

los niños, reconoce y potencia su capacidad humana para investigar y transformar la realidad inmediata, logrará incidir realmente en el mejoramiento y cambio institucional que se propone.

FASE II: CONSTRUCCIÓN DE LA PROPUESTA PEDAGÓGICA DE INTERVENCIÓN.

La actividad en el desarrollo se concibe como la interacción que el sujeto establece con los objetos del mundo físico y social;

La comprensión de la actividad como forma esencial mediante la cual el niño aprende y logra su desarrollo fundamenta la concepción de una pedagogía CONSTRUCTIVISTA sobre la cual deben construirse las estrategias a través de las cuales se cumple el proceso pedagógico en el nivel de preescolar.

Esta pedagogía activa concibe la educación como el señalar caminos para la autodeterminación personal y social, y como el desarrollo de la conciencia crítica por medio del análisis y la transformación de la realidad;

Acentúa el carácter activo del niño en el proceso de aprendizaje, interpretándolo como buscar significados, criticar, inventar, indagar en contacto permanente con la realidad; concede importancia a la motivación del niño y a la relación escuela-comunidad y vida;

Identifica al docente como animador, orientador y catalizador del proceso de aprendizaje; concibe la verdad como proyecto que es elaborado y no posesión de unas pocas personas; la relación teoría y práctica como procesos complementarios, y la relación docente-alumno como un proceso de diálogo, cooperación y apertura permanente.

Esta pedagogía centra su interés en la naturaleza del niño, y tiende a desarrollar en él el espíritu científico, acorde con las exigencias de la sociedad, sin prescindir de los aspectos fundamentales de la cultura.

La pedagogía Activa-Constructivista, como tendencia orientadora del quehacer pedagógico para el nivel de preescolar, toma como punto de partida para todo aprendizaje la propia actividad, pues es mediante ella, que los niños y las niñas construyen conocimientos que, al ser experimentados e incorporados, les permiten actuar nuevamente sobre la realidad en forma más efectiva y compleja.

La pedagogía activa sustenta que todo lo que rodea a los niños puede ser fuente inagotable de preguntas, que suscitan la búsqueda de información, de formulación de hipótesis, de análisis, comprobación, exploración y observación.

De esta forma todo el medio es un generador de actividades, que se convierten en insumos de conocimientos y aprendizajes con significado y finalidad, enriquecidos con las experiencias previas de los niños y con el intercambio comunicativo que se establece entre el grupo infantil y el docente

Sería sólo hasta el segundo semestre de práctica, coincidiendo éste con el inicio del año escolar en el Hogar Comunitario, cuando se concreta la modalidad de trabajo por proyectos, esta forma metodológica exigió determinar y clasificar los NIPS de cada grupo de niños y niñas, basadas en el diagnóstico en el cual detectamos carencias en la introyección de algunas normas en relación al respeto por sí mismo y por el otro, precisando los saberes que eran indispensables cruzar con dichas necesidades, para responder a las demandas del proyecto "¿Crecer en tu Cultura o en la Mía?";

Una vez reunidas y teniendo en cuenta los parámetros anteriormente descritos, decidimos dar inicio al primer proyecto: "EL OTRO SOY YO"; nombre que surgió a partir de la reflexión de las practicantes frente a la construcción de una propuesta de educación intercultural; éste tenía como eje problemático el reconocimiento de lo particular frente al otro, lo

que es o no común, además de lo propio y apropiado (cuerpo, valores, normas, cultura...); la dimensión generadora es la corporal y convoca las restantes dimensiones: estética, cognitiva, ética, comunicativa y espiritual.

El proyecto se sostiene desde la siguiente estructura conceptual y metodológica:

Fase I: Proyectos de Aula:

PROYECTO DE AULA Nº1: "EL OTRO SOY YO"

- **NÚCLEO PROBLEMÁTICO:** Es "¿Crecer en tu cultura o en la mía?"

