.

Jader: ¿Ella va estar durmiendo? Pero, ¿y el caimán?

Ana Lara: Usted tiene que pasar por estas piedritas.

Jader: Ah bueno, sólo en las piedritas. Fue bueno que usted hiciera ese mapa. Entonces, el mapa es bueno, ¿no? ¿Este mapa sirve para qué?

Ana Lara: Sirve para... ¡encontrar el tesoro!

Jader: ¿Entonces el mapa sirve para eso? ¿Para encontrar el tesoro?

Ana Lara: Sí.

Jader: ¿Para qué más sirve el mapa?

Ana Lara: Para varias cosas... para... muchas cosas.

Jader: Ah, está bien. Gracias Ana Lara.

(Nota de campo, Escuela Municipal “José Calil Ahouagi”, 24 de mayo de 2017. Acervo GRUPEGI).]

La versión en el idioma original (portugués):

(Ana Lara entrega o mapa pro Jader):

Jader: Obrigada. O que que é isso, me conta?

Ana Lara: Aqui, eles enterrou o tesouro. Ai você tem que vir pra cá. [?] primeiro pelo vento, depois pelo lado do jacaré. E depois pela cobra. E depois é só você chegar na árvore que tem maçã.

Vai ter um x e você vai cavar.

Jader: Então, esse é o mapa do tesouro? Eu consigo chegar usando esse mapa?

Ana Lara: *Hum..* eu acho que consegue.

Jader: Mas tem uma cobra perigosa. Como faz?

Ana Lara: Mas ela vai tá dormindo.

Jader: Ela vai tá dormindo? Mas e o jacaré?

Ana Lara: Você vai passar nessas pedrinhas.

Jader: Ah tá, só nas pedrinhas. Ainda bem que você fez esse mapa hein. Então, o mapa é ótimo, ne. Esse mapa ajuda o que?

Ana Lara: Ajuda a... pegar o tesouro!

Jader: O mapa então serve pra isso? para pegar o tesouro?

Ana Lara: É.

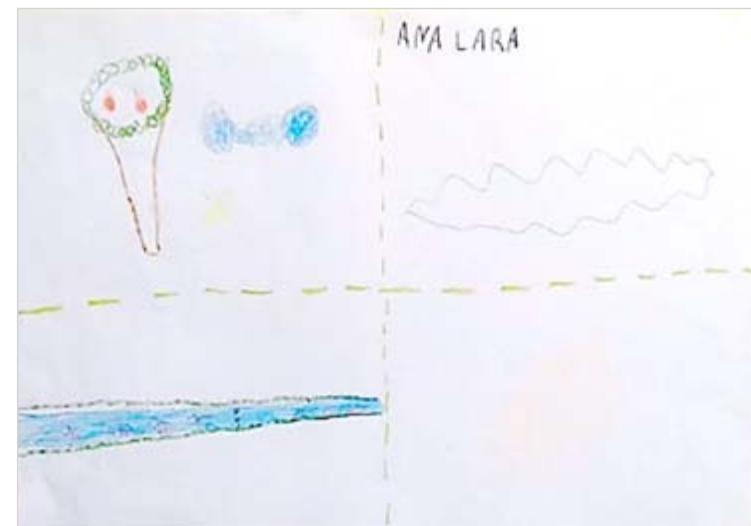
Jader: Para que mais serve o mapa?

Ana Lara: Para várias coisas... pra... um monte de coisas.

Jader: Ah, então, tá. Obrigada, Ana Lara.

(Nota de campo, Escola Municipal “José Calil Ahouagi”, 24 de maio de 2017. Acervo GRUPEGI).

Figura 1. Mapa para encontrar el tesoro. Ana Lara (6 años).



-[Sara de Paula: ¿Qué fue lo que dijo Dgiovanna?

Jader: No sé. Dgiovanna, usted no dijo nada, no me explico eso todavía.

Dgiovanna: Ah bueno. Tenemos que pasar por un puente y ahí... ahí está el mar, nosotros pasamos por un puente. Ahí después nosotros tenemos que pasar por la selva.

Jader: Ah bueno, ¿entonces aquí son varios lugares?

Dgiovanna: Varios lugares.

Jader: Entonces, esto de aquí es un paisaje.

Dgiovanna: Sí, es.

Jader: ¿Paisaje de dónde?

Dgiovanna: ¡Del mapa!

(Nota de campo, Escuela Municipal “José Calil Ahouagi”, 24 de mayo de 2017. Acervo GRUPEGI).]

La versión en el idioma original (portugués):

Sara de Paula: O que que ela falou, a Dgiovanna?

Jader: Não sei. Dgiovanna, você não falou aqui, não me explicou isso ainda...

Dgiovanna: Ah, tá. A gente tem que passar por uma ponte e aí... Aí tem o mar, a gente passa por uma ponte. Aí depois a gente passa por uma floresta.

Jader: Ah tá, aqui são os vários lugares?

Dgiovanna: Vários lugares.

Jader: Isso daqui é uma paisagem, então.

Dgiovanna: É sim...

Jader: Paisagem da onde?

Dgiovanna: Do mapa!

(Nota de campo, Escola Municipal “José Calil Ahouagi”, 24 de maio de 2017. Acervo GRUPEGI).

Figura 2. Paisaje del mapa. Dgiovanna (7 años).



[Después de una actividad de observación de la parte externa de la escuela (patio, pomar y el parque), los niños debían regresar para la sala de actividades y dibujar lo que observaron. Durante la producción de los dibujos, ellos escribían algunas palabras y mostraban para los otros niños cómo se escribía. Además, no solamente dibujaron lo que vieron en aquel momento sino otras cosas que sabían que existían: lluvia, sol (la actividad ocurría en un día nublado), arco iris.

Profesora: Niños, ¡ustedes tienen que dibujar lo que vieron allá afuera!

Gabriel: Nosotros estamos haciendo, tía... [].

Profesora: Pero el día está nublado, y tienen niños aquí dibujando un sol. No tiene sol hoy.

Paulo: Pero así es más fácil, nosotros acabamos de ir allá afuera a ver. Nosotros sabemos que el sol está alláááá encima de la nube. (La profesora hace una expresión facial de desacuerdo).

Marli: Es tía, ¡nosotros estamos dibujando otro día!
(Nota de campo, Costa, B., 2016).]

La versión en el idioma original (portugués):

Após uma atividade de observação da parte externa da escola (pátio, pomar e parquinho), as crianças deveriam retornar para a sala de atividades e desenhar o que observaram. Ao longo da produção dos desenhos, elas escreviam algumas palavras e iam mostrando para as outras como se escrevia. Além disso, elas não somente desenharam o que viram naquele momento, mas coisas que sabiam que existiam: chuva, sol (a atividade ocorria em um dia nublado), arco-íris:

Professora: Gente, vocês têm que desenhar o que viram lá fora!
Gabriel: A gente tá fazendo, tia...
Professora: Mas o dia tá nublado, e tem gente desenhando sol. Não tem sol hoje.
Paulo: Mas assim é muito fácil, a gente acabou de ir lá fora ver. A gente sabe que o sol tá láaaaa em cima da nuvem.
(A professora faz uma expressão facial de discordância).
Marli: É tia, a gente tá desenhando o outro dia!
(Nota de campo, Costa, B., 2016).

[Después de una actividad en la sala de aula, la profesora solicitó encender el video beam e hizo una conexión vía Skype con una familia de Finlandia. Este contacto se produjo durante todo el año. De acuerdo con lo que iba siendo presentado de la parte externa de la casa finlandesa, los niños observaban los cambios en el paisaje, como la reducción del nivel de nieve y la mejor visibilidad de los árboles.

João: Ni da para jogar bola... hielos es agua, ¿verdad?
(...)

Después de terminada la transmisión, la profesora aprovechó para destacar el nombre de la ciudad, los diferentes horarios de un país

para otro, el hecho de que ellos estaban en primavera y nosotros en otoño, así como la luminosidad (en esa época del año el período de luz de sol en la región es mucho más largo).

Jussara: Lo bueno es que da más tiempo para jugar, ¿no? (risas).
João: Lo bueno es que ya descubrí un lugar donde no quiero vivir.
(Nota de campo, Costa, B., 2016).]

La versión en el idioma original (portugués):

Durante uma atividade em sala, a professora pediu que ligasse o datashow e fez a conexão via Skype com a família da Finlândia. Este contato ocorreu durante o ano todo. De acordo com o que ia sendo apresentado da parte externa da casa finlandesa, as crianças observavam as mudanças da paisagem, como a redução do nível da neve e a melhor visibilidade das árvores:

João: Nem dá pra jogar bola... gelo e água, né?
[...]

Após o encerramento da transmissão, a professora aproveitou para destacar o nome da cidade, os diferentes horários de um e outro país, o fato de eles estarem na primavera e nós no outono, bem como a luminosidade (nessa época, o período de luz na região é muito longo).

Jussara: O bom é que dá mais tempo pra brincar né? (risos).
João: É bom que eu já descobri um lugar onde eu não quero morar.
(Nota de campo, Costa, B., 2016).

[Después de la lectura y reflexión del libro *El niño que coleccionaba lugares* (Lopes, 2013), Renata estaba haciendo un dibujo de un lugar de su colección:

Renata: Tío [denominación dada al profesor] vea, aquí está el mío... es una cascada que yo ya fui.

Bruno: ¿Es? ¿Cómo es que se llama esa cascada?

Renata: Jamaica.

Bruno: Déjame ver, ¿me muestra?

Renata: Éste aquí es mi primo, mi otro primo, yo, mi mamá y mi papá (señalándolos en el dibujo).

Bruno: Bien. ¿La cascada es lejos de su casa?

Renata: Es.

Bruno: ¿Y le gustó ir? ¿Qué fue lo que hizo allá?, me cuenta.

Renata: Yo nadé, yo fui hasta el fondo. Después yo jugué en la arena.

Bruno: Cómo funciona una cascada, ¿usted sabe?

Renata: Yo fui ahí, sólo que el agua me golpeó. Allí había muchas plantas. Y tenía un montón de pocitos para nosotros nadar.

(Nota de campo, Costa, B., 2016).]

La versión en el idioma original (portugués):

Após a leitura e reflexão sobre o livro “O menino que colecionava lugares” (Lopes, 2013), Renata fazia o desenho de um lugar de sua coleção:

Renata: Ô tio! Olha aqui o meu... é uma cachoeira que eu já fui.

Bruno: É? Como é que chama a cachoeira?

Renata: Jamaica.

Bruno: Deixa eu ver, me mostra?

Renata: Isso aqui é o meu primo, meu outro primo, eu, minha mãe e meu pai (indicando no desenho).

Bruno: Ótimo. A cachoeira é longe da sua casa?

Renata: É.

Bruno: E você gostou de ter ido? O que é que você faz lá, me conta?

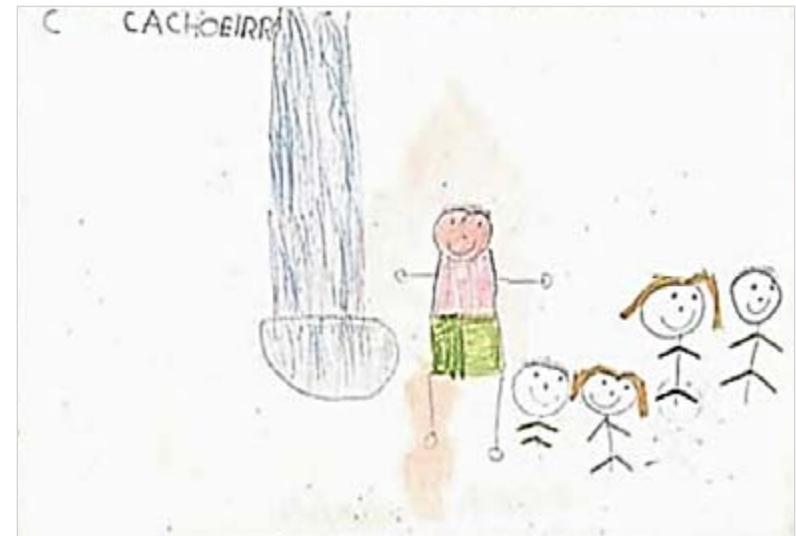
Renata: Eu nadei, eu fui lá no fundo. Aí depois eu brinquei na areia.

Bruno: Como que funciona uma cachoeira, você sabe?

Renata: Eu fui, aí só que a água bateu em mim. Aí lá tinha um monte de planta. E tinha um monte de pocinho pra gente nadar.

(Nota de campo, Costa, B., 2016).

Figura 3. Colección de Lugares. Renata (6 años).



Al traer los paisajes narrados por los niños, nos acercamos al campo de estudios de la infancia, más específicamente de una de sus áreas: la Geografía de la Infancia (Lopes y Vasconcellos, 2005). Dialogar con los niños y con sus espacialidades, reconocer las infancias y sus dimensiones espaciales, tener el espacio geográfico como uno de los estatutos de lo humano y también de los bebés y de los niños, asumir las diferentes facetas sociales (ya sean de género, generacionales, económicas, raciales, entre otras), son principios en torno a los cuales estos estudios se constituyen. Aquí abordamos una de las expresiones espaciales, la dimensión de los “Paisajes de las Infancias” y las relaciones que los niños establecen con esos paisajes. Recortes singulares de vida, presentes en la poesía de Barros (2011, p. 11):

*O rio que fazia uma volta
atrás da nossa casa
era a imagem de um vidro mole...
Passou um homem e disse:
Essa volta que o rio faz...
se chama enseada...
Não era mais a imagem de uma cobra de vidro
que fazia uma volta atrás da casa.
Era uma enseada.
Acho que o nome empobreceu a imagem.*

ORILLAS, INFANCIAS Y OTRAS COSAS

Y empeoró una pizca el tiempo, en Minas entramos, sierra arriba, con los caballos enjanzados. Entonces el truenito; y lloviznaba. La ladera, ruin rampa, pero alcanzamos el cabo de la llanura. Fui a ver, con el viento en las orejas, el viento que no cambia de música. Todo consabía bien; eso sí, digo; en lo medido de lo trivial, un espacial de lluvia, nosotros avanzando por aquellos llanos: se hacía un río, por debajo, entre las patas de mi caballo. Sertón viejo de edades. Porque —la sierra pide sierra—, y desde aquéllas, altas, es por lo que usted ve bien cómo el sertón va y vuelve. De nada sirve volver la espalda. Él anda por aquí, y va a andar por otros lugares, tan distantes. Su rumor se escucha. El sertón, siendo del sol y de los pájaros, urubú, gavián, que siempre vuelan, las inmensidades, por sobre... Travesía peligrosa, pero es la de la vida. El sertón que sube y que baja. Pero que las curvas de los campos extienden siempre hacia más lejos. Allí envejece el viento. Y los bichos bravos, de su fondo... (Rosa, 2008, p. 476).

Orillas, distancias y cosas viejas por la edad, toda travesía es peligrosa, nos recordaba el autor, pero es la vida con sus curvas. Las curvas nos nublan los ojos y no nos permiten ir más lejos; busquemos las infancias en las retinas de diferentes miradas. Fue Bajtín quien nos recordó: “Cuando nos estamos mirando, dos mundos diferentes se reflejan en nuestras pupilas” (1999, p. 28). Miremos a Ariès...

La clásica obra de Ariès (1986), defiende que durante la Edad Media y en los inicios de la modernidad no se podía hablar de una particularización de la infancia sino sólo de un sentimiento de *pa-pariçaõ*. Los niños eran lanzados al mundo adulto tan pronto se conseguían bastar por sí mismos y no necesitaban más de los cuidados de la madre o ama. El proceso de reconocimiento de los niños por la sociedad europea se inició a partir de los siglos XVI y XVII, donde los cambios políticos, económicos, sociales y religiosos llevaron a un proceso de particularización de la infancia; un sentimiento de infancia era inaugurado por la modernidad europea, vinculando a la burguesía al reconocimiento de la necesidad de tratar a los niños de manera especial, dicho sentimiento era compartido con la familia y la escuela.

El trabajo de Ariès, aunque causa controversia, ilumina los estudios de la infancia en la medida en que llevaron al centro del debate histórico la infancia y el niño, además de considerar la infancia como una construcción social y no como una condición natural, lo que nos facilita pensar en otras posibles infancias. Kohan (2003) llegó a afirmar así, que Europa no inventó la infancia sino una concepción de infancia que se tornó hegemónica y universal.

Desde el siglo XIX la infancia viene siendo estudiada con más énfasis por educadores y científicos, de manera que prevaleció una visión universal del niño como un adulto imperfecto, como ser potencial; mientras que la infancia era vista como la etapa en que se preparaba para la vida adulta. Este modelo predominante de pensar en los niños y las infancias que se expandió con el surgimiento de la burguesía capitalista y en los procesos de la revolución industrial y científica, nos remite a la consolidación de la modernidad y su mirada sobre lo humano, su espacio y su tiempo.

De esta manera, a pesar de todo el debate político y económico que suscita el proceso colonial, uno de sus pilares consolidó principalmente la colonización de las ideas, una dimensión menos visible pero más complicada aún, puesto que implica la colonización del

sujeto, y la “naturalización” de principios que se han vuelto universales. Según Mignolo (2004, p. 68):

Lo que está en juego aquí, por lo tanto, no es solamente la ‘ciencia’ como conocimiento y práctica, sino toda idea de ciencia en el mundo moderno/colonial; la celebración de la ciencia en la perspectiva de la modernidad y la revelación hasta hace poco silenciada, de la opresión epistémica que en nombre de la modernidad fue ejercida como forma particular de la colonialidad. En el mundo secularizado de la ciencia posterior al siglo XVIII, la opresión epistémica era la nueva cara de la opresión religiosa en el mundo sagrado del Cristianismo durante los siglos XVI y XVII.

El “totalitarismo científico” (*Idem*, p. 668) inaugurado en ese período, se basaba en principios positivistas e imprimía una visión racionalista sobre el tiempo, se consolidaba así una lógica temporal lineal (*chronos*) como única dimensión y principio organizador de toda sociedad. Su naturalización impuso sobre la temporalidad, el espacio y la vida humana, un tiempo siempre secuencial y mensurable.

La condición geográfica en la constitución de lo humano fue negada por la supervaloración del tiempo que pasó al tratar el espacio geográfico como mero escenario para nuestras acciones; como superficie métrica y fragmentada, el espacio geográfico es cerrado en su multiplicidad y coetaneidad, siendo sometido a una narrativa única (Massey, 2008).

Este raciocinio también marcó el modo en que se pensaba la vida humana y su desarrollo; la linealidad se hace también presente allí al abordar la vida como un conjunto de acontecimientos que cumplen una secuencia biológica universal, en detrimento de lo social y de lo cultural, lo que evidencia equivocadas interpretaciones de las teorías de Darwin acerca de una socialización evolucionista y, especialmente en el caso de los niños, pasan a ser vistos como seres incompletos viviendo una etapa precaria hacia los niveles más avanzados del desarrollo.

Según Sarmiento (2007), un triple proceso de invisibilización de la infancia se viene dando: invisibilidad histórica, cívica y científica; pensada por su incompletitud e incapacidad, los niños históricamente son excluidos del ejercicio de sus derechos políticos y sufren cierta desconsideración en cuanto a los impactos que sobre ellas se establecen a partir de diferentes políticas. Se suma a esto el hecho de que la mayoría de las investigaciones académicas toman a los niños como objetos y no como sujetos del conocimiento.

Dicho proceso de ocultación, es sacudido por múltiples rupturas epistemológicas a partir del año 1980; el establecimiento de convenciones, estatutos políticos y legales, así como diferentes programas nacionales e internacionales, financiados por diferentes órganos, colocan a los niños en una nueva condición como sujetos de derechos. Son reinaugurados paradigmas en el campo de estudios de la infancia que provocan la revisión de presupuestos teóricos-metodológicos y de las cuestiones éticas de la investigación con los niños.

En el campo de la Sociología de la Infancia, el trabajo de James, Jenks y Prout (1998) organiza los enfoques “pre-sociológicos” de la infancia, presentes hasta entonces en los estudios: el niño naturalmente malo, el niño inocente, el niño inmanente (tabla rasa), el niño inconsciente (pasado del adulto), el niño naturalmente desarrollado por etapas (Piaget), y el niño socialmente desarrollado (visión transitoria). Los autores critican cierto esencialismo presente en tales teorías, que de algún modo marcan a los niños con una visión más biológica y pensada fuera de sus contextos.

A partir de estos presupuestos, James y Prout (1997) redefinen algunos principios importantes para los estudios de la niñez, basados en la idea de la infancia como construcción social contextualizada, ya no la identifican como una etapa universal. Así, la infancia merece ser situada en sí misma como una variable de análisis social que establece relaciones con otras variables, tales como género, raza y clase social. Además, ven a los niños como sujetos sociales competentes que actúan a través de sus presencias en el mundo de forma intencional, produciendo cultura, espacios y tiempos.

De este modo, la perspectiva universalizada de infancia conlleva una visión colonizada, naturalizada, trae consigo una postura adultocéntrica que se arraiga en la condición de invisibilizar, subalternar y desconsiderar a los niños y su condición social activa, sus lógicas propias, sus saberes y culturas. Mignolo (2003) afirma la necesidad de un pensamiento fronterizo para superar los límites coloniales, abriéndonos a la emergencia de lo silenciado en su potencialidad.

En ese pensamiento fronterizo de Mignolo, volvemos a las curvas de Guimarães Rosa y a las pupilas de Bajtín y la necesidad constante de reflexión. En lengua portuguesa esa palabra tiene muchos sentidos, hablamos de muchos de ellos que encontramos y que se nos pueden llevar a otras relaciones con los niños y sus existencias en el mundo.

Se hallan muchos paisajes creados para los niños en sus espacialidades históricas, entendidos muchas veces como fijos espaciales que emergen de sus flujos y extensiones históricas. Pero, los niños animan los paisajes, los rediseñan con sus acciones en el mundo, en sus palabras, porque las palabras también son territorios en torno a los cuales se disputan las infancias, en definitiva, los paisajes no están fuera de eso.

La vivencia en los lugares es un proceso único en la medida en que cada sujeto interpreta y atribuye significados a su organización, a los artefactos y atributos que los componen de un modo peculiar. Se puede decir que, en medio de sus grupos sociales, los niños comparten una identidad colectiva y forjan sus propias identidades, mientras dejan por el mundo sus infancias marcadas en los diferentes paisajes.

Como una expresión geográfica, el paisaje asume diferentes matices a lo largo de la historia del pensamiento y ha sido de fundamental interés para los estudios de la Geografía de la Infancia. Según Santos (1991, p. 67) “todo lo que nosotros vemos, lo que nuestra visión alcanza a ver, es paisaje. Esto puede ser definido como el dominio de lo visible, aquello que la vista abarca”. En otra obra el mismo autor afirma que el paisaje y el espacio: “[...] no son

sinónimos. El paisaje es un conjunto de formas que, en un dado momento expresan las herencias que representan las sucesivas relaciones localizadas entre hombre y naturaleza. El espacio son esas formas que la vida anima” (Santos, 2012, p. 103).

El autor nos invita en este sentido a pensar el paisaje como proceso inserto en la fluidez de una espacialidad dinámica, pues así es la acción humana en la producción del espacio geográfico. Es en el paisaje que permanecen las marcas de esas acciones, sobre todo por los artefactos que en él se materializan como registros históricos, como una “acumulación de los tiempos” (Santos, 2012a, p. 54). Luego, los paisajes se convierten en un medio importante para acceder y rescatar los procesos sociales, culturales y políticos que históricamente formaron determinada sociedad.

Entre muchas otras posibilidades de comprensión —que no serán aquí debatidas, por no ser éste el objetivo del texto—, nuestras investigaciones vienen asumiendo la perspectiva aquí presentada para entender que la lectura de los paisajes nos posibilita sobrepasar lo que le es aparente en busca de significados.

Al crear lugares para que los niños vivan sus infancias, los diversos grupos sociales especializan sus concepciones de infancia y de lo que es ser niño en ese contexto, insertando artefactos en espacios delimitados, normalizados y organizados según lo que crean que debe ser destinado para los niños. Por lo tanto, son paisajes de infancia reveladores de los procesos históricos y sociales que generaron la producción de determinado espacio, y cómo la sociedad de cierta forma ve y destina tal espacio para los niños.

Según Lopes (2009, p. 113), “Los paisajes de infancia serían como las formas visibles y materiales del espacio, producidas temporalmente por los diferentes agentes sociales para las posibles infancias presentes en las diversas instancias de la sociedad”. Mucho de lo que se dice de “infancia” y que compone los paisajes, no fue construido por los niños sino por los adultos, y está destinado para ellos mismos. Y así es fácil ver, por ejemplo, los paisajes de nuestras ciudades, lugares repletos de artefactos creados “para” y no “por” niños:

En nuestras investigaciones podemos observar diversos lugares, cuyas formas y objetos ahí colocados nos aproximan a la idea de una infancia, como por ejemplo: las plazas públicas, escuelas, parques presentes en las plazas de las ciudades, parques presentes en los centros comerciales, parques presentes al interior de las tiendas (muy común en cadenas de comida rápida). Parques presentes en condominios cerrados, lugares para celebrar cumpleaños (que generalmente, en su interior guardan muchos juguetes), clubes privados, bibliotecas infantiles, espacios agregados a bares y restaurantes (con juguetes y algunos con recreadores, algunos tienen el nombre del establecimiento más el término “kids”), tiendas de diversión (con juguetes electrónicos y de plástico, espacio pago para ser utilizado por un determinado tiempo). (Lopes, 2009, p. 114).

En contrapartida, la condición de sujetos geográficos de los niños no se reduce al hecho de que algunos lugares son producidos para ellos, los niños pueden ser considerados sujetos que producen geografías en la medida en que nos presentan un vasto repertorio de usos del espacio que va mucho más allá de lo que es concebido por sus normas. ¡Son creadores!

CONSIDERACIONES FINALES

[Ser niño es:

Jugar;

hacer desorden en la habitación;

hacer guerra de almohadas en la noche de pijamas;

ayudar a los padres con las tareas de la casa;

respetar a los padres;

organizar los juguetes después de jugar;

jugar y cantar en el baño;

jugar video juegos;

ver televisión;

ver películas de terror;

contar historias de terror;

jugar con los muñecos y las muñecas;

jugar en la piscina;

jugar con la pelota;

jugar con los amigos;

Dar un susto al cartero.

¡Ser niño es... ser niño!

(Estudiantes de 1er año B, Enseñanza Fundamental,
6 años Colégio de Aplicação João XXIII/UFJF [2013]).]

La versión en el idioma original (portugués):

Ser criança é:

Brincar;

fazer bagunça no quarto;

fazer guerra de travesseiro na noite do pijama;

ajudar os pais nas tarefas de casa;

respeitar os pais;

organizar os brinquedos depois de brincar;

brincar e cantar no banho;

jogar videogame;

ver televisão;

ver filmes de terror;

contar histórias de terror;

brincar com os bonecos e bonecas;

brincar na piscina;

jogar bola;

brincar com os amigos;

dar susto no carteiro.

Ser criança é... ser criança!

(Estudantes do 1er. ano B, EF, 6 anos, Colégio de Aplicação João
XXIII/UFJF [2013]).

Al presentar por medio de las narrativas los paisajes vivenciados, los niños nos revelan cómo el ser niño y el espacio geográfico son

indisociables. Los niños son siempre de/en algún o algunos lugares, y es por medio de los paisajes que tales espacios son accedidos por ellos, y aunque sean objeto de acción adulta que formatea diversos paisajes pensados para niños, ellos en su protagonismo se conforman, pero también reorganizan, negocian, subvierten, se imaginan y juegan con el espacio produciendo otras espacialidades.

Los niños se forjan como tales en la vivencia con los adultos y con otros niños, en dicha unidad juegan, colaboran, hacen guerra, organizan, narran, teniendo el espacio geográfico y sus paisajes como dimensión formativa importante. Animán el espacio geográfico, crean y recrean la vida en los extremos y bordes de la sociedad, haciendo que la historia humana se renueve constantemente. Es la actividad creadora que hace la existencia humana típicamente humana, diferencias marcadas de nuestra filogénesis constantemente capturada y redimensionada en la ontogénesis.

Sus narraciones son en diferentes lenguajes, ya sean por textos escritos, palabras, mapas, y tantas otras, por medio de las cuales nos revelan el mundo, sus riesgos y tesoros, o simplemente enlazan elementos que componen los espacios vivenciados. En fin, son narrativas que nos presentan la singular manera con la que tratan los paisajes.

[Sara Silva: Existe carro volador.

Jader: ¿Existe?

Sara Silva: (Señala que sí existen con la cabeza).

(Algunos niños dicen que no existe)

Jader: ¿Y tiene un mapa del carro volador?

Sara Silva: Existe porque mi amiga me dijo que existe.

Rafael Vitor: Cuando yo ser inventor, yo voy a inventar el carro volador. O inventar así, niño mismo.

[...]

Jader: Él dijo que es una cosa muy lejos. Pida a él que le explique.

Sara de Paula: Bueno. Me explica lo que usted hizo ahí.

Rafael Vitor: Aquí es un cohete que sale de la tierra y va para éste

planeta aquí. Sólo no sé el nombre.

Sara de Paula: ¿No sabes el nombre? Pero, ¿está lejos?

Rafael Vitor: Es.

Sara de Paula: ¿Va a demorar mucho tiempo para llegar allá?

Rafael Vitor: *Uhum*.

Sara de Paula: ¿Cuánto tiempo?

Rafael Vitor: No sé el tiempo porque nunca fui.

(Nota de campo, Escuela Municipal “José Calil Ahouagi”, 9 de junio de 2017. Acervo GRUPEGI).]

La versión en el idioma original (portugués):

Sara Silva: Existe carro voador.

Jader: Existe?

Sara Silva: (Faz que sim com a cabeça).

(Algumas crianças falam que não existe)

Jader: E tem mapa do carro voador?

Sara Silva: Existe porque a minha amiga me falou que existe.

Rafael Vitor: Quando eu ser inventor, eu vou inventar o carrvoador. Ou inventar assim, criança mesmo.

[...]

Jader: Ele falou que é uma coisa muito longe. Pede para ele explicar.

Sara de Paula: Tá. Me explica o que que você fez ai...

Rafael Vitor: Aqui é um foguete que ta saindo da Terra e tá indo pra esse planeta aqui. Eu só não sei o nome.

Sara de Paula: Você não sabe o nome? Mas ele é longe?

Rafael Vitor: É.

Sara de Paula: Vai demorar muito tempo?

Rafael Vitor: *Uhum*

Sara de Paula: Quanto tempo?

Rafael Vitor: Eu não sei o tempo porque eu nunca fui.

(Nota de campo, Escola Municipal “José Calil Ahouagi”, 9 de junho de 2017. Acervo GRUPEGI).

**Figura 4. “Un lugar muy lejos”. “Um lugar muito longe”.
Rafael Vítor (7 años).**



“Ser niño es...Ser niño” (“Ser criança é... Ser criança”. En portugués) es una afirmación tan simple que muchas veces nuestras miradas adultas no alcanzan a percibir; sin embargo, los niños nos dan pistas, distribuyen invitaciones por el mundo para que nos acerquemos a sus miradas y sus existencias. Ciertamente, sus paisajes de niños están en estas invitaciones como una buena forma de acceder a sus singularidades geográficas.

REFERENCIAS

- Ariès, P. (1986). *História social da criança e da família*. 2ª (ed.). (Dora Flaksman, trad.) Rio de Janeiro: LTC. (Trabajo original publicado en 1975).
- Bajtín, M. (2010). *Questões de Literatura e de Estética. A Teoria do Romance*. 6ª (ed.). (Aurora Fornoni Bernadini et al., trad.). São Paulo: Hucitec.
- Bajtín, M. (1999). *Estética de la creación verbal*. 10ª (ed.). (Tatiana Bubnova, trad.). México: Siglo XXI. (Primera edición en español 1982).
- Barros, M. (2001). *O livro das ignoranças*. Rio de Janeiro: Record.

- Costa, B. (2016). *Geografia escolar: crianças e infâncias no primeiro ano do ensino fundamental em Juiz de Fora/MG*. Tesis de doctorado. Universidade de São Paulo.
- James, A., Jenks, C. y A. Prout. (1998). *Theorizing childhood*. Cambridge: Polity Press.
- James, A., Jenks, C. y A. Prout. (1997). *Constructing and reconstructing childhood: contemporary issues in the sociological study of childhood*. 2ª (ed.) Washington: Palmer Press.
- Kohan, W. (2003). *Infância. Entre educação e filosofia*. Belo Horizonte, Brasil: Autêntica.
- Lopes, J. (2013). *O menino que colecionava lugares*. Porto Alegre, Brasil: Mediação.
- Lopes, J. (2009). A criança e sua condição geográfica: contribuições de geografia da infância. *O Social em Questão*, XX (21/1), 109-122.
- Lopes, J. y T. Vasconcellos. (2005). *Geografia da Infância: reflexões sobre uma área de pesquisas e estudos*. Juiz de Fora: FEME.
- Massey, D. (2008). *Pelo espaço: uma nova política da especialidade*. (Hilda Pareto Maciel y Rogério Haesbaert, trad.). Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Mignolo, W. (2004). Os esplendores e as misérias da “ciência”: colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluri-versalidade epistêmica. En B. Santos (org.), *Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado* (pp. 667-710). São Paulo, Brasil: Cortez.
- Mignolo, W. (2003). *Histórias locais/projetos globais. Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Rosa, G. (2008). *Gran sertón: veredas*. (Coral Pérez et al., trad.). Caracas: Fundación Editorial El perro y la rana.
- Santos, M. (2012a). *Pensando o espaço do homem*, 5ª (ed.). São Paulo: Edusp.
- Santos, M. (2012b). *A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção*, 4ª (ed.). São Paulo: Edusp.
- Santos, M. (1991). *Metamorfoses do espaço habitado-fundamentos teóricos e metodológicos da Geografia*, 2ª (ed.). São Paulo: Hucitec.
- Sarmiento, M. (2007). Visibilidade social e estudo da infância. En V. Vasconcellos y M. Sarmiento (org.), *Infância (in)visível* (pp. 25-49). Araraquara, Brasil: Junqueira&Martim.

**TERRITORIO Y CULTURA: GEOGRAFÍA DEL CUIDAR
Y EDUCAR EN LAS COMUNIDADES QUILOMBOLAS
COLÔNIA DO PAIOL Y VÃO DE ALMAS¹**

*Eliete do Carmo Garcia Verbena e Faria, Eliane Rodrigues
de Castro, Maria Lidia Bueno Fernandes,
Mathusalam Pantevis Suarez*

La sociedad actual se configura a través de un proceso histórico que requiere de la comprensión del espacio como posibilidad de la existencia de multiplicidad –diferencia y heterogeneidad–; es decir, nuestra mirada para el mundo se debe dar en la perspectiva de la visibilidad de múltiples tiempos y espacios que resultan en un gran número de formas de organización social, permitiendo la existencia de especificidades y universalidades que conviven a pesar de supuestos aislamientos o del discurso de inevitabilidad de la globalización. Así pues, son incontables geografías e historias que componen infinitas formas de vivencias humanas; son trayectorias constituidas a lo largo de la filogénesis humana en su inmersión social, que emergen en la ontogénesis, en constantes procesos de creación.

¹ Esta investigación pertenece al Grupo de Pesquisa e Estudos em Geografia da Infância-GRUPEGI/CNPq-Brasil. Resultados parciales de dicha investigación han sido presentados en diversos eventos tanto en Brasil como en Colombia.

Proponemos en esta investigación, una mirada sobre la(s) Geografía(s) de la(s) Infancia(s) y la(s) Geografía(s) de lo(s) Cuidado(s). Reafirmando la importancia del espacio/tiempo en la composición de la infancia, o sea, esa infancia pasa un espacio y un tiempo que marcan profundamente la identidad de ese niño. De esta manera, consideramos que los cuidados que se les propician sean principios fundantes en la constitución de esa infancia en ese contexto.

A pesar de que actualmente se presentan de esta forma, fue la modernidad que dio el reconocimiento de la existencia de la infancia, del “sentimiento de la infancia” (Ariès, 1981), siendo reconocida dentro de un abordaje en la perspectiva de la Sociología. Tal idea deja claro el hecho de que no basta con existir un niño para que la infancia exista. El reconocimiento de que este grupo necesitaba un trato especial, adecuado a sus especificidades, culminó en la identificación y descubrimiento de la infancia que, de un periodo “sin lugar” en la civilización, considerada indefinida e imprecisa, viene conquistando visibilidad históricamente.

INICIANDO EL DIÁLOGO

Esta investigación se desarrolla en el ámbito del Grupo de Investigación en Geografía de la Infancia (Grupo de Pesquisa em Geografia da Infancia-GRUPEGI), se trata de un trabajo en conjunto con investigadores vinculados a universidades de diferentes regiones brasileñas, discutiendo la temática de la infancia desde múltiples perspectivas. Así, este capítulo presenta las primeras sistematizaciones de las experiencias de investigación en dos estados brasileños (Minas Gerais y Goiás) y trae consigo los desafíos al investigar con niños en comunidades *quilombolas*, para reconocer los saberes relacionados al cuidado y educación en esas dos realidades.