La pregunta surge de la necesidad que tienen los pueblos indígenas de educarse en un contexto ajeno a su cultura e intereses, y por diversas circunstancias (comercio, estudio, desplazamiento) salieron de su lugar de origen.

Han dejado sus tierras, costumbres e idioma, se han adaptado a un medio que en pleno Siglo XXI, no está preparado para recibirlos y acogerlos como parte también de nuestro país.

El proyecto "¿Crecer en tu cultura o en la mía?", fue pensado como una alternativa de solución a las necesidades educativas interculturales, para grupos étnicos que confluyen en diversos espacios. Surge en un intento por integrar a la población en general, y obtener como resultado un intercambio cultural y una mejor calidad de vida desde la diferencia.

• **ANTECEDENTES**

Partiendo de las dimensiones del desarrollo que plantean los indicadores de logros curriculares establecidos de acuerdo a lo dispuesto en la Ley 115 de 1994 y de acuerdo con las necesidades

específicas de los niños y niñas del Hogar Infantil Chibcariwak, se ha diseñado el proyecto de aula "EL OTRO SOY YO", con el fin de generar valores de respeto, reconocimiento por el otro y la diferencia; para cumplir con los propósitos del proyecto "¿Crecer en tu cultura o en la mía?".

- JUSTIFICACIÓN:

Es importante desarrollar este proyecto de aula "EL OTRO SOY YO" con miras a generar aportes valiosos al proyecto macro "¿Crecer en tu Cultura o en la Mía?", a partir de actividades pertinentes desde las dimensiones del desarrollo, Donde los niños se reconozcan y a el otro el ámbito integral y como sujetos constituyentes de una sociedad pluriétnica y multicultural.

El micro proyecto el otro soy yo, surge como una alternativa para alcanzar los objetivos propuestos por el proyecto Crecer en tu cultura o en la mía, en el cual la búsqueda por conducir a los niños de manera gradual a descubrirse a si mismos, al otro, para reconocer la diversidad humana, llegar a comprenderla fortaleciendo los lazos y relaciones con los demás es pilar fundamental.

A partir de este supuesto el Microproyecto se inicia teniendo como base cultural la elaboración de estrategias metodológicas educativas que permitan a los niños y las niñas del Hogar Comunitario Chibcariwak, reconocerse y aceptarse a si mismos ya los demás, a partir de la interacción e intercambio de experiencias, aportes, conocimientos e ideales por parte de todos dentro del aula, que posibiliten un entendimiento de que todos los seres humanos poseen particularidades que son dignas de tener en cuenta y a pesar de ello muchos otros aspectos pueden coincidir, estableciéndose el principio de igualdad en la diferencia.

Para lograrlo es necesario establecer el aula como un espacio propicio para la interacción con el otro es solo a partir de ellas que pueden

construirse valores y normas. Pues no hay que olvidar que los hombres son seres netamente sociales así pertenezcan a cualquier grupo humano y por lo tanto necesitan del otro para constituirse como sujetos integrales.

Es aquí donde radica la importancia del otro soy yo como una posibilidad de educar en el respeto humano, en la libertad de pensamiento, imaginación, juicio, sentimientos hasta donde se ubica la del otro en relación con la propia en busca de un desarrollo pleno a nivel integral.

PROPÓSITOS:

- PROPÓSITO GENERAL:

Que cada uno de los participantes (niños, niñas, padres, cabildo, madres comunitarias, practicantes, comunidad en general) de este proyecto se reconozcan y acepten al Otro y que construyan un espacio intercultural.