Participan del estudio la comunidad *quilombola* Colônia do Paiol, la cual pertenece al municipio de Bias Fortes, en la Zona da Mata de Minas Gerais, Brasil, y la comunidad *quilombola* de Vão

de Almas, del municipio de Cavalcante en el Nordeste Goiano. Comunidades que viven realidades distintas, no obstante que podemos reconocer en su origen trazos comunes de la (de)colonización y de las luchas por el reconocimiento de sus territorios. El abordaje del territorio es importante y en esta perspectiva se engloban tanto aspectos ambientales como socioculturales y económicos.

En este contexto, identificamos que la infancia y los cuidados a ella dedicados acontecen en los territorios específicos y en tiempos determinados, distanciándonos de esta forma de abordar a esos sujetos y esas infancias como *a-topos*, o sea, sin ningún lugar, o también *a-temporales*, sin un tiempo determinado y específico, desplazados de sus espacios y de sus tiempos.

Nos propusimos estudiar esos grupos y esas infancias con una perspectiva que los reconoce como sujetos sociales activos y productores/constructores de sus espacios y de su devenir. De este modo, retratamos en este trabajo elementos de sus historias y geografías, buscando escuchar y valorizar sus voces, aunque intentando (de) colonizar las narrativas, los saberes, los discursos, pero siempre en la búsqueda de ultrapasar los abordajes históricamente concebidos, en busca de un abordaje pos-sociológico.

Aunque tratamos cada contexto por separado, es posible afirmar que con trazos comunes entre los niños, observamos sus actividades de creación, su capacidad de transformar los esquemas y estructuras pre-trazados para ellos, materializando sus presencias en los diversos grupos sociales en que se encuentran. A partir de esa concepción podemos complementar la necesidad de comprender a los niños como agentes productores del espacio que gestan y que dan significados a sus espacialidades, construyendo lugares, territorios, e influenciando los paisajes. Los niños son así, productores de culturas propias, constituidos en la interface del espacio geográfico y del tiempo histórico.

El presente texto contempla la estructura teórica de la investigación, las especificidades de los territorios abordados y el camino metodológico, dialogando con los datos obtenidos.

Geografía del Cuidado y las vivencias en territorios quilombolas

En este apartado, la propuesta de la Geografía de los Cuidados nos lleva a abordar las relaciones de cuidado y educación que se establecen en la infancia entre adultos y niños, niños y niños, en sus contextos geográficos. Nos interesa discutir el lugar que la infancia ocupa en esa sociedad a partir de una mirada a los cuidados inherentes a la alimentación, seguridad, procedimientos de higiene, tipos de ambientes frecuentados, relación con los animales, relación madre e hijo, entre la familia extendida, otras relaciones, relaciones con los hermanos o relación con los demás niños, relación de los más viejos con los más jóvenes, religiosidad, creencias, autonomía, estímulos, entre otros.

Este artículo se trabaja desde la perspectiva de la teoría histórico-cultural, estableciendo una aproximación con el concepto de vivencia (*pereživanie*) y el de reelaboración creadora (*tvortcheskaia pererabotka*) en la perspectiva de la unidad persona-medio de Vigotski (2010). Implica, en el ámbito de esta investigación, la unidad fundada entre el niño y el medio y su potencial creador para (re) elaborar la cultura, desde una actividad organizadora interna en su enraizamiento en el mundo.

Además, los argumentos teóricos que dirigen este estudio con niños e infancias *quilombolas*, engloban fundamentos de las Ciencias Sociales, de la Antropología, de la Psicología y de la Pedagogía, en el sentido de comprender al niño en su medio, en sus interacciones, en las formas de cuidar y educar, considerando contextos específicos.

Es importante mencionar al respecto, que actualmente, las diversas investigaciones y abordajes acerca del niño y de las infancias, buscan dar importancia a ese grupo lleno de especificidades, el cual fue descuidado durante mucho tiempo por la sociedad.

De acuerdo con la vertiente sociológica, los niños son entendidos como actores sociales que pertenecen a una categoría generacional (Sarmiento, 2005, 2008; Qvortrup, 2010) que reflejan características

sociales, económicas, culturales, políticas, entre otras, las cuales atraviesan tiempo y espacio comprendidos en la reproducción de sus vivencias en el y con el mundo. Comprender sus lógicas, sus espacios y sus narrativas interfiere en un proceso de reconocimiento “cronotópico”, a través del cual Bakhtin (2010) expone que:

El tiempo se condensa, se comprime, se torna artísticamente visible; el propio espacio se intensifica, penetra en el movimiento del tiempo, hace la trama y la historia. Los índices del tiempo no son espacio, y el espacio reviste sentido y se mide con el tiempo (Bakhtin, 2010, p. 211).

Una idea de tiempo y espacio fuertemente marcados y evidenciados en la sociedad y ampliamente difundida y encontrada en la Geografía de la Infancia, donde los niños ocupan, vivencian, elaboran y reelaboran los espacios geográficos forjados a lo largo del tiempo, corroborando la idea de Lopes (2013, p. 129), quien afirma que: “la vivencia sería exactamente, la unidad fundada entre el niño y el medio, confluencias donde estaría el desarrollo”. Además, el autor interpreta ese concepto en tanto: “...noción del niño como protagonista, como autoría en el proceso de interpretación” (*Ibidem*).

Decir que un sujeto nace en espacios geográficos significa decir que él está en un espacio-tiempo históricamente situado. Significa entender que existe una unidad entre el medio y el sujeto (Vigotski, 2010), representada por la vivencia (*pereživanie*) como una unidad indivisible en permanente transformación.

Pensar la infancia y los niños *quilombolas*, implica evidenciar a partir de sus vivencias, las relaciones de fuerza, poder y resistencia, las cuales se establecieron a lo largo del tiempo, en una dimensión axiológica, como bien lo explica Holquist (2015, p. 42): “el lugar que ocupamos en el ser no es meramente un lugar que ocupamos en el espacio y tiempo, sino una tarea, la obligación de forjar relaciones interiores con nosotros mismos y con el mundo en que vivimos” por lo tanto, es un acto responsable.

En la búsqueda del reconocimiento no sólo territorial sino principalmente para concretar su identidad cultural, generalmente pasada a través de la oralidad, percibimos que las relaciones de las experiencias del cuidar y educar envuelven la relación con la familia, la comprensión acerca del papel del hombre, de la mujer y de los niños en ese proceso. El cuidado antecede al nacimiento de los niños y permea las formas de lidiar con la gestación, el parto, el amamantamiento, la alimentación del niño pequeño, los castigos adoptados, o su desarrollo, los cuidados con el clima, entre otros. Así, se busca identificar lo que es característico en el cuidado de los niños.

Un cuidado que tiene relación con los valores culturales y sociales presentes en las tradiciones de las comunidades así como con el papel de la educación institucional en el fortalecimiento y adquisición de esas tradiciones. En efecto, es importante conocer cómo los niños participan y perciben su significado, identificando cómo los saberes y las costumbres de la comunidad llegan a nuevas generaciones y qué valor se atribuye a estos saberes actualmente, para así comprender su transmisión de generación en generación.

Considerando sobre todo que la relación con el cuidado acontece en un tiempo y en un espacio situado históricamente y que esas relaciones construyen el paisaje de la comunidad, “bebés y niños nacen en paisajes pre-existentes, vivencian territorios, lugares y otras dimensiones espaciales que son expresiones del espacio geográfico” (Janer, 2008, citado por Lopes, Gonçalves y Lima, 2015, p. 192). Por ende, él crea, reelabora la vida y el paisaje. En el estudio, la idea de territorio abarca el reconocimiento del derecho del niño al espacio, entendido como derecho políticamente definido. Desde aquí se puede hablar de un “territorio de la infancia”.

De este modo, es importante destacar que las formas de organización territorial y las experiencias culturales llevan a la configuración de identidades. Parte de esto se refiere al universo simbólico, anclado en los campos de sentido y significado que los seres humanos construyen en la y por la relación con su espacio y con el universo material que los circunda.

Cabe, por fin, una discusión sobre territorio en este contexto: territorio comprendido, no en términos de nación o de propiedad, pero sí como sinónimo de apropiación efectiva mediante prácticas culturales, simbólicas, ecológicas, económicas, técnicas, espirituales, entre otras. Es decir, hablamos aquí de una espacialidad que se distingue en el proceso de globalización, dado que no sigue la lógica cartesiana, tornada hegemónica en el proceso de colonización y posteriormente por la globalización, espacialidad que tampoco se adhiere ciegamente a los principios liberales y que, por lo tanto, dialoga mucho más con los principios del “*bem viver*” (Acosta, 2016) de las sociedades andinas y de otros pueblos tradicionales del continente americano.

En este sentido, al abordar en este texto esa concepción de territorio como algo entrelazado por las relaciones sociales, construidas a partir de un sentido de pertenencia común y marcado por un devenir compartido entre los miembros del grupo, y vivido en una lógica que se configura como proyecto alternativo de modernidad, esperamos dar luz a otras formas de pensar y organizar el mundo.

De este modo, en la búsqueda del establecimiento de diálogo con ese universo afirmamos que la infancia y toda la lógica del cuidado se materializan en un espacio. En este sentido, traemos el abordaje de Massey (2008), para quien el espacio es un “encuentro de historia”. Para dicha autora, ese espacio tiene su propia trayectoria, sus propias historias específicas, su multiplicidad de caminos recorridos y, por esto, trae sus caminos para el futuro, marcados por la sociedad que les confiere especificidad. Así, nosotros nos proponemos una mirada para aquella realidad, no como fragmento, como resto o residuo de un tiempo que se cristaliza en un determinado espacio, pero sí como una compleja red en sus dimensiones políticas, económicas, sociales y culturales.

Los territorios y sus contextos

Los territorios abordados involucran comunidades *quilombolas* y, para su mejor comprensión, es necesario retomar el origen del término bantú *kilombo*, que se refiere a un tipo de institución sociopolítica militar de África Central². Puede aludir también a una asociación abierta, constituida por hombres, con semejanzas entre aquellas existentes en África y Brasil, así:

(...) los quilombos brasileiros pueden ser considerados como una inspiración africana, reconstruida por los esclavos para oponerse a una estructura esclavista, por la implementación de otra forma de vida, de otra estructura política en la cual los oprimidos son acogidos (*Parecer* 16, 2012, p. 5).

El término original viene sufriendo modificaciones en su significación, por la forma con que estos grupos se han mantenido a pesar de la expectativa de su desaparición después de la esclavitud. Al contrario, se muestran más vivos y presentes cada día, en un proceso de resistencia para mantener la integridad de sus tierras y su identidad cultural. De esta forma, la Asociación de Antropólogos Brasileños (AAB) los define, no como grupos aislados o de una población estrictamente homogénea. La concepción actual de *quilombo* abarca su constitución no solamente por sus movimientos rebeldes que ocuparon tierras libres y aisladas:

Pero también las herencias, donaciones, recibimiento de tierras como pago de servicios prestados al Estado, la simple permanencia en las tierras que ocupaban y cultivaban en el interior de las grandes propiedades, bien con la compra de tierras, tanto durante la vigencia del sistema esclavista como después de su desaparición. (Schmitt; Turatti; Carvalho, 2002, p. 3).

² Informaciones de Munanga y Gomes (2004), presentadas en *Parecer* 16/2012, que trata de las “Directrices Curriculares Nacionales para la Educación Escolar *Quilombola*”.

Estos grupos han sido reconocidos en “su condición de colectividad por el compartir de un territorio y de una identidad” (p. 3), pero sobre todo por persistir en el desarrollo de prácticas de resistencia, en la manutención y reproducción de sus modos de vida incorporando las características del lugar en el que se encuentran. Por lo tanto, es importante el reconocimiento del componente cultural de estas comunidades como algo vivo, dinámico, en constante transformación.

Otro aspecto destacado relativo a las comunidades *quilombolas* se refiere a la lucha por la tierra, siendo apuntado como uno de los factores de fortalecimiento de las comunidades negras rurales en Brasil. En la Constitución Federal (1988) se tiene que “*aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhe os títulos respectivos*” (Artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias). Los investigadores se ven delante de este desafío: “*fundamentar teoricamente a atribuição de uma identidade quilombola a um grupo e, por extensão, garantir, ainda que formalmente - o seu acesso à terra*”. (p. 2).

Este desafío planteado a los investigadores, ha permitido el alargamiento del concepto de *quilombo* para incorporar las diferentes realidades en que viven las comunidades negras rurales, buscando “ultrapasar el binomio fuga-resistencia” (Schmitt, *et al.*, 2002, p. 2), a fin de incorporar otras maneras que permitirán la consolidación de estas comunidades, dando visibilidad a la historia, a la cultura y al papel político ejercido por los *quilombos*, valorizando la memoria afro-brasileña. Así pues, esta definición dilatada busca conjugar identidad y territorio y “es utilizada para designar un legado, una herencia cultural y material que le confiere una referencia presencial en el sentimiento de pertenecer a un lugar específico” (Andrade, 1997, citado por Schmitt, *et al.*, 2002, p. 4).

En este sentido, se exponen a continuación los territorios sobre los cuales tenemos nuestras miradas y dirigimos nuestras

investigaciones. Cabe resaltar que este trabajo, como se ha dicho anteriormente, se sitúa desde la perspectiva de análisis territorial por lo que el estudio de estas historias ancladas en un pasado ligado a la esclavitud, tienen una cierta afinidad y aproximación de estos espacios-tiempo, o ¿sería tiempos-espacio?

La comunidad quilombola Colônia do Paiol

La comunidad quilombola Colônia do Paiol³ pertenece al municipio de Bias Fortes⁴, en la Zona da Mata Mineira, distante 4 kilómetros del área urbana de dicho municipio. Se localiza en una región con clima tropical y vegetación de mata atlántica. El paisaje encontrado inicialmente, consistía en casas de tipo *palo a pique* (*pau-a-pique*), con lámpara queroseno en su interior y a la orilla de calles sin pavimentar (de arena gruesa con pequeñas piedras); pero con el paso del tiempo y después de intensas transformaciones y modificaciones, este escenario se convirtió en uno de poca vegetación, con casas de ladrillos, una calle central pavimentada, con servicio de energía eléctrica y teléfono.

Actualmente, la comunidad está dividida en la Colonia de Abajo y la Colonia de Encima, dicha división está relacionada con el orden familiar en el territorio. De acuerdo con el relato de M. (84 años), durante una conversación: “...en la Colonia de Abajo se encuentran las familias Marinho y Franco, las más antiguas de la comunidad, en cuanto a la Colonia de Encima, abriga las familias más nuevas: Adão, Silva y Camilo”. (Trabajo de campo, 20 de agosto de 2016).⁵

La búsqueda por el (re)conocimiento de sus orígenes, de su historia y de documentos que demostraran la donación de tierras a exesclavos, asegurando a la comunidad la prerrogativa de ser un

³ La comunidad estudiada por investigadores de la Universidade Federal de Juiz de Fora, en especial por el Núcleo de Pesquisa Geografia, Espaço e Ação (NuGea).

⁴ Antes de ser conocida como Bias Fortes fue llamada de “Quilombo”, debido a que sus primeros moradores eran quilombolas.

⁵ En la nota de campo dice textualmente: “na Colônia de Baixo encontram-se as famílias Marinho e Franco, as mais antigas da comunidade, enquanto que a Colônia de Cima abriga as famílias mais novas: Adão, Silva e Camilo”.

territorio remanente de *Quilombo*, sólo se concreta en el año 2005, cuando Djalma Silva, durante su investigación encuentra el testamento del hacendado José Ribeiro Nunes, fechado en 1891, donde queda claro el término de donación de tierras a “nueve de sus ex-esclavos como forma de reconocimiento por los servicios prestados, siete eran hombres y dos eran mujeres”. (Silva, 2005; Águas, 2012).

Sin embargo, el testamento no describe con exactitud el tamaño de la tierra donada, apenas relata las fronteras vecinas con las *Terras do Paiol*, conforme describe Guimarães (2012):

Habiendo pasado una donación, digo habiendo colocado algunos de mis ex-esclavos en un terreno, en un lugar denominado Paiol en este distrito que divide con terrenos de Flávio Esteves dos Reis, João Delphino de Paula, con este testamento confirmo la donación de dicho terreno a mis ex-esclavos de nombres: Tobias, Gabriel, Adão, Justino, Quirino, e Maria crioula y Camilla parda y también Sebastião y Justiniano a fin de que puedan gozar de dicho terreno del Paiol como de su propiedad, señores y poseedores, disfrutarlo en vida y tras la muerte de ellos pasará a sus descendientes directos sin que puedan vender o enajenarlos por contrato de tiempo (Guimarães, 2012, p. 100).

Con el pasar del tiempo, hacendados del entorno de la Colônia do Paiol se apropiaron de parte de esas tierras, reduciendo el espacio de la comunidad a aquel que existe hoy, lo que genera implicaciones en la forma de subsistencia de las familias. En consecuencia, de esas formas de subsistencias antes dadas por el cultivo y explotación de la tierra, hoy en día tan sólo se usufructúa una mínima parte.

A pesar de que la Colônia do Paiol presenta características de una comunidad remanente de un quilombo, el gobierno de Bias Fortes, así como su comunidad, no la reconocen como tal. Para los habitantes de la Colônia do Paiol, esa situación influye negativamente en la juventud, en la construcción de su identidad étnica y *quilombola* y su educación⁶, que no está organizada de forma di-

⁶ Hasta el momento, la educación escolar no es orientada por las Directrices Curriculares de la Educación Escolar Quilombola, *Parecer*, CNE/CEB No. 16/2012.

ferenciada para atender las especificidades de las comunidades de esta naturaleza.

En la comunidad existen dos instituciones importantes y valoradas que influyen en la acción de sus habitantes: la *Escola Joaquim Ribeiro de Paula*, creada por la Prefeitura de Bias Fortes en 1970, atendiendo básicamente a niños del lugar con Educación Infantil y primer segmento de Enseñanza Fundamental; y la *Associação Quilombola Colônia do Paiol (Aquipaol)*, creada en 2007 por habitantes de la comunidad con el objetivo de desarrollar actividades de defensa de los derechos sociales de sus moradores, teniendo las mujeres participación importante en sus acciones, las cuales siguen dos ejes: 1) la lucha por la demarcación legal de sus tierras, y 2) la valorización de la identidad cultural y la memoria local, en el sentido de preservar sus tradiciones y saberes, contribuyendo a una mayor visibilidad de la comunidad con respeto y valorización de su origen africano.

La Colônia do Paiol tiene fuerte influencia de la religión católica y mantiene la tradición cultural de algunas fiestas populares, como *Congado* y *Maculelê*, presentados en fechas conmemorativas como el 7 de octubre (día de *Nossa Senhora do Rosario*) y el 20 de noviembre (Día de la Consciencia Negra).

“Tem que comer o que dá sangue”⁷: el cuidar y el educar en la comunidad Colônia do Paiol Fiz com meus filhos, faço com meus netos⁸

Esta investigación inició en marzo de 2016, cuando tuvimos el primer contacto con la comunidad a través de los investigadores del Grupo *NuGea*. Desde entonces, varios encuentros ocurrieron para

⁷ En traducción textual: “Tiene que comer lo que produce sangre”. (Trabajo de campo, 2 de julio de 2016).

⁸ En traducción textual: “Hice con mis hijos, hago con mis nietos”. Entrevista con N. (55 años) sobre el cuidar en relación con los nietos. (Trabajo de campo, 2 de julio de 2016).

que pudiéramos conversar sobre el estudio propuesto e identificar las características de la Colônia do Paiol y obtener el permiso de sus moradores para la realización del estudio. En mayo de 2016, en una reunión con la Associação Quilombola Colônia do Paiol (AQUIPAIOL), obtuvimos oficialmente el consentimiento para llevarlo a cabo y por consiguiente nuestra permanencia constante en la Colônia.

A partir de allí, ampliamos los contactos con la comunidad⁹ y desarrollamos diferentes formas de intervención: ruedas de Conversación (adulto y niño), entrevista (adultos), actividades junto a los niños¹⁰, participación en la fiesta *Junina*¹¹ de la escuela, participación en visitas de profesores e investigadores, y contacto con los moradores en actividades programadas en la ciudad de Juiz de Fora (Minas Gerais) (MG). Sobre las entrevistas destacamos que los entrevistados fueron las personas indicadas por los mismos habitantes de la comunidad y de las personas con las que manteníamos diálogos permanentes. De estos contactos surgieron notas de campo expandidas e imágenes (fotos, videos, audios y dibujos) por parte de los investigadores y los participantes del estudio. Así, los primeros resultados encontrados nos permiten relatar algunas características de la infancia y lo que es ser niño en la comunidad del Paiol.

Entre esos resultados tenemos que la ocupación y utilización del espacio geográfico en la Colônia por los niños, están claramente demarcadas por una relación de cuidado por parte de los adultos, principalmente por las mujeres, protagonistas en esta relación de cuidar y educar no solamente los hijos propios sino también a los

⁹ En nuestras visitas a la comunidad llegábamos aproximadamente a las 9 de la mañana y se mantenía el contacto con las personas todo el día. Además de las actividades programadas, almorzábamos en casa de una de las moradoras y retornábamos hasta el final del día.

¹⁰ Se realizaban actividades como contar historias y construir mapas vivenciales como actividad de investigación y para atender las necesidades definidas por la comunidad.

¹¹ Fiesta típica en Brasil del mes de junio, de allí recibe el nombre *Junina*. Dicha fiesta tiene danzas, músicas y juegos, además de vestuarios específicos. Es una fiesta que involucra toda la comunidad.

hermanos, sobrinos y nietos. Los patios de las casas y las calles alrededor de las mismas, la cancha de baloncesto y el campo gramado de fútbol son espacios permitidos donde ellos desarrollan juegos al aire libre como: fútbol, *pique pega* y andar a caballo. La cascada, a su vez, se constituye como una región del territorio no autorizado, cuya utilización es castigada. Esta preocupación es evidenciada en la conversación de la moradora N. (55 años), al referirse a la utilización de la cascada en el verano, periodo en el cual ocurre el aumento del volumen de agua, al afirmar que: “...é preciso ter cuidados com as crianças na cachoeira, com as pedras por causa das chuvas”¹² (Trabajo de campo, 2 de julio de 2016).

El transitar libremente en la Colônia do Paiol, donde las casas están muy cerca unas de otras, contribuye para la idea de comunidad extendida de que unos cuidan de otros, estrechando las relaciones entre pares intergeneracionales. Agregar y acoger son sentimientos fuertes en la comunidad. El cotidiano de estos niños ocurre también en espacios institucionales como la escuela y la iglesia, tanto en el desarrollo de las actividades pedagógicas y religiosas, respectivamente, como en las diversas actividades festivas y/o culturales.

En lo que se refiere a la exploración del espacio por los niños de la primera infancia, constatamos que la utilización de los patios de las casas ocurre bajo cuidados, puesto que ellos necesitan del baño de sol de la mañana y arrastrarse en el piso, prácticas que auxilian su desarrollo y crecimiento, como afirma una de las moradoras. Además, un órgano importante presente en la comunidad es el puesto de salud, cuyos agentes trabajan en la comunidad y acompañan el desarrollo de los niños, incluyendo actividades como vacunación y campañas acerca de su cuidado.

Asimismo, durante nuestras entrevistas, ruedas de conversación y observaciones, identificamos la presencia y utilización de prácticas, saberes tradicionales y culturales de cuidados a los infantes, los

¹² En traducción textual: “...es necesario tener cuidado con los niños en la cascada, con las piedras por causa de la lluvia”.

cuales se encuentran presentes en el cotidiano de las madres con sus hijos, muchas de estas prácticas transmitidas de generación en generación por medio de la oralidad. Por ejemplo, en una conversación alrededor de un fogón de leña, la abuela nos contó que el nieto, que vive en Juiz de Fora, sólo comía macarrón instantáneo. Incomodada por esta situación, ella afirma: “...agora ele tá aqui comigo. Tá aprendendo a comer de tudo, legumes, verdura. Tem que comer o que dá sangue”¹³. (N., 55 años. Trabajo de campo, 7 de mayo de 2016).

Cabe resaltar que estas expresiones no se restringen a los individuos más viejos, constatamos esto en las conversaciones de otros habitantes jóvenes, quienes nos relataron: “...leite de égua é bom para o desenvolvimento das crianças”¹⁴ (V. Trabajo de campo, 7 de mayo de 2016), “...ferrar o chão com tecidos é bom para evitar a friagem na barriga”¹⁵ (M.J. Trabajo de campo, 7 de mayo de 2016), herido: “...se lava com água e sabão”¹⁶ (N. Trabajo de campo, 2 de julio de 2016), entre otras. La medicina natural y tradicional también afloró en los diversos relatos, lo que nos permite afirmar que en la comunidad del Paiol todavía es común la utilización de tés caseros y hierbas medicinales, como el *funcho*, hierba de *saõ João*, ruda y hojas de naranja.

Asimismo, las creencias y el acto de *benzer* (bendecir) todavía existen en la comunidad, no con la misma fuerza e intensidad, comparado con algún tiempo atrás, pero persistiendo a tantas otras influencias actuales sobre formas de cuidar y educar. En conversación con el señor P. (70 años) sobre el cuidado de un niño recién nacido expresó:

Sr. P: Ahí, allí ellos tenían una moda, la partera que dejaba aquel resto de ombligo enrollado en un pañito, lo ponía así en una teja de la casa, y decían que

¹³ Traducción textual: “ahora él está aquí conmigo. Está aprendiendo a comer de todo, legumbres, verdura. Tiene que comer lo que da sangre”.

¹⁴ Traducción textual: “...leche de égua es buena para el desarrollo de los niños”.

¹⁵ Traducción textual: “...ferrar el piso con telas es bueno para evitar fríos en la barriga”.

¹⁶ Traducción textual: “...se lava con agua y jabón”.

tenía que quedarse ahí el resto de la vida, hasta que desapareciera. Y así es que hacía, era un cariño que ellos hacían. ¿Comprende?

Entrevistador: Encima del tejado, ¿entonces?

Sr. P: Incrustada en la teja antigua, ahí se quedaba el resto de la vida, así desaparecía. Ellos hablaban que era un cariño para que no diera problema el ombligo del niño.

(Trabajo de campo, 10 de septiembre de 2016).

Asociadas a esta costumbre, otras prácticas eran comunes, como por ejemplo visitar al niño solamente después del séptimo día de nacido, creyendo en la protección que generaría. El señor P. afirmó que con sus nietos: “...*nasceu e eu fui fazer a mesma coisa do tempo que vinha de trás, compreende?*”. Sin embargo, los nietos “*Não, aí não. Com eles já não tinha parteira mais, aí já era evoluído, essas coisas, sabe?*”¹⁷ (Trabajo de campo, 10 de septiembre de 2016).

Aquí la idea de territorio, además de la apropiación geográfica del espacio, entendida como prácticas y valores queda evidente. Además, fue constatada en una de las conversaciones entre una niña de 11 años y su abuela. Percibimos que la postura y el habla de la nieta al valorar el cuerpo, el cabello con “*piastra*” (cabello alisado con plancha) y el deseo de ser bailarina clásica en otro país, incomodaba a la abuela, que nos dice: “...*ela fala o que não deve na comunidade e age como se fosse mocinha, mas ainda é muito criança. Muito do que ela faz eu nem falo para o pai, pois ele é muito rígido. Procuro orientar, dizer o que pode ou não fazer*”.¹⁸ (Trabajo de campo, 7 de mayo de 2016). El niño presenta un lenguaje específico, singular, que entiendo, crea el mundo dentro de una lógica propia relacionada con: “las condiciones que están en su entorno, en los cuales se encuentra”

¹⁷ Traducción textual: “...nació y yo fui a hacer la misma cosa de tiempo atrás, ¿comprende? No, ahí no. Con ellos ya no tenía parteras, ahí ya evolucionó, ¿sabe?”

¹⁸ Traducción textual: “...ella habla lo que no debe en la comunidad y actúa como si fuese adolescente, pero todavía es muy niña. Muchas cosas que ella hace yo no le cuento al papá, pues él es muy rígido. Busco orientar, decirle lo que puede o no puede hacer”.

(Vigostki, 2001, citado por Prestes, 2012, p. 212). En la comunidad, el diálogo se destaca en la educación adoptada por las familias.

Percibimos también en el cotidiano la existencia del conflicto que implica la valorización de la identidad cultural y la no aprobación de las acciones del niño como forma de cuidado. Entre los numerosos enfrentamientos presentes en las comunidades *quilombolas*, uno es fuertemente identificado por la población adulta: el mantenimiento de las tradiciones, el sentimiento de pertenencia y la valorización de la identidad cultural.

El gran desafío que se plantea ante la comunidad es: cómo resistir a los llamamientos del consumismo actual como imposiciones estéticas (patrones de belleza), la utilización de productos alimenticios industrializados sobreponiendo la producción local, y la presencia de estilos musicales que distancian a los niños y jóvenes de la cultura local. La intención de preservar la cultura significa cuidar de los niños y jóvenes, significa ampararlos con conocimientos y prácticas que demarcan culturalmente el territorio de la Colônia do Paiol.

La comunidad Vão de Almas

La comunidad Vão de Almas, pertenece al quilombo de los *kalunga* en el municipio de Cavalcante, GO, distante cerca de 80 kilómetros de la sede municipal. Tiene como característica la preservación de un modo de vida rural, con casas de adobe, hasta hace poco sin luz¹⁹, muy distantes unas de otras, asegurando la profundización de las relaciones en núcleos familiares reducidos. El conocimiento sobre y la relación con el bioma cerrado es un aspecto importante de este grupo social, así como la fuerza con que acogen las tradiciones festivas, ligadas a los santos católicos y, en el caso de esta comunidad,

¹⁹ La electricidad llegó recientemente a la comunidad, cuenta con luz eléctrica a partir de diciembre de 2016. Apenas para nuestra visita en marzo de 2017 pudimos vivenciar esa localidad “iluminada”, cabe resaltar que necesitaremos realizar nuevas investigaciones sobre el impacto de la electricidad en ella.

a *Nossa Senhora da Abadia*. La comunidad se sitúa en la Chapada dos Veadeiros, uno de los últimos reductos del “*Cerrado savanna*”, preservado ante el avance del modelo de monocultivo exportador que predomina en el corazón de Brasil. El quilombo de los *kalungas*, en realidad, un complejo de comunidades, entrelazadas por afinidades afectivas, relaciones de parentesco, especificidades culturales y trayectorias históricas en común. En el contexto brasileño, esta población afrodescendiente tiene características muy singulares, dadas a partir de su larga historia que, sí se interpreta linealmente, hablará sobre el aislamiento; sin embargo, su compleja red de relaciones, intercambios, comercio, lazos de amistad y parentesco, denota que esa premisa de aislamiento es una falacia. Cabe señalar que la articulación del territorio, hasta muy recientemente cubierta por caminos de caballos, aun hoy en día es marcada por la dificultad del acceso y de los desplazamientos por tratarse de áreas muy inclinadas, de ladera, carreteras no pavimentadas, curvas pronunciadas, en fin, la denominación de “vão” denota un valle encajado, cercado de altiplanos y cerros. En este escenario inhóspito desde el punto de vista físico, pero vibrante y potente desde el punto de vista humano y cultural, se encuentra una infancia y un cuidado con los niños relevante en el cotidiano de la comunidad. Las actividades desarrolladas están ligadas a la economía de subsistencia: alimentación de los animales, recolecta de frutos y hortalizas, auxilio en la pesca, secado de peces y carnes, entre otras. Los niños participan activamente de la organización de las fiestas y asumen protagonismo en sus desplazamientos diarios, inclusive con relación a la ida y vuelta de la escuela. Así, la configuración de la infancia acontece en un espacio y en un tiempo que marcaron profundamente la identidad de estos niños.

Tabla I. Registro de trabajo de campo en la comunidad Vão de Almas. Actores sociales.

Fecha	Lugar de estancia	Actividad desarrollada
1 de septiembre al 4 de septiembre de 2016	Casa del señor Domingos en Córrego da Serra	Visita a las escuelas: Córrego da Serra, Joana Pereira y Santo Antônio, visita a la casa de los moradores. Doña Luiza, doña Rosa, señor Manoel, entre otros. Acompañamiento de las actividades desarrolladas por los niños en las escuelas.
9 de septiembre al 11 de octubre de 2015	Casa de Eva, profesora del Colegio Santo Antônio	Visita a la escuela: paseo por los alrededores de la escuela, entrevista con profesores, visita a la casa de Marisa, profesora local. Lectura del material producido por los niños en la escuela.
6, 7 y 8 de noviembre de 2016	Casa del señor Domingos en Córrego da Serra	Visita a la casa de doña Fiota, señor Valdemar y reconocimiento del territorio. Conversación sobre las actividades cotidianas en la comunidad.
9 y 10 de agosto de 2016	Casa del señor Domingos en Córrego da Serra	Trabajo con los niños, pesquería, montaje de <i>arapuca</i> (trampa), preparación para la fiesta de Nossa Senhora da Abadia das Neves.
13 y 14 de agosto de 2016	Casa del señor Domingos en la Comunidad Capela	Participación en las actividades preparatorias para la fiesta. Prepara la decoración para la procesión con incienso, visita al fiestero Zezinho quien en la fiesta asume la denominación de “Emperador”.
23 al 26 de marzo de 2017	Casa del señor Domingos en Córrego da Serra	Participación en actividades cotidianas, ida al campo, al pozo, pesquería, cascada, cabalgata, recolección de frijol, descascarada del frijol, entre otras.

La investigación realizada en la comunidad Vão de Almas es de tipo cualitativo y fue dividida en las siguientes etapas: levantamiento bibliográfico, visitas a la comunidad y a las escuelas, entrevistas abiertas con la población local, observaciones directas en campo, registro fotográfico y convivencia con una pareja y sus hijos.

El cuidar y el educar en la comunidad Vão de Almas: “Tem que aprender, ser independente”²⁰

*Vão banhar no poço?²¹
Cuidado com as cobras!*

Los relatos del cuidado con los niños comienzan desde el periodo del embarazo de la madre, del nacimiento del niño con el resguardo previsto y respetado. En este periodo la parturienta cuenta con el apoyo de la familia, madre, hermanas, vecinas, para recuperarse del parto y tener tiempo para el cuidado del bebé (es de los primeros baños al recién nacido con una mezcla de hierbas como *lagramina*, *quina resteira*, té de *cavala*, “*muleco*” *dura*, *alfavaca*, *mulher* “*pobra*”, *canela d’ema*, hasta la alimentación a base de caldos). A lo largo de la infancia las hierbas y medicamentos caseros serán utilizados, ejemplo de esto es la hoja de la *vassourinha* para combatir el *quebranto*²², que en este caso se mezcla la leche del pecho de la madre con el sumo de la hoja de la planta.²³

Entre los medicamentos más comunes podemos resaltar el uso del diente de ajo en la gingiva (inflamación de las encías) de los niños en la fase de dentición, a partir del cuarto mes, con el objetivo de aliviar la incomodidad que le causa al niño. También existe el relato del uso del *fedegoso*, en caso de fiebre y neumonía. La hoja del *Andu*, para cuando se tiene fiebre y dolor en el cuerpo. El *mastruz*

²⁰ Relato de D., madre de los niños que acompañamos en la investigación. Traducción textual al español: “Tiene que aprender, ser independiente”.

²¹ Conversación de D., padre de los niños, antes de ir con los niños hasta el pozo, distante de la casa un kilómetro aproximadamente, trayecto que atraviesa el bosque, en medio de la propiedad. Traducido textualmente al español: “¿Se van a bañar en el pozo? ¡Cuidado con las culebras!”.

²² *Quebranto* es uno de los grandes problemas que afectan a los niños, muchas veces causado por el “mal de ojo”. El *quebranto* es identificado cuando el niño sufre de “dormidera”, es decir, que está somnoliento y pierde el vigor.

²³ Para el *quebranto* necesita de la intervención de la *benzedeira* (persona que bendice) y del uso de hierbas para combatirlo. Según D., si no se descubre a tiempo, puede llevar al niño a la muerte. Esto ocurre cuando el niño pasa a “obrar” negro, es porque atacó los intestinos.

macerado sirve para combatir el verme, en especial la lombriz. El aceite de ricino²⁴ empapado en un algodón se le da al niño para chupar, tanto el ricino como el algodón son cultivados y extraídos en el campo, y es utilizado contra los dolores de estómago.

Estos cuidados se acompañan de un llamado a la autonomía, que implica transitar por el territorio, manipular machetes y herramientas consideradas peligrosas para los niños en otros grupos sociales, ir a pescar, nadar, al campo, al bosque, poner trampas, ir en bicicleta o a pie a la escuela, en fin, un sinnúmero de actividades que le permite a esa infancia adentrarse en ese universo cultural y construir su historia de pertenencia e integración.

El epígrafe de este apartado trae consigo la advertencia del padre a P. (9 años) y a T. (4 años) al prepararse para bañarse en el pozo: “*cuidado com a cobra*” en el camino, que estén atentos a los rastros de los diferentes animales que transitan por el territorio, ellos señalan que *sintieron* el olor de la serpiente, con esto, optaron por desviarse del camino donde podría existir algún riesgo de encontrársela.