- PROPÓSITOS ESPECÍFICOS:

- Lograr el reconocimiento de todos los participantes dentro del proceso de aprendizaje, no sólo a nivel individual, sino teniendo en cuenta el otro, la aceptación y el respeto por todos.
- Posibilitar que cada niño y niña aprenda a compartir desde la diferencia, su cultura, espacio y religión; respetando y comprendiendo la existencia del otro.
- Lograr que los niños y las niñas se reconozcan y tengan la capacidad de sentir, conmoverse y expresarse produciendo nuevos conocimientos interculturales.
- Aprovechar la espontaneidad de los niños, para que trabajen juntos un mismo interés y logren expresarse tal y como son.
- Las madres comunitarias deben reconocerse como gestoras y colaboradoras del proceso de aprendizaje en los niños y las niñas, proyectándose en el tiempo, el espacio y la sociedad en la que se desenvuelven, creando ambientes propicios de educación intercultural.
- Familiarizar a la comunidad educativa, para que de forma conjunta y colaborativa construyamos un proyecto formado en valores y el respeto por el otro, mediado por la comunicación y el diálogo interpersonal.

◆ NÚCLEOS TEMÁTICOS:

Desde las Dimensiones y las Temáticas del proyecto.

“¿CRECER EN TU CULTURA O EN LA MÍA?”

DIMENSIONES	TEMÁTICAS: “EL OTRO SOY YO”
<p>CORPORAL: Reconocer como el niño y la niña actúa y se manifiesta ante el mundo con su propio cuerpo.</p>	<p>El niño(a) debe crecer en condiciones apropiadas para el desarrollo físico y mental, por esta razón se debe brindar ambientes adecuados para su libre desarrollo, buenas condiciones alimentarias, nutricionales y la posibilidad de acceder a salud y educación, para así adquirir un conocimiento de su cuerpo y el de los demás y alcancen una visión y una lógica del mundo que los rodea.</p>
<p>COMUNICATIVA: Reconocer como el niño y la niña expresan sus conocimientos, ideas, emociones y sentimientos, así como las relaciones que establecen para satisfacer sus necesidades.</p>	<p>Es muy importante la comunicación afectiva y permanente con el adulto, también permitirle la exploración y manipulación de objetos. Una forma del niño(a), comunicarse, asimilar, interpretar e interactuar con el otro y expresar sus ideas y realidades por medio de la acción, el lenguaje, sentimientos y la imaginación, es a partir del juego de roles .</p>
<p>COGNITIVA: Reconocer como el niño y la niña se relacionan, actúan y transforman la realidad en el reconocimiento de su entorno.</p>	<p>El niño(a) incide en la modificación de su medio y se constituye como sujeto activo de su propio desarrollo, por lo tanto, el proceso educativo debe fundamentarse en la acción propia del niño(a) de acuerdo a sus niveles de desarrollo.</p>

<p>ÉTICA: Establecer como el niño y la niña se relacionan con el entorno y con sus semejantes, según su manera de actuar, opinar y juzgar.</p>	<p>A partir del juego los niños(as) descubren las relaciones que existen entre los hombres y así se integran, cooperan y aprenden a pertenecer a grupos con espíritu creativo y transformador.</p>
<p>ESTÉTICA: Reconocer en el niño y la niña la capacidad de sentir, conmoverse y expresarse, desplegando todas sus posibilidades de acción de manera artística.</p>	<p>Cuando se trabaja desde la plástica (danza, pintura, teatro, escritura o música) se gana el conocimiento de las posibilidades personales, es decir, aceptar lo que soy y lo que produzco y desde aquí aceptar la producción del otro</p>

PROCESOS DE INDAGACIÓN (Metodologías y estrategias de intervención)

- Como instrumento central de la metodología se ha usado el TRABAJO COLABORATIVO, en grupos de 5 niños(as), cada uno tiene roles específicos: relator, comunicador, animador, vigía del tiempo y utilero.
- MICROPROYECTOS que parten de interés del grupo, con la libertad de elección de temas y elaboración de procesos.
- PROYECTOS DE VIDA: cada maestro puede elaborar actividades partiendo de sus intereses y habilidades.
- CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTOS vinculados entre sí, abarcando todas las áreas.
- EVALUAR desde los procesos (carpetas y proceso en clase).