En el pozo, durante el baño, juegan con las hojas de los árboles, simulan barcos, nadan desnudos, el perro de la familia los acompaña y entra al agua y la alegría es completa. En el camino de vuelta pasan por el campo, observan si hay algún animal en la trampa, en fin, articulan la actividad de ocio con las actividades de lo cotidiano.

En el día a día, los niños están muy involucrados en las actividades de subsistencia. El hermano mayor orienta y acompaña al hermano menor, la madre y el padre los involucran gradualmente en las actividades cotidianas, así, ayudan a alistar los ingredientes que harán parte del almuerzo de la familia, limpian los peces que pescaron, entre otras cosas. La madre de la familia relata que los niños tienen que aprender a hacer de todo y que, aunque hay cierta división sexual del trabajo, todos son capaces de realizar las diferentes tareas.

²⁴ La preparación del aceite de ricino sigue el mismo proceso del aceite de coco de *pindoba*. Implica secar al sol y quebrar el coco, tostarlo, tritular y mezclar con agua. Cocinar hasta que el aceite flote en la mezcla, se extrae, y nuevamente al fuego para evaporación total de agua.

A propósito, ella cita como ejemplo la construcción de la casa de adobe cubierta por un tejado de paja, relata que en las vacaciones de julio de 2016, su hija que vive en la ciudad volvió para casa, ella y sus tres hijos hicieron 3 mil bloques de adobe para los arreglos de la casa antes del período de lluvia. Esta actividad sería atribución masculina preferiblemente, pero el conocimiento sobre los procesos es el dominio de todos en la familia. De la misma manera relata el aprendizaje referente a la pesca, la limpieza de los pescados, partida de coco *pindoba*, al uso del pilón para macerar el coco, manejo de herramientas, trenzado de fibras, en un tránsito en relación con la división de tareas, entre los géneros.

Durante la estancia en la comunidad nos llamó la atención la falta de juguetes industrializados en la casa, lo que consideramos como una invitación para el desarrollo de la imaginación en la perspectiva de jugar, tan claro en los abordajes de Vigotski (2009). Sin embargo, el uso de un pedazo de cartón simulando un carro, el patear un fruto llamado *marmelo* en lugar de una pelota, la construcción de las trampas con pedazos de palos recogidos del patio, la pesca, el barco imaginado a partir de una hoja de palma caída en el agua, el baño de río, la musicalidad con los tambores y otros instrumentos utilizados en las festividades de la comunidad, la participación activa en las fiestas construyendo los elementos para la decoración, preparando las mechas de las lámparas que serán encendidas a lo largo de la procesión, la ayuda en la preparación y transporte de alimentos para la fiesta, nos hicieron ver las posibilidades concretas de acciones compartidas, (re)inventadas en esa infancia tan peculiar.

Otro aspecto a considerar es el gusto de los niños por la observación de los astros, recordando que en la localidad hasta hace poco tiempo no había iluminación artificial y que el clima durante el período de sequías permite mirar el cielo sin nubes o partículas que impidan su observación. Además, cabe destacar el sentido de orientación y localización en el espacio que los niños construyen, así como el dominio y el conocimiento de las plantas, animales y de la geografía local.

Se puede decir que estos niños, a partir de una gama de cuidados y preparación para su inserción en la vida social, construyen sus lenguajes espaciales a partir de su vivencia en el territorio, del conocimiento sobre las fiestas, plantas, caminos, morros y el clima.

Escuchando los relatos, corroboramos las afirmaciones de Jerebtsov (2014), para el autor:

...vivencias son el proceso de formación de la personalidad por las que pasa el individuo en las situaciones de la vida, la existencia en general con base en las formas y valores simbólicos transformados por la actividad interna, prestados de la cultura y devueltos a ella (p. 19).

En este sentido, el autor afirma que la zona de desarrollo inminente elabora las condiciones, los instrumentos, el espacio semántico para la vivencia de un nuevo “Yo”. En la actividad conjunta, en la cooperación, en la coexistencia, en la convivencia nace el nuevo “Yo” que exige vivencias para la elaboración de determinadas adaptaciones para el “Yo” renovado (Jerebtsov, 2014, p. 20). Lo anterior significa que, cuando analizamos el cotidiano de la infancia en comunidad es posible percibir, en los ínfimos detalles, la construcción del enraizamiento en la cultura a partir, inclusive, de la cooperación, del aprendizaje en la y con la presencia del otro: hermano, amigo, padre, madre, parientes, vecinos. De este modo defendemos que los niños son protagonistas, capaces de reelaborar la propia cultura, con lo que se establecen, entonces, las bases para la comprensión del concepto de “reelaboración creadora” (*tvortcheskaia pererabotka*).

Caminando para el cierre

Estudiar niños afrodescendientes significa valorizar los saberes de matriz africana, dando visibilidad a su historia, a su cultura, anclados en la ancestralidad étnica. En el trabajo, la diversidad de contextos sociales presentados y la pluralidad de la sociedad nos llevan a reconocer la existencia de diferentes infancias que acogen

los niños con historias de vida distintas, con sentidos y significados peculiares conforme con la relación entre pares e intergeneracional establecidas.

Valorizar esos saberes significa, también, oponerse a un proceso de ocultamiento y de distanciamiento de esas reflexiones en el campo de la sociología, así como en el medio académico, cual es presentado por Santos (2006) al abordar la “Sociología de las Ausencias”. Es importante destacar que, además de esas ausencias, otras pueden ser percibidas en lo cotidiano. Aunque las comunidades estén libres de colonialismos, se ven sujetas a injusticias y desigualdades que reflejadas en el preconceito explícito o enmascarado de la sociedad. De este modo, la libertad está restringida, reprimida.

El estudio realizado en las comunidades Colônia do Paiol y Vão de Almas indica una fuerte vinculación entre territorio y cultura en la configuración de identidades, de relación de pertenencia a partir de un universo simbólico. Son significativos los campos de sentido y significado que los seres humanos construyen en la y por la relación con su espacio, con las personas que allí están y con el universo material que les rodea.

El cuidar y el educar a partir de la geografía de los cuidados, es permeado por creencias y tradiciones que se desvanecen, pero que asimismo se fortalecen en la relación con las personas. Aunque presentes de forma reconfigurada en la práctica de la comunidad, las vivencias, por medio de la oralidad, especialmente de los más viejos, son tornadas actuales y fuertes.

En este sentido, nos referimos a las consideraciones de Prestes, al abordar el concepto de vivencia de Vigotski que “desde su nacimiento el niño está inmerso en la cultura, el medio social es constitutivo de la persona” (Vigotski, 1983, p. 303, citado por Prestes, 2013, p. 303). Así, Prestes (2013), Lopes y Fernandes (2016), traen la idea de “enraizamiento en la cultura” como forma activa de construir la unidad entre persona-medio. El concepto de vivencia, en esta perspectiva, asume el significado de “conocimiento adquirido en el proceso de vivir o vivenciar una situación o [en el proceso] de realizar alguna cosa”. (Houaiss, 2009 citado por Vigotski, 2010, 683).

Finalmente, el potencial transformador, creativo y creador de estas infancias, expuestas a sistemas de relaciones, evidencia la reelaboración y reinterpretación de su propia cultura.

REFERENCIAS

- Acosta, A. (2016). *O bem viver: uma oportunidade para imaginar outros mundos*. São Paulo: Autonomia Literária/ Elefante.
- Águas, C. (2012). *Quilombo em festa: Pós-colonialismos e os caminhos da emancipação social*. Tesis de doctorado. Universidade de Coimbra.
- Ariès, P. (1981). *História social da criança e da família*, 2ª (ed.). (Dora Flaksman, trad.) (Trabajo original publicado en 1975). Río de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos.
- Bajhtín, M. (2010). *Questões de Literatura e de Estética. A Teoria do Romance*, 6ª (ed.). (Aurora Fornoni Bernadini et al., trad.). São Paulo: Hucitec.
- Guimarães, E. (2012, junio). Os arquivos locais e as comunidades negras-o Arquivo Municipal de Barbacena e o Quilombo do Paiol (Bias Fortes/MG). *Mal-Estar e Sociedade*, Año V (8), 85-108.
- Holquist, M. (2015). A fuga do cronotopo. En N. Bemong (et al.). (Org.). *Bakhtin e o Cronotopo: reflexões, aplicações, perspectivas* (p. 42). (Oziris Borges Filho et al., trad, 1ª [ed.]). São Paulo, Brasil: Parábola Editorial.
- 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: Estudos sobre a perspectiva histórico-cultural de Vigotski*, 1, 7-27.
- Lopes, J. (2013). A “natureza” geográfica do desenvolvimento humano: diálogos com a teoria histórico-cultural. En E. Tunes (org.), *O fio tenso que une a Psicologia à Educação* (pp. 125-136). Brasília, Brasil: UNICEUB.
- Lopes, J., Gonçalves, T., y Lima, R. (2015). E qual lugar vocês guardam? O direito de aprendizagem em geografia nos anos iniciais. *Revista Educação em Foco*, 187-201.
- Lopes, J., y Fernandes, M. (2016). *Disciplina Pesquisa com bebês e crianças-Tópicos Especiais-Campo de estudos da Infância*.
- Massey, D. (2008). *Pelo espaço: uma nova política da especialidade*. (Hilda Pareto Maciel y Rogério Haesbaert, trad.). Río de Janeiro, Brasil: Bertrand Brasil.
- Ministerio de Educación, Consejo Nacional de Educación. (2012). *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola*. Parecer CNE/CEB

- Nº 16. Recuperado de http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/diretrizes_curric_educ_quilombola.pdf, el 20 de septiembre de 2016.
- Prestes, Z. (2013). A sociologia da infância e a teoria histórico-cultural: algumas considerações. *Revista de Educação Pública*, 22, (49/1), 295-304.
- Prestes, Z. (2012). *Quando não é quase a mesma coisa. Traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil*. Campinas, Brasil: Autores Associados.
- Qvortrup, J. (2010). A infância enquanto categoria estrutural. *Educação e Pesquisa*, 36 (2), 631-643. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/ep/v36n2/a14v36n2.pdf>, el 20 de septiembre de 2016.
- Santos, B. (2006). *A gramática do tempo: para uma nova cultura política. Para um novo senso comum. A ciência, o direito e a política na transição paradigmática*, 3ª (ed.). 4. Porto, Portugal: Edições Afrontamento.
- Sarmiento, M. (2008). Sociologia da infância: correntes e confluências. En M. Sarmiento y M. Gouvêa (orgs.). *Estudos da Infância: educação e práticas sociais* (pp. 17). Petrópolis, Brasil: Vozes.
- Sarmiento, M. (2005). Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. *Educação & Sociedade*, 26 (91), 361-378.
- Schmitt, A., Turatti, M., y Carvalho, M. (2002). A atualização do conceito de quilombo: identidade e território nas definições teóricas. *Ambiente & Sociedade*, 5 (10), 1-8.
- Silva, D. (2005). *O passeio dos quilombolas e a formação do quilombo urbano*. Tesis de doctorado. Pontificia Universidade Católica de São Paulo.
- Texto de apresentação do Grupo de Pesquisa em Geografia da Infancia-GRUPEGI (s.a.) (s.f). Recuperado de <http://geografiadainfancia.blogspot.com.br>, el 15 marzo de 2015.
- Vigotski, L. (2010). Quarta aula: a questão do meio na pedologia. *Psicologia USP*, 21 (4), 681-701.

HABLANDO DE INFANCIAS: UNA INFANCIA COLOMBIANA Y UNA INFANCIA BRASILEÑA, TODOS EXTRANJEROS¹

Mathualam Pantevis Suarez

Un día un colombiano como yo, adulto, pensando en qué me hacía ser extranjero, a decir verdad, creía que con el simple hecho de vivir en otro país ya era acreedor a dicha nominación. Pero, ¿qué me hacía pensar en esa cuestión de ser extranjero? Primero, me encontraba llegando a un país diferente al mío, Brasil; donde me empezaba a enfrentar a un sin número de nuevas situaciones, como el clima, la comida, la forma de vestir de las personas y de comportarse, condiciones culturales, incluso hasta el idioma hablado era diferente.

Aunque yo sabía que el idioma iba a ser crucial para lograr vivir en este país, no lo consideraba lo más importante en ese momento, ya que me había preparado un poco antes de emprender este viaje y había estudiado la lengua nativa para no tener muchos contratiempos, lo cual ocurrió tal y como lo había pensado: desde que bajé del avión la lengua se me facilitó, pues las personas me entendían y yo también creía entenderlas.

¹ Texto producto de la tesis doctoral (2014-2018) “Coitado menino esta doente!: Relación de los niños con “ser extranjero”. Forma parte, tanto de la línea de investigación Linguagem, conhecimento e formação de professores, como del GRUPEGI/CNPq de UF de Juiz Fora. Financiamento: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Sabía que existía una diferencia territorial, que éramos vecinos de fronteras geográficas, pero algo me hacía diferente a los habitantes de aquel espacio donde estaba llegando, con características que llamaban mi atención; como sostiene Larrosa (2002), eso que el otro encuentra inquietante es lo que nos hace distinguirnos de los demás, lo que muchas veces nos hace extraños ante los ojos del otro.

No obstante, eso de extraño sólo existe cuando uno de “nosotros” da nombre a ese “otro” que llega a una cultura, como afirma Sabido (2009): reconociendo la existencia de otros en ese contexto específico, que no se conocían por lo distante de ellos pero que siempre existieron y estuvieron allí y en un momento de tiempo, muchas veces ese tiempo circunstancial, los acercaron y se reconocieron en un nuevo mundo, en una nueva cultura de nuevas formas de vida que abren al individuo cosmovisiones acerca de éste.

Mi ingreso a la Universidade Federal de Juiz de Fora-UFJF y la inserción al GRUPEGI (Grupo de Pesquisa en Geografia de la Infancia), me llevaron al encuentro con la línea de investigación del Programa de Posgrados Lenguaje, Conocimiento y Formación de Profesores, la cual tiene como objetivo principal investigar las relaciones dadas a través del lenguaje para el conocimiento del mundo.

De este modo, el GRUPEGI me empieza a dar una visión de lo que sería mi trabajo en este país. Muchos autores comenzaron a aparecer en mi vida personal y profesional (Ariés, Qvortrup, Corsaro, Jenks, Prout, Sarmento, Ferreira, entre otros), y aunque, a estas alturas de mi carrera creía saber casi todo sobre niños e infancias, afirmación que hacía desde mi posición como adulto, dichos autores se presentan como un nuevo referente para ampliar mi perspectiva respecto a esas infancias.

En esa relación que comenzaba entre el Grupo y su línea de trabajo, van surgiendo nuevas cosmovisiones que permitirían tener claridad acerca de eso que me había traído a un país tan próximo al mío, pero tan distante y extraño a mí. El Grupo me dio la oportunidad de leer a Vigotski y a Bajtín desde otra perspectiva, para lograr consolidar una visión amplia de las múltiples infancias y las

diferentes posiciones cuando se entra en el mundo de la investigación con niños.

Pero, ¿cuál es la relación de esto? Pues nada más y nada menos que la relación existente entre niños, infancias, adultos y extranjeros. ¿Cómo puede un extraño recién llegado desde otras tierras construir una relación con ese objeto de investigación que tenía en mente? En un principio puede pensarse como tarea fácil, en mi imaginario sería sencillo el trabajo con niños, pues si me lograba comunicar perfectamente con los adultos, con la infancia iba a ser, como dice el adagio popular, “cosa de niños”², en resumidas cuentas: sencillo.

Al comenzar el acercamiento al campo, aquella escuela infantil que derrumbó mi ego adulto me enfrentó con la realidad y se confrontó mi extranjería y la extranjería de otros en un mismo espacio: la escuela, en el encuentro de niños, adultos, extranjeros, extraños.

No llevaba mucho tiempo en Brasil. Mi contacto hasta ese momento siempre había sido con adultos, a los niños los veía en las calles, yendo a las escuelas, algunos presurosos, otros yendo con la vida misma, algunos tímidos, otros extrovertidos, pero ninguno perdía la oportunidad para jugar en cualquier rincón, en cualquier espacio, estaban por todos lados, como sostiene Priore (1999):

Los niños brasileiros están en toda parte. En las calles, a la salida de las escuelas, en las plazas, en las playas. Sabemos que su destino es variado. Existen aquellas que estudian, las que trabajan, las que huelen pegante, las que juegan, las que roban. Existen aquellas que son amadas y otras que, simplemente son usadas. Sus caritas mulatas, blancas, negras, mestizas, desfilan en la televisión, en los anuncios de los medios de comunicación, en las vallas publicitarias de los más variados géneros de consumo (Priore, 1999, p. 7).

² En mi país (Colombia) es frecuente escuchar esta frase cuando se trata de decir que alguna situación, tarea, evento, es sencilla de realizar. Hace parte de eso que socialmente consideramos como una infancia inútil, simple, que no es productiva.

Por otra parte, una de mis intenciones dentro del proceso de investigación era interactuar con los niños en las calles, en los colegios, a través de la observación, para irme incorporando y conocer un poco sobre la dinámica que existía en este país con relación a la infancia. Comencé a ir a algunas escuelas de la Red Pública de Educación de Juiz de Fora, como parte del reconocimiento del espacio al que estaba entrando, no precisamente por los niños sino por lo que significa entrar en una cultura nueva.

En la tercera visita a una de las escuelas se presentó la oportunidad de entrar en contacto con los niños, de poder interactuar con ellos en una sala de clase, fui invitado ese día por la profesora de dicha clase. La profesora me pide presentarme para los niños, contarles un poco de mí y la razón por la cual estaba visitando la escuela. Con toda naturalidad empiezo mi presentación, los niños parecían atónitos, sólo me escuchaban, pensé: “qué niños más tranquilos”, pero al terminar me siento en una de las sillas y ahí acontece lo que daría el rumbo a mi investigación:

Fui sorprendido por un niño de cinco años de edad, brasilero, en cuanto yo intentaba hablar con él, yo hablaba en portugués o *portuñol*³, o el confuso portugués que yo creía que hablaba. No sé, sí confuso, portugués, *portuñol* o no hablaba lo que creía que hablaba, la cuestión es que cuando el niño me escuchaba, vi en su rostro asombro y preocupación y con una sinceridad única puso sus manos sobre mi cara y me dijo: “¡*Coitado menino, está doente*⁴, *deve ir ao médico!*”. Que en traducción al español sería: “pobrecito niño, está enfermo, debe ir al médico”. (Nota de campo No. 3, mayo 20 del 2014).

Este acontecimiento llegó para mí de manera inesperada, espontánea. Con la experiencia que ya tenía con los adultos, la buena comunicación que creía tener con ellos cayó al piso y fue aquí donde

³ *Portuñol* es la palabra coloquial usada para definir la mezcla del idioma portugués y español en cualquiera de las formas del lenguaje.

⁴ *Doente*, en traducción literal al español hace referencia a enfermedad o alguna persona que sufre de alguna enfermedad.

emerge el interés por esa escuela, específicamente porque allí encontré la punta de la madeja que me envolvía en la relación de los niños con “ser extranjero”, y es de allí que nació mi tesis doctoral: *Coitado menino está doente! Relación de los niños con “ser extranjero”*.

Del mismo modo, me permitió entender que eso que en un principio llamaba “cosa de niños”, por ese constructo histórico-cultural que tengo, de ver las cuestiones de niños como “fáciles o sencillas”, no era así, era una relación compleja, donde la investigación con niños va más allá de observar, dibujar, cantar, preguntar, así como lo resaltó uno de los niños: “[...] usted sí lee libros y Patricia no [hace referencia a la profesora], además, usted siempre está preguntándole cosas a todos, pregunta y pregunta, pregunta demasiadas cosas”. (Nota de campo No. 16, mayo 14 del 2015).

Si bien es cierto, ese niño tenía toda la razón, era una “preguntadera” siempre, cuestionamientos iban y venían todo el tiempo, y fue en ese acontecimiento del 20 de mayo de 2014 que me pregunté: ¿Cuándo fue que me hice extranjero? ¿Qué es ser extranjero? ¿Cuándo me convertí en un *doente*? Fue cuando comencé a revisar en una infancia, en mi infancia, en aquella infancia de este colombiano para poder comprender esa mirada de la infancia brasileña. ¿Sería yo el único *doente* en esta relación con los niños? o ¿históricamente se han construido más *doentes*, no solamente por la forma de hablar sino por muchas diferencias dadas por esa relación jerárquica y de poder?

No era un intento de centrar la investigación en mi vida, era hacer una escucha sensible de esos acontecimientos y tratar de entender por qué era un *doente* desde la mirada de los niños, a sabiendas de que ya no era más uno de ellos; no obstante, nada me impedía revisar mi infancia, mi niñez, y por primera vez me di cuenta que desde muy niño sentía esa extranjería, ese sentirme extraño me era más familiar, más de lo que yo creía, pensé en aquella época que me cambié de ciudad por motivos familiares, y ahí estaba esa sensación de reconocermelo diferente a aquellas personas que, aunque pertenecíamos al mismo país, a la misma región, teníamos una enfermedad, nos desconocíamos.

Pensé en ese cambio de ciudad, del cual tal vez en aquellos años mis padres creyeron que no me afectaba en nada pero, enfrentarme a ese contexto que yo veía como *doente*, pues tenía algunas diferencias con la ciudad a que estaba acostumbrado, entre ellas, una de las características de ese pueblo es que era atacado continuamente, pues se mantenía en medio del combate entre las Fuerzas Armadas de Colombia (Estado) y las Fuerzas Armadas Revolucionarias-Ejército del Pueblo (Guerrilla).⁵

A decir verdad, no comprendía muy bien esas cosas de adultos pero, muchas veces llegaba a saber de esos combates por el ruido de la metralla que escuchaba en cada incursión al pueblo,⁶ o porque algún conocido de mi familia había sido asesinado: el papá de algún niño o el hermano mayor. Esa fue la estrecha relación que tuve entre “infancia-lugar”, como lo sostienen Lopes y Vasconcellos (2006).

En ese tiempo esa zona del país, si mal no recuerdo, era denominada “zona roja”, designación dada a regiones geográficas en conflicto armado.⁷ Pero ese conflicto, nosotros los niños, lo convertíamos en juego, “jugábamos a la guerra”, a dispararnos los unos a los otros con pistolas que hacíamos de algún palo que encontrábamos por ahí y el juego siempre terminaba en risas y algarabía.

En definitiva, ya en ese momento y espacio me sentía extranjero en mi propia tierra, me sentía *doente*, como fui nombrado por aquel niño brasileño, me reconocía extraño sin necesidad de ir tan

⁵ La guerrilla que incursionaba en la región donde yo vivía entre 1980 y 1990 era las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia-Ejército del Pueblo (FARC-EP), la cual actualmente se encuentra en un proceso de desmovilización para la reincorporación a la sociedad por el Acuerdo Final de Paz firmado recientemente (2016).

⁶ También se escuchaba que ayudaban a las personas de bajos recursos, sobre todo a campesinos, personas sin tierras y personas que no tenían dónde vivir, se hablaba de que ayudaban a la sana convivencia libre de drogas, robos, pandillas. Todo resulta muy contradictorio.

⁷ En mi memoria existen recuerdos sobre estas incursiones, que tienen que ver con: robo a uno de los bancos del estado (Banco Agrario), secuestros, muertes de personas, tanto civiles como pertenecientes al conflicto, destrucción de viviendas, vías de acceso, puentes e infraestructura como redes eléctricas y acueductos, entre otras.

lejos y de tener una zona limítrofe y un cambio de idioma abrupto, simplemente me sentía como dice Galeano (2002, p. 129):

Mis certezas desayunan dudas. Y hay días en que me siento extranjero en Montevideo y en cualquier otra parte. En esos días, días sin sol, noches sin luna, ningún lugar es mi lugar y no consigo reconocirme en nada, ni en nadie. Las palabras no se parecen a lo que nombran y ni siquiera se parecen a su propio sonido. Entonces no estoy donde estoy. Dejo mi cuerpo y me voy, lejos, a ninguna parte, y no quiero estar con nadie, ni siquiera conmigo, y no tengo, ni quiero tener, nombre ninguno, entonces pierdo las ganas de llamarme o ser llamado.

Además de estas situaciones, tenía la responsabilidad de asistir a la escuela y presentar un rendimiento académico dado por las calificaciones y evaluaciones que me realizaban, vivía bajo la presión de tener un óptimo desempeño y pertenecer a una media estandarizada, sobresalir entre otros niños. Éramos evaluados en aquel entonces con variables como: peso, estatura, forma de relacionarnos con los demás, si hablábamos correctamente, entre muchas otras. Los resultados eran comparados con los de otros niños de la misma edad y con los datos que se obtenían de una tabla de desarrollo. ¿Cómo no sentirse *doente* si te indican hasta la hora que te debe dar hambre?

Figura 1. Horario de recreo y merienda de la jornada de la mañana.

HORARIO DE RECREIO MANHÃ		HORARIO DE MERENDA MANHÃ	
8:10 / 8:30 h	- sala 4	8:40 / 9:10 h	- sala 4
8:30 / 8:50 h	- sala 2	9:00 / 9:20 h	- sala 5
8:50 / 9:10 h	- sala 3	9:10 / 9:30 h	- sala 1
9:20 / 9:40 h	- sala 5	9:20 / 9:40 h	- sala 3
9:40 / 10:00 h	- sala 1	9:30 / 9:50 h	- sala 2

Fuente: Archivo propio.

Por encima de los juegos, de las alegrías, de las tristezas, existen muchas presiones, algunas de ellas incomprensibles para mí, pero que me mostraban lo diferente que era, lo extranjero que podía sentirme. Buscaba cómo ser llamado de una forma más familiar para sobrevivir a esa infancia, como lo expresa aquella premisa de Gagnebin (2005) “el niño es la criatura de la felicidad imposible: vestida de feliz, exenta de fatigas del sexo y del trabajo, idealmente despreocupada (...) ella ve aquello que el adulto no ve más” (p. 179).

Muchos otros acontecimientos marcaron esa vida de *doente*, no sólo en la infancia como tal, sino en muchas mudanzas en mi propio país y a otros países que me iban marcando y que cada vez me hacía más sensible, y no era simplemente la cuestión de territorialidad geográfica, iba más allá de las zonas limítrofes, se daba diferencia por raza, etnia, forma de vestir, religión, país, acento, lengua (de esta última vine a ser consiente en Brasil y no en esa relación con los adultos).

Esas diferencias que se marcan en el transcurso de nuestras vidas, muchas de ellas dadas en esa relación jerárquica de poder, en eso que Edward W. Said (2002) denomina “fabricación del otro”, muchas veces como medio de represión y control de la sociedad inclusive es reconocido y naturalizado, como lo sustenta el propio David Harvey (1998), haciendo parte de ese orden social del que nos habla Arendt (2007).

Al respecto sabemos que la vida no es vivida de forma tan lineal, como seguir un simple camino que se debe recorrer desde bebé hasta que se es viejo, donde las etapas de desarrollo se marcan por estabilidades y se tornan permanentes. En esa lógica de la modernidad que nos puso en la condición de caminantes sobre el espacio y el tiempo, como si fuésemos desplazados de nuestro medio histórico y geográfico y anduviésemos trayectos individuales en la búsqueda de un futuro al que siempre hay que llegar. De este modo, espacio y tiempo parecen existir como planificaciones en las cuales nos encontramos, que poco afectamos y que poco nos afectan. Un medio habitable que no nos habita, y en esa condición:

Las voces en la historia pasaron a ser vistas y oídas como una sucesión de eventos, sin simultaneidades y sin experiencias de coetaneidad, el tiempo lineal pasa por un espacio también lineal y toda la humanidad camina en busca de una redención asignada en un futuro a ser alzado, cuyo pasado deja de existir y el presente se torna un destello fugaz, instancias a ser superadas (Lopes; Melo, 2016, p. 262).

Y la memoria, el recuerdo de la vida, se inscribe en condiciones precarias, donde tiempos y espacios se encuentran y nos traen recuerdos y sentimientos que son marcados por la intensidad del momento con el pasado remoto y que sabe nuestros deseos futuros, todos fundidos en la experiencia y en el ser que narra a partir del aquí y del ahora. Son designios que hacemos y que marcan nuestras autorías y que al ser transcritas en papel, al tornarse palabras escritas, nos hacen escoger aquello que debe ser visto y lo que ha de ser borrado.

En una investigación que tiene como tema central los niños, las infancias y el ser extranjero, considero que recordar y cartografiar mi infancia en mi país de origen, Colombia, puede ser significativo para comprender la relación de alteridad con los niños del estudio, situados en otro país: Brasil.

Lo anteriormente dicho me permite reflexionar sobre algunas cuestiones en relación con la cultura infantil: ¿Cómo los niños lidian con otras culturas? No solamente de otros niños con los que interactúan, sino con todas las personas que les rodean y con las cuales tienen que relacionarse, sobre todo si consideramos que los profesores, los padres de familia, pertenecen a otra cultura, a una cultura adulta que los mira como diferentes, y que muchas veces nos les permite. En ese aprendizaje de otras culturas, ¿qué traen de ellas para sí?

¿CÓMO FUE INVESTIGAR CON NIÑOS?

Así pues, la investigación se configuró en 2014, 2015 y 2016, la cual no tenía muy claro a donde quería llegar, o mejor aún, hasta dónde podría llegar a construir esa relación niño-extraño: extranjero. Una investigación etnográfica que se desarrolló en el municipio de Juiz de Fora, en el estado de Minas Gerais, Brasil, en una escuela pública⁸ perteneciente a la red municipal, donde asisten niños de diversas edades de primera infancia. Los niños que participaron, sus edades oscilaban entre los 3 y los 5 años.

Figura 2. Entrada principal: Escola Municipal “Santana Itatiaia”.



Fuente: Archivo propio.

Para la investigación, nos interesó esa construcción colectiva a través de acontecimientos dados en la relación de niños-extranjero. Cuando digo “nos interesó”, me refiero al hecho de que los niños se hicieron partícipes de esta elección, ya que siempre mostraron interés por las historias o cuentos que se tornaron el instrumento

⁸ La Escola Municipal “Santana de Itatiaia” está ubicada dentro del campus de la Universidade Federal de Juiz de Fora-UFJF. Es una escuela de educación infantil.

infalible con el cual se transmitiría nuestro conocimiento, como lo expone Cavalleiro (2010, p. 8):

Desde los tiempos más remotos de la humanidad, el “contar” historias constituye un medio poderoso de transmisión de conocimiento. En las culturas tradicionales las historias informan y forman las generaciones. Relatan un pasado de lucha, de adversidad, de resistencia de nuestros ancestros. Contadas en los más diversos espacios y ambientes, las historias constituyen un poderoso medio de difusión y perpetuación de conocimientos, valores y creencias.

Ahora bien, no solamente se trata de una *escogencia* de mi parte y de una argumentación teórica, sino de una afinidad de los niños, de estas infancias con las que me encontré en la escuela:

João Hugo se sienta a mi lado, yo lo saludo y me pregunta algunas cosas acerca del cuento que la profesora habla, y comienza hablar de un perro, que según entiendo está en su casa, no le comprendo muy bien y pregunto varias veces para poder entenderle, él me dice que no lo interrumpa, que lo deje contar su historia. (Nota de campo No. 20, agosto 20 de 2015).

(...) me convidan a jugar con ellos, proponen hacer algunas lecturas de cuentos, algunas veces les leo en español y les pregunto si me están entendiendo, a lo que responden que sí. (...) hicimos una rueda para contar cuentos, Patricia contó un cuento sobre monstruos (...) (Nota de campo No. 22, septiembre 3 de 2015).

(...) He buscado trabajar con esa diversidad de identidades a través de historias, llevándoles cuentos africanos, indígenas, rusos, alemanes, etc. [conversación con la profesora] (Nota de campo. Septiembre 10 de 2015).

Dado que en el transcurso de este escrito hemos hablando de acontecimientos como materia prima, dichos acontecimientos, desde la perspectiva de Bajtín (1999), vienen a ser esos actos que nos interesan: “(...) en la vida real no nos interesa la totalidad de la persona sino actos aislado suyos, que de una u otra manera nos importan” (p. 13). Y que, de acuerdo con él, estos actos aislados o acontecimientos en su conjunto, nos permitirán comprender y caracterizar el todo.

Los niños son los protagonistas de toda esta historia, sus narrativas son las vivencias y experiencias a través de los ojos del autor que soy yo, transformando esos acontecimientos en cuentos, permitiendo una experiencia dialógica; como lo sostiene Bajtín en diversas obras, “una imagen ha de ser comprendida como lo que es y como lo que significa” (Bajtín, 1999, p. 381). Así las cosas, cada imagen, cada acontecimiento, cada diálogo será comprendido y reconocido tal cual es emitido, vivido, sentido.

De manera que, somos autores creadores y de esta forma damos sentido a todos los acontecimientos vivenciados, recortamos esos acontecimientos y los organizamos estéticamente, como sostiene Faraco (2005), analizando a Bajtín, es aquí donde se da esa producción de cuentos. Lo anterior, lo podemos definir como actividad creadora, que de acuerdo con Vigotski:

Llamamos actividad creadora a cualquier tipo de actividad del hombre que cree algo nuevo, ya sea cualquier cosa del mundo exterior producto de la actividad creadora o cierta organización del pensamiento o de los sentimientos que actúe y esté presente solo en el propio hombre. (Vigotsky, 1999, p. 5).

Dicha actividad es libertadora para el diferente, para el *doente*, el extraño en uso de su imaginación como forma de comprender el mundo y de crear sus propias lógicas, como sostiene Vigotsky (1999). Se trata de un trabajo que da voces a esos niños, pero no una voz que se da como “salvadora” ni que se encuentra en medio de la nada, sino en tanto un reconocimiento político a esos sujetos sociales que sabemos que existen, pero que en muchas ocasiones apagamos por las mismas conceptualizaciones históricas y culturales que traemos de los niños y sus infancias, una infancia colombiana y una y varias infancias brasileñas, todos extranjeros.

Aunque se trate de un proceso “intercultural”, trasciende los límites de las fronteras y de la propia cultura y entra en otros espacios diferenciados. Esas concepciones o definiciones dadas “al otro”, a partir de las “diferencias culturales”, definidas así por algunos autores

como Medina (2007), se dan a través de configuraciones discursivas que muchas veces resultan contradictorias frente al reconocimiento multicultural de la sociedad y sus políticas interculturales.

De este modo, todos somos extranjeros-extraños confluyendo en la escuela, convirtiendo dicho espacio en ese entre-lugar de interacción y de producción de acontecimientos, como lo describe Busch y Vilela (2007, p. 62):

[Y como todo mundo se encuentra en la escuela, uno acaba aprendiendo un poco de la cultura del otro. Sin percibir, un brasileiro juega *jankenpô*, el juego de hacer con la mano piedra, papel o tijera. El nieto de españoles va a clase de capoeira, una mezcla de deporte, lucha y danza de origen africano y, el hijo de libaneses come una esfirra que la madre prepara junto a una deliciosa pasta italiana. Todo ellos adoran escuchar historias sobre Saci o Curupira, personajes del folclor de Brasil, o forman parejas para bailar cuadrillas en las tradicionales fiestas juninas.

Pero São Paulo es solo un ejemplo. En otras ciudades grandes, en pequeñas villas o en las haciendas del interior del país, también es fácil percibir que la cultura brasileira junta un poquito de cada parte del mundo. Descubrir todo ese universo va a ser siempre una aventura fascinante. (Busch y Vilela, 2007, p. 62).]

La versión en el idioma original (portugués):

E como todo mundo se encontra na escola, um acaba aprendendo um pouco da cultura do outro. Sem perceber, um brasileiro brinca de jankenpô, o jogo japonês de fazer papel, tesoura ou pedra com a mão. O neto de espanhóis vai para aula de capoeira, uma mistura de esporte, luta e dança de origem africana, e o filho de libaneses come a esfirra que a mãe prepara junto com uma deliciosa macarronada italiana.

Todos eles adoram ouvir histórias sobre Saci ou Curupira, personagens do folclore do Brasil, ou formam parzinhos para dançar quadrilha nas tradicionais festas juninas.

Mas São Paulo é só um exemplo. Em outras cidades grandes, em pequenas vilas ou nas fazendas do interior do país, também é fácil perceber que a cultura

brasileira junta um pouquinho de cada parte do mundo. Descobrir todo esse universo vai ser sempre uma aventura fascinante. (Busch y Vilela, 2007, p. 62).

Dicho entre-lugar, lo definimos como un espacio intercultural, puesto que no solamente confluyó la cultura infantil sino también la cultura adulta, la cultura colombiana y brasileña y otras tantas que pueden confluír y de las que hacen parte cada uno de los protagonistas y autores de este texto; así las cosas y de acuerdo con Azibeiro (2003, p. 93):

Entendemos intercultural como los espacios y procesos de encuentro-confronto dialógico entre varias culturas, que pueden producir transformaciones y deconstruir jerarquías. Es ese entrelugar en el cual todas las voces pueden emerger, manifestarse, in-fluir-si así podemos caracterizar la inclusión, de los innumerables tejidos de significados.

Es allí donde comienza y termina este proceso de vivencia y experiencia que buscaba entender la diferencia desde la perspectiva de los niños. En la frontera con el otro es donde surgen indicios de cómo lidian con ella y con la cuestión del ser extranjero, en ese mundo de diversidad, y cómo aparece allí esa construcción de lo diferente.

Esta investigación se sitúa en la frontera, en ese entre-lugar, en donde crea la opción de confluencia de dos idiomas: el portugués y el español. Esa opción en el texto no es de carácter puramente estético, por el contrario, es la que permite profundizar y enfatizar la investigación en el “extranjero” siendo “extranjero” de allí, al tener apartados en ambos idiomas.

Es por ello que el habla se convierte en un punto central en esta investigación, es una frontera de encuentro, pero también de emancipación y de múltiples tensiones. Y aquí se comienza a vislumbrar un tema de investigación importante con niños en condiciones de extranjeros: el diálogo entre diferentes idiomas y lenguas.

Por dicha razón, algunos de los acontecimientos narrados aquí se escriben en lengua portuguesa, dado que dicha lengua es parte

del contexto donde fue realizada la investigación (Brasil), esto con el fin de contar lo acontecido de la forma más natural y real posible, en un intento de no desvirtuar los hechos con la traducción (portugués-español), y por respeto a la autoría tanto de los niños, como de la profesora y la mía como investigador.

Pero, ¿cómo encontrar una forma de mostrar esos acontecimientos lo más aproximado posible a esas realidades, a esas experiencias y vivencias en la escuela? Tal vez debía remitirme a aquellas palabras de Couto (2011, p. 23) en: *E se Obama fosse africano?: e outras intervenções*: “No existe ningún escritor que no haya pasado por la necesidad de encontrar una identidad propia entre múltiples identidades que se escabullen fácilmente al intentar materializarlas, ya sea escrita, oral u otras tantas que se pueden encontrar”.

Pero, como Couto (2011) sostiene, no hay un lenguaje hecho a la medida de los escritores, simplemente encontramos una lengua que nos permite ser únicos e irrepetibles, como puede hacerse a través de los cuentos. En esta investigación se evidenció que entre dichos idiomas (portugués-español) existe una fuerte presencia de los cuentos y que pueden ser una forma de generar las relaciones entre personas (adultos y niños) inmersos en el contexto.

¿Y QUÉ FUE LO QUE RESULTÓ DE ESTE CUENTO?

Ser extranjero se relaciona con el habla de una persona, o mejor, con el “mal” hablar de esa persona, que hace la diferencia entre muchas otras, pues es evidente que no tiene necesidad de ropas diferentes, de comidas que consideraríamos exóticas, de religiones, espiritualidades o misticismos que muchas veces consideramos absurdos; para ser un extranjero bastaría solamente tener un acento o habla diferente a las demás personas para ser tenido en cuenta como extraño o enfermo (*doente*). Como se puede evidenciar en algunos acontecimientos:

[Esdras me pide filmarlo:

Yo: ¿Usted vive dónde?

Esdras: Aquí, cerca de la escuela.

Yo: ¿Recuerda dónde yo vivo?

Esdras: En Colombia, usted dijo. Queda muy lejos. Hablan chino allá, no comprendo nada de lo usted habla.

Yo: No, yo hablo español, ¿recuerda que le dije?

Esdras: Sí, es muy parecido con el chino, mi hermano habla como usted y no consigo entender nada de lo que el habla.

Yo: ¿Su hermano es de Colombia?

Esdras: ¿Cómo es que es? ¿Qué dijo?

Yo: Te estoy preguntado si su hermano es de Colombia como yo.

Esdras: Entendí. No, él es brasilero pero, él habla sí como usted está hablando, extraño. ¿Usted siempre habló así?

Yo: ¿Así cómo?

Esdras: Enredado, así de extraño, ¿no?

Yo: Sí. Yo siempre he hablado español. Usted es un niño muy bonito, ¿me entendiste? [le hablo en español].

Esdras: Para de bromear, mejor hable portugués, así como usted habla, pero hable portugués. No entiendo nada. Gracioso.

(Continuamos jugando en la mesa y la conversación termina ahí).

(Nota de campo No. 8, octubre 1 de 2014).

La versión en el idioma original (portugués):

Esdras me pide filmarlo:

Eu: Você mora onde?

Esdras: Aqui, perto da escola.

Eu: Lembra onde eu moro?

Esdras: Em Colômbia, você falou. Fica muito longe. Falam chinês lá, não compreendo nada do que você fala.

Eu: Não, eu falo espanhol, lembra que te falei?

Esdras: Sim, é muito parecido com o Chinês, meu irmão fala como você e não consigo entender nada o que ele fala.

Eu: Seu irmão é da Colômbia?

Esdras: Como é que é? Que falou?

Eu: Te estou perguntando se seu irmão é da Colômbia como eu.

Esdras: Entendi. Não, ele é brasileiro, mas ele fala assim como você está falando, estranho. Você sempre falo assim?

Eu: Assim como?

Esdras: Enrolado, estranho mesmo, né?

Eu: Sí. Yo siempre he hablado español. Usted es un niño muy bonito. ¿Me entendiste? [Le hablo en español].

Esdras: Para com essa brincadeira, melhor fala português, assim como você fala, mas fala português. Não entendo nada. Engraçado.

(Continuamos jugando en la mesa y la conversación termina ahí).

(Nota de campo No. 8, octubre 1 de 2014).

El anterior es uno de los acontecimientos vivenciados en el aula y así podría citar muchos otros que marcan el habla como un elemento diferenciador, mágico, interesante, que me hace ser un *doente* para los niños, como sigue a continuación:

Me causa curiosidad que uno de los niños (Esdras) se me acercó y me preguntó: *você viajou para Colômbia nas férias?* Lo cual me sorprendió y le pregunté: *porque você sabe que eu sou colombiano?* Me contestó: *eu pensei! Você falou que trabalhava lá na Colômbia e que você morava lá. Vocês falam essa língua estranha, você fala inglês. Eu sei.* Yo iba a continuar la conversación con él, pero se fue con sus amigos a jugar. (Nota de campo No. 9, marzo 11 de 2015).

En ese momento, yo hablo en voz alta para las niñas, agradeciendo por la comida que nos mandaran y se me acerca uno de los niños (Luan) y me dice que yo estoy enfermo. Yo le pregunto que por qué piensa eso, y él me contesta tímidamente y tocando mi boca y me dice que hablo muy raro. Le pregunto por qué dice que hablo raro y se intimida y me sonrío. Continuamos jugando con las fichas, los carros, los dinosaurios en la mesa, pero cuando me está hablando Luan de que estoy enfermo, ellos dicen que yo soy un monstruo, y

comenzamos a jugar a los monstruos haciendo caras feas los unos a los otros y gritando. (Nota de campo No. 11, abril 9 de 2015).

Estos acontecimientos fueron frecuentes durante los tres años de experiencia y vivencia con los niños en las diferentes aulas. La forma de hablar era la característica que se dio de principio a fin. Para la comprensión de esa cultura infantil y para el reconocimiento de esa participación y protagonismo infantil, se hace necesario no solamente comprender esos códigos comunicacionales o lingüísticos que son propios de esa cultura, sino también entender la importancia que tiene el lenguaje para los niños, en tanto elemento determinante en la relación con la diferencia, con la alteridad que irrumpe en sus rutinas, en sus cotidianos, y llega a ser fundante en la conceptualización y reconocimiento del “otro” que transita en esas fronteras del lenguaje que, para este caso, se trata de ese extranjero, como se puede evidenciar en Vygotski (1991):

Signos y palabras constituyen para los niños, primero y sobre todo, un medio de contacto social con otras personas. Las funciones cognitivas y comunicativas del lenguaje se convierten, entonces, en la base de una forma nueva superior de actividad en los niños, distinguiéndolos de los animales (p. 24).

Nuevamente de acuerdo con Vigotsky (2007), los seres humanos nacemos en el mundo del habla, marcada por experiencias sensorio-motoras, principalmente dadas en el habla y en la palabra. En este orden ideas, no podemos pensar en un mundo estático donde se nace sino en un mundo cambiante, modificable, como argumenta Tomasello (2007) y otros autores. No nacemos en un mundo que solamente está lleno de cosas sociales-culturales, también nacemos en el mundo de las palabras y ese conjunto (social, cultural, palabras) es totalmente desconocido para el niño.

No obstante, el resultado final es el habla, pero no se debe pensar ese resultado como producto del desarrollo humano, como producto de la evolución de la especie, sino con una visión hacia futuro, debido a que el pensamiento y el habla no son estables, ni

paralelos o uniformes como podemos creer; pues aunque como especie tengamos un proceso cultural acumulativo, en dicho proceso se van dando modificaciones, como se argumenta en *Pensamiento y Habla* de Vigotsky (2007).

Para Vigotsky (2007), el concepto es un signo como tal, donde no se puede reconocer la palabra como un simple acto mecánico de articulación, de fonación, se trata realmente de ir más allá para poder entender la unidad entre pensamiento, habla y signo. La palabra es el medio específico para la formación de los conceptos.

En este entendido, esas construcciones hechas por los niños en el transcurso de estos tres años de investigación, de interacción, de un sinnúmero de vivencias, corresponde a esa relación entre lengua y cultura, a esos saberes propios de cada cultura. Que para este caso es la cultura infantil, caracterizada por un lenguaje propio, que en muchas ocasiones es subestimando por los adultos en un acto de demostrar el poder que podemos ejercer el uno sobre el otro, indicando simplemente lo que está “bien” y lo que está “mal”.

Se puede afirmar que no nos hemos permitido conocer y reconocer a ese otro cultural, a esa cultura infantil, porque simplemente lo llamamos parte de nuestra cultura para poder controlarlo, sin darle oportunidad de comprender esos lenguajes de ese mundo, como diría el filósofo Wittgenstein (1968): “los límites de mi lenguaje denotan los límites de mi mundo” (p. 111).

No obstante, las vivencias en la escuela me dieron a conocer muchos aspectos que puede traer esa alteridad del extranjero que irrumpe en el aula, la forma de hablar del otro que llega a modificar ese contexto es lo que realmente constituye esa vivencia. Ese encuentro con todos los sentidos, hace de esa vivencia intensa una escucha sensible por parte de nosotros y del otro.

Una vivencia que ofrece demasiados cuestionamientos por parte de los niños, sin coartarles la libertad de expresarse ante un Estado y un mundo que políticamente reza que todos somos iguales ante él, sin ser discriminado por ninguna razón o motivo, dudas que van apareciendo a través de la interacción, de la vivencia y la experiencia de ese “nosotros” con los “otros”. Preguntas tales como:

Figura 3. Acontecimientos en el aula.



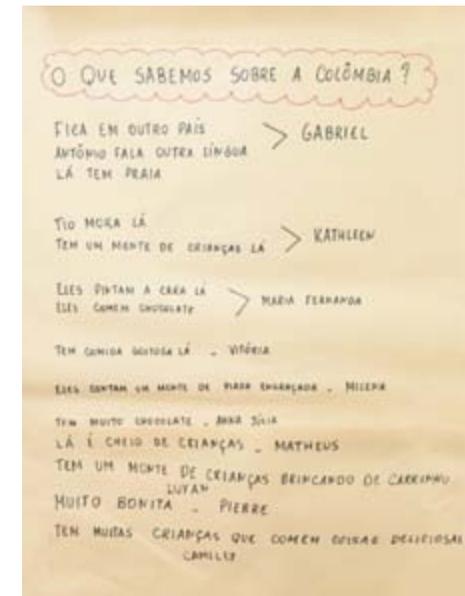
Fuente: Archivo propio.

**Figura 4. Acontecimientos en el aula:
“¿Qué más queremos saber?”**



Fuente: Archivo propio.

**Figura 5. Acontecimientos en el aula:
“Lo que sabemos sobre Colombia”.**



Fuente: Archivo propio.

Ese mundo va más allá de cómo nos podemos vestir, de qué es lo que comemos, si es deliciosa aquella comida, si son bonitas o no aquellas vestimentas, si las personas juegan cosas divertidas y si tienen carritos para divertirse y construir aquel mundo de chocolates que puede hacer la diferencia territorial, de la frontera entre una cultura adulta y una cultura infantil, de un “nosotros” y de un “otro” extranjero.

En esta investigación fuimos juntos a vivenciar ese mundo de sabores y colores, un mundo que sólo solo se puede vivenciar y experimentar si ponemos todos los sentidos, es por ello que la comida, los juegos, las ruedas infantiles y los cuentos hicieron parte de este “cuento”, de esta construcción de la “diferencia diferente”.

**Figura 6. Acontecimientos en el aula:
“Vamos experimentar comidas”.**



Fuente: Archivo propio.

Fuimos invitados a ser parte del equipo de *vivenciadores*, de experimentadores. Viajamos y descubrimos juntos por esos mundos que ya conocíamos, pero a través de una visión adulta. Hicimos nuestro propio avión para ir hasta... y volamos por un mapa.

**Figura 7. Acontecimientos en el aula:
“Vamos a conocer el mundo”.**



Fuente: Archivo propio.

Sin embargo, lo que siempre sobrepasó esa vivencia fue el habla de esa persona que llegó a la escuela, “ese otro” que no era igual a “nosotros”. Siempre fue “raro”, “extraño”, escucharlo hablar. Era como un ser venido de otro planeta; obviamente ese planeta era otro país, pero lo que realmente interesaba era que hablaba diferente, como se puede evidenciar en el siguiente acontecimiento: “(...) [cuando los niños me escuchan hablar por primera vez] comienzan las preguntas alrededor: ¿de dónde es?, ¿dónde queda ese lugar? Uno de los niños responde rápidamente: “*é de outro planeta, ele é extraterrestre*”. Todos los niños ríen [...]”. (Nota de campo No. 3, mayo 20 de 2014).

En conclusión, múltiples infancias, muchos niños, muchos extranjeros, todos *doentes*, y finalmente es el habla lo que llama la atención en esta relación de alteridad, tanto para los niños como para mí como adulto y extranjero; es eso: cómo somos llamados, siempre en busca de identificarnos con esos sonidos, con esos mundos, siempre buscando ese llamamiento familiar, como sostiene Galeano (2002), para no perder las ganas de ser llamado y de llamar. Cierro aquí con uno de los cuentos resultado de las experiencias y vivencias en el aula, en la rutina escolar y como producto de esas lenguas que nos hacen *doentes*:

[*¿Qué lengua enredada es esa, muchacho?*

Era una vez...

Creo que no solamente una vez,
de hecho fueron muchas veces,
puedo asegurar que fueron muchas
que yo lo escuché hablando japonés,
pero, no era cualquiera, no era cualquier japonés,
era de esos japoneses que hablan inglés...

¿Por qué usted sabe que en el mundo existen dos clases
de japoneses?

Uno que habla japonés y otro que habla inglés.

Y él era uno de esos chicos japoneses que hablan inglés.

Él era muy gracioso.

No sabía hablar bien.
 Por ejemplo: una vez para decir tiburón, él dijo tubarão.
 ¿Qué lengua enredada es esa, muchacho?
 ¡Creo que no es una lengua normal!
 Es de esas cosas que usted solo escucha decir a un loco,
 de un propio enfermo.
 Aunque no podía entender lo que él hablaba,
 siempre jugábamos los dos.
 Era la única cosa en que nos comprendíamos bien o ¿no?
 No sé explicar, era tan complicado.
 Una vez él llevó a la escuela unas comidas extrañas.
 ¡Me pareció un poco raro pero, comí!
 Llevó su bandera, la bandera de su país, lo cual me pareció
 maravilloso.
 Los colores eran maravillosos, muy alegres: amarillo, azul y rojo,
 parecidos a los colores que se ven en mi Brasil.
 Pero aun así, de las cosas que encontré más locas de esa
 convivencia era: esa forma de hablar, ese acento que él tenía,
 esas palabras que yo no podía entender,
 siempre pensé que él estaba enfermo, que debería ir al médico.
 Hacer alguna terapia.
 Porque esa lengua que él hablaba era rara,
 era extraña, no podía diferenciar.
 Pero, cuando estábamos juntos era maravilloso.
 ¿La diferencia es así? Una vez le pregunté a él,
 le he dicho varias veces: me responde por favor.
 Yo siempre hablo de usted, ese extranjero de lenguas extrañas.
 Que un día llegó a mi salón y ni siquiera se presentó.
 Lo acogí como mi amigo, como mi hermano, incluso
 nosotros sabíamos que: ¡era diferente!

Nota: Para que usted me entienda dejo un dibujo que hice, para que
 sepan cómo éramos cuando estábamos juntos, el muchacho que
 está del lado derecho es él, estoy señalándolo con mi dedo para que
 usted sepa cuál es, y el otro soy yo.]

Figura 8. Acontecimientos en el aula: “¿De qué lado está?”.



Fuente: Archivo propio.

[También hice un mapa para que usted entienda de dónde es
 él: los dos Japoneses los pinté de color azul en la parte inferior, el
 que está de lado derecho es el Japón que habla inglés, encima en
 color verde está Brasil y en la parte inferior, al lado izquierdo,
 en color azul, está el otro Japón, aquel que habla japonés. Fin]

**Figura 9. Acontecimientos en el aula:
 “Nos ubicamos por colores”.**



Fuente: Archivo propio.

La versión en el idioma original (portugués):

Que língua enrolada é essa rapaz?

Era uma vez...

Acho que não somente era uma vez,
de fato foram muitas vezes,
posso garantir que foram muitas mesmo
que eu escutei ele falando japonês,
mas não era qualquer um, não era qualquer japonês,
era daqueles japoneses que falam inglês...
Por que você sabia que no mundo existem dois japoneses?
Um que fala japonês mesmo e outro que fala inglês.
E ele era desses caras japoneses que falam inglês
ele era muito engraçadinho
não sabia falar direitinho.
Por exemplo: uma vez para dizer tubarão, ele falou: “tiburón”
que língua enrolada é essa rapaz?
Acredito que não é uma língua normal!
É daquelas coisas que você só pode escutar falar se vem
de um maluco, de um doidão mesmo.
Ainda que eu não conseguia entender o que ele falava,
a gente sempre brincava junto
Era a única coisa que a gente compreendia direito, ou não?
Não sei, era tão complicado.
Uma vez ele levou para escola umas comidas estranhas
eu achei meio esquisito mas, eu comi!
Levou sua bandeira, a bandeira de seu país, eu achei legal,
as cores eram maravilhosas, muito alegres: amarelo, azul
e vermelho,
parecidas com as cores que você vê no meu Brasil.
Mas, mesmo assim das coisas que eu sempre achei mais
doidas era: esse jeitinho de falar, esse sotaque dele, essas
palavras que eu não conseguia entender.
Sempre achei que ele estava doente, que deveria ir ao médico!

Fazer alguma terapia...

Porque essa língua que ele falava era estranha,
era esquisita, Não conseguia diferenciar mesmo.
Mas quando estávamos juntos era maravilhoso.
A diferença é assim? Uma vez eu perguntei para ele.
Eu falei várias vezes para ele, me responde por favor!
Eu sempre falo de você, esse estrangeiro com línguas estranhas
que um dia chegou na minha sala e nem se apresentou,
acolhi como meu amigo, como meu irmão, mesmo a gente
sabendo que: era diferente!

Nota: Para você me entender deixo um desenho que eu fiz, para que
saiba como a gente era quando estava junto, o cara da mão direita é
ele, eu estou apontando com meu dedo para que você saiba qual é
e o outro sou eu mesmo:

(...)

Também fiz um mapa para que você compreenda de onde ele é: os
dois Japões ficaram de azul na parte de baixo, aquele que está do
lado direito é o Japão que fala inglês, acima dele, em cor verde, pode
ver o Brasil e na parte de baixo, na mão esquerda, em cor azul, fica
o outro Japão aquele que fala japonês mesmo: FIM...

REFERENCIAS

- Arendt, H. (2007). A crise na educação. En H. Arendt. *Entre o passado e o futuro* (pp. 221-247). São Paulo, Brasil: Editora Perspectiva.
- Azibeirio, N. (2003). Educação intercultural e complexidade: desafios emergentes a partir das relações em comunidade populares. En R. Fleuri (org.), *Educação intercultural: mediações necessárias* (pp. 85-107). Rio de Janeiro, Brasil: DP&A.
- Bajtín, M. (1999). *Estética de la creación verbal*, 10ª (ed.). (Tatiana Bubnova, trad.). México: Siglo XXI. (Primera edición en español 1982).
- Busch, A. y Vilela, C. (2007). *Um mundo de crianças*, 1ª (ed.). São Paulo, Brasil: Panda Books.

- Cavalleiro, E. (2010). Prefácio. En G. Moura (org.), *Estórias Quilombolas. Coleção Caminho das Pedras vol. III*. Brasília, Brasil: Ministerio de Educación-Secretaría de Educación Continua-Alfabetização e Diversidade.
- Couto, M. (2011). *E se Obama fosse africano? E outras*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Faraco, C. (2005). Autor e autoria. En B. Brait (org.), *Bakhtin: Conceitos-Chave* (p. 37). São Paulo, Brasil: Contexto.
- Gagnebin, J. (2005). Infância e pensamento. En J. Gagnebin. *Sete aulas sobre linguagem, memória e história* (pp. 167-181). Río de Janeiro, Brasil: Imago.
- Galeano, E. (2010). La pálida. En E. Galeano. *El libro de los abrazos* (p. 129). Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Harvey, D. (1998). *La condición de la posmodernidad. Investigación sobre los orígenes del cambio cultural*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Editores.
- Larrosa, J. (2002). Para qué nos sirven los extranjeros. *Educação & Sociedade*, 23 (79). Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10850.pdf>, el 16 de julio de 2017
- Lopes, J. y Mello, M. (2016). Tinha cebola “desmaiada”: Bakhtin e o pesquisar com. *RevistAleph*, (25), 250-268.
- Lopes, J. y Vasconcellos, T. (2006). Geografia da Infância. *Territorialidade Infantis. Currículo sem Fronteiras*, 1 (6), 103-127. Recuperado de http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss1articles/lop_vasc.pdf, el 19 de julio de 2017.
- Medina, P. (2007). Configuración de Fronteras, Interculturalidad y Políticas de Identidad. *Revista Tramas*, (28), 171-194. Recuperado de http://148.206.107.15/biblioteca_digital/articulos/6-276-4355dhh.pdf, el 14 de agosto de 2017.
- Priore, M. (1999). *História das Crianças no Brasil*. São Paulo, Brasil: Contexto.
- Sabido, O. (2009). El extraño. En E. León (ed.), *Los rostros del otro. Reconocimiento, invención y borramiento de la alteridad* (pp. 25-27). Barcelona, España: Anthropos.
- Said, E. (2002). *Orientalismo*. (María Luisa Fuentes, trad.). Barcelona, España: Liberduplex S.L.U.
- Tomasello, M. (2007). *Los orígenes culturales de la cognición humana*, 1ª. (ed.). Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Editores.
- Vigotsky, L. (2007). *Pensamiento y habla*. (Alejandro Ariel González, trad.). Buenos Aires, Argentina: Ediciones Colihue.
- Vigotsky, L. (1999). *Imaginación y creación en la edad infantil*. (Francisco Martínez, trad.). Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
- Vygotski, L. (1991). *A formação social da mente*, 4ª (ed.). (J. Neto, L. Barreto, y S. Afeche, trad.). São Paulo, Brasil: Martins Fontes.
- Wittgenstein, L. (1968). *Tractatus Logico-Philosophicus*. (J. Giannotti, trad.). São Paulo, Brasil: Companhia Editora Nacional.

TEATRO CON BEBÉS: UNA LECTURA A PARTIR DE LA PEDOLOGÍA¹ HISTÓRICO-CULTURAL DE VIGOTSKI

Claudia da Costa Guimarães Santana, Luiz Miguel Pereira

Los procesos de aprendizaje cultural son formas especialmente eficaces de aprendizaje social porque son tanto: *a*) formas especialmente fieles de transmisión cultural (que crean un trinquete cultural especialmente eficaz) como *b*) formas especialmente eficaces de creatividad e inventiva social-colaborativas, es decir, procesos de sociogénesis en los que múltiples individuos crean juntos algo que ningún individuo podría haber creado por sí solo. Esta eficacia especial deriva directamente del hecho de que, cuando un ser humano está aprendiendo «a través» de otro, se identifica con esa persona y con sus estados intencionales, y a veces también con sus estados mentales. (Tomasello, 2007, p. 17).

¹ *Pedología* fue un término introducido por el americano Oscar Chrismann en 1983; definida etimológicamente como la Ciencia del Niño. Lev S. Vigotski, al abordar la Pedología en el contexto soviético de transformaciones sociales, la definió como la Ciencia del Desarrollo Cultural de Niño (Cf. Santana, 2016).

INTRODUCCIÓN

Los nacimientos, generalmente, propician momentos de muchas alegrías, sobre todo para los que están esperando la llegada de un nuevo miembro a la familia. Es importante aclarar que el plural es intencional, nacemos dos veces, biológica y culturalmente. Por lo tanto, los encuentros de los bebés con sus cuidadores ocurren con base en la cultura encontrada en su cotidiano. “El niño que aún no nació dispone del útero de la madre como medio, el niño que acaba de llegar al mundo también dispone de un espacio muy pequeño como parte de su medio más cercano”. (Vigotski, 2010, p. 683).

La herencia cultural de la humanidad aguarda inexorablemente a aquellos que nacen y, por más que tengamos la preocupación en mantener el cuidado con un modo de vida que atienda los presupuestos de una posibilidad de desarrollo para los bebés, estamos la mayoría de las veces reproduciendo el legado cultural que hemos heredado.

TEORÍA HISTÓRICO-CULTURAL: REFLEXIONES A PARTIR DE LAS INFANCIAS

Presentaremos en este trabajo, en el contexto de la teoría histórico-cultural, algunas reflexiones de investigaciones que venimos realizando con los niños a través de actividades de teatro para bebés. Tomamos como premisa básica el presupuesto vigotskiano de que, en las investigaciones con niños, el foco no debería ser el niño que se desarrolla sino el propio desarrollo cultural del niño (Santana, 2016).

Para Vigotski, estudiar el desarrollo humano significa, necesariamente, objetivar científicamente su carácter cultural, y por lo tanto, la investigación del desarrollo infantil debe captar el camino recorrido por el niño en la transformación de las funciones naturales y biológicas en funciones psicológicas superiores que, para

dicho autor, poseen orígenes culturales (Vigotski, 1998). En este sentido, el medio ofrecido es una expresión de la transformación de la naturaleza por el hombre en formas culturales de existencia humana. “Las formas erguidas (entendidas aquí en su carácter material y simbólico) son fruto de la historia humana pero, al mismo tiempo son lugares de donde la historia se inicia constantemente; es fin, es comienzo, es génesis, forman las relaciones espaciales humanas” (Lopes, 2013, p. 130). Por ello, estudiar el desarrollo humano, y por consiguiente, el desarrollo infantil, requiere una postura investigativa que nos permita entenderlo como un producto de la vida social y de cómo la cultura se torna parte de la vida de los niños, transformando su propia forma de ser.

¿En qué situación social ocurre el desarrollo? Para la teoría histórico-cultural, los seres humanos tienen distintas etapas de desarrollo y “el desarrollo se considera como un proceso que se distingue por la unidad de lo material y de lo psíquico, de lo social y de lo personal, en la medida que el niño se va desarrollando” (Vigotski, 2012a, p. 254). De esta forma:

La situación social de desarrollo es el punto de partida para todos los cambios dinámicos que se producen en el desarrollo durante el periodo de cada edad. Determina plenamente y por entero las formas y la trayectoria que permiten al niño adquirir nuevas propiedades de la personalidad, ya que la realidad social es la verdadera fuente de desarrollo, la posibilidad de que lo social se transforme en individual. (Vigotski, 2012a, p. 264).

Un criterio posible para determinar lo esencial de cada edad es la neo/formación; dicha neo/formación es para Vigotski un aspecto primordial para evaluar el desarrollo del niño, es el surgimiento de lo nuevo. En este sentido, fue enfático en contraponerse a las teorías que igualaban la idea de desarrollo a la madurez y a aquellas que consideraban el desarrollo como una secuencia de etapas pre-definidas a ser superadas por el niño, de modo que cada etapa representará una condición necesaria para el establecimiento de

la etapa siguiente. Vigotski argumentaba a favor de una ciencia de desarrollo del niño que tomará como fundamento una temporalidad histórica de transformaciones en el niño como una totalidad, y estaba en desacuerdo con la idea de que la temporalidad cronológica debería ser el único criterio de evaluación del desarrollo.

Para Vigotski, la ciencia “Pedológica” se define como la ciencia del desarrollo cultural del niño, la cual debería guiarse en investigar las diferentes transformaciones sufridas por los niños a lo largo del desarrollo. En concordancia con el autor, el desarrollo infantil se constituye como una historia de transformaciones que sólo son posibles cuando se analizan en la totalidad de su movimiento histórico. La temporalidad histórica es el tiempo de desarrollo real del niño, el proceso histórico de transformaciones sufridas por él lo guiarán hasta el nivel real de desarrollo en que se encuentra. Es por esto que, tomar el desarrollo infantil como una secuencia de etapas pre-establecidas por un determinante genético o por las condiciones del medio, sería lo mismo que no considerar aquello que caracteriza al desarrollo como desarrollo, que es la manifestación de lo nuevo, las neo/formaciones en el niño (Santana, 2016).

Otra vez de acuerdo con Vigotski, es necesario entender el desarrollo infantil no apenas como progreso o evolución, pero sí principalmente como un proceso que permite la involución, el retroceso, la ruptura, la discontinuidad, la transformación radical de lo que había en el estado de desarrollo anterior. Con base en la “pedología” afirmaba que las funciones en desarrollo del niño, que antes ejercían el papel de actividad principal o de actividad-guía, en el ciclo de desarrollo siguiente, asumían funciones secundarias o también dejaban de existir para que una nueva función asumiera el papel de actividad principal. Son en esos momentos que emergen y se constituyen las neo/formaciones que producirán transformaciones en el ciclo de desarrollo como un todo.

Sin embargo, al contrario de lo que comúnmente se espera, el proceso de constitución de neo/formaciones no ocurre de forma armónica e imperceptible. Paradójicamente, para Vigotski, dicho

proceso se caracteriza por grandes períodos de inestabilidad en el desarrollo, lo que para algunos es considerado como desvíos en el curso de infantil. Para él, esas neo/formaciones representan nuevas formas de ser y estar en el mundo, pues resultan en profundos cambios en la estructura psicológica del niño.

Entendemos por neo/formación el nuevo tipo de estructura de la personalidad y de su actividad, los cambios psíquicos y sociales que se producen por primera vez en cada edad y determinan, en su aspecto más importante y fundamental, la consciencia del niño, su relación con el medio, su vida interna durante el transcurso de su desarrollo en un periodo dado (*Idem*, p. 255).

En otro aspecto, una actividad bastante común en los niños pequeños, que sólo es posible a partir del medio ofrecido, es la imitación. En la perspectiva vigotskiana, la imitación no es un acto mecánico pero sí una condición puesta por la cultura. Al imitar un adulto, el niño aprende a lidiar con las situaciones que están más allá de su condición actual. Para Vigotski, “al hablar de imitación no nos estamos refiriendo a un acto mecánico, automático, irracional, sino a un acto fundamentado en la comprensión, es la realización imitativa de cierta operación intelectual”. (Vigotski, 2012b, p. 263).

Así, la imitación, tan fuertemente presente en el comportamiento de los niños pequeños, permite que ellos saquen del medio ofrecido el significado de sus vivencias en ese mismo medio. Por otro lado, refuerza la importancia de las actividades colaborativas entre adultos y niños y de los niños entre ellos mismos, para la formación de los procesos de desarrollo cultural infantil. Por lo tanto, son ofrecidos *estrenos* en y con el mundo.

VIVENCIA INFANTIL PARA VIGOTSKI

La actividad de imitación en niños pequeños es un fuerte argumento que nos ayuda a comprender lo que Vigotski llamaba “vivencia”. La condición histórico-cultural del desarrollo infantil no significa

decir que se trata de un individuo pasivamente moldeado por el medio. El medio aquí no es visto como una dimensión absoluta y fuera del individuo, pero como elemento interpretado, la expresión de una “vivencia” del niño:

...la unidad en la que, por un lado, de modo indivisible, el medio, aquello que se vivencia está representado –la vivencia siempre está ligada a aquello que está localizado fuera de la persona– y, por otro lado, está representado cómo yo vivencio eso, o sea, todas las particularidades de la personalidad y todas las particularidades del medio son presentadas en la vivencia, tanto aquello que es retirado del medio, todos los elementos que poseen relación con una personalidad dada, como aquello que es retirado de la personalidad, todos los trazos de su carácter, trazos constitutivos que poseen en relación con un acontecimiento dado. De esta forma, en la vivencia, nosotros siempre lidiamos con la unión indivisible de las particularidades de la personalidad y de las particularidades de la situación presentada en la vivencia. Por eso, parece apropiado conducir de manera sistemática el análisis del papel del medio en el desarrollo del niño, conducirlos desde el punto de vista de las vivencias del niño, porque en la vivencia, como ya he puesto, son llevadas en cuenta todas las particularidades que participaron en la determinación de su actitud frente a una situación dada. (Vigotski, 2010, p. 686-7).

La vivencia es para Vigotski una unidad psicológica que nos permite pensar, primeramente, que el medio no es el medio en sí pero es siempre un medio interpretado por el niño. Luego, no es ese o aquel elemento presente en el medio que irá a afectar decisivamente el desarrollo psicológico del niño. El medio hace junto al niño una unidad relacional, o sea, medio y niño forman una unidad en el desarrollo.

En la educación de niños pequeños es muy común la preocupación de la organización del medio que será ofrecido para ellos. Muchas propuestas toman el medio ofrecido como algo “para” los niños y no “del” niño. De esta forma, el niño debería comportarse de una manera esperada de acuerdo con los elementos presentes en aquel medio. Las funciones que, acaso se vinieran desarrollando

en el niño, serían una expresión directa del medio ofrecido. De ahí surgieron expresiones tan comunes en el cotidiano de los niños, tales como: “medio estimulante”, “objetos pedagógicos”, “juguetes educativos” y una preocupación, algunas veces exagerada, con la organización del espacio físico para la infancia. No estamos diciendo, con esto, que esos objetos no sean importantes o que las propuestas educativas deban descuidar esos aspectos, pero entendemos, como Vigotski, que “no es ese o aquel elemento tomado independientemente del niño, pero sí, el elemento interpretado por la vivencia del niño que puede determinar su influencia en el recorrer de su desarrollo”. (*Idem*, p. 683).

El énfasis de Vigotski, en su “pedología” estaba, justamente, en describir que las investigaciones realizadas con niños deberían partir de la idea de desarrollo como una totalidad. En ese sentido, niño y medio forman una unidad. El medio es parte del todo, un elemento de la unidad de vivencia del niño. La vivencia es una unidad que cuenta en los elementos de una totalidad. Esto quiere decir que la interpretación de la infancia ocurre a partir de un medio ofrecido para ella, sin embargo, ese proceso no se basa en la internalización de un medio absoluto y fuera del niño. En la vivencia, el niño interpreta el medio, él no repite y tampoco lo reproduce como una copia fiel. Vigotski usa el término de “refracción” para contraponerse a la idea de que la vivencia del niño sería un simple reflejo de experiencias culturales infantiles. (Santana, 2016).

El concepto de “vivencia” nos ayuda a entender por qué para Vigotski el desarrollo ocurre por medio de una temporalidad histórica y no apenas cronológica. Así, el valor de cada periodo de tiempo precisa de ser evaluado, no en su dimensión absoluta, pero sí en su dimensión relativa, es decir, por el lugar que ocupa en el ciclo de desarrollo infantil. En la lógica de desarrollo cronológico, un año es siempre un año, pero, a medida en que el medio y el niño forman una unidad, el significado de mes para el niño cuando él tiene un año no es el mismo de cuando tiene seis u ocho años.

Lo anterior significa entender que el desarrollo infantil no es un proceso regular de etapas que tienen que ser cumplidas, sino que el niño debería ser comprendido con base en sus ciclos de desarrollo. En este sentido, para Vigotski, cada ciclo es marcado por un proceso de cambios y saltos cualitativos totalmente diferentes a los ciclos anteriores de desarrollo.

En este trabajo presentamos algunas reflexiones a partir de las aproximaciones teóricas respecto al teatro con bebés. Al ofrecer esa actividad cultural en los grupos de niños de hasta de tres años, en la escuela de educación infantil “Escola Nossa”,² estamos teniendo en consideración el desarrollo de la imaginación a través de vivencias estéticas.

Observamos cómo los bebés –niños entre un año y medio hasta tres años– vivencian las actividades realizadas. “La Educación artística es un factor de la educación, particularmente importante [...] Lo importante es que casi no existe otro medio de educar las emociones humanas y, por consiguiente, la voluntad humana [...]” (Lunatcharski, 1988, p. 209-214). El teatro para bebés considera a los bebés como seres poéticos con capacidad de comunicarse desde su nacimiento, por tanto, seres humanos que nos enseñan con su presencia en el mundo.