PROYECTO DE AULA N° 2: “CUENTAME QUE TE CUENTO”

- NÚCLEO PROBLEMÁTICO: desde “¿Crecer en tu cultura o en la mía?”

Este proyecto del lenguaje tiene por título **“CUENTAME QUE TE CUENTO”** y hace alusión a las diversas manifestaciones que presenta el lenguaje y en especial la lengua materna, la cual es diferente en las comunidades indígenas, ya que cada comunidad posee una lengua propia que es distinta a la lengua de la población **no indígena**, que en el caso de COLOMBIA es el español, o como lo define hoy en día los lineamientos curriculares de 1998 expedidos por el MEN la **lengua castellana**.

El lenguaje visto desde el aspecto verbal y escrito, pero la escritura vista como el proceso de motivación frente al uso de los diferentes portadores de texto y el enriquecimiento de diversas experiencias lingüísticas.

Pero no solo el lenguaje desde lo verbal y desde lo escrito, sino también desde lo gestual y lo simbólico, todos los anteriores inmersos en el campo de la comunicación, ya que es a través de esta como se ingresa al mundo del lenguaje utilizando como herramienta principal **LA PALABRA**.

Las comunidades indígenas en contextos urbanos han asumido como lengua el castellano y han dejado de un lado su lengua de origen, es por ello que es a través de los talleres de cultura como se ha intentado rescatar el valor cultural de la lengua y la enseñanza de esta a los niños pequeños, ya que muchos de ellos la desconocen porque sus padres no se toman el tiempo para enseñárselas

El proyecto CRECER EN TU CULTURA O EN LA MIA, ha intentado trabajar con base en la interculturalidad y la diferencia, pero ésta vista como lo que hace valioso a una determinada cultura, y que vale la pena rescatar ya que es un soporte cultural muy representativo.

El proyecto del lenguaje fue pensado teniendo en cuenta ese trabajo intercultural, al pertenecer a dos culturas distintas que comparten un mismo espacio (el hogar comunitario), y son la cultura indígena y la no

indígena, tratando en la medida de lo posible de fusionar las dos culturas sin que pierdan su esencia y finalidad principal.

- ANTECEDENTES:

Teniendo en cuenta necesidades manifiestas tanto por los padres de familia como de las profesoras (practicantes, madres comunitarias), nos pusimos en la tarea de desarrollar un proyecto sobre el lenguaje, trabajando este desde las dimensiones del desarrollo que plantean los indicadores de logros establecidos en la ley 115 de 1994 y tomando como referente los lineamientos de la lengua castellana para llevarlo a cabo con los niños y las niñas del Hogar Comunitario Chibcariwak.

Se pretende por medio de actividades significativas para los niños y las niñas, utilizando el lenguaje Icónico y la escritura espontánea de acuerdo a la psicogénesis de la lengua escrita de cada alumno, para que ellos accedieran progresivamente al lenguaje escrito convencional.

- JUSTIFICACIÓN:

Dentro del marco general en el cual se desarrolla este proyecto (lenguajes) enfocado directamente hacia el objetivo planteado inicialmente, para el macroproyecto "¿Crecer en tu Cultura o en la Mía?" el cual tiene uno de sus objetivos fundamentales, elaborar una propuesta de educación intercultural.

En aras para la consecución de esta meta, se diseñó el proyecto de lenguajes en el cual se reconoce el lenguaje y la comunicación como una posibilidad de reconocimiento propio y del otro, entendiendo que en los diversos tipos de expresión y lazos comunicativos, el hombre se constituye como ser social, como sujeto en vía de construcción, puede establecer conexiones con otros tipos de individuos e interactuar en un espacio determinado de acuerdo con las condiciones del contexto, es ahí, entonces donde se instaura uno de los ejes y pilares en busca de una propuesta educativa que reconozca y haga válido el encuentro humano para una educación realmente intercultural.

Desde esta óptica intentaremos a partir del lenguaje, brindar la posibilidad a los niños y las niñas del Hogar Comunitario, expresar conocimientos, ideas, pensamientos acerca del mundo, imaginar, crear, establecer relaciones, comunicar sentimientos, emociones; a través de los vínculos que tengan lugar en el aula con el otro, las cuales, constituyen un proceso dinamizador, ya que permiten la confrontación y el análisis de los educandos en busca de significados.

La utilización de lenguajes convencionales y no convencionales diariamente, al igual que el uso de la lengua materna, permiten vislumbrar los intereses y necesidades de los niños y las niñas, siendo estas las formas de expresión de sus pensamientos.

Así el contacto con el otro, con su cultura en interrelación con la propia transforma el pensamiento, amplía los espacios comunicativos, enriquece el lenguaje propio y el común al igual que la expresividad, diversificando la comunicación y creando nuevas opciones para hacerlo en relación al contexto.

De otro lado, las competencias comunicativas como (escuchar, hablar, escribir, leer) también deberán ser abordadas, pues es gracias a ellas que pueden establecerse relaciones con el otro, basadas en el reconocimiento y respeto por lo propio y lo del otro, a través de las mismas podemos acceder a la cultura, permitiendo la pervivencia. Aquí radica la importancia de este proyecto en torno a una propuesta pedagógica educativa intercultural.

PROPÓSITOS

○ PROPÓSITO GENERAL:

Lograr que las habilidades comunicativas sean instrumentos de comunicación y objetos de conocimiento y dejen de ser elementos aislados de "aprendizaje", "recibir una nota" o "para pasar de grado".

Además deben enseñarse en relación con las otras áreas de conocimiento (integración) como principio pedagógico a seguir.

○ PROPÓSITOS ESPECÍFICOS:

- Permitir que el niño y la niña no vean las habilidades comunicativas como un área más, sino como un medio que le facilita expresar sus ideas, conocimientos y dudas frente al mundo que lo rodea.
- Mostrarle a los niños y niñas que el diálogo y la participación son formas de establecer relaciones con los demás y permiten crear un ambiente de igualdad, sin discriminaciones.
- Demostrar como el diálogo es el instrumento más eficaz para reconocer y respetar la diversidad no sólo étnica y cultural sino también lingüística, social y cognitiva.
- El lenguaje es esencialmente significación, comprensión y socialización de la realidad. Es una interacción entre los hombres, lo cual supone un conjunto de papeles (roles) determinados por razones sociales y culturales.
- Lograr con los niños el desarrollo de la lectura, como habilidad para interactuar con un texto (imágenes), hacer explícita la información que aparece allí. Comenzar a disfrutar de la lectura.
- En relación con la expresión oral se trata de estimular a los niños y niñas para que asuman puntos de vista, justifiquen sus ideas en información específica, en razones, en confrontación de posibilidades; escuchen y valoren la opinión del otro; expresen su interioridad.
- En el ámbito de la escritura se trata de significar por medio de los diferentes portadores de texto las experiencias que el hablante (niño o niña) tiene del mundo, dar a conocer su punto de vista, expresar sus sentimientos, producir universos imaginarios y significativos, producir textos coherentes, funcionales y diversificados de manera regular y gradual, según sus propias capacidades.
- Implementar e incrementar la lectura y la escritura teniendo en cuenta las funciones que cumplen en la vida, en contextos particulares y con propósitos específicos.
- Es importante trabajar las habilidades comunicativas de manera funcional, es decir, que realmente sirvan para la comunicación cotidiana, que cumplan las funciones que les han asignado en la sociedad. Así en nuestra vida diaria leemos, porque buscamos

información sobre algo que nos interesa, de igual manera escribimos para comunicarnos con alguien que está ausente.