Vigotski, con su humanismo socialista y su creencia en las fuerzas creativas del ser humano, nos proporciona otra posibilidad de entendimiento para las cuestiones relativas al desarrollo de las personas. Cuando nos referimos al desarrollo de bebés, no partimos solamente del punto de vista de las condiciones materiales de la sociedad, de sus fuerzas productivas, sino sobre todo, de las transformaciones de los seres humanos a partir de sus potencialidades desarrolladas por el contacto con los otros en un proceso dialógico, de la oferta de posibilidades artísticas, técnicas, literarias, filosóficas, humanas, entre otras tantas. En efecto, en el medio se

² La “Escola Nossa” está localizada en la ciudad de Niterói, estado de Río de Janeiro, Brasil- <http://www.escolanossa.com.br/>

originan todas las especificidades humanas de la personalidad que él va adquiriendo. De este modo, al ofrecer el teatro como medio, como fruto de la producción humana y como una posibilidad de vivencia, promovemos en los bebés posibilidades de desarrollo.

El ser humano conquistó su incompletitud y su característica colaborativa a través de su debilidad biológica desde el nacimiento. Al nosotros nacer, estamos dotados de un repertorio biológico complejo, con un alto grado de organización perceptiva y expresiva que favorece el intercambio con el otro social (Carvalho, 1983, citado por Ramos, 2010). Mediante el cuidar y el educar por el otro, el bebé reconoce esa intencionalidad y es gestada la colaboración a través de esa mediación.

La elección de indicadores de desarrollo en el niño

...son constituidos en manifestaciones de la actividad biológica: el llanto, el movimiento –de manos, de pies, del rostro o de ‘caritas’, de brazos, de tronco, de piernas– la mirada, la sonrisa, y en una especie de combinación de varias de ellas, que resulta en una exaltación de alegría”. (Pino, 2005, p. 196).

Las acciones combinatorias de esos constituyentes, junto al aprendizaje cultural, proporcionan las condiciones necesarias para identificar a los bebés como agentes sociales productores de cultura. Por ejemplo, en el gesto de apuntar, el niño produce una operación que articula la relación de él con el objeto al cual se refiere y con los sujetos para los cuales los gestos se dirigen.

Nuestra hipótesis es que el teatro “para” bebés amplía las posibilidades de vivencias formadoras del desarrollo humano. El teatro para bebés propicia la vivencia estética y la relación con otros bebés. La presentación del montaje, con escenas que exhiben posibilidades de mundo, ejecutadas con creatividad compuesta a partir de la realización de la música, proyecciones, escenarios, vestuarios, adornos, textos, trabajos de actriz/actor y dirección, provocan en los bebés una variedad de sentidos. Si el medio origina todas las especificidades humanas de la personalidad que el niño va adquiriendo, transitar por las plateas de teatros, en las presentaciones en la escuela,

desencadenaría en los bebés situaciones de percepción estética que se pueden constituir en vivencias estéticas que es la base formadora de la imaginación. “Cuanto más rica es la experiencia de la persona, más material está disponible para la imaginación de ella”. (Vigotski, 2009, p. 22).

INVESTIGACIÓN CON BEBÉS: ALGUNAS CONSIDERACIONES

El teatro con bebés es una actividad de la teatralidad del humano que se inserta en el contexto del arte. Tenemos como referencia las investigaciones de teatro para bebés y el campo de investigaciones con bebés (Pereira, 2012). “Lo que denominamos como investigación con niños implica, por lo tanto, la construcción de una postura de investigación que coloca en discusión el lugar social ocupado por los investigadores y niños en la producción socializada de conocimiento y de lenguaje”. (*Idem*, p. 63).

Apoyamos nuestro estudio en el referencial metodológico de la investigación con bebés, que preconiza su protagonismo. La propuesta central es promover la participación de los bebés en las actividades elaboradas para posibilitar su colaboración en las actividades escénicas que permitan el desarrollo de esa teatralidad en una perspectiva en que, tanto las profesoras como los bebés, sean los protagonistas.

Se trata de un proceso de formación inspirado en la “filosofía de la diferencia” cuyo dispositivo es el teatro. Busca evidenciar cuerpos que interactúan, devenir, marcas, dispersiones, proporcionando elementos que componen un conjunto práctico-teórico. Acciones e ideas generadas durante incursiones en el territorio entre el arte, la filosofía y la educación en una zona de mutación. (Amaral y Bussoletti, 2010, p. 76).

La teatralidad no se resume apenas al concepto de representación ni tampoco a la espectacularización, sobre todo es la posibilidad de

arte en lo cotidiano y cada sujeto inserto en su actual situación de desarrollo. Nos apoyamos en el dramaturgo Augusto Boal para el ejercicio de nuestra actividad, al afirmar que todos pueden participar del teatro:

“Teatro” era el pueblo cantando libremente al aire libre: el pueblo era el creador y el destinatario del espectáculo teatral, que se podía llamar “canto ditirambo”. Era una fiesta en que todos podían participar libremente. Vino la aristocracia y estableció las divisiones: algunas personas irían al escenario y solo ellas podían representar en cuanto que todas las otras permanecían sentadas, receptivas, pasivas: estos serían los espectadores, la masa, el pueblo. (Boal, 1980, p. 2).

Entendemos que el teatro con bebés es una posibilidad de desarrollar actividades asumiendo el teatro como punto de partida estético. Buscamos identificar que el desarrollo de los bebés no es apenas un aspecto sensorial, son, sobre todo, enunciaciones inspiradas por las actividades escénicas. En esta producción de intencionalidades buscamos el entendimiento de las reacciones de los bebés con base en sus enunciaciones provenientes de las vivencias poéticas presentadas.

Nos referimos a enunciación en el contexto baktiniano donde la acción poética no está apenas en la lengua, en el habla, pero está, principalmente en la disposición corporal de los bebés, pues en ese periodo de la vida muchos aún no se expresan por medio del habla. Nuestras reflexiones propuestas en este texto tuvieron como base la investigación con bebés entre 18 meses y 36 meses.

El propósito del presente estudio es intentar alcanzar un entendimiento del enunciado poético, como una forma de esta comunicación estética especial, verbalmente implementada. Pero para hacer eso nosotros necesitamos antes analizar en detalle ciertos aspectos de los enunciados verbales fuera del campo de las artes, enunciados del habla de la vida a las acciones cotidianas, porque en esa habla ya están embutidas las bases, las potencialidades de la forma artística. Además, la esencia social del discurso verbal aparece aquí en un relevo más preciso y la conexión entre un enunciado y el medio social circundante se presta más fácilmente para el análisis (Brait & Mello, 2012, p. 66).

Las enunciaciones en el sentido propuesto por Bakhtin, son el punto de partida para la observación de sus reacciones en la actividad teatral, analizando su interés, desinterés, asombros estéticos, entre otros. Queremos identificar y analizar lo que ocurre a partir de lo que es ofrecido en ese momento, sus intervenciones a partir de la dinámica de sus movimientos, buscando identificar las razones de sus intereses y/o desinterés.

Es importante mencionar como antecedente que el teatro para bebés fue una categoría teatral que despuntó en Europa en los años de 1980 y llegó a Brasil en 2005 con dos perspectivas, ambas asociadas a las conquistas sociales de la primera infancia. La primera se encaminaba hacia la dimensión del bebé en cuanto espectador, situación aún incipiente, con pocas repercusiones en el medio artístico y todavía con poca divulgación, sobre todo, debido a la condición de subalternación del bebé en la sociedad. Por otro lado, la segunda vertiente tiende a insertarse en la educación infantil en la condición de actividad artística en que los bebés sean actores, protagonistas de una vivencia, pero esta perspectiva también se encuentra en fase embrionaria.

El teatro con bebés mantiene la dimensión del teatro para bebés, no obstante, actúa de forma relacional, posibilitando las expresiones sensoriales y de movimientos a los bebés a partir de la propuesta de escenificación:

Los niños entran en los juegos teatrales para explorar y tocar, reelaborando inmediatamente, si lo desean, lo que recibieron. Un lugar de hacer y hacer juntos, un momento de relación interpersonal y de colaboración constructiva. El adulto se coloca al frente de los niños, disponible para comunicarse con ellos, los alienta y los mantiene sin necesidad de forzar y sin dirigir mucho, pero con la intención de mantener el clima y atmósfera de comunicación teatral (Frabetti y Manferrari, 2006, p. 6).

Al investigar teatro con bebés, posibilitamos la entrada de los bebés en la acción escénica, propiciando curiosidad y estimulando sus

percepciones hacia el contacto con lo representado escénicamente. En esa vivencia, buscamos propiciar la creación de una estética nueva donde los bebés se sentirán convidados a participar.

El teatro con bebés, en cuanto a actividad de educación infantil, se aproxima a otra posibilidad teórica, como la Zona de Desarrollo Inminente (ZDI), un concepto propuesto por Vigotski en el análisis de las situaciones de aprendizaje y desarrollo:

La zona de desarrollo inminente es entonces aquello que el niño consigue hacer con la ayuda del adulto –otros pares–, pues lo que él hace sin la ayuda y sin la mediación del adulto, ya sería característico del nivel de desarrollo actual [...] (Prestes, 2012, p. 193-194).

Así pues, al nosotros ofrecer el teatro como actividad, el bebé pasa de la condición de espectador a la posición de participante a partir de sus enunciaciones, de su teatralidad, constituida de poesía en los encuentros estéticos, por lo tanto, le posibilitamos su protagonismo a partir de la colaboración del adulto profesor/actor. El principio colaborativo está, por ello, presente en esa constitución. Sin embargo, para los adultos cuidadores, sean los familiares o los profesionales de la escuela, el teatro con bebés presenta otras posibilidades relacionales con los bebés en el espacio de la escuela y de la educación infantil.

CONCLUSIÓN

En las obras de Vigotski encontramos reflexiones sobre el desarrollo cultural de los niños que nos permiten visualizar y potencializar diferentes posibilidades de humanización. El teatro con bebés es una de esas posibilidades. De acuerdo con Pereira (2014, p. 139):

Consideramos que, a partir de los bebés, podemos ofrecer otras posibilidades de mundo a través de la educación estética, incluyendo el teatro, la música, las

artes plásticas, el cine, la literatura, la danza, entre otras artes que se insertan en una propuesta de desarrollo humano desde el punto de vista de mantener contacto con los artefactos de nuestra cultura y de los antepasados.

Lo anterior se evidenció en el trabajo de campo realizado para esta investigación. Las actividades estéticas ofrecidas para los bebés contienen estrenos, novedades, asombros, curiosidades y, por lo tanto, el encuentro de los bebés con lo nuevo. Siempre está la invitación abierta para la participación, la interferencia en el contexto de la actividad, por consiguiente, desvirtúa la idea de recepción, de espectador, de pasividad. No es una propuesta que se fija solamente para despertar lo estético sensorial, es avanzar en esta discusión para poder llegar a la dimensión estética de los seres humanos. Consideramos que la poesía producida en estos encuentros trae reflexiones para otras posibilidades de investigación con los bebés y propicia vivencias estéticas para su desarrollo cultural.

De esta manera, toda experiencia estética es, en sí misma, un viaje pedagógico, pero desde el punto de vista de la “pedagogía de lo desconocido”. El arte es un disparate que nos impulsa en la aventura de lo desconocido, es el diálogo como lo oculto, con el misterio. (Laredo, 2011, citado por Pereira, 2014, p. 54).

REFERENCIAS

- Amaral, L. y Bussoletti, D. (2010). A teatralidade humana. *Palimpsesto*, 9 (10), 1-20. Recuperado de http://www.pgletras.uerj.br/palimpsesto/num10/dossie/palimpsesto10_dossie02.pdf, el 5 de agosto de 2017.
- Brait, B. y Mello, R. (2012). Enunciado/enunciado concreto/enunciação. En B. Brait (org.). *Bakhtin: conceitos-chave*, 5ª (ed.), (pp. 61). São Paulo, Brasil: Editora Contexto.
- Boal, A. (1980). *Teatro do oprimido e outras estéticas*, 2ª (ed.). Río de Janeiro, Brasil: Civilização Brasileira.
- Frabetti, R. y Manferrari, M. (2006). *Um alfabeto di 21 lettere: Appunti da un percorso tra il nido e il teatro*. Bolonha, Italia: Edizioni Pendragon.
- Lopes, J. (2013). A “natureza” geográfica do desenvolvimento humano: diálogos com a teoria histórico-cultural. En E. Tunes (org.), *O fio tenso que une a Psicologia à Educação* (pp. 125). Brasília, Brasil: uniceub.
- Lunatcharski, A. (1988). Discurso no I Congresso de Toda Rússia para a Instrução Pública. En A. Lunatcharski (org.), *Sobre a Instrução e a Educação* (pp. 8-27). Moscú, Rusia: Progresso.
- Pereira, M. (2014). *Teatro para bebês, estreia de*. Tesis de maestría, Universidade Federal Fluminense.
- Pino, A. (2005). *As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev. S. Vigotski*. São Paulo, Brasil: Cortez.
- Prestes, Z. (2012). *Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil: Repercussões no campo educacional*. São Paulo, Brasil: Aurores Associados.
- Ramos, T. (2010). *Criança em interação social no berçário da creche e suas interfaces com a organização do sistema pedagógico*. Tesis de doctorado, Universidade Federal de Pernambuco.
- Santana, C. (2016). *A pedologia histórico-cultural de Vigotski*. São Carlos, Brasil: Pedro & João Editores.
- Tomasello, M. (2007). *Los orígenes culturales de la cognición humana*, 1ª (ed.). Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Vygotski, L. (2012a). *Obras escogidas-iv. Paidología del adolescente. Problemas de la psicología infantil*. Madrid, España: Machado Grupo de Distribución.
- Vygotski, L. (2012b). Problema vozrasta. En L. Vigotski. *Sobranie sotchinenii*, tomo iv, Moscú, Rusia: Pedagogika.
- Vygotski, L. (2010). Quarta aula: a questão do meio na pedologia. (Márcia Pileggi Vinha, trad.). *Psicologia usp*, 21 (4), 681-701.
- Vygotski, L. (2009). *Imaginação e criação na infância*. (Zoia Prestes, trad.). São Paulo, Brasil: Ática.
- Vygotski, L. (1998). El desarrollo cultural del niño. En G. Blanck (org.), *El desarrollo cultural del niño y otros textos inéditos* (pp. 44-59). Buenos Aires, Argentina: almagesto.

Cuarta Parte

**ABRIENDO SUR-COS: CONSTRUYENDO EXPERIENCIA
EN BRASIL DE OTRAS MANERAS DE INVESTIGAR**

PRESENTACIÓN

Patricia Medina Melgarejo

El presente grupo de trabajo está enmarcado por las Ciencias Humanas y la Educación, desde las siguientes líneas de investigación: *a)* Cartografía con Niños; *b)* Niños, Infancias, Educación y Contextos Históricos-Geográficos; *c)* Infancia, Educación y Cultura; y *d)* Lenguaje, Conocimiento y Formación de Profesores. Entre sus miembros se encuentran profesionales de diferentes áreas de formación: Geografía, Pedagogía, Psicología, Educación Física, Filosofía, entre otras.

En la sección “Abriendo Sur/cos” nos acercamos a la experiencia en el campo, igual que se hizo en el contexto del grupo de investigación en México. En este momento proponemos desde Brasil, acercarnos a las experiencias de Jader J. Moreira Lopes, quien nos comparte la genealogía de las investigaciones desarrolladas que posibilitan la construcción de las Geografías de la Infancia y sus aproximaciones en la sistematización de las propuestas metodológicas. Para ello, Jader Moreira hace una focalización sobre esta área de conocimiento, para continuar profundizando, tanto en las estrategias desarrolladas en diferentes momentos del camino de la construcción investigativa, como en las bases epistemológicas que las fundamenta, reconociendo las contribuciones de la teoría histórico-cultural, basándose en Bajtín.

**GEOGRAFÍA DE LA INFANCIA:¹ CONTRIBUCIONES
A LOS ESTUDIOS DE LOS NIÑOS Y SUS INFANCIAS²**

Jader Janer Moreira Lopes.

Traducido por *Mathusalam Pantevis Suarez*

Las poblaciones se dividen casi siempre en tres grupos: niños (que puede comprender personas con menos de 15 años o con menos de 20 años conforme a las estadísticas), adultos y personas de más edad (para las cuales el límite más bajo puede ser de 60 o 65 años). Consideremos 20 y 60 los límites. Los cálculos realizados en todos los países del mundo para los que existen estadísticas de composición de edad muestran que el número de los ‘por debajo de los veinte’ varía entre los valores extremos de 28,7% en Suecia, 30,1% en Alemania Oriental y 53% en Filipinas y Brasil [...] (Beajeu-Garnier, 1971, p. 70).

¹ Este artículo es una adaptación de la conferencia proferida en el Seminario de Educación 2012, llevado a cabo en la Universidade Federal de Mato Grosso, cuyo título original fue: *A Geografia da Infância no diálogo com a educação infantil*.

² El presente artículo es una reconstrucción del original que fue publicado en lengua portuguesa como: “Geografia da Infância: contribuições aos estudos das crianças e suas infancias”, con autorización de los editores de la *Revista de Educação Pública*, v. 22, n. 49/1, p. 283-294, maio/ago. 2013.

Lugar: espacio escolar después de la clase; los niños estaban esperando a los padres y se movían por todo el patio de la escuela. En el balcón, dos niñas de aproximadamente 4-5 años hacían alguna actividad encima de una pequeña mesa, con papeles y folletos informativos:

¿Qué están haciendo? pregunté.

Dulces respondieron.

¡Ah! ¡Deben ser buenos! ¿Puedo probar?

Quédate ahí, no entre en la cocina me dijo una de las niñas.

¿Quiere dulce? preguntó la otra.

¿Es dulce de qué? pregunté.

¡De nada! una me dijo riendo mucho.

¡Es de nada! la otra afirmó, riendo también.

¿Entonces me deja probar ese dulce de nada?, nunca lo he probado. Debe ser bueno. ¿Puedo tomar uno de la olla?

No puede entrar en la cocina, está ocupada, está muy llena de niños, ¿no está viendo? (Lopes, 2008, p. 67).

Los dos epígrafes que abren este artículo apuntan hacia formas diferenciadas de concebir a los niños y sus presencias en el espacio geográfico: una que evidencia su condición estructural, la cual conforma los datos estadísticos y demográficos de los países, y la otra, aquella que marca sus acciones y la forma de ocupar los lugares, transformándolos a partir de la acción del jugar; tales situaciones, definieron los diferentes caminos recorridos por la Geografía de la Infancia.

Podemos situar la década de los años setenta del siglo pasado, como un momento donde se inicia un cúmulo de trabajos que envuelven a los niños y sus espacialidades; producciones desarrolladas en diferentes contextos geográficos, pero fuertemente influenciadas por los postulados sistematizados en la Geografía Humanista. Es aquí donde inicia una serie de acciones y registros que buscan revelar el *ser* y *estar* de los niños en el espacio.

Entre tanto, tejiendo críticas a los estudios estadísticos en la Geografía, a la descripción racionalista del positivismo y al reduccionismo economicista del movimiento marxista dentro de esta ciencia, la Geografía Humanista busca comprender la percepción y representación del espacio por los individuos, entendiendo su carácter único, singular y al mismo tiempo en que reconoce su pertenencia y el compartir con un determinado grupo cultural. Tuan (1982) expresa esas condiciones al definir el carácter de ese movimiento:

La Geografía Humanista reflexiona sobre los fenómenos geográficos con el propósito de alcanzar mejor entendimiento del hombre y de su condición [...] busca un entendimiento del mundo humano a través de las relaciones de las personas con la naturaleza, de su comportamiento geográfico, así como de los sentimientos e ideas acerca del espacio y del lugar (Tuan, 1982, p. 143).

Se trata de ideas con respecto al espacio y al lugar... palabras que denotan expectativa de este grupo por revelar el mundo habitado por los sujetos, el encuentro entre personas y el espacio, las confluencias en que emergen y se funden la condición humana y la condición geográfica, ¡son desafíos puestos! Es la tarea de los geógrafos esforzarse por construir caminos, alcanzar teorías, tejer interpretaciones sobre la nueva *terrae incognitae*, que ahora no se constituyen más como lugares nunca visitados, espacios distantes del territorio europeo y de otras naciones, pero, sobre todo, se: “[...] *encontra no interior da alma e do coração dos homens*”³

Las fronteras del *otro*, muy bien delimitadas y muchas veces distantes del pasado, acabaron acortándose y quedaron más cercanas volviéndose vecinas; la mirada que hasta entonces era destinada para el distante-diferente, se vuelve hacia sí mismo, creando otra categoría de análisis: el próximo-diferente. Las nuevas expediciones geográficas son senderos recorridos con el otro, que *junto a mí*, pueda mostrarme su mundo vivido.

³ Discurso de Wright proferido en 1946 a la Asociación de Geógrafos Americanos, transcrito por Lowental (1982). Véase referencias.

Los geógrafos de esa corriente teórica apoyan, así sus ideas “[...] en las filosofías del significado, especialmente en la fenomenología y en el existencialismo” (Corrêa, 1995, p. 30) y la “[...] geografía humanista está asentada en la subjetividad, en la intuición, en los sentimientos, en la experiencia, en el simbolismo y en la contingencia, privilegiando el singular” (*Ibid*, p. 30). El estudio del ambiente, en el centro de este grupo, pasa por la consideración de los “[...] sentimientos espaciales y las ideas de un grupo o pueblo sobre el espacio a partir de la experiencia” (*Ibid*, p. 30). Reconocer la práctica geográfica del *otro*, su espacio vivido son trazos fundamentales de ese análisis. Al mismo tiempo permite levantar algunos cuestionamientos: ¿De qué manera ocurre la construcción de la percepción del ambiente que nos rodea? ¿Quién, qué o cuáles factores interfieren y contribuyen para esa percepción?

Se supone que existe una serie de aptitudes humanas que: “[...] trascienden las particularidades” (Tuan, 1980, p. 6), que parecen ser universales, comunes al comportamiento de los primates. Tuan (1980) reconoce como un trazo único el hecho de que todos los seres humanos compartan percepciones comunes en virtud de poseer órganos y una estructura biológica similar.

Además, reconoce algunas características psicológicas como subyacentes a la especie, como la escala de percepción humana “[...] los objetos que percibimos son proporcionales al tamaño de nuestro cuerpo, a la intensidad y amplitud de nuestro aparato perceptivo y al propósito” (Tuan, 1980, pp. 16-17); la segmentación: “[...] los seres humanos tienden a segmentar los continuos de la naturaleza” (p. 17); de esta forma, vemos nítidas separaciones en el ambiente: diferencias entre una planicie y una montaña, una selva húmeda y un área seca, construyendo regiones específicas.

Otro aspecto común serían las oposiciones binarias, según el autor: “[...] la mente humana parece estar adaptada para organizar los fenómenos no solamente en segmentos, como para arregarlos en pares opuestos” (*Ibid*, p. 18), esto justifica algunas clasificaciones espaciales, como Norte y Sur, Este y Oeste, entre otras. Además,

aborda la cuestión del etnocentrismo como una categoría fundamental de los pueblos, una vez que: “[...] los seres humanos, individualmente o en grupos, tienden a percibir el mundo como el ‘self’, como el centro” (p. 34).

Pero, el propósito de los trabajos no es investigar esas universalidades, sino exactamente con lo que es particular en cada grupo social en cuanto a la percepción del ambiente que lo rodea, puesto que, se supone la existencia de particularidades que “[...] acentúa o [...] distorsiona” (*Ibid*, p. 6) tales universalidades. Es el papel de la geografía, puesto que “[...] el geógrafo humanista, afinado con las voces del científico y del filósofo, no puede darse el lujo de ignorar cualquier cosa que pueda lanzar luz de las complejidades de la relación del hombre con la tierra” (Buttimer, 1982, p. 68).

En este orden de ideas, el lugar, entendido como las relaciones afectivas que las personas establecen con el espacio, pasa a tener un valor central en las investigaciones, y la noción de “Topofilia”, desarrollada por Tuan (1980), gana notoriedad no solamente en la geografía sino también en otros campos de estudio. El término “Topofilia”, al ser comprendido como “[...] lo afectivo entre la persona y el lugar o el ambiente físico” (Tuan, 1980, p. 5), pronuncia la existencia de una diferencia entre espacio y lugar, una vez que el significado de espacio frecuentemente se funde con el lugar, pero “[...] ‘espacio’ es más abstracto que ‘lugar’. Lo que comienza como espacio indiferenciado se transforma en lugar a medida que lo conocemos mejor y lo datamos de valor” (Tuan, 1980, p. 6).

No obstante, las inspiraciones en la Psicología Cognitiva de Piaget y la de Espacio Vivido de Fremont, refuerzan la dimensión de la experiencia humana en el espacio y reafirman el alejamiento de las tesis clásicas por las que atravesaban la vivencia de los hombres, mujeres y, por supuesto, de los niños que lentamente dejan de ocupar los números para tener visibilidad en otros lugares.

De esta forma, los estudios de Piaget encontraron en los trabajos geográficos con niños, grandes expresiones, obras diversas (Piaget & Inhelder, 1993, por ejemplo) llevaron a un conjunto de afirmaciones e investigaciones que tejieron muchas consideraciones sobre

las relaciones que los niños establecen con sus espacios próximos y lejanos, cómo son concebidos y representados.

Una tesis que se destaca es la premisa de que, a pesar de nacer inmerso en una red de significados que lo envuelven, la relación del niño con su mundo es, inicialmente, de indiferencia. A medida que el niño se va desarrollando, ocurre una separación gradual de él con el mundo. Este hecho comienza a ocurrir a partir de las experiencias sensorio-motoras; es el desarrollo de los sentidos, asociados al acto motor lo que proporcionará cada vez más una consciencia de sí y del mundo que lo rodea. En este desarrollo/separación ocurre la construcción de la noción del espacio-tiempo.

Asimismo, inicialmente, el niño consigue apenas percibir el espacio a través de su propio cuerpo en contacto con los objetos, utilizando los sentidos. En un primer momento, su espacio es de vivencia: se compone de los lugares donde juega, pasea y de los objetos que ahí existen y él utiliza. Las relaciones espaciales se desarrollan y se tornan más complejas en tanto el niño amplía su espacio de acción.

Piaget (1993) propone, así, una serie de etapas continuas por las cuales pasan las personas en el desarrollo de la noción espacial. Las relaciones topológicas: son las más elementales, luego son las primeras que el niño construye; son las relaciones de vecindad (cerca, lejos), separación (percepción de que los objetos ocupan lugares distintos en el espacio), orden (sucesión), cierre (noción de interior y exterior). Relaciones proyectivas: aquellas que se definen de acuerdo con el punto de vista del observador (derecha/izquierda). Relaciones euclidianas o métricas: son las que se basan en las nociones de los ejes y de las coordenadas, se definen con puntos fuera del observador. Las relaciones topológicas y proyectivas son construidas por el niño en el sentido de situarlo en el espacio y se relacionan con el medio, proporcionándole mayor seguridad en sus desplazamientos. Estos conceptos de adentro, encima, a la derecha, cerca, fuera, entre otros, son esenciales para la etapa posterior. Por su parte, las relaciones euclidianas permiten localizarse utilizando ejes fuera del cuerpo del niño.

El espacio perceptivo sería construido así, siguiendo una serie de etapas que corresponden a las relaciones topológicas más elementales, pasando por las proyectivas (eje de coordenadas basado en su propio punto de vista), hasta llegar a las euclidianas. Además de que inician en un plano común (relaciones topológicas). El espacio representativo pasa por las mismas etapas pero de forma discontinua.

Mientras que los estudios de Piaget amplían y abren la infancia como una dimensión científica y universal, la obra de Armand Frémont, publicada en 1976 y titulada *La Région, espace vécu* (*La Región, espacio vivido*), asegura la noción de espacio vivido como un concepto clave de ese movimiento, se evidencia la manera cómo las personas experimentan y expresan los espacios, la concepción y el significado, que los aportes geográficos tienen para las diversas y diferentes localidades, como orientaciones fundamentales en las investigaciones que se organizaban en ese momento, como lo describió Claval (2003):

Armand Frémont imagina, a mediados de 1970 la noción de espacio vivido: se vuelve hacia la significación de la experiencia que las personas tienen del contexto en que se desarrollan. [...] Con la idea de espacio vivido aparecen dos orientaciones importantes: 1) la atención que conviene dar a la manera como las personas se expresan; 2) la consciencia de la significación especial que adquiere la experiencia de los lugares para aquellos que los habitan. La geografía no debe aparecer como la visión extranjera de un viajante que pasea sobre el paisaje una mirada distraída. Debe decir lo que significa el paisaje, el campo, la ciudad, la naturaleza, para la población local (p. 11).

El propio Claval (2003) destacó que “[...] el éxito de la noción de espacio vivido es inmenso [...] sus fundamentos teóricos son fáciles de comprender. La utilización de fuentes literarias o pictóricas, de testimonios biográficos o de correspondencias privadas abre muchas posibilidades” (p. 12).

Otra obra publicada en 1960, dejará una influencia significativa en estos estudios; se trata del libro *La imagen de la ciudad*, de

Kevin Lynch, fruto de diversos años de estudios en tres ciudades de Estados Unidos de América (Los Ángeles, Boston y Jersey City). El autor destaca en sus páginas, cómo estas ciudades se perciben en su organización espacial.

Lynch (1960) identifica que la configuración urbana percibida por las personas que en ella habitan y transitan, se constituye de forma gradual, siendo el tiempo esencial en ese proceso, además, reconoce cinco dimensiones en torno de las cuales se organiza la imagen de las ciudades: las vías, los caminos para desplazamientos; los límites, los contornos que crean delimitaciones; los barrios, espacios marcados por características más homogéneas y percibidas por las personas en sus diferencias e identidades; los puntos nodales, lugares de convergencia tales como plazas, cruzamientos y otros; y los marcos, puntos de referencias espaciales, que, independientemente de sus escalas, son marcados por sus especificidades y singularidades.

En el proceso de reconocimiento de las ciudades, Lynch (1960) demuestra que las personas forman mapas mentales que, atravesados por las dimensiones descritas anteriormente, también son marcados por sus experiencias e historias personales. Las técnicas de los mapas mentales (Lynch, 1960), también trabajadas por otros autores como Peter Gould y Rodney White (1974), ganan gran notoriedad en los estudios de percepción y pasan a ser utilizadas en diversos espacios además de los urbanos; se constituyeron como una de las estrategias más presentes para revelar el cotidiano espacial de los diferentes sujetos que habitan en la superficie terrestre.

En la actualidad, los mapas mentales presentan aplicaciones significativas en las investigaciones del campo de la percepción ambiental. Muchos trabajos de este tipo todavía utilizan los caminos trazados por esa propuesta y se presentan no solamente en la geografía brasileña sino también en otros espacios territoriales y campos de conocimiento. A pesar de que se han desarrollado nuevas perspectivas (mapas narrativos-Behnken, Zinnecker, 2010, mapas vivenciales-Lopes, 2012b, por ejemplo), los mapas mentales aún tienen presencia significativa en la actualidad.

En particular, los estudios de la Geografía de la Infancia emergen de esta forma, con interfaces en esos postulados, por donde se entrecruzan otros recortes, como el de género, edad y condición económica. Se preguntan cómo los niños de diferentes edades y que pertenecen a diferentes estratos sociales conciben, perciben y representan sus espacios.

Por otro lado, los finales de las décadas de los ochenta y los noventa fueron acompañados por un gran crecimiento en los estatutos políticos y legales que colocan a los niños como sujetos de derechos. La Convención sobre el Derecho de los Niños y muchos otros documentos (por ejemplo, el ECA [Estatuto da Criança e do Adolescente] [Estatuto del Niño y del Adolescente]) posibilitan otros estatutos para la infancia y extienden la idea del derecho del niño al espacio y, así, otro foco gana fuerza en los estudios de la Geografía de la Infancia: la noción de territorio, de espacio como derecho políticamente definido.

A pesar de no desaparecer los estudios anteriores, la noción de territorio parece ser más adecuada a esos nuevos trabajos, dado que es una categoría interpretativa, la cual cabe muy bien en las nuevas inquietudes y luchas que se establecen en torno de la infancia, pues, como lo expone Souza (1995, p. 78), “[...] el territorio [...] es fundamentalmente un espacio definido y delimitado por y a partir de relaciones de poder”.

Este momento está marcado por el surgimiento de revistas y periódicos específicos que involucran a los niños y a la Geografía de la Infancia, además, los diversos programas de investigación nacionales e internacionales, y financiamiento de gobiernos y órganos como el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR), entre otros, dan al niño una atención especial, lo mismo que a su espacialidad.

Asociado a este debate, tenemos el crecimiento de otros debates que involucran a los niños, lo que también alimentó las

investigaciones en el campo de la Geografía de la Infancia. Por ejemplo, en 1990 se edita el libro *Constructing and reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociology of Childhood* de Allan Prout, en coautoría de Allison James. Este material alinea una serie de proposiciones que deberían reconstruir las formas de concebir la infancia, en la óptica de los autores, tradicionalmente asentada en concepciones biologicistas, cuantificables y por edades; pasan a defender la infancia como una construcción social que debe ser comprendida con otras variables, tales como género, clase y etnia; y aun, en su condición de “agency”, o sea, de sujetos actuantes en la producción de la sociedad.

Estos propósitos serían revitalizados en un escrito del dinamarqués Jens Qvortrup (1993), quien retoma el tema que da nombre a su texto: *Childhood as a Social Phenomenon*, fruto de una investigación desarrollada en diversos países, y que apunta a un conjunto de tesis que serían fundamentos básicos de los estudios de la infancia. Los aportes de Qvortrup (1993) señalan la categoría generacional como fundamental, como una de las dimensiones centrales a ser considerada en la comprensión de la infancia y su vida en sociedad.

De esta forma, si la infancia es una construcción social, una concepción sistematizada en diferentes sociedades, ella presenta una dimensión que es plural, pues no es posible hablar de una sola infancia, sino de la pluralidad de sociedades que cubren la superficie terrestre; existe una pluralidad de infancias que se configuran. Localizar, mapear, describir e interpretar esas infancias son también puntos pertinentes a los estudios de dicha Geografía.

Así, los postulados conocidos sobre la infancia como una construcción social y plural, se reflejan en el entendimiento de su dimensión espacial, puesto que las infancias pasan a ser lugares destinados a los niños y que se materializan en formas de paisajes en las diferentes sociedades.

De este modo, la dimensión de Paisajes de Infancia (Lopes, 2009) se define como las formas como las sociedades construyen

materialidades destinadas a los niños en los diferentes espacios, sobre todo en los espacios urbanos y en la noción de Territorios de Infancias (Lopes y Vasconcellos, 2005), donde los lugares dados, vedados, las transgresiones espaciales, pasan a tener gran relevancia en las investigaciones de la Geografía de la Infancia.

Sin embargo, a pesar de su perspectiva y la propuesta de romper con el movimiento cartesiano y racional, los estudios acabaron por privilegiar mucho la dimensión cognitiva en la aprehensión y construcción de las nociones espaciales, cuyos desdoblamientos influenciaron y continúan influenciando otros campos, como la Cartografía y la Educación.

En el área de educación, se ha promovido la reestructuración de los currículos para las áreas de Geografía y de Historia en las primeras series de Educación Básica, bajo el rótulo de Estudios Sociales, Ciencias Sociales. Se organiza un proyecto educativo para esas áreas que aún está presente, fundamentado en la concepción de espacio más lejano al más cercano, noción que se tradujo en las siguientes realidades/espacios que deberían ser estudiados por los alumnos distribuidos por todo Brasil, independientemente de sus inserciones cotidianas. Se constituye así una propuesta que, no obstante presentar variaciones, tiene como base la siguiente lógica espacial: se parte del aula (considerado el espacio más cercano), después la escuela (a fin de cuentas el aula está en la escuela), después el barrio de la escuela, el barrio de los alumnos, el municipio, el estado, el país, el continente, hasta llegar al mundo (el espacio más alejado de todos nosotros).

Un área que acabó creciendo a la sombra de estos trabajos fue la Cartografía para niños y escolares, cuyos trabajos llevaron a la organización de muchos productos (como un *Atlas*) para los niños de diferentes edades, además de la organización de eventos y congresos, como el Congreso Brasileiro de Cartografía para Niños y la organización de un concurso internacional denominado: “Premio Bárbara Petchenik de Mapas Infantiles”, a partir de la creación de la Comissão de Cartografia e Crianças do ICA (International

Cartography Association); son trabajos aun fuertemente influenciados por las perspectivas piagetianas.

Los estudios más recientes en el rubro han intentado traer contribuciones de la teoría histórico-cultural de Vigotski y de sus colaboradores (diversas obras) para el área de la Geografía de la Infancia. Dicha teoría fue constituida en Rusia después de la revolución, en un momento de organización de la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas y teniendo a Lev Semionovitch Vigotski, Aleksei Nikolaievitch Leontiev y Alexander Romanovich Luria como sus representantes más conocidos; el grupo, liderado por el primer autor, busca sistematizar otra forma de concebir al ser humano y su propio desarrollo.

Con lo anterior, se reconoce que el proceso de humanización se constituye en la interfaz establecida entre la filogénesis (la historia de una especie animal), la ontogénesis (desarrollo del individuo dentro de la especie), la sociogénesis (la cultura de un grupo), lo que hace que cada fenómeno de desarrollo sea singular (microgénesis), tornando nuestras experiencias únicas en experiencia colectiva. De esta manera, Vigotski y sus colaboradores (diversas obras) crean un nuevo estatuto en la Psicología y construyen un marco teórico que rompe el espacio de aquel momento e influencia para muchas otras generaciones de investigadores. La tesis de esos autores trajo nuevas formas de mirar a los niños y sus infancias, inclusive en el área de la espacialidad, fuertemente dominada por la dimensión cognitiva, como ya señalamos en otros pasajes de este texto.

Por último, un mayor reconocimiento a la recientes traducciones, accesos e intercambios de investigación entre grupos de la teoría histórico-cultural, está permitiendo ampliar el pensamiento de esos autores en el país, llegando aún de forma tímida, a la Geografía y a los Estudios de la Infancia en esa área; pero ya es posible detectar en los anales de los eventos y revistas, trabajos que apuntan hacia esa perspectiva.

Hasta aquí, hemos intentado traer un panorama general de la Geografía de la Infancia como área de investigaciones y estudio, con

la certeza de que muchas otras investigaciones ocurrieron y continúan ocurriendo. Esperamos, sinceramente, haber contribuido a una mayor comprensión de la importancia de la Geografía y de la inmensa posibilidad de sumar a los Estudios de los Niños e Infancias, en la demandante defensa de que el espacio geográfico es un componente significativo en la formación humana.

REFERENCIAS

- Arendt, H. (2007). A crise na educação. En H. Arendt. *Entre o passado e o futuro* (pp. 221-247). São Paulo, Brasil: Editora Perspectiva.
- Beaujeu-garnier, J. (1971). *Geografia da População*. São Paulo, Brasil: Nacional/EDUSP.
- Behnken, I. y Zinnecker, J. (2010). Narrative landkarten-ein verfahren zur rekonstruktion aktueller und biographisch erinnerter lebensräume. En B. Friebertshäuser, A. Langer y A. Prengel (hrsg.), *Handbuch qualitative forschungsmethoden in der erziehungswissenschaft*. Weinheim y München: Juventa Verlag.
- Buttimer, A. (1982). Aprendendo o dinamismo do mundo vivido. En A. Cristofolletti (org.), *Perspectivas da Geografia* (pp. 165-193). São Paulo, Brasil: Difel.
- Claval, P. (2003). A evolução recente da geografia cultural francesa. *Geosul*, 35 (18), 7-25.
- Corrêa, R. (1995). Espaço, um conceito-chave da geografia. En I. Castro, P. Gomes y R. Corrêa (orgs.), *Geografia: conceitos e temas* (pp. 15-47). Rio de Janeiro, Brasil: Bertrand.
- Gould, P. y White, R. (1974). *Mental maps*. Londres, Inglaterra: Penguin Random House.
- Lopes, J. (2012a). Mapas narrativos e espaços de vivências: cartografando os lugares de infância. En J. Lopes y D. Andrade (orgs.), *Infância e Crianças: lugares em diálogos*. Cuiabá, Brasil: EduFMT.
- Lopes, J. (2012b). Os bebês, as crianças pequenas e suas condições histórico-geográficas: algumas notas para o debate teórico-metodológico. *Revista Educação em Foco*, 151-161.
- Lopes, J. (2009). A criança e sua condição geográfica: contribuições de geografia da infância. *O Social em Questão*, XX (21/1), 109-122.
- Lopes, J. (2008). É coisa de criança: reflexões sobre geografia da infância e suas possíveis contribuições para pensar as crianças. En T. Vasconcellos (org.), *Re-*

- flexões sobre infância e cultura* (p. 57). Niterói, Brasil: EDUFF.
- Lopes, J. y T. Vasconcellos. (2005). *Geografia da Infância: reflexões sobre uma área de pesquisas e estudos*. Juiz de Fora, Brasil: FEME/UFJF.
- Lowenthal, D. (1982). Geografía, experiencia e Imaginação: em direção a uma epistemologia geográfica. En A. Cristofolletti (org.), *Perspectivas da Geografia*. São Paulo, Brasil: Difel.
- Lynch, K. (1960). *The Image of the City*. Cambridge, Estados Unidos: MIT Press.
- Piaget, J y Inhelder, B. (1993). *A representação do espaço na criança*. Porto Alegre, Brasil: Artes Médicas.
- Prout, A. y James, A. (1990). *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociology of Childhood*. Londres, Inglaterra: Routledge Falmer.
- Qvortrup, J. (1993). *Nine Theses about "Childhood as a Social Phenomeno"*. Euro-social Report Childhood as a Social Phenomenon: Lessons from an International Project, (47), 11-18.
- Tuan, Y. (1982). Geografía Humanística. En A. Cristofolletti (org.), *Perspectivas da Geografia*. São Paulo, Brasil: Difel.
- Tuan, Y. (1980). *Topofilia*. São Paulo, Brasil: Difel.
- Vygotski, L. (2012). *Obras escogidas-IV. Paidología del adolescente. Problemas de la psicología infantil*. Madrid, España: Machado Grupo de Distribución.
- Vigotski, L. (2010). Quarta aula: a questão do meio na pedologia (Márcia Pileggi Vinha, trad.). *Psicologia USP*, 21 (4), 681-701.

Quinta Parte
**HORIZONTES SUR-SUR, BRASIL-ARGENTINA:
ENCUENTROS CON NIÑOS Y JÓVENES: ESPACIOS
DE POSIBILIDAD**

PRESENTACIÓN

Patricia Medina Melgarejo

Los procesos de investigación *junto con* niños producen diferentes encuentros, distintas miradas y escuchas. En las prácticas de indagación del contexto donde se construyen y sitúan los actores sociales, niños y jóvenes, se producen diversas expresiones gráficas como videos, fotografías y dibujos, que nos pueden llevar a una co-teorización (Gasché, 2008), como espacios de “inter-aprendizajes” (Podestá, 2007), en una trama de relaciones de “horizontalidad” (Corona, 2007; Corona y Kaltmeier, 2012). Sin embargo, cuando aún persiste la concepción de que estos materiales sirven sólo como ilustración de las actividades infantiles, el diálogo y la co-autoría polifónica de textos también se inscriben en un registro valioso, utilizando para estos diversos medios. Es este el propósito del presente apartado, que muestra la producción resultado de espacios y encuentros diversos.

De la Universidad de São Paulo y la Universidad Estadual de Campinas, Lucas Maciel, Veronica Monachini y Thomaz Pedro, presentan el trabajo “Jugando a representar: la experiencia de una etnografía audiovisual con niñas y niños kalapalo”, un artículo que debate las posibilidades, alcances y límites de los recursos audiovisuales en la metodología de investigación con la niñez. Para esto se

presenta el proceso de algunas actividades a partir de imágenes realizadas por la niñez kalapalo –un pueblo hablante de lengua karib, en el Alto Xingu, estado de Mato Grosso, Brasil– y que trascendieron en la película etnográfica *Osiba Kangamuke-Vamos lá, criançada* (2016), una película que pretende presentar quienes son estos niños, a partir de sus propias elecciones y miradas, así como de la discusión del fenómeno estético y político de hacerse ver al otro.

Por su parte Lila Scotti, adscrita a la Cátedra Abierta Intercultural de la Universidad de Luján-Argentina, presenta la producción “Mundos de infancias/Historias que migran”, un proyecto sonoro-narrativo-ilustrado realizado por la Cátedra Abierta Intercultural (Buenos Aires, Argentina) entre los años 2013 y 2016, una recopilación de relatos y melodías resultado de entrevistas individuales y grupales, que fuera publicado en audio (CD) e impreso con ilustraciones de un grupo de adolescentes participantes de un taller de serigrafía. Se trata de una reunión de voces y testimonios de jóvenes de distintas procedencias y ámbitos que por distintas razones hubieron de migrar y trasladarse desde sus territorios de origen hacia otras geografías culturales, y que a través de distintos lenguajes musicales y gráficos comparten experiencias, tradiciones y aprendizajes sociales que expresan múltiples modos de vivir la infancia.

Les invitamos a mirar y construir junto con los niños y jóvenes en colectivo con otros y otras la complejidad de las relaciones intergeneracionales, asimismo la película *Osiba Kangamuke-Vamos lá criançada!* que se encuentra disponible en <https://vimeo.com/187484839> [Fecha de consulta: 24 de agosto de 2017]; y el CD “Mundos de infancias/Historias que migran” en <https://alfarcolectivo.wordpress.com/2016/12/08/mundos-de-infancias/> [Fecha de consulta: 24 de agosto de 2017].

REFERENCIAS

- Corona Berkin, S. y Kaltmeier, O. (coords.). (2012). *En diálogo: metodologías horizontales en ciencias sociales y culturales*. Barcelona, España: Editorial Gedisa.
- Corona Berkin, S. (2007). *Entre voces... Fragmentos de educación entre-cultural*. México: Universidad de Guadalajara.
- Gasché, J., Bertely, M., y Podestá, R. (2008). *Educando en la diversidad Cultural, Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*. Quito, Ecuador: Abya Yala/CIESAS/IIAP.
- Podestá Siri, R. (2007, julio-septiembre). Nuevos retos y roles intelectuales en metodologías participativas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12 (34), 987-1014.

**ENCUENTROS CON BRASIL... JUGANDO A REPRESENTAR:
LA EXPERIENCIA DE UNA ETNOGRAFÍA AUDIOVISUAL
CON NIÑOS KALAPALO**

Lucas da Costa Maciel, Veronica Monachini, Thomaz Pedro

INTRODUCCIÓN

En este artículo se presentarán algunas reflexiones que se despliegan a partir y a lo largo de la realización de una película etnográfica elaborada con niños indígenas de la aldea Aiha Kalapalo¹, ubicada en el Parque Indígena del Xingu (PIX), Brasil. La película se titula *Osiba Kangamuke-Vamos lá criançada!*², tanto que su producción se dio principalmente a partir de la actuación, participación y perspectiva de los niños de esa aldea en colaboración con los investigadores y adultos kalapalo.

¹ El pueblo kalapalo es hablante de una lengua *karib* y habita el complejo multiétnico y multilingüe del Alto Xingu.

² Una traducción aproximada de *Osiba Kangamuke* en español sería: “¡Vámonos chamacos!”. El *teaser* de la película está disponible en: <https://vimeo.com/189185532>. [Fecha de consulta: 03 de agosto de 2017].

Aunque previamente interesados en realizar actividades creativas con la niñez, la pretensión inicial no era producir una película. Sin embargo, la participación de la comunidad de Aiha fue tal que se decidió por la edición de las escenas grabadas, de modo que se compusiera una narrativa de las actividades de producción. Un primer recorte se hizo y se exhibió en la aldea, para toda la comunidad.

Valorado por la comunidad, los participantes y los directores, se decidió exhibir el resultado del trabajo colaborativo también en espacios externos a la aldea, mediante una película etnográfica. En seguida, *Osiba Kangamuke* circuló por diversos festivales brasileños e internacionales de cine³ y actualmente cuenta con dos premiaciones.⁴

Aunque lleve los nombres de aquellos que estuvieron directamente involucrados en su producción como directores, Haja Kalapalo, Tawana Kalapalo, Veronica Monachini y Thomaz Pedro, todo el proceso de producción de la película se dio de forma colaborativa. Reflejo de ello es la construcción de las escenas que la componen: algunas pensadas anteriormente por los niños, otras por los adultos y otras surgidas de manera espontánea en la aldea. De manera general, la producción de las escenas se refiere a la aparición de las cualidades y relaciones cosmosociales que son importantes para el mundo kalapalo, pero igualmente a las nuevas formas de relación que se despliegan de la actividad audiovisual y que involucran los investigadores, la cámara, los niños, los adultos, los animales, los espíritus-máscara y la presencia anticipada del espectador no indígena que tendrá contacto con las imágenes. Estas relaciones serán mejor exploradas más adelante.

³ Participó en certámenes como: el “Festival Internacional de Curtas de São Paulo”; la “3ª Mostra Cine Kurumin”, en el estado brasileño de Bahía; la “Mostra Corpos da Terra”, en el estado de Río de Janeiro; y “Cine+Video Indígena”, en Chile.

⁴ Las premiaciones que recibió fueron: Mejor Cortometraje de la “6ª Mostra Ecofálante de Cinema Ambiental” y el Premio Mariza Corrêa de Antropología Visual, entregado por la *Revista de Antropologia e Arte* (PROA-Universidade Estadual de Campinas).

La idea de realizar un video en la aldea nació de una reunión sobre las actividades escolares de la localidad, realizada en febrero del año 2015, entre los cinco profesores kalapalo y los antropólogos Veronica Monachini y Antonio Guerrero.⁵ En aquella ocasión, los profesores indicaron la necesidad de producir materiales didácticos específicos para los kalapalo y, considerando las dificultades que podrían incluir la producción e impresión de un libro didáctico, se decidió por la utilización de producciones audiovisuales, una vez que ya se contaba con los recursos necesarios para ello. Además de tratarse de una producción más rápida, los profesores consideraron que el lenguaje audiovisual sería más accesible para los niños que los libros o cartillas. Valoraron además, que a partir del video se podrían proponer diferentes actividades para los alumnos. Eso se debería, entre otras cosas, al hecho de que una de las formas asociadas al aprendizaje entre los kalapalo es la observación atenta. El término para esto es *inguheliü*, del *ingu*, “ojo”; de ahí se tiene el aprendizaje “por medio del ojo”, como cuando se ve una película, en oposición a los métodos de escritura alfabética y fonética que, como ellos aclaran, es un método de aprendizaje propio del no indígena, el “blanco”.

En esa reunión también se concluyó que antes que producir un video sobre la niñez kalapalo, se debería realizar un video con las y los niños: la propia construcción de la película podría ser formativa. La práctica del video con adultos no es una novedad en el Alto Xingu, pues ocurre por lo menos desde los primeros años de este siglo XXI, cuando la organización no gubernamental “Vídeo nas Aldeias”⁶ empezó a desarrollar trabajos en la región con dos

⁵ Los dos antropólogos están vinculados al Departamento de Antropología de la Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), la primera en calidad de alumna del Programa de Posgrado en Antropología Social y el segundo como profesor.

⁶ ONG creada en 1986 con la intención de realizar películas en colaboración con los pueblos indígenas de Brasil y que actúa desde 1997 ofreciendo talleres para que ellos se apropien de la técnica necesaria y produzcan sus propias películas.

hombres⁷ kalapalo de Aiha que habían producido y participado en películas hasta entonces.

Al final de la estadía en la aldea Aiha Kalapalo, era evidente que la producción del video, la planeación del taller y la propia concepción y dirección de la investigación que estaba en la génesis de este proceso, habían tomado un rumbo distinto de aquel inicialmente planeado –también resultado de una diversidad de dificultades técnicas, nuevas demandas, actividades imprevistas del cotidiano de la aldea, la poca disponibilidad de personal, entre otras–; sobre todo a raíz del hecho de que no había una retribución financiera directa a las personas, de tal modo que ellas se involucraban como y cuando podían. Algunos acontecimientos cotidianos se volvieron temáticas tratadas en la película, aunque sin un guión previo, mientras que otras fueron planeadas y unas más ni siquiera llegaron a ser efectuadas.

También el producto audiovisual en sí mismo tomó otro camino. Inicialmente pensado como material didáctico para ser usado en clases, terminó volviéndose un cortometraje con alguna circulación más allá de la aldea.

En este artículo se pretende reflexionar sobre algunas etapas de su producción, exponiéndose algunas cuestiones de orden metodológico que surgieron en la realización de la película, además de la discusión alrededor de los procedimientos de colaboración y del contexto político en que actualmente se encuentra el PIX y, de modo general, los pueblos amerindios circunscritos al territorio brasileño. Para ello, discutiremos etnográficamente algunas escenas que componen la película, con el objetivo de explorar las relaciones, profundamente políticas, producidas a raíz de esta experiencia audiovisual con el pueblo kalapalo, principalmente de sus niños.

⁷ Uno de ellos es Tauana Kalapalo, que también participó en la realización de *Osiba Kangamuke*.

ALTO XINGU

El pueblo kalapalo es hablante de una lengua karib y se encuentra ubicado en la región del Alto Xingu, un complejo sociocultural multiétnico y multilingüe que conforma la porción sur del PIX, en la región nordeste del estado brasileño de Mato Grosso. El PIX, primera y mayor Tierra Indígena de Brasil, con 2.642.003 hectáreas,⁸ fue homologada en 1961. En todo su territorio, el PIX abriga 16 grupos étnicos, algunos reubicados en la región a partir de un desplazamiento forzado (Heckenberger, 2003) cuya intención, se argumenta, era incluirlos en un área demarcada y bajo resguardo del Estado, y, por lo tanto, fuera del alcance de las fuerzas desarrollistas y altamente violentas y genocidas que están en el amago de la expansión de la frontera agrícola y de la ocupación del interior del país.

El PIX es la porción sur de la Amazonia brasileña que empieza en el estado de Pará y se extiende hasta la región de Xingu. Por esta razón, se trata de un lugar de gran biodiversidad y de transición ecológica: de las sabanas y florestas estacionales semidecíduales más secas al sur a la floresta ombrófila o pluvial amazónica al norte, presentando trechos de ecorregión de cerrado, campo, bosques de várzea, bosques de tierra firme y florestas en tierras negras arqueológicas o antropogénicas.⁹ Investigaciones recientes han argumentado el carácter remanejado de este complejo ecosistema; se trataría de un gran jardín cuya diversidad es resultado también de la acción agrícola de los pueblos amerindios (Oliveira, 2016). Aquí, el clima alterna una estación lluviosa, de noviembre a abril, cuando los ríos se llenan y la cantidad de peces se escasea, y un periodo de seca en los demás meses, época de la tortuga terecay, llamada en la región de *tracajá* (*Podocnemis unifilis*), y de las grandes ceremonias interaldeas.

⁸ Aunque el proyecto inicial para la creación del PIX proponía una dimensión cuatro veces mayor que la actual.

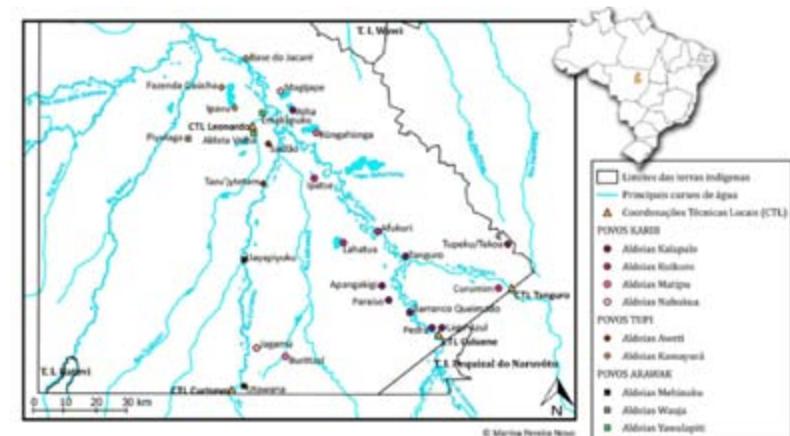
⁹ Se ha argumentado que las tierras negras arqueológicas, al contrario del suelo amarillo más pobre que predomina en la Amazonia, son resultado directo de la acción de los pueblos indígenas amazónicos, que actúan fertilizando la tierra.

Componen el sistema regional del Alto Xingu diez pueblos amerindios: los mehinaku, wauja y yawalapíti (hablantes de lenguas *arawak*); los kalapalo, nahukwa, kuikuro y matipu (hablantes de *karib*); los kamayurá y aweti (hablantes de *tupi*); y los trumai (de lengua aislada).

Aunque hablen lenguas distintas, estos grupos pasaron a compartir diversas prácticas culturales a lo largo del tiempo, hecho que se ha registrado desde la mitad del siglo XIX (Steinen, 1940). Algunas de estas características comunes son: la presencia de un padrón circular para la disposición de las aldeas, con un patio central dedicado al uso ritual y una casa en el centro de uso exclusivo de los hombres, llamada “casa de flautas”; comparten modos de subsistencia, una ética alimentaria basada en la evitación del consumo de animales terrestres, además del consumo de *beiju*, un tipo de *nixtamal* de yuca, y pescado; así como una mitología y una estructura de parentesco (Basso, 1973; Menezes Bastos, 1995; Fausto, 2007; Guerreiro, 2012). Entre ellos, estos pueblos se reconocen como *kuge* (en *karib* kalapalo, “gente del Xingu”), en oposición a los *nkigogo* (“indios agresivos”, no xinguanos) y a los *kagaiha* (los “no indígenas”, “blancos”).

El sistema del Alto Xingu está interconectado, además, por un cuadro de matrimonios entre pueblos y de intercambios rituales interaldeas (Franchetto, 2008), que son patrocinados por “dueños” de familias importantes y dedicados sea a los miembros de ese mismo círculo social o a “espíritus” que pueblan la cosmología local. Además de estas características, estos pueblos comparten un *ethos* pacifista, el cual, según Ellen Basso (1989), se expresa en kalapalo por la noción comportamental de *ihütisu*, la ausencia de agresividad y la práctica de la reciprocidad. *Ihütisu* es traducida por los kalapalo como “vergüenza”, indicando un control sobre sí mismo (Basso, 1989). La aldea Aiha, donde la película fue realizada, es una de las dos aldeas principales del pueblo kalapalo y está ubicada en la margen derecha del río Culene (véase la figura 1). En ella viven aproximadamente 250 personas.

Figura 1. Región del Alto Xingu.



Fuente: Marina Pereira Novo.

Actividades audiovisuales en la aldea

La intención de que se realizaran actividades de videos con los niños de Aiha era parte de una serie de acciones planeadas para un viaje al Xingu, en el año 2015. Como llevábamos a cabo una investigación en torno de las concepciones de niñez entre los kalapalo, el recurso audiovisual sería una de las formas de acceder a los niños, además de partir de una demanda de los mismos kalapalo, como antes se describió.

Es importante mencionar que cualquier actividad comunitaria a realizarse en la aldea debe ser platicada con toda la comunidad durante las reuniones que acontecen cotidianamente frente a la “Casa de las Flautas” por la tarde; la presencia de los investigadores, incluso. La propuesta de que se realizaran actividades de producción audiovisual con la niñez de la aldea también pasó por dicho proceso y recibió una atención especial de los involucrados.

El uso indebido y sin autorización de imágenes en fotografía y en video es una constante cuando se trata de las relaciones entre productores y comunidades indígenas, de lo que los kalapalo tienen

conocimiento, asimismo sobre los posibles beneficios adquiridos por medio de la venta de imágenes. De este modo, actualmente, una de las rentas fijas con la cual cuenta la Asociación *Alukumã* del Alto Xingu se origina de la venta de los derechos de imágenes producidas por fotógrafos. Por lo tanto, hasta que la formalización de una propuesta de actividades audiovisuales con los niños hubiera sido presentada y respaldada por la comunidad, fotografiar o filmar podría ser mal visto o incluso prohibido. Debido a eso, y aun después del acuerdo colectivo, diversos kalapalo nos hacían salvedades y cuestionaban lo que pretendíamos hacer con las imágenes producidas.

Inicialmente, la propuesta consistía en realizar algunas actividades audiovisuales con los niños para que presentaran su aldea; la intención era valerse de una metodología que facilitara el acceso a la niñez y posiblemente producir pequeños *framemes* que exploraran aspectos de su acontecer cotidiano y modo de vida, que pudieran ser utilizados en la escuela. En los términos de los profesores kalapalo, esos videos auxiliarían en la enseñanza de la “cultura kalapalo”. Al principio no se tenía la pretensión de que las imágenes se tornaran una película, sólo el involucramiento de los niños y de la comunidad de Aiha en general hizo que ello se lograra.

Para demostrar las diferentes posibilidades de uso de la cámara con los niños, decidimos exhibir algunas películas realizadas con y por los indígenas. Durante una tarde, circulamos por las casas de la aldea con la intención de reunir una buena cantidad de niños. Para eso, contamos con la ayuda de Haya Kalapalo.¹⁰ Se juntaron cerca de 30 niños y, reunidos en la casa de Ugise,¹¹ mostramos el

¹⁰ Haya Kalapalo es cuñado de Ugise, habita en la misma casa en que estábamos hospedados. Por ser una persona cercana, particularmente interesado en la propuesta de actividades audiovisuales, Haya se involucró con la producción, reuniendo a los niños y ayudándonos con la traducción entre las lenguas kalapalo y portuguesa.

¹¹ En el Alto Xingu las relaciones se dan por proximidad de parentesco y es poco común que niños no parientes directos de la familia de Ugise frecuenten su casa. Eso fue bastante interesante dado que se pudo notar la curiosidad y el interés que tenían en la propuesta.

video “Das Crianças Ikpeng Para o Mundo”,¹² realizado por los cineastas Natuyu Yuwipó Txicão, Karané y Kumaré Ikpeng, disponible en la página web de la organización “VÍdeo nas Aldeias”.¹³

En el video, los niños *ikpeng* se colocan como los protagonistas y los responsables de presentar su aldea, su cotidiano, sus juegos y sus modos de vida. Como el formato utilizado por la producción es del tipo video-carta, en el final los niños piden que otros niños que estén viéndolos les respondan, en video, enseñando su cotidiano.

Se partió de la propuesta de los niños *ikpeng* para preguntarles a los kalapalo si querían hacer un video-respuesta y, dado que se mostraron interesados en hacerlo, se preguntó por aquello que les gustaría presentar sobre su aldea y su forma de vida.

El modelo de la interacción entre sujetos por medio de materiales que se presentan como cartas ya es reconocido en la exploración entre miradas cruzadas. A partir de la interlocución con la niñez *ikpeng*, sería posible adentrarse en los elementos que los niños kalapalo consideran centrales para su propio universo sociocosmológico, y podrían producir relatos sobre el mundo en que habitan y participar en la confección de la narrativa visual.

Las potencialidades de un material de correspondencia e interlocución se hicieron conocidas, entre otras cosas, por el trabajo de Podestá Siri con niños nahuas (2007, 2011). La inclusión de la niñez obedece a la necesidad de ampliar la visión sobre su vida cotidiana, tratando de superar el desplazamiento de su mirada por la de otros, investigadores y adultos por lo general. No compartimos la falacia narrativa que pretende presentar el mundo de los niños “tal como es vivido y pensado por ellos”, al reconocer *a priori* la imposibilidad de que eso será realizable. Sin embargo, nos interesa el poder de la producción de imágenes en la constitución de aquello que tomamos

¹² En español: “De los niños *ikpeng* para el mundo”.

¹³ Este video es también la respuesta a un video-carta que lo precede y fuera realizado por niños de la Sierra Maestra, Cuba, en 1992. La película *ikpeng* se encuentra en la liga: <https://www.youtube.com/watch?v=28r1cjoXwEs>. [Último acceso, 26 de agosto de 2017].

siendo “el otro” a partir de los elementos que él permite vislumbrar. Se trata, pues, de una tentativa experimental de ofrecer elementos para el establecimiento de puentes entre mundos marcados por diferencias, partiendo de la posibilidad de tejer conexiones complejas (Strathern, 2004), partiendo del principio de que estas diferencias se producen lo que genera que sean mundos que se exceden, y por lo tanto no homólogos (De la Cadena, 2015), construyendo espacios de experiencias que pueden volverse parcialmente comunicables.

En este sentido, las actividades audiovisuales con los niños no pretendían seguir una metodología sistemática y predefinida en torno de cuestiones técnicas o de lenguaje audiovisual; pues se sospechaba que ésta no sería la mejor manera de que los se involucraran a lo largo del proceso. En determinado punto pudimos percibir que les interesaba más poder tener contacto con las imágenes en sí mismas y con su aparición en ellas, y menos en aprender cómo se les produce técnicamente. No se trataba, pues, de una preocupación sobre el aprendizaje técnico del video sino de la voluntad de participar del proceso y de los elementos que componían la captura de las imágenes. Por esta razón, las actividades sirvieron en un primer momento como un juego audiovisual de “aparecer en la cámara”. Así, su preocupación fue en involucrarse como agentes del proceso, al mismo tiempo en que ejercían control y opinaban sobre la construcción del video. De este modo, la decisión sobre lo que deberíamos grabar era tomada en conjunto con los. Algunas escenas fueron previamente planeadas con ellos, otras resultaron de hecho de que nos llamaban para que grabáramos algún suceso o práctica que se estaba dando o, en otros casos, pedíamos su autorización para capturar algo que nos llamase la atención y donde eran protagonistas.

La idea de capturar imágenes para referirse a la grabación no es, sin embargo, algo trivial. En diversos momentos los kalapalo cuentan que la relación de los más ancianos con la producción de imágenes es muy especial. Algo evidente en el hecho de que la misma palabra que se utiliza para referirse a las imágenes audiovisuales, *akuã*, indique también la “sombra humana”, el “alma” o su duplo

que habita el cuerpo. Es decir, grabar imágenes de alguien contiene en sí la potencia de capturar una parte del alma de la persona, del mismo modo como cuando expresan que al soñar o desmayar se pierde un poco del *akuã*.

En general, nuestra intervención directa sobre los procesos de producción y edición de las imágenes se dio frente a la necesidad de concluir e incidir de forma técnica en la terminación del video. Los adultos kalapalo, a su vez, incidieron en la medida en que demostraban preocupación en torno de la forma en que se compondría una imagen de las personas que participaron en el video.

La primera actividad realizada fue un “calentamiento”. Una fila de niños se formó y uno a uno se paraba frente a la cámara y se presentaba diciendo su nombre. Pusimos la cámara en posición fija y, siempre acompañados por una multitud, íbamos explicando algunas cosas sobre su funcionamiento, por ejemplo, cuál es el botón que se debe oprimir para empezar la grabación, dónde se enciende la luz roja que indica estar grabando, entre otras. De todos los equipos que se utilizaban, los audífonos eran los que más gustaron. Con el audio aislado de la grabación y mirando para la pantalla, se notaba que los niños se sentían participando del proceso de grabación y comprendían los procedimientos. Fueron los niños mayores quienes, al final, asumieron funciones en torno a los procesos de grabación.

Después de esta actividad, los niños propusieron que realizáramos una visita grabada a la casa del cacique; pero cuando llegamos, él dijo que no quería participar de la actividad porque ni él ni los niños estaban adecuadamente vestidos. Para el cacique, tomar fotos o producir un video son eventos similares a las fiestas y, por lo tanto, todos deberían portar sus trajes, pinturas y ornamentos tradicionales, y no “ropas de blanco”, no deseaba ser visto en el video “como un blanco”.¹⁴ Dicha situación evidencia la necesidad de

¹⁴ Posteriormente, no se pudo realizar la grabación con el cacique porque viajó a la ciudad de Cuiabá. Al regresar él pudo ver el resultado, aunque le agradó, destacó que: “los niños no se veían de forma tradicional y que decían algunas palabras en portugués”, cuestión que desaprobó.

pensar la grabación de videos como una esfera de la producción estética del “sí mismo” que, como ya argumentó una parte de la etnología de las tierras bajas sudamericanas, se acopla a la discusión alrededor de la persona y del cuerpo (Lima, 2005; Taylor, 2003; Seeger, DaMatta y Viveiros de Castro, 1979).

La aparición, el acto y el efecto de darse a ver, es en sí mismo un evento que comprende cualidades definitorias de las diferencias relacionales. Si el video anticipa la posible “presencia blanca” como espectador, la aparición debe incluir la marcación de una diferencia frente a ella. Además, este acontecimiento demuestra cómo la niñez se relaciona de forma menos antagónica con los artefactos no indígenas que se encuentran en la aldea y son parte de su vida cotidiana; incluso, ejemplifica el hecho de que cuenten con la autonomía de colocarse de la manera como les parezca mejor para la toma, sin ser cohibidos por los adultos a actuar en un contrasentido. El cacique, aunque sea un líder importante, no tiene la prerrogativa de prohibir que los niños o cualquier otro kalapalo hagan lo que quieran. Su función es la de aconsejar a la comunidad;¹⁵ esta acción es llamada en *karib* kalapalo *hangakujü*, “enseñar por la oreja”, y está intrínsecamente vinculada a los géneros discursivos y al estatuto de la palabra en un contexto de política contra la centralización del mando (Clastres, 2013; Seeger, 2014).

En aquel mismo día, se hizo una segunda propuesta: la presentación de la escuela de la aldea. En aquella época del año, esta se encontraba en receso debido al calendario del Alto Xingu; se trataba del momento de preparación y realización de las fiestas del *Quarup*, el ritual mortuario de los jefes altos xinguanos (Guerreiro, 2016). Al llegar a la escuela, la mayor parte de los niños se sentaron en sus sillas, mientras algunos prefirieron mantenerse apenas observando

¹⁵ Guerreiro (2016) analiza la manera en que los kalapalo conciben a sus “jefes”, quienes deben ser personas buenas, generosas, siendo el ejemplo de cómo cualquier kalapalo debe ser. En este sentido, el jefe es respetuoso y tiene el papel de aconsejar a la comunidad, pero no de representarla.

lo que pasaría. En la grabación, dos niños explicaron de qué se trataba aquel espacio, lo que normalmente pasaba allí, cómo y quiénes daban las clases.¹⁶ En aquel momento, Haya Kalapalo, el adulto que participó mucho en la elaboración del video, intervino mediando y traduciendo las escenas, además de dos niños mayores que comprendían el portugués¹⁷: Quadrado y Diogo. Esta es la razón principal de por qué el espacio escolar aparece en la película como un lugar de cultura tradicional.

Después de grabar algunas escenas y teniendo a los niños a nuestro alrededor, optamos por distribuir lápices de colores y papeles para que realizaran dibujos.¹⁸ Entonces, de manera libre y no conducida, dibujaron su aldea, la laguna, las actividades cotidianas, los espíritus *Itseke*¹⁹ y el *Quarup*, entre otras cosas. Algunos niños se entretuvieron dibujando mientras que otros nos acompañaban en el proceso de grabación. En determinado momento, un niño empezó a realizar pequeñas entrevistas a los demás, preguntándoles de qué se trataban sus dibujos. Lo que se capturó en imágenes de ese momento es, entonces, directamente conducido por los niños.

En otro momento, algunos niños estaban construyendo un arco y una flecha, y otros vinieron a llamarnos para presenciarlo. Propusieron que capturáramos el proceso y una “cazada-juego” a un lagarto que se encontraba en unos de los techos del lugar. Una vez

¹⁶ Se remarcó que los profesores eran todos indígenas, pero que lo que aprenden es la lengua portuguesa y a hacer dibujos.

¹⁷ Es difícil decir cuánto los niños entienden la lengua portuguesa. Algunas veces teníamos la sensación de que entendían todo lo que les decíamos, otras que la comunicación parecía no establecerse. Eso ciertamente estaba vinculado a la noción de *ihütisu* (vergüenza).

¹⁸ Llevamos materiales de papelería porque los propios niños nos los piden y, en el marco de la investigación, les solicitamos que dibujaran. Los dibujos les permiten traducir y enseñarnos aspectos de sus mundos que escapan al lenguaje hablado, además, reducen la dificultad de las diferencias idiomáticas.

¹⁹ *Itseke* es una clase de seres que los kalapalo traducen como espíritus: seres eternos, cuya existencia antecede la de los humanos y que detienen una gran capacidad de transformación y agencia (Guerreiro, 2016).

más, Haya nos ayudó en la preparación del momento, “soplando”²⁰ frases por detrás de la cámara²¹, mientras los niños explicaban lo que pasaba²². La fabricación del arco y flecha es una actividad asociada a las capacidades, habilidades y cualidades masculinas, de tal modo que constituye uno de los momentos de la película en que los niños se muestran más interesados. Mientras ellos producían sus arcos, las niñas seguían, en su mayoría, dibujando.

Como antes ya fue indicado, después de un tiempo, la presencia de la cámara se “normalizó” y los niños y niñas dejaron de interesarse por el objeto en sí mismo. Sin embargo, seguían interesados en las relaciones que se producían a partir de ella y por medio de las imágenes. Es decir, más que participar directamente en la actividad técnica del video, les gustaba estar cerca. En determinado momento, ya con los arcos y flechas listos, se inició la caza al lagarto que se encontraba en las inmediaciones de la escuela. Aunque una gran cantidad de niños se involucrara directamente en la caza del animal, él logró escapar. Haya propuso, entonces, que agarráramos uno de los pequeños monos que tienen como mascotas, lo soltáramos en el bosque y lo cazáramos para volver a atrápalo. La acción fue bastante rápida, los niños salieron para atrapar al mono y, una vez que éste estaba cercado, lanzaron contra él flechas de punta blanda, sin perforador, de tal forma que lo terminaron capturando.

Una escena fundamental fue en el momento en que dos niños iban a la “Casa de Flautas”, *kuakutu*, el lugar donde se guardan las

²⁰ Consideramos que el propio hecho de que un adulto “sople” palabras debe ser foco de análisis, dado que la intención del video era acceder a la perspectiva de los niños, y no producir algo que nos muestre a los niños y sea dictado por adultos.

²¹ Tratándose de una película construida colectivamente, tanto niños como adultos intervinieron en su producción, aunque de formas y en momentos distintos. Este dato es interesante, porque revela el hecho de que en una sociedad en donde las relaciones sociales son las marcas productoras de las personas son colectivas.

²² El imperativo de que los niños hablen por sí mismos y de forma apartada y aséptica frente a los adultos quizás sea antes una necesidad construida y una preocupación nuestra, como investigadores. En las nociones alto xinguana de cuerpo, persona y pueblo, estas preocupaciones posiblemente se manifiesten de otro modo.

flautas rituales que no pueden ser vistas o tocadas por las mujeres, para describir las características de las máscaras que había en su interior. El proceso implicó el ingreso *imagético* del espectador en un universo regulado por una serie de prohibiciones. Allí, los niños hablaron sobre los peligros contenidos en las cosas. Sobre la máscara *Tugua*, ellos dijeron que es “demasiado peligrosa”. Explicaron que cuando el espíritu *Tugua* captura a alguien, la persona debe hacer la máscara como una personificación ritual del espíritu. Máscara y espíritu se vuelven, en el momento en que ejecuta la danza, una misma cosa.²³

Los niños proceden enseñándonos cómo se usa la máscara, aunque no la puedan cargar y la presenten como “sólo para adultos”. Reconocen, además, que la máscara *Tugua* en cuestión es de mujer. Esto se debe al hecho de que presenta un trazo rojo en su “rostro”; trazo hecho con *urucum*, normalmente utilizado para adornar los cuerpos de las mujeres. Después, los niños presentan máscaras que, según ellos, son todavía más peligrosas, las *kaijuijatu*. Explican que también se debe bailar con ellas cuando sus espíritus hacen daño a alguien. Tratándose de máscaras de menor tamaño, los niños las vistieron y demostraron cómo los adultos las usan, aunque volvieran a remarcar el hecho de que en el ritual, solamente los adultos las deben utilizar.

Los demás días en la aldea no fueron exclusivamente dedicados a la grabación de la película. Sin embargo, surgieron algunas oportunidades de grabar algo espontáneo y del cotidiano que los niños y las niñas estaban realizando. En general, ellas y ellos ayudaron a grabar y explicaron las actividades que realizaban. En otros momentos, algunos grupos de niños venían a proponer actividades para que fueran grabadas. En estos momentos no estaba presente un número tan grande de niños como en el primer día, dado que no estaban disponibles para ello debido a otros quehaceres propios

²³ Para el caso de las máscaras producidas por los wauja, también del Alto Xingu, véase el trabajo de Barcelos Neto (2004).

de su vida cotidiana. Esto también sucedía con los adultos que nos ayudaron en la traducción. La única excepción tal vez sea el último día de grabación, cuando los niños se pintaron para luchar *ikindene* en el patio de la aldea. De todos modos, no dejaron de participar. Debido a una cuestión propia del parentesco de los participantes, quienes frecuentaban más la casa en donde nos hospedamos también son aquellos que más aparecen en el video y que tuvieron mayor contacto con la cámara.

Se puede decir que las escenas que componen la película dependen de momentos tanto dirigidos por los niños como propuestos por los adultos, y, más allá de eso, capturan sucesos espontáneos del cotidiano de la niñez en Aiha, considerados importantes y divertidos, tanto para ellos como para los que con ellos conviven, como Haya, por ejemplo. De todos modos, la socialización amerindia se hace evidente a través de las imágenes producidas: la relación entre niños, entre niños y adultos, entre niños y animales, entre niños y espíritus, y entre indígenas y no indígenas. Esto último, evidente en la relación con la cámara, “una cosa de blanco”; en la relación con los mismos investigadores, antropólogos y cineastas; y en la relación anticipada de la imagen producida con el “no indígena” espectador, para el cual también se habla y se hace ver.

LOS NIÑOS: AGENCIA Y FORMACIÓN DE LA PERSONA

Uno de los elementos fundamentales del proceso de producción del video ya referido fue ingresar de manera detallada en algunos momentos de la vida cotidiana de la aldea. En primer lugar, es necesario aclarar que, al contrario de lo que argumentan algunos estudios pioneros en la génesis de la antropología de la niñez (Mead, 1930; Benedict, 1934), ésta no se conforma de personas incompletas, sino que se encuentran en constante formación. En este sentido, los niños trascienden la noción estructural-funcionalista de que serían “[...] un receptáculo de papeles funcionales que desempeñan, a lo

largo del proceso de socialización, en los momentos adecuados” (Cohn, 2000, p. 10; traducción nuestra). La socialización es entendida en estos términos, como la incidencia de los miembros adultos de una sociedad sobre sus niños, formándolos para insertarse en el ámbito efectivo de lo social cuando lleguen a ser adultos. No se niega que la niñez kalapalo esté en constante formación. Es la otra parte de dicha premisa la que se muestra falsa: que los adultos estén listos, ya completamente formados para compartir y participar en la esfera de lo social. Antes, debe aclararse que lo social es la propia dinámica de formación de las personas. Lo social emerge de la percepción y producción de cualidades que marcan diferencias y permiten la relacionalidad (Strathern, 2014). Eso quiere decir que los adultos, así como los niños, comparten una misma condición de estar y ser continuamente formados. Si estamos siempre aprendiendo y reformulando lo que ya conocemos, esto es resultado del hecho que las relaciones establecidas con el mundo deben ser siempre activamente producidas.

En este orden, necesitamos entender el mundo de la niñez a partir de una visión que renuncie a preceptos adultocéntricos. Es decir, hay que concebir a los niños como actores sociales activos de una realidad específica, capaces de articular y reformular concepciones, actuando, produciendo y alterando el contexto en el cual se encuentran. De esta forma, la agencia ejercida, su actuar, crea formas de socialidad de las cuales son parte necesaria. Esto difiere del sentido común que presenta y trata a la niñez como un compuesto de seres que no producen, que son simple tomadores e imitadores de prácticas y conocimientos, como si se tratara de *tablas rasas*, “páginas en blanco” sobre las cuales las sociedades preexistentes inscriben su cultura.

Los niños kalapalo no sólo crean y recrean relaciones diversas sino perciben los procesos a través de los cuales se da la formación de la persona, actuando sobre y a partir de ellos en la medida en que se apropian y reformulan constantemente los diversos conocimientos que adquieren y desarrollan (Monachini; Maciel, s.d.).

En la producción de la película se percibió la preocupación en movilizar un tipo de conocimiento que los mismos niños consideraban como tradicionales del mundo kalapalo, eso a pesar de que el índice de “tradicionalidad” del cacique fuera otro, por ejemplo, a los niños les interesaba auto representarse como kalapalo “de verdad” y producir una video-carta que fuera representativa de su modo de vida. Como ya se argumentó, eso se debe a la presencia anticipada del “otro, no indígena”, pero también de los *ikpeng*. Sin embargo, también es resultado de la elaboración de un problema estético que se incluye en el encuentro de ese “otro”, independiente de los agentes involucrados. El “otro” se produce en la medida en que me diferencio de él. Esto implica la necesidad de hacerse ver el “sí mismo”. No se trata simplemente de remarcar una identidad colectiva presentable por señales diacríticas y, en este sentido, de una acción de la práctica y producción de etnicidad, como argumentan otros autores para contextos diferentes (Bartolomé, 2006; Carneiro da Cunha, 2009). Antes, se refiere a una noción de estética profundamente relacional y amerindia, difícil de reducirse en un tipo de utilitarismo sin que se cometa una absurda reducción de su alcance. La aparición, el acto y efecto de hacerse ver es, aquí, una política del “sí mismo”.

A lo largo de todo el proceso de producción de *Osiba Kangamuke*, tanto los investigadores como los adultos kalapalo tuvimos contacto con un amplio repertorio y conocimiento del mundo de los niños. Esta generó momentos creativos donde pudieron demostrar, por vía de la práctica, sus dominios y maestrías. La cámara actuó, por lo tanto, como una productora de este tipo de relación: era por intermedio de ella hablaban, mostraban y creaban situaciones y cosas que no necesariamente se harían ver en caso de que dicho equipo no estuviera presente. En la escena en que los niños muestran las máscaras *jakuikatu*, por ejemplo, impresiona su capacidad de elaboración y explicación sobre un aspecto de su cosmología del cual poco se habla.

Dado el recorte que se pretendió dar a los videos y a la necesidad de cubrir una determinada autorrepresentación de la niñez

kalapalo, estuvimos en contacto con una serie de momentos donde los niños jugaban a hacer actividades que normalmente se asocian con el mundo adulto. Para el caso de las niñas observamos, por ejemplo, la danza del *jamurikumalu*,²⁴ el cuidado de los hermanos menores, el trabajo en los procesos de la transformación de la yuca y la realización del *uluki* (ritual de intercambios). Los niños, a su vez, pescaban con una línea, cazaban con arcos y flechas hechos por sus propias manos, entrenaban el *ikindene*²⁵ y jugaban al fútbol en el centro de la aldea, entre otras cosas.

REFLEXIONES FINALES

De manera general, la producción audiovisual de la película etnográfica *Osiba Kangamuke* mostró un campo fecundo para pensar sobre una serie de cuestiones que dicen respecto al mundo de los niños y las niñas de la aldea Aiha Kalapalo. Como ya se comentó, durante las grabaciones aparecieron los problemas en torno a la producción de relacionalidad entre diversos seres que habitan el cosmos, tales como animales, espíritus y “no humanos”, algo que marcó todo el proceso productivo de la película, evidenciando el carácter estético de las relaciones sociocosmológicas y de la implicación política de hacerse ver el cómo se produce el “sí mismo”.

Además, la presencia de la cámara generó momentos oportunos para que la niñez kalapalo presentara, practicara y elaborara su modo de vida. La excepcionalidad representada por este equipo tecnológico y la captura de imágenes audiovisuales produjo un índice de relacionalidad de tal orden, que generó momentos especiales donde la movilización de conocimientos se dio no de forma automática e inconsciente sino de manera productiva y creativa,

²⁴ Se trata de un ritual protagonizado por mujeres alto xinguanas que cantan y danzan canciones específicas del proceso.

²⁵ Lucha ritual alto xinguanana utilizada para abrir las ceremonias interaldeas.

evidenciando un grado importante de maestría por parte de las y los niños.

Por fin, la anticipación del “otro” se ubicó en la misma medida en que se le interpela. Dicha necesidad se debe también a raíz del contexto actualmente vivido por los pueblos amerindios, en especial la presión ejercida por el sector ruralista del país, que, entre otras cosas, pretende el desmonte de las tierras indígenas y la espoliación de sus territorios. Hacerse ver, en este contexto, es evidentemente político.

Los despliegues de la grabación de *Osiba Kangamuke* se deben justamente al tipo de metodología que organizó la producción. En este sentido, adoptar una mirada compartida hace emerger y visibles los excesos entre mundos que no son homólogos, partiendo de la urgencia de establecer puentes entre los intereses y los principios de los investigadores y los de los niños y adultos kalapalo. La posibilidad de explorar dichos excesos de manera conjunta se volvió una plataforma para observar y participar de momentos etnográficos importantes para la investigación que realizábamos pero también para dar cuenta de las necesidades sentidas por los kalapalo.

En este sentido, la apuesta por la colaboración es central para la producción y el análisis de datos etnográficos relevantes y sensibles para los involucrados. De modo general, la metodología es por sí misma la necesidad de ponerse en relación con aquellos con los cuales producimos conocimiento y de vivir dichas relaciones, no como puntos de captura de elementos constitutivos de cultura y que esperan ser recogidos por el investigador, sino de producción dialógica de experiencias compartidas entre interlocutores.

REFERENCIAS

- Barcelos Neto, A. (2004). *Com os Índios Wauja: Objectos e Personagens de uma Coleção Amazônica*. Lisboa, Portugal: Museu Nacional de Etnologia.
- Bartolomé, M. A. (2006). *Gente de Costumbre y Gente de Razón: las Identidades Étnicas en México*. México: Siglo XXI.

- Basso, E. (1973). *The Kalapalo Indians of Central Brazil*. Nueva York, Estados Unidos: Holt/Rinehart and Winston Inc.
- Benedict, R. (2013). *Padrões da Cultura*. São Paulo, Brasil: Vozes.
- Cabral de Oliveira, J. (2016). Mundos de Roças E Florestas. *Ciências Humanas. Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi*, 11 (1), 115-31.
- Carneiro da Cunha, M. (2009). *Cultura com Aspas e Outros Ensaios*. São Paulo, Brasil: Cosac Naify.
- Clastres, P. (2013). *A Sociedade Contra o Estado*. São Paulo, Brasil: Cosac Naify.
- Cohn, C. (2005). *Antropologia da criança*. Rio de Janeiro, Brasil: Jorge Zahar Editor.
- Cohn, C. (2000). *A concepção de criança e aprendizado entre os Kayapó- Xikrin do Bacajá. Dissertação de mestrado*. São Paulo, Brasil: Universidade de São Paulo.
- De la Cadena, M. (2015). *Earth Beings: Ecologies of Practice across Andean Worlds*. Durham y Londres: Duke University Press.
- Guerreiro, A. (2016). *Ancestrais e suas sombras: uma etnografia da chefia Kalapalo e seu ritual mortuário*. Campinas, Brasil: Unicamp.
- Heckenberger, M. (2001). Estrutura, história e transformação: a cultura xinguna na longue durée, 1000-2000 d.C. En B. Franchetto y M. Heckenberger (orgs.), *Os Povos do Alto Xingu: história e cultura* (pp. 21-62). Rio de Janeiro, Brasil: Editora UFRJ.
- Hirschfeld, L. (2003). *Pourquoi les anthropologues n'aiment-ils pas les enfants? Terrain*, (40), pp. 21-48.
- Lima, T. S. (2005). *Um Peixe Olhou para Mim: o Povo Yudjá e a Perspectiva*. São Paulo, Brasil: Editora UNESP.
- Mead, M. (1930). *Growing up in new Guinea: A Comparative Study of Primitive Education*. Nueva York, Estados Unidos: Doubleday.
- Podestá Siri, R. (2011). Niñas y niños nahuas. *Mi Pueblo en Fotografías: El Mundo de las niñas y niños nahuas de México a través de sus propias imágenes y palabras*. México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Podestá Siri, R., Niñas y niños nahuas. (2007). *Encuentro de miradas: El territorio visto por diversos autores*. México: Secretaría de Educación Pública-Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe.
- Seeger, A. (2014). *Por Que Cantam Os Kinsêdjê?* São Paulo, Brasil: Cosac Naify.
- Seeger, A., DaMatta, R. y Viveiros de Castro, E. (1979). A Construção Da Pessoa Nas Sociedades Indígenas Brasileiras. *Boletim do Museu Nacional*. (32), pp. 2-19.
- Strathern, M. (2004). *Partial Connections*. Oxford, Reino Unido: Alta Mira Press.
- Taylor, A. C. (2003). Les Masques de La Mémoire: Essai Sur La Fonction Des Peintures Corporelles Jivaro. *L'Homme*. (165), 223-48.

**ENCUENTROS CON ARGENTINA...
MUNDOS DE INFANCIAS. HISTORIAS QUE MIGRARON**

Lila Scotti

*Otro mundo es posible
un mundo donde quepan muchos mundos,
un mundo donde para todos haya siempre...*

EZLN-México

“MundoS de InfanciaS” es un proyecto sonoro-narrativo-ilustrado realizado por la Cátedra Abierta Intercultural,¹ entre los años 2013 y 2016. Se trata de una recopilación de relatos recogidos a través de entrevistas individuales y grupales que fuera publicada en formato de audio y papel. El trabajo se fue armando en una trama discontinua, tejiendo y destejiendo nudos, cabos que quedaban sueltos, hilos que se entrelazaron en las narrativas y en las musicalizaciones, hebras que se cortaron abruptamente... también con muchas preguntas sin responder y silencios sin entender. Si bien muchas de

¹ La CAI, espacio de divulgación, formación y capacitación sobre en educación e interculturalidad integra a los colectivos: “Alfar, pensar-hacer desde las identidades”; *Wak’a*, espacio simbólico y representativo de los pueblos originarios; Instituto de Formación Docente Núm . 5, de La Matanza-Dirección de Cultura y Educación-Bs As.

las hebras fueron entretejiéndose en iniciativas individuales, sabemos que las preguntas que iniciaron el trabajo surgieron de fuertes debates y reflexiones compartidas en el interior del grupo Alfar,² de procesos en el “Taller Animal Impreso”³ generando autorías colectivas⁴; y de diálogos y decisiones iniciado con Radio Futura⁵ de La Plata. También cada entrevista realizada abrió a otros escenarios, otras cotidianidades y dinámicas de comunicación que nos llevaron hacia otros universos culturales, asimismo a otras lecturas de mundos posibles. No fue sencillo, pero nos permitió nuevos caminos para poder generar otras posibilidades y oportunidades de re-pensar con-otros las realidades que nos van conformando.⁶

² “Alfar: pensar-hacer desde las identidades”, espacio colectivo de reflexión creado desde hace 15 años a partir de distintas voluntades y experiencias de personas de diferentes edades, procedencias culturales y formativas. “Alfar” es el grupo fundador de la Cátedra Abierta Intercultural.

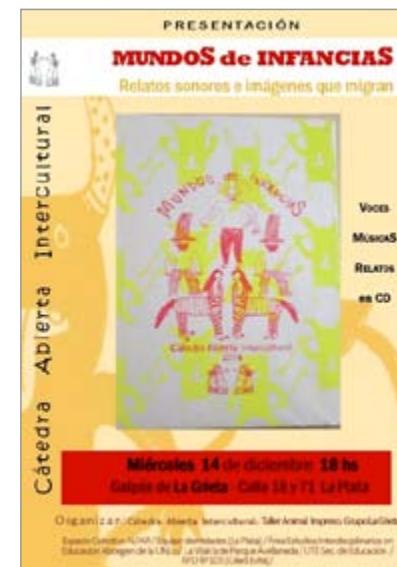
³ “Animal Impreso”, taller experimental de serigrafía, proyecto de inclusión social, creativo y productivo destinado a adolescentes entre 14 y 18 años, funciona autogestivamente desde 2010 en el galpón del Centro Cultural “La Grieta”, Ciudad de La Plata.

⁴ En dicho taller, los alumnos diseñan, editan, seleccionan, preparan los materiales, los imprimen artesanalmente, produciendo todas las instancias colectivamente y con autoría compartida, bajo la supervisión de un grupo de coordinadores/artistas plásticos.

⁵ Radio FM Futura 90.5, emisora comunitaria de La Plata (FARCO) www.fmfutura.com.ar.

⁶ Este proyecto sonoro-ilustrado en 2017 crea el ciclo de micros radiales “De pueblos y caminantes”, producido conjuntamente con la emisora comunitaria: FM Futura de La Plata; se produjo y emitió capítulos abordando temáticas de identidades culturales, testimoniadas en primera persona por multiplicidad de participantes (historias de vida, historias de migrantes). (Cfr. <https://www.youtube.com/channel/UCQlEKRHp4R2NMfwIfHOV6xQ> -youtube.com//Cátedra Abierta Intercultural-), (Cfr. <https://alfarcolectivo.wordpress.com/2016/12/08/mundos-de-infancias/>).

Figura 1. Afiche convocando a la presentación del proyecto.



Recopilamos relatos, canciones, vivencias, expresando multiplicidad de modos de evocar las infancias que nos habitan. Conocimos historias de lugares distantes y cercanos, cultural y geográficamente, de parajes rurales de la campiña paraguaya y del altiplano boliviano, cantos y rimas de los suburbios de Santiago de Chile, *acalantos* y rondas del monte misionero. Hicimos escapadas por los barrios periféricos de La Plata y de Saladillo, donde “lo más lindo era jugar a las escondidas de noche” con seres *asustadores* en las horas de la siesta o con las primeras sombras, *cucos*, *aparecidos* y duendes recorriendo el campo, el monte o las calles de la ciudad.

Catorce voces, catorce historias contadas por personas que migraron desde lugares de procedencia y contextos sociales muy diferentes, que por distintas razones tuvieron que migrar y trasladarse a otros territorios, urbanos y rurales. Compartimos en registros sonoros, escritos e ilustraciones, algunas experiencias desde la niñez, cantos, historias de sucedidos, modos de nombrar y asustar, retar, acunar a niños y niñas, de aprender a ser parte.

En relatos como los que comparte Alex, subyace la concepción andina del aprender a ser en el *ayllu*, las vivencias de aprendizajes comunitarios en los que el ciclo de la vida no se calcula cronológicamente, tal como se piensa desde el pensamiento occidental eurocéntrico, sino por el lugar que va tomando dentro de la organización comunitaria.

Diversidad de visiones de infancias y de aprendizajes, por las edades y épocas como por los contextos de crianza, entre otras, el mundo de Niní, abuela paraguaya de 80 años, en las contadas de Gladys, mapuche chilena, en las voces de Juan, Paco y Alex, del pueblo aymara boliviano. Voces migrantes a las que se sumaron las de estudiantes colombianos, chilenos, bolivianos, también las de los jóvenes ilustradores. Caleidoscopio de voces, tonalidades, sentires, procedencias y configuraciones culturales *MundoS de infanciaS* intenta entrelazar el lugar de la ternura que se abriga con los miedos en la niñez (y también en la adultez) con los primeros aprendizajes en comunidad.

A través de distintos lenguajes orales, escritos, ilustrados, musical y gráficamente, se invita a un recorrido que inicia en el suroeste montañoso de Colombia, en la cocina de los afectos que abrazan a Eliza, bajando por el Camino del Inca, el Qhapaj Ñan, hacia Mendoza, los pagos de Juan Manuel, para finalizar al Sur-Sur en tierra mapuche, donde esperan los orígenes de Gladys, enlazando su historia en un espacio ancestral “intervenido” por un bosque industrial en manos hoy de una empresa transnacional.

Rondas y canciones de acunarse fueron cantadas por Gladys y Andrea en sus lenguas maternas, Gladys canta una canción de cuna en *mapuzungún*, idioma de la tierra, y Andrea canta rondas y *acalantos* en *portuñol*, lengua de frontera que entrelaza tres países, Argentina, Brasil, Paraguay, surgida del contacto entre idiomas europeos como son el portugués y el español.

La niñez en *MundoS de infanciaS*, convoca a abrir lugares a los que se pueda arribar y volver a partir una y otra vez, escuchando, imaginando, redescubriendo múltiples modos de sentir y pensar el mundo desde la perspectiva de ser niño, con mirada de adulto...

¿Y por qué no abrir y visibilizar otros sentidos, desde otros lenguajes, pensados y creados desde otros momento/etapas de vida?

Figura 2. Sobre conteniendo las grabaciones en CD, un librito con textos explicativos y tarjetas con ilustraciones.



Figura 3. Tarjetas en cartón con las ilustraciones.



Alfar: <https://alfarcolectivo.wordpress.com/2016/12/08/mundos-de-infancias/>

Continuamos entonces en busca de otras miradas, desde otros lenguajes, con dos condiciones: que fueran de autoría colectiva, y que sus autores fueran jóvenes. Así llegamos al espacio cultural creado en la ciudad de La Plata por el grupo “La Grieta”, que se sumó al proyecto con su mirada estética, además de la producción colectiva de los integrantes del Taller Experimental de Serigrafía Animal Impreso.

Porque en un mundo habitan muchos mundos, silenciosos, ocultos a veces, negados otros en las tensiones por imponer un único modo de ser niño. Escuchemos sus voces, sintamos sus melodías, busquemos detrás de las imágenes, porque allí están los sujetos y sus universos culturales.

Así, el proyecto quedó materializado en la forma de un sobre de cartón ilustrado, conteniendo un CD con grabaciones de fragmentos de las entrevistas realizadas durante los años de recopilación, musicalizadas con melodías sencillas, también un cuadernillo con textos explicativos y las ilustraciones serigrafadas. El trabajo fue presentado públicamente el 14 de diciembre de 2016, en el galpón de La Grieta, con la participación de varios de sus protagonistas.

A continuación, transcribimos una selección de los audios que conforman el proyecto, los cuales se encuentran a disposición en el sitio <http://alfarcolectivo.wordpress.com> y en el canal de YouTube de Cátedra Abierta Intercultural.

UN MUNDO DONDE QUEPAN MUCHOS MUNDOS.

APRENDIENDO A SER-SIENDO PARA EL PUEBLO AYMARA

En sus contextos históricos y culturales, los pueblos construyen diversas concepciones acerca del mundo, del ser hombre, del vivir, del aprender, del desarrollo humano, del conocimiento.

El entorno comunitario es una red que cuida a la niñez y le enseña guiándole, y en esa red se entrelaza la espiritualidad y el caminar

de sus ancestros. Reciprocidad, ternura, cooperación, respeto, afecto, es un aprender a vivir orientado hacia el bienestar colectivo. En cambio, en las sociedades de concepción occidental –judeocristianas–, el hombre es centro, actor y conductor, disponiendo el destino del mundo según sus intereses, de un mundo que disocia el sentir del aprender, en el cual se concibe al niño como *individuo* que empieza a vivir, incompleto, vacío de cultura.

En ese aprender-aprendiendo con responsabilidad y autonomía en un diálogo entre el bisabuelo y su nieto, finalmente Alex se pregunta: ¿Cuándo se deja de ser niño?

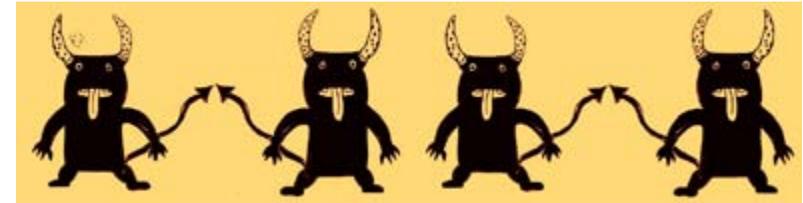
Es el juego y el hacer, el hacer laboralmente, que podamos decir como obligaciones, pero desde el otro lado de la niñez, el niño se está divirtiendo desde ese lugar, quizás produciendo lo que debería de ser remunerado. Porque ese niño tiene esa actitud de responsabilidad. ¿Cuándo es niño? Cuando está empezando a trabajar pero sin embargo el niño se está divirtiendo. Yo jugaba porque otro estaba conduciendo, pero uno quiere jugar y quiere conducir el arado. Visto desde otro lado, es una “explotación” de la niñez.

Visto desde otro lado, pero es una explotación de la niñez como, ¿mi juego es una obligación? Si yo me estoy divirtiendo. Será diversión feliz de estar conduciendo, de estar aprendiendo otras cosas, como con los autitos, cuando los desarmo haciendo como que estoy haciendo cambio de ruedas.

Arar la tierra con el arma, en aymara. En el arado, el bisabuelo le va pasando el arma, mientras tanto está arando la tierra. En otra oportunidad también estaba en la misma situación entre el juego y el trabajar, entonces me confíe y empiezo a conducir, él me va observando, se da cuenta que yo podía conducir, en ese interín me iba acompañando, surco por surco y de vuelta; hay animales que obedecen la voz del mando y hay animales que no toman esa voz de mando y entonces no obedece el animal, eso también va observando el abuelo si tiene esa capacidad de poder poner ese énfasis donde uno tiene la posibilidad de conducir, el niño está buscando posibilidades de conducir y el otro está como probándole cómo conduce, pero para probar tiene que hacer un acompañamiento, un seguimiento. Entonces se dio cuenta que tenía capacidad de conducir, me lleva a dar la vuelta al toro, de un lado y del otro.

También está observando al animal, y como también al niño, y por otro lado va observando cómo está arando la tierra, si está arando bien, correctamente, o está para volver a trabajar, ir confiando, si tiene que volver a hacerlo, o de lo contrario le corrige. Entonces, cuando estaba dando ida y vuelta, se ve que uno de los animales ya me obedecía, pero del otro lado me parece que no, entonces el abuelo se fue quedando como para que dé la vuelta el animal y así, parece que fui tomando más confianza y también el abuelo fue tomándose más confianza. Llegó un momento, yo también creo que estaría concentrado en esta parte del juego, cuando me di la vuelta, estaba desaparecido el abuelo. Entonces, resulta que el abuelo se había ido a cocinar la merienda y cuando vuelve me dice: “Hay que descansar, es como para poner como unos 40 surcos aproximadamente, los animales deben descansar, como tienes que ir calculando el tiempo de acuerdo a lo que están trabajando tiene que descansar el animal, quiere decir: el que está conduciendo tiene que parar un poco... Como uno lo viene observando hace tiempo, lo va incorporando como aprendizaje, como parte del juego también. Cuando vuelve el abuelo, de repente me atiendo de otra manera, porque antes me servía la comida como a un niño, me dice: “Tenemos que merendar”, que es almorzar, a eso de la una, me dice: “Este es tu plato”, me da una buena porción de comida como si fuera un trabajador ya mayor y a partir de ese momento, uno no es que deje de ser niño, sino que tiene otra responsabilidad ya mayor, sabe que puede hacer esa construcción del trabajo y al mismo tiempo está divirtiéndose el niño, está divirtiéndose de verdad, no es prueba de “a ver agarrá los animalitos sin responsabilidad”... es un juego responsable. Eso creo que es que va pasando a otras edades. Que de repente hay personas que nunca han conducido al toro, cuando se acercan no sabrán conducir. Son como pruebas desde las acciones, ahora no sé cuándo es la edad de dejar de ser niño, porque cuando termina la jornada, sigue jugando, con el gato, con el perro, con los otros niños, entonces: ¿Cuándo deja de ser niño? ¿Necesariamente tendremos que encasillarlo? Audio disponible en https://www.youtube.com/watch?v=aaHLKMPUrZw&index=3&list=PLMN8_r6AJnmMzZy1_DsKAXklW938Iz1ov

Figura 4. Ilustración de un cuco repetida en friso.



APRENDIENDO EN COMUNIDAD

Para las comunidades originarias la niñez implica una etapa de plena participación en la vida comunitaria, un aprender haciendo, aprender siendo y percibiendo intensamente el mundo social y natural como parte de un todo siempre en movimiento de tiempo-espacio-vida-Pacha.

Aprender participando, siendo integrante de la red comunitaria, estando siempre en la ronda, cada uno, hombre-niño, con su instrumento musical, su *siku* o su *tarka*. Cuidando siempre su *q'ipi*, donde guarda su memoria. ¿Cómo se conciben las etapas del ciclo de la vida desde las cosmovisiones de los pueblos originarios americanos? ¿Cómo se piensa y se vive desde las comunidades aymaras el proceso de asumir cada etapa de la vida? Nuevamente Alex relata desde su ser parte del Taypi Ayllu, en Huayllamarca, Norkarangas, Oruro:

Los *sikus* y las *tarkas*, todo tiene su edad, hay un nombre en las *tarkas* llamado *chijlli*, es el instrumento más pequeño, es para empezar a transitar, jugando, uno va tocando, uno no siempre está en la ronda: deja su *tarka*, juega, empieza a jugar con los instrumentos, y de repente se cansa, deja de jugar y se va detrás sus animales pastando y llega un momento quizás, tiene un sueño, tiene algo y empieza a ejecutar y se despabila, es que no estamos en la sombra, siempre estamos en el sol, y eso también puede ser influyente y llega a dormirse, por las penas también, todo tiene que ver, porque no por ser niño no va a tener

penas, las preocupaciones están, porque los animales... porque las plantas... todo el entorno está ahí, todo tiene que ver con esta parte que es la niñez. No sólo es decir el juego, o con el juego, y porque es niño con jugar, porque está distraído, y no se da cuenta de su entorno que es la naturaleza. Entonces, ¿hasta cuándo somos niños? Termina como una etapa, ahora hay que entrar al ruedo, al ruedo de los “grandes”, hay que entrar al instrumento, o entrar a la tropa con el instrumento o entrás bailando, son edades, quizás cuando ya empieza a bailar, puede estar como niño en la ronda, bailando, pero quizás con vergüenza, o quizás ha madurado un poco más y haya dejado esa vergüenza, esa timidez, habría que ver qué edad tiene, quizás con 12 años ya entró a la rueda, o quizás con 16 años pueda tener la misma vergüenza que a los 12, por ahí... O quizás, llevado al instrumento como es joven, empieza a tocar otro instrumento, se llama malta, podemos decir que ya haya otra ejecución del instrumento, más seriamente o con más responsabilidad tiene que agarrar las notas musicales. Con la malta uno ha madurado un poquito más, también quiere sobresalir, ya la edad avanzó, o ha desarrollado más los pulmones entonces, puede ser largo, casi 80 centímetros. Entonces en ese interín es cuando toma otra responsabilidad, hasta puede guiar al grupo, al *ayllu* por ejemplo, eso durará un buen tramo de la vida, pero vemos que en ese transitar llega a la madurez, o a la vejez. Empieza a tomar el instrumento más pequeño, es cuando el abuelo empieza a ejecutar su pequeño instrumento, que había guardado, que en algún momento de su juego había dejado olvidado en su *q'ip'i*, como metáfora en el recuerdo, en la memoria (...) vuelve a sacar y con eso se va quedando para divertirse con su nieto, ambos de tú a tú. ¿Hasta cuándo somos niños, finalmente?⁷

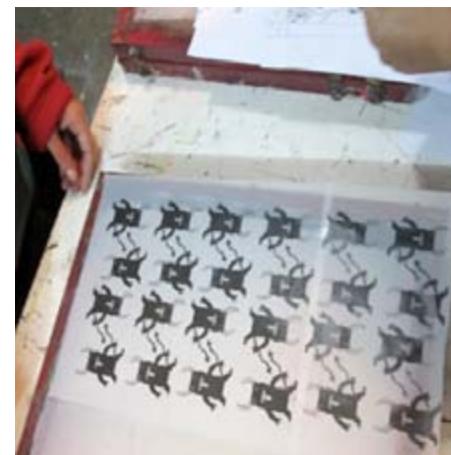
MUNDOS QUE VIVEN EN LAS PALABRAS

Nos vamos conformando personas sujetadas a imágenes, silencios, palabras que *nos envuelven*, *nos acarician*, *nos golpean*, *nos asustan*, *nos acunan*, dejan marcas imborrables en nuestros modos de sentir,

⁷Audio disponible en https://www.youtube.com/watch?v=xm5G0LOINw0&t=14s&index=4&list=PLMN8_r6AJnmMfQm50y5TMEUtD9q3CBz2P

de nombrar, de dar sentidos al mundo. Sonidos, tonalidades, emociones sostienen los primeros relatos que entretejen nuestras subjetividades, formas de comprender el mundo y el lugar que en él tenemos, allí aprendemos a ver a los otros, y en los otros vamos construyendo imágenes de nosotros mismos.

Figura 5. Los chicos de *Animal Impreso* en plena tarea, preparando el shablón para estampar las imágenes en serigrafía.



Fuente: <https://alfarcolectivo.wordpress.com/2016/12/08/mundos-de-infancias/>

Las palabras nos abren a múltiples universos culturales, sin darnos cuenta comenzamos a aprehender y a compartir saberes, expectativas, temores. Lo que se puede y lo que no se debe decir en el entramado cultural al que pertenecemos se nos va encarnando, conformando así nuestra identidad como parte de un colectivo social.

EN LOS RELATOS DE TRADICIÓN ORAL

La palabra transita entre el tiempo pasado y el presente, el relato se transforma y se renueva a la vez; se vuelve contemporáneo de los

que al volver a contarlos incorporan ciertos recursos, o puentes, como el cambio de tiempos verbales o ciertas frases que cierran el relato para volver a abrir,⁸ así la historia sigue mudando cada vez que vuelve a ser contada.

Juan Manuel pasó su infancia en Mendoza, cuenta que es muy común que los *cucos* se les aparezcan a las personas cuando van cabalgando por el campo:

Cuentan de un tipo que tenía que ir a un pueblo cercano a caballo, sabía que tenía que elegir entre dos caminos: uno largo u otro corto. ¡Pero!, le recomendaron que fuera por el camino más largo porque por el otro podía encontrarse con el fantasma de una mujer que solía vagar por esos lados... Él no hizo caso de la advertencia y se fue nomás cabalgando por el camino corto, llegó al puente, lo cruzó sin problemas, ¡ya está! pensó, pero de repente percibió que su caballo estaba inquieto y sintió como una presencia detrás suyo, cuando se da vuelta, ve la figura de una chica toda tapada, montada en la grupa detrás suyo... no se supo más del hombre aquel...

Otra historia que Juan Manuel escuchó en Godoy Cruz:

...iba un hombre en su caballo y escucha una voz que le dice: “Buenas nooches...”, se da vuelta y nada. Al rato de nuevo: “Buenas nooches...”, así varias veces, dicen que era el duende que se les aparece en el campo... Y también cuentan que aquel hombre se volvió loco.

Niní es paraguaya, arribó a Argentina por el año 1948:

...como en aquella época en Paraguay no había energía eléctrica, las noches de luna llena eran especiales... el *porá*, el *pombero*, para nosotros existía. El *yari*, cuando uno tiene un vicio o los chicos que no quieren dormir en la siesta... es que te van a atrapar, en la hora de la siesta de aquí no te podés mover porque te

⁸ En Chile son tradicionales los *matutines* o *chacharachas*, fórmulas verbales para abrir y cerrar relatos de tradición oral (Plath Oreste, 1962).

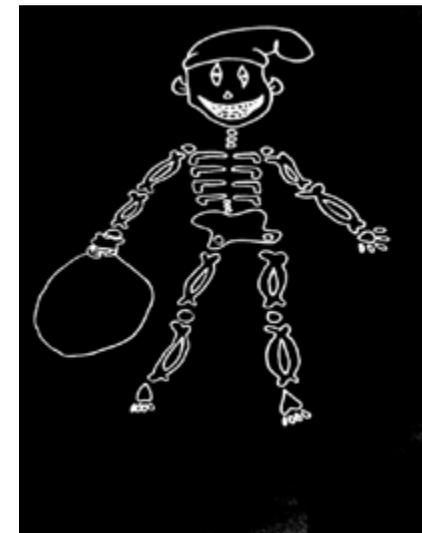
va a agarrar ese ser. Se asusta mucho a los chicos con eso. Y mi hermana mayor era especialista en eso, porque íbamos a la *chacra* a traer mandioca, banana, sandía, de todo... Íbamos solas y ella era la capitana, y nos hacía escuchar todos los ruidos del bosque, y que todos esos seres estaban al acecho...

MUNDOS QUE VIVEN EN LAS HISTORIAS DE MIEDOS

Los *cucos* son convocados e invocados por la fuerza de la palabra y por la intencionalidad del que lo nombra. La palabra abre un lugar donde ocurre lo mágico.

El *cuco* está en todas partes, es omnipresente, todos lo conocen pero al momento de describirlo pocos pueden decir exactamente cómo es. Al ser convocado: “¡Cuidado que viene el *cuco!*”, adopta (y se adapta) a la imagen, espíritu y personalidad que le otorga cada lugar, cada colectivo de personas que lo habitan, tomando la corporeidad de una “Llorona”, de un duende, del *Pompero* o *Pomberito*, de un pájaro o bruja quizás, infinitas formas, múltiples significados...

Figura 6. Interpretación de “hombre de la bolsa”.



Algunos aparecen por la noche y otros en horas de la siesta, asustadores de niños y de grandes, el sueño suele ser un lugar seguro.

Son los “hombres de la bolsa”, los diablos o *cucufos* en Perú. El *coco* en Chile, el *cuco* y la *cuca* en Argentina y en Brasil; también es el *Tutú Marambá*, el *Bicho papão*, *mapinguari*, *capelobo*, *Pé* de garrafa, *cumadre fulorzinha* en Pernambuco. *Quibombo*, un *cuco* negro que recaló en Bahía. En náhuatl se lo nombra *kojko* y

kukuy, también por México *kookooee* entre los zacatecas. Es *co-coricamo* en Cuba. Y en España lo llaman *coco*, el *cirioco*, el *corón* y *cucala*.

Conocido por todo Chile como “el viejo de la bolsa” te asustaban así: “Pórtate bien que te va a llevar el viejo”, “Si no me hacés caso te voy a castigar y te va a llevar”.

Luis se va acordando de a poco:

En aquel tiempo había un hombre que pasaba con un saco que recogía botellas y las cambiaba por pelotas de plástico o zapatos. Recogía los zapatos viejos, los ponía en un saco, luego los reparaba y creo que los vendía luego.

Figura 7. Otro ser fantástico.



También nos asustaban con los duendes, sentíamos un ruido y decían “cuidado con los duendes”. Las brujas también... en realidad decían “las brujas” por los pájaros nocturnos (que los llaman así por la hora en que cantan). Los que cantaban “*tetué... tetuéeeee*”, como pájaros gritones, que le daba su nombre *Tetué*; decían que no había que nombrarlo porque aparecía en tu casa, en forma de mendigo a veces, y si no lo invitabas a comer te iba a ir mal después, porque en verdad era un brujo que hacía maleficios y, si vos lo nombrabas, era que lo estabas invitando a comer y después tenías que cumplirlo.

Cruz del Carmen que ya tiene 70 años y algo más, recuerda que en Salta:

A lo que más temíamos los chicos era al duende, que lo debo haber soñado que lo vi. Lo recuerdo clarito, como lo dibujaba mamá. Muy bajo y delgado con un sombrero de ala inmensa para que no le veamos la cara. Dicen que era muy feo, eso sí, si llegábamos a portarnos mal venía a la siesta y nos llevaba. Toda la historia era porque había que dormir la siesta.

Figura 8. Y otro más.



Eliza, Niní, Gladys, también saben del niño *Auka*, del *Yasí Yateré*, de la *Pora*, del *Anchimallen*, hoy siguen viviendo en la memoria colectiva.

A lo largo de la historia de conquistas y explotación, ciertos relatos de seres fantásticos han sido utilizados para sojuzgar a quienes eran forzados a distintas formas de colonización y explotación. Como sucedió con otra versión del *Kuku* o *Coco*, transformado en ser diabólico y feroz que aterrorizaba a los hombres negros que fueron traídos esclavizados desde África a América. Como el “Familiar” que aún hoy recorre el centro y norte de Argentina, los seres zoomorfos en El Chaco, ciertos “demonios” en la sierra peruana, y otras apariciones asociadas a misteriosas desapariciones de adultos y de niños.

MUNDOS QUE SE TRANSFORMAN CON LOS ESCENARIOS

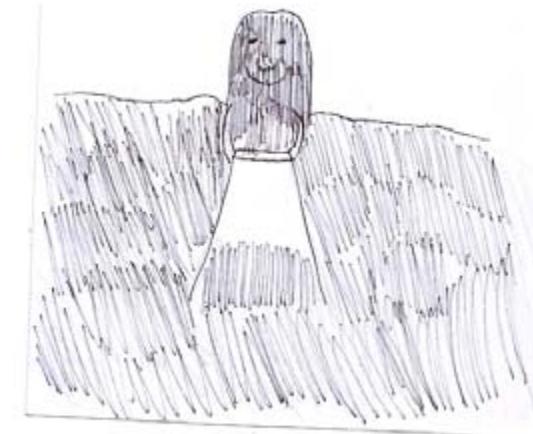
Lautaro D., Cristian y Lautaro A., con 17 y 18 años, son protagonistas del cambio abrupto de los escenarios cotidianos donde han vivido su infancia y su juventud. La rápida urbanización, entre otras variables, arrasó con muchos espacios que se abrían hasta hace poco a la curiosidad y al andar libre con sus hermanos, amigos, vecinos. Lugares ocupados que se transformaron en marginales, dice Lautaro D., refiriéndose al barrio donde vive hoy en La Plata. Por los mismos años Lautaro A. transcurría su infancia en Saladillo, Provincia de Bs As:

...tengo 17 años y cuando era chico me gustaba jugar a la rayuela, a la escondida, a la pelota, a la mancha, al mata sapos y un montón de juegos más, me gustaba mucho, me divertía mucho, nos juntábamos a mirar películas... en la escuela, en mi casa, en la casa de mis amigos.

A los tres les gustaba jugar a las escondidas por la noche, ir a cazar al campo, correr en los baldíos del barrio:

Me gustaba ir a pescar, me levantaba a las cinco de la mañana, me abrigaba bien, era en pleno invierno, lo levantaba a mi hermanito, lo vestía y me lo llevaba conmigo, agarraba mi cañita y nos metíamos al agua a jugar.

Figura 9. “La llorona”, ánima que según cuentan se escucha deambular a veces por las noches.



Muchas historias se entrelazaron la tarde en que los cuatro se juntaban en el galpón de La Grieta, aparecieron no sólo seres fantásticos escondidos debajo de la cama, o acechando a los jinetes solitarios en una curva del camino, también aparecieron escenas cotidianas con el miedo como reto, como castigo...

Quando no hacía las cosas bien, o no hacía mis tareas, me ponían en un rincón, igual que la señorita... me asustaban con la *Llorona*, *el viejo de la bolsa*, el *Coco*, los *pomperitos*, yo acá no lo veo, pero en Saladillo le decían el *pillabobo*, mi abuelo me contaba del *chupacabras*.

Y EN RONDAS Y NANAS...

Cantos de ninar y acalantos en Brasil, arrorró en Argentina, arrurupatas en Chile:

*Duerme, niño, duerme que viene el coco
y se lleva a los niños que duermen poco.*

En las rondas tradicionales, el movimiento circular entrelaza la palabra, los cuerpos, las voces, transmitiendo y participando del sentido colectivo, entre todos.

Ciranda, cirandinha es una ronda infantil muy popular en Brasil, que cruza las fronteras y entrelaza, como los idiomas. Andrea la canta en portugués:

Ciranda, cirandinha

<i>Ronda, rondita,</i>	<i>El amor que me tenías</i>
<i>Vamos todos cirandar</i>	<i>Era poco y se acabou.</i>
<i>Vamos todos a girar</i>	<i>Era poco y se terminó.</i>
<i>Vamos dar a media volta</i>	<i>Por iso Dona Chica</i>
<i>Vamos a dar la media vuelta</i>	<i>Por eso Doña Francisca</i>
<i>Volta e media vamos dar</i>	<i>Entra dentro desta roda...</i>
<i>Vuelta y media vamos a dar</i>	<i>Entra dentro de esta ronda...</i>
<i>O anel que tu me deste</i>	<i>Deja um verso bem bonito</i>
<i>El anillo que me diste</i>	<i>Decí un verso bien lindo</i>
<i>Era de vidro e se quebrou</i>	<i>Decí Adios e marchaté</i>
<i>Era de vidrio y se rompió</i>	<i>Decí Adios y marchaté²</i>
<i>O amor que tu me tinhas</i>	

Figura 10. Otra imagen fantástica, mezcla extraña de varios animales.



Esta canción es especial, nos explica Gladys, dado que la persona es quien le da el sentido, la emoción o lo que quiere conseguir, que es más fuerte aún que las palabras. Gladys canta en *mapudungun*, su lengua materna.⁹

Mari mari peñi
Buenos días o tardes, o noche hermano
 mari mari lamngen
buenos días, o tardes, o noche hermana
 kumelekaimi
si tú estás bien
 iñche ka kumelekan
 yo también estoy bien...

La niñez en nuestra cultura mapuche, es la más importante para cada persona, puesto que en ella se desarrolla toda la sabiduría y conocimiento, entregada por tus padres y sobre todo tus abuelos, ellos son la base fundamental para que tú seas *kümeche, norche, kimche, lifche*, esto quiere decir persona buena, correcta, sabia, limpia de corazón y mente. En nuestra niñez aprendemos a escuchar, respetar y obedecer; la enseñanza que se nos entregaba, jamás sería olvidada, incluyendo el amor a la madre tierra y toda su diversidad, amar y proteger la naturaleza. Yo cuando niña, criada en el campo no sabía que era pobre, pero cuando llegué a vivir a la ciudad y tuve que ponerme zapatos, recién ahí descubrimos que existía la palabra pobreza (por eso es que en *mapudungun* no existe esa palabra), en la niñez solo sabíamos de bellezas, felicidades, jugando en el campo con la lluvia, el barro, la helada, el viento, corriendo a alcanzar los pajaritos, las hojas de los árboles, claro que primero había que realizar los quehaceres pertinentes.

⁹ Track 8, <https://alfarcolectivo.wordpress.com/2016/12/08/mundos-de-infancias/>

AL CIERRE

“MundoS de InfanciaS” seguirá caminando para todos quienes imaginen, sientan y reconozcan estas historias como propias; para descubrir en nosotros el reflejo de “los otros”. Para que no se queden quietas. Esperamos que las hagan andar, que sigan creciendo en otras historias y nuevas voces.

Y como decíamos al inicio de esta presentación, sentimos este trabajo como una nueva partida. Aceptamos el desafío de abrirnos al asombro, “un estar recién llegando”, al decir de Hugo Zemelman, extrañarnos ante lo cotidiano para intentar entender la realidad que nos circunda, conocer lo que nos sujeta, lo que nos contiene y lo que nos determina. Seguiremos probando nuevos y distintos caminos, redescubriéndonos en las contradicciones, en las preguntas que surjan desde los espacios donde nos construimos colectivamente, para escuchar esas otras voces donde conviven muchos mundos distintos... un mundo donde para todos haya siempre...

REFERENCIAS

- Da Câmara Cascudo, L. (1980). *Dicionário do Folclore Brasileiro*. São Paulo, Brasil: Edições Melhoramentos, pp. 127-130 y 150-154. Editado e ilustrado para ser postado por Leopoldo Costa.
- García Rivera, F. (2005). *Yachay: concepciones sobre enseñanza y aprendizaje en una comunidad quechua*. La Paz, Bolivia: Plural/Proyecto de Institutos Normales Superiores de Educación Intercultural Bilingüe/PROEIB Andes.
- Medina Melgarejo, P. (Coord.) (2013). ¿Cómo hacer cosas con oralidad-es? En *Maestros que hacen historia tejedores de sentidos: entre voces, silencios y memorias*. México: Centro de Estudios Jurídicos y Sociales Mispat/Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas.
- Ortiz, F. (1930). *El cocoricamo y otros conceptos teoplásmicos del folclore afrocubano*. La Habana, Cuba: Cultural.
- Platz, O. (1962). *Folklore chileno*. Chile [s. e.].
- Zemelman, H. (2001). *Necesidad de conciencia*. España: Anthropos.

CO-AUTORÍAS**PARTICIPARON EN MUNDOS DE INFANCIAS:****• Con los relatos y las voces:**

“*El afecto cuando se es niño*”. Elizabeth Lopez Betancourt, es de Ipiales, Departamento de Nariño, al suroeste de Colombia. Realiza estudios sobre Corporeidad y Cultura y cursa su doctorado en la Universidad Nacional de La Plata. (Track 1 y 7, [Fecha de consulta: 4 de agosto de 2017] <https://alfarcolectivo.wordpress.com/2016/12/08/mundos-de-infancias/>).

“*Infancia, cucos y rondas misioneras*”. Andrea Balke nació en Colonia Aurora, entre Brasil y Argentina, Provincia de Misiones. Estudió Psicopedagogía en Buenos Aires, se enamoró de un estudiante peruano en La Plata y se quedó a vivir aquí. En su casa, Andrea habla y canta en portuñol, que es su lengua materna. Grabamos en su casa de La Plata, en compañía de su hijito Rafael, de cuatro años en el momento que empezábamos con esta recopilación. (Track 2 y 14, [Fecha de consulta: 4 de agosto de 2017] <https://alfarcolectivo.wordpress.com/2016/12/08/mundos-de-infancias/>).

“*Infancias aymaras*”. Juan Uscamayta, originario de la ciudad de La Paz y de Tiquina, en Bolivia. Es referente comunitario aymara, ha sido uno de los primeros pobladores del Barrio Las Rosas, en Melchor Romero, partido de La Plata. (Track 4, [Fecha de consulta: 4 de agosto de 2017] <https://alfarcolectivo.wordpress.com/2016/12/08/mundos-de-infancias/>).

Paco Alanez, 50 años, músico aymara boliviano, es oriundo de la comunidad de Ayahuaco. Vivió varios años en Buenos Aires, hoy está radicado cerca de La Falda, provincia de Córdoba. (Track 4, [Fecha de consulta: 4 de agosto de 2017] <https://alfarcolectivo.wordpress.com/2016/12/08/mundos-de-infancias/>).

“*Sobre el viejo del saco, duendes, brujas y otros espíritus//Canciones y rimas infantiles en Chile*”. Luis Bascuñán López, se crió en Santiago de Chile, estudió música en la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Nacional de La Plata. (Track 11, [Fecha de consulta: 4

de agosto de 2017] <https://alfarcolectivo.wordpress.com/2016/12/08/mundos-de-infancias/>).

“*Todo con ingo*”. Francesca Quiroga Russo, estudiante de Artes Visuales en La Plata, nació en La Paz, Bolivia. (Track 12, [Fecha de consulta: 4 de agosto de 2017]. <https://alfarcolectivo.wordpress.com/2016/12/08/mundos-de-infancias/>).

Juan Manuel Salles, estudiante de Arqueología en la Universidad Nacional de La Plata. Llegó a La Plata desde Godoy Cruz, provincia de Mendoza.

“*Churita entre duendes*”. Cruz del Carmen Carrizo, nació en Comodoro Rivadavia. A los cuatro años la Ruta del Petróleo llevó a su familia hacia Aguaray, al norte de la provincia de Salta, donde pasó su infancia. En su juventud se radicó en la ciudad de La Plata. (Track 6, [Fecha de consulta: 10 de agosto de 2017] <https://alfarcolectivo.wordpress.com/2016/12/08/mundos-de-infancias/>).

“*Mitai, mitacuñai*”. Trifina Abalos Perez, conocida como *Niní*, nació en Tavapy, un pueblo hoy llamado San Roque Gonzalez de Santa Cruz, Departamento de Paraguarí, en Paraguay. Llegó a la Argentina a los 11 años, con su madre y sus seis hermanas, para encontrarse con su padre que “combatió por la justicia”, como ella explica, teniendo que escapar y esconderse en el monte formoseño para salvar su vida. La familia se radicó finalmente en la ciudad de La Plata. Hoy *Niní* anda pisando los 80 años, rodeada de sus cuatro hijos, nietos, sobrinos, sobrinos nietos. (Track 9, [Fecha de consulta: 10 de agosto de 2017] <https://alfarcolectivo.wordpress.com/2016/12/08/mundos-de-infancias/>).

“*Potreando*”. Lautaro Aguirre nació en Saladillo, tiene 17 años y vive en la ciudad de La Plata. Es integrante del Taller Animal Impreso.

Lautaro Dominguez, nació en Berisso y radica en el Barrio Altos de San Lorenzo en la ciudad de La Plata. Es miembro del Taller Animal Impreso. (Track 13, [Fecha de consulta: 10 de agosto de 2017] <https://alfarcolectivo.wordpress.com/2016/12/08/mundos-de-infancias/>).

Cristian Sanchez, nació en Tres Isletas, Chaco, vive en el Barrio Altos de San Lorenzo, al suroeste de la ciudad de La Plata. Forma parte del Taller Animal Impreso. (Track 13, [Fecha de consulta: 10 de agosto de 2017] <https://alfarcolectivo.wordpress.com/2016/12/08/mundos-de-infancias/>).

“*Sobre los pichis mapuches/Canción de cuna mapuche/Mis hijos/ En el sur de Chile están mis raíces*”. Gladys Curimil Asenjo, es educadora y tejedora de telar ancestral mapuche, en el sur del territorio actual chileno, en la comunidad de Cofalmo, cerca de la ciudad de Osorno. Vive en Pitrufulquen, Güllu Mapu, Chile. (Track 15, [Fecha de consulta: 10 de agosto de 2017] <https://alfarcolectivo.wordpress.com/2016/12/08/mundos-de-infancias/>).

• Participaron musicalizando:

Ricardo Pilu Pontano, compositor y músico nacido en la ciudad de La Plata hace 50y tantos años. Compuso para *MundoS de infanciaS* la melodía que inicia y cierra el CD.

Adriana de Blasis, es platense, coplera, canta y toca con su guitarra “La Petaquita”, una canción popularizada por Violeta Parra en Chile.

Alex Cuellar Apaza, es educador aymara, oriundo de Taypi Ayllu Wayllamarca, Jach`a Karangas, Qullu Suyu, hoy territorio boliviano. Reside en la ciudad de Buenos Aires, donde es profesor de cerámica. Toca con tarka y quena “Elenita”, un huayno tradicional.

• Participaron diseñando, armando e ilustrando:

Los chicos y las chicas del Taller Animal Impreso: Cristian Sanchez, José Medina, Beto Medina, Thai Sánchez, Cami Noceda, Brisa López, Meli Lopez, Lauty Dominguez, Müller Axel, Daniel Martinez, Juan Acuña, Malena Acuña, Camilo Acuña, Cristian Rodriguez, Lautaro Aguirre.

Coordinan: Bárbara Visconti, Débora Elescano, Gisela Aguilar, Sato Cereseda. [Fecha de consulta: 4 de agosto de 2017] www.facebook.com//AnimalImpreso

Confeccionaron los sobres: Taller Animal Impreso y la Cooperativa “Estrella Azul II”.

En el diseño gráfico en el formato papel del cuadernillo: Juan Sebastián Roussy.

• **Aportaron de múltiples modos para la realización integral de MundoS de infanciaS:**

El equipo del espacio colectivo ALFAR, pensar-hacer desde las identidades.

Gabriela Pescelevi desde la Asociación Civil Grupo La Grieta.

Mariel Uncal Scotti con orientaciones, búsquedas y etcéteras.

Carlos Carrillo, desde San Salvador de Bahía, Brasil.

Las grabaciones se realizaron en domicilios particulares y en la escuela N° 58 de Rucka Choroy, Neuquén.

La edición y posproducción se realizó en el estudio de sonido de Rodolfo Scandroglio.

Idea, textos y coordinación de Lila Scotti.

La Universidad Nacional de Luján, Argentina ha financiado parcialmente esta producción a través del Proyecto de Extensión “Cátedra Abierta Intercultural” (Resol. HCS N°049/15).

En esta publicación se señala el orden en que aparecen los audios que están en el CD. Se encuentra disponible en: <https://alfarcolectivo.wordpress.com/category/nuestras-producciones/>

Los audios que no están incluidos en el CD y forman parte del trabajo de recopilación se encuentran también disponibles en https://www.youtube.com/watch?v=N3vWmRHD8n0&list=PLMN8_r6A-JnmMzZy1_DsKAXklW938Iz1ov- [Fecha de consulta: 4 de agosto de 2017].

Sitios interesantes para visitar:

<http://www.ricardoazevedo.com.br/livro/contos-de-enganar-a-morte/> [Fecha de consulta: 4 de agosto de 2017].

<http://stravaganzastravaganza.blogspot.com.br/2011/12/o-boi-no-folclore-brasileiro.html> [Fecha de consulta: 4 de agosto de 2017].

<https://br.answers.yahoo.com/question/index?qid=20060916125454AATE9Py> [Fecha de consulta: 4 de agosto de 2017].

ACERCA DE LOS AUTORES

Bueno Fernandes Maria Lidia. Geógrafa y licenciada en Geografía por la Universidade de São Paulo-USP, Brasil (1987). Magister Artium en Etnología y Psicología Social de la Ludwig-Maximilians-Universität, Alemania (1990-1996). Doctora en Geografía de la Universidade de São Paulo-USP, Brasil (2009). Trabaja e investiga temas como: Geografía e infancia, Educación en contextos culturales específicos, cuestiones metodológicas referentes a la enseñanza de la Geografía en los años iniciales de la escolarización. Fue investigadora del Núcleo de Estudios en Cultura, Oralidad, Imagen y Memoria del Centro de Estudios Avanzados Multidisciplinares-CEAM (2011-2013). Actualmente está vinculada al Centro UnB/Cerrado de la Universidade de Brasília. Profesora de Didáctica de Geografía en la Facultad de Educación de la Universidade de Brasília-UnB. Profesora Investigadora del Programa de Posgrado de Educación-PPGE. En 2016 realizó una estancia posdoctoral en la Universidade Federal Fluminense en la temática: Geografía e infancia: cultura y territorio en diálogo con la Teoría Histórico Cultural. Contacto: lidia_fa@uol.com.br

Da Costa Guimarães Santana Claudia. Psicóloga y licenciada en Psicología por la Universidade Federal Fluminense-UFF, Brasil

(1997). Especialización en el área de Violencia Doméstica contra Niños y Adolescentes de la Universidade de São Paulo-USP (2006). Maestra en Educación de la Universidade Federal Fluminense-UFF (2000). Doctora en Educación de la Universidade Federal Fluminense-UFF (2016). Profesora de la Facultad en Educación Tecnológica del Estado de Rio de Janeiro FAETERJ/TR y de la Universidade Estacio de Sá en las áreas de Psicología y programas de picenciatura con énfasis en Desarrollo Humano y Procesos de Aprendizaje. Como psicóloga y educadora trabaja en cursos de formación de profesores priorizando el trabajo docente. Profesora colaboradora del Programa de Posgrado Profesional en Educación (Maestría) de la Universidade Federal de Juiz de Fora-UFJF. Investigadora y miembro del Grupo de Pesquisa em Geografia da Infancia (GRUPEGI) y del Núcleo de Traducción, Estudios e Interpretación de las Obras de los Representantes de la Teoría Histórico-Cultural-NUTHIC/UFF. Desarrolla investigaciones sobre el concepto de pedología y la Ciencia del Desarrollo Cultural del Niño con base en la psicología soviética, sobre todo en los trabajos de Lev Vigotski. Contacto: ccgsantana@yahoo.com.br.

Garcia Verbena e Faria Eliete do Carmo. Licenciada en Educación Física por la Universidade Federal de Juiz de Fora (1996), especialista en Educación Física Escolar por la Universidade Federal de Viçosa (1998), maestra en Aspectos Socio-culturales de la Educación Física-Ciencia de la Motricidad Humana por la Universidade Castelo Branco (2001), doctora en Estudios de la Niñez con especialidad en Sociología de la Infancia del Instituto de Educação da Universidade do Minho, Portugal (2014). Tiene experiencia en Educación Física, en la Educación Básica y en la Educación Superior. Actualmente es profesora del Colégio de Aplicação João XXIII, de la Universidade Federal de Juiz de Fora, trabajando en Educación Física, en Educación Básica y en posgrados en enseñanza de la Educación Física en Educación Básica. Actualmente es investigadora y miembro del Grupo de Pesquisa em Geografia da Infancia

(GRUPEGI). Orientadora de práctica profesional y experiencias de formación en proyectos de entrenamiento profesional y de extensión universitaria. Contacto: eliete.verbena@ufff.edu.br

Da Costa Maciel Lucas. Antropólogo, maestro en Desarrollo Rural por la Universidad Autónoma Metropolitana, México. Actualmente está vinculado al Museo de Arte Contemporánea de la Universidade de São Paulo y al Programa de Posgrado en Antropología Social de la Universidade Estadual de Campinas. Está interesado en la intersección entre Etnología Indígena y Teoría Transcultural del Arte, además de los Estudios de la Infancia, Metodologías Horizontales y los encuentros entre el Post-estructuralismo y la Decolonialidad en el campo de la Antropología Social. Contacto: lucas.da.costa.maciell@gmail.com

Medina Melgarejo Patricia. Adscripción institucional: Universidad Pedagógica Nacional Ajusco y Universidad Nacional Autónoma de México. Licenciada en Pedagogía (UNAM), maestra en Ciencias con especialidad en Educación (DIE-Cinvestav), doctora en Pedagogía (UNAM) y en Antropología (ENAH). Es parte del Sistema Nacional de Investigadores desde el año 2000. Desarrolla el Proyecto de investigación en proceso, Área Académica 5. México: UPN, 2016-2019. 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. Contacto: patymedmx@yahoo.com.mx

Monachini Verónica. Antropóloga, candidata a maestra en Antropología Social por la Universidad Estadual de Campinas, en la línea de investigación en Etnología Indígena. Dirigió las películas “Osiba Kangamuke-Vamos lá, criançada” (2016) y “Surara-a Luta pela Terra Tupinamba” (2017). Realiza investigación y trabaja con los pueblos indígenas del Xingu desde el año 2014. Contacto: veronica-monachini@gmail.com

Moreira Lopes Jader Janer. Geógrafo de la Universidade Federal de Juiz de Fora-UFJF, Brasil (1989). Maestro en Educación por la Universidade Federal de Juiz de Fora-UFJF (1998). Doctor en Educación por la Universidade Federal Fluminense-UFF (2003) y posdoctorado por el Internationaler Promotionsstudiengang Erziehungswissenschaft/Psychologie-INEDD, de la Universität Siegen, Alemania. Profesor del Programa de Posgrado en Educación de la Universidade Federal Fluminense-UFF y orientador de maestría y doctorado en la Universidade Federal de Juiz de Fora-UFJF. Investigador de la Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro-FAPERJ, del Conselho Nacional de Pesquisa-CNPq y la Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-CAPEs. Actuó como miembro del Grupo Gestor de la Creche-UFF. Coordinador del Grupo de Pesquisa em Geografia da Infancia (GRUPEGI). Vicecoordinador del Grupo de Trabajo-GT de Educación de 0 a 7 años de la Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação-ANPED. Tiene experiencia en el área de Geografía y Educación, Niños e Infancias, Desarrollo Humano y Psicología Histórico-Cultural. Se interesa principalmente en los siguientes temas: Geografía Enseñanza/Aprendizaje, Geografía de la Infancia y de los Niños, Educación Infantil, Desarrollo Humano y Psicología Histórico-Cultural. Contacto: jjanergeo@gmail.com

Muniz Figueiredo Costa Bruno. Geógrafo de la Universidade Federal de Juiz de Fora-UFJF, Brasil. Maestro en Educación por la Universidade Federal Fluminense-UFF, Brasil. Doctor en Geografía Humana por la Universidade Federal de São Paulo-USP, Brasil. Actualmente es profesor de Geografía de Educación Básica del Colegio de Aplicação João XXIII-Universidade Federal de Juiz de Fora-UFJF. Investigador y miembro del Grupo de Pesquisa em Geografia da Infancia (GRUPEGI). Trabaja principalmente con los siguientes temas: Niñez, Infancias, Geografía Escolar, Geografía de la Infancia. Contacto: brunomunizedu@gmail.com

Núñez Patiño Kathia. Profesora investigadora de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH) en San Cristóbal de las Casas. Fue coordinadora de la Red de Defensores Comunitarios por los Derechos Humanos (2001-2003). Es integrante del Cuerpo Académico “Infancia y Juventud en Contextos de Diversidad”. Es maestra en Antropología Social por el CIESAS-Sureste. Doctorado en la Universidad Veracruzana, campus Xalapa (2018). Contacto: ktyeel@hotmail.com

Pantevis Suarez Mathusalam. Psicólogo Social Comunitario por la Universidad Nacional Abierta y a Distancia-UNAD, Colombia (2007); maestro en Investigación Educativa por la Universidad Autónoma de Yucatán-UADY, México (2009); doctorando en Educación por la Universidade Federal de Juiz de Fora-UFJF, Brasil. Investigador y miembro del Grupo de Pesquisa em Geografia da Infancia (GRUPEGI). Profesor de posgrado y pregrado. Experiencia en el área de Educación, Infancias y Niñez, Desarrollo Humano, Psicología Social Comunitaria, Histórico-Cultural, Metodología de Investigación, Enseñanza-Aprendizaje, Gestión y Evaluación de Proyectos de Investigación. Trabaja principalmente en los siguientes temas: Infancias y Niñez, Educación Infantil, Desarrollo Humano y Psicología Histórico-Cultural, Gestión y Evaluación de Proyectos de Investigación. Contacto: mathusalam@gmail.com

Pedro Thomaz. Cineasta, investigador y profesor de audiovisual. Maestro en Comunicación y Semiótica por la Pontificia Universidade Católica de São Paulo. Es docente de la Universidad: “Tião Paineira” (2012), “Osiba Kangamuke-Vamos lá, criançada” (2016), “Terminal 3” (2017) y “Surara, a luta pela terra Tupinambá” (2017). Contacto: thomazmzp@gmail.com

Pereira Luiz Miguel. Estudiante del Doctorado en Educación de la Universidade Federal Fluminense-UFF, Brasil. Maestro en Educación y Geógrafo por la Universidade Federal Fluminense-UFF. Con

experiencia en el área de Educación y Artes Escénicas. Trabaja principalmente en los siguientes temas: Geografía-Enseñanza/Aprendizaje, Geografía de la Infancia y de los Niños, Educación Infantil, Desarrollo Humano e Iluminación Escénica (Teatro). Contacto: luizmiguel@gmail.com

Rico Montoya Angélica. Corresponsal de guerra en Chiapas (1995-1997). Maestra en Desarrollo Rural por la UAM- Xochimilco. Doctorado en la Universidad Veracruzana, campus Xalapa (2018). Actualmente realiza una estancia de investigación posdoctoral en el Posgrado en Desarrollo Rural UAM-X. Líneas de investigación: Niños en contextos de violencia y conflicto armado, Prácticas de resistencia de los civiles ante la guerra de baja intensidad, Educación indígena y autonomía. Contacto: angelmayuk2001@yahoo.com.mx

Rodrigues de Castro Eliane. Geógrafa por la Universidade Federal de Juiz de Fora (1997), especialista en Geografía y Gestión del Territorio por la Universidade Federal de Juiz de Fora (2000). Profesora de la Secretaría Municipal de Educación de Juiz de Fora, Minas Gerais y de la Red Estadual de Educación del Estado de Rio de Janeiro. Tiene experiencia en Gestión Escolar, fue vice directora de Escuela de Educación Infantil (2009-2014). Actualmente es investigadora y miembro del Grupo de Pesquisa em Geografia da Infancia (GRUPEGI). Áreas de interés: Geografía de la Infancia, Cartografía y Educación Ambiental. Contacto: eliane.castro.paiol@gmail.com

Rodrigues Vieira de Paula Sara. Graduada en Letras de la Universidade Federal de Juiz de Fora-UFJF, Brasil (2006). Especialista en Estudios Literarios-UFJF. Actualmente estudia Pedagogía en la Universidade de Juiz de Fora-UFJF. Investigadora y miembro del Grupo de Pesquisa em Geografia da Infância (GRUPEGI). Participa como becaria del Programa de Iniciación Científica de Investigación: Vivencias socio-espaciales de niños en instituciones de Educación

Infantil: Cartografía con niños. Área de interés: Geografía de la Infancia y Educación Infantil. Contacto: saravpaula@gmail.com

Scotti Lila. Integrante de la Cátedra Abierta Intercultural en el Área de Estudios Interdisciplinarios en Educación Aborigen (AEIEA), Universidad Nacional de Luján, Argentina. Participa en las siguientes organizaciones: ALFAR, espacio colectivo para pensar-hacer desde las identidades; La Wak'a, espacio simbólico significativo y encuentro de los pueblos originarios (Parque Avellaneda CABA)-ISFD, N° 105 de Ciudad Evita, La Matanza, Provincia Bs As. Contacto: lilascotti@gmail.com

Torres Eliud Velázquez. Educador popular, psicólogo por la Universidad Nacional Autónoma de México. Maestro en Psicología Social de Grupos e Instituciones y doctorante en Desarrollo Rural en la UAM Xochimilco. Algunas temáticas de su trabajo son: el enfoque de derechos de la infancia, participación política infantil, niños y niñas en movimientos sociales, infancias y juventudes rurales. Colaborador con la Organización Popular Francisco Villa de Izquierda Independiente-OPFVII, en Ciudad de México, y con el Consejo Autónomo Regional Zona Costa de Chiapas-CARZCCH. Contacto: eliud.torresv@gmail.com

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Esteban Moctezuma Barragán *Secretario de Educación Pública*
Luciano Concheiro Bórquez *Subsecretario de Educación Superior*

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Rosa María Torres Hernández *Rectora*
María Guadalupe Olivier Téllez *Secretaria Académica*
Omar Alberto Ibarra Nakamichi *Secretario Administrativo*
Alejandra Javier Jacuinde *Directora de Planeación*
Martha Isela García Peregrina *Directora de Servicios Jurídicos*
Fernando Velázquez Merlo *Director de Biblioteca y Apoyo Académico*
Yolanda López Contreras *Directora de Unidades UPN*
Abril Boliver Jiménez *Directora de Difusión y Extensión Universitaria*

COORDINADORES DE ÁREA ACADÉMICA

Adalberto Rangel Ruiz de la Peña *Política Educativa,
Procesos Institucionales y Gestión*
Amalia Nivón Bolán *Diversidad e Interculturalidad*
Pedro Bollás García *Aprendizaje y Enseñanza en Ciencias, Humanidades y Artes*
Leticia Suárez Gómez *Tecnologías de la Información y Modelos Alternativos*
Iván Rodolfo Escalante Herrera *Teoría Pedagógica y Formación Docente*

COMITÉ EDITORIAL UPN

Rosa María Torres Hernández *Presidenta*
María Guadalupe Olivier Téllez *Secretaría Ejecutiva*
Pilar Boliver Jiménez *Coordinadora Técnica*

Vocales académicos internos

Etelvina Sandoval Flores
Rosa María González Jiménez
Jorge Mendoza García
María del Carmen Mónica García Pelayo
Rosalia Menéndez Martínez
Abel Pérez Ruiz

Vocales académicos externos

Malena Mijares Fernández
Joaquín Díez-Canedo Flores

Subdirectora de Fomento Editorial *Griselda Mayela Crisóstomo Alcántara*
Formación de interiores y diseño de portada *Margarita Morales Sánchez*
Dibujo de portada: *Sol, realizado por alumno del 1er año de la Escuela Municipal José Calil Ahouagi para la investigación "Cartografía con Niños, La escala de los Niños" (2016), coordinada por Jader Janer Lopes.*
Fotografía de portada: *Eliud Torres Velázquez, Niños de la costa de Chiapas tomada en octubre 2016, para la investigación "La participación política de niños y niñas rurales en los proyectos de una organización campesina en la Costa de Chiapas".*

Esta primera edición de *Geografías de las infancias y movimientos sociales. Dialogar con niños para descolonizar el presente*, estuvo a cargo de la Subdirección de Fomento Editorial, de la Dirección de Difusión y Extensión Universitaria, de la Universidad Pedagógica Nacional, y se terminó de editar el día 3 de mayo de 2019.