Incentivar a niños y niñas, padres de familia, madres comunitarias y demás miembros de la comunidad educativa para que participen activamente del trabajo de la lectura y la escritura para formarlos en el deseo de ser y conocer.

Fase II: PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTOS (Resultados)

- TRABAJO COLABORATIVO: trabajo constructivo que se apoya en el conocimiento elaborado en grupo, para finalizar en una producción interiorizada.
- MICROPROYECTOS: lograr que los niños(as) seleccionen y elaboren el conocimiento desde sus intereses y comprendan que en el proceso educativo son ellos individuos participativos que también saben.
- PROYECTOS DE VIDA: encaminar al maestro a una mayor eficacia en el proceso de enseñar, ya que puede hacer uso de sus habilidades y dinamizar el trabajo en grupos, con el propósito de lograr aprovechar el ingreso de medios de movilización en los medios de uso del grupo.
- INTERIORIZAR EL CONOCIMIENTO que se construye y consignar en procesos.
- Lograr que todos los niños adquieran CONOCIMIENTOS NUEVOS VERIFICABLES en su comportamiento y en lo consignado.

En el Hogar Comunitario Chibcariwak, el trabajo colaborativo se implementó dividiendo los grupos en equipos y en ellos se delegaban funciones a cada uno de los integrantes, dado que los resultados no fueron los esperados porque los niños aún no habían interiorizado las normas de trabajo en equipo, optamos por una estrategia en la que no habían funciones específicas, sino de acuerdo a la iniciativa y la necesidad que las actividades demandaban, de tal manera que en el trabajo todos los integrantes participaban activamente.

Fase III: DISEÑO DE LAS ACTIVIDADES: PRODUCCIÓN-INTERACCIÓN-SOCIALIZACIÓN.

Procedimiento (partes del proceso de la sesión o clase)

- ¿Qué queremos lograr con este tema?
- Punto de partida (motivar-escuchar)
- Tengamos en cuenta (compartir-dialogar)
- Manos a la obra (concretar y practicar lo aprendido)
- Con todo el corazón (vivir y transmitir lo aprendido)
- Material de apoyo recomendado
- Cada vez mejor (evaluación de logros y dificultades)
- Que no se nos olvide.

ASPECTOS A TENER EN CUENTA EN LA PREPARACION DE LAS CLASES

Partiendo de la aclaración de que en esta propuesta no se conceptualiza "dictar clase", sino que se construye una red de significaciones para abordar el acto educativo planteamos los elementos básicos de la propuesta pedagógica a partir de los proyectos problematizadores.

Y ALGUNAS CLASES:

PROPÓSITO: Posibilitar el reconocimiento del cuerpo propio y el del otro, y lograr así el respeto por el mismo.

INDAGACIÓN : Para motivar a los niños y niñas realizare un muñeco con aserrín en el suelo, donde los niños (a) sentados alrededor puedan visualizarlo totalmente.

TENGAMOS EN CUENTA: La motivación que los niños recibirán será por medio de preguntas a cerca de las partes del cuerpo, la diferencia de sexos, como lo cuidan y como debe ser cuidado correctamente.

MANOS A LA OBRA: Mientras se va creando el muñeco con aserrín en el suelo, los niños van diciendo que falta, para que sirven, como se cuida y se harán las correcciones pertinentes. También decidirán ellos si es una niña o niño, si lleva aritos, cabello largo, etcétera.

Luego en una hoja de papel en blanco se dibujaran, al igual que a sus compañeros, pero recordando la mayor cantidad de partes del cuerpo.

MATERIAL DE APOYO: Hojas en blanco y lápices de colores.

Láminas donde aparecen niños o niñas realizando diferentes actividades.

CADA VEZ MEJOR: Se realizará un conversatorio, donde se ponga en práctica lo aprendido.

Y se evaluará por medio del mismo lo aprendido por los niños.

QUE NO SE NOS OLVIDE: Para el buen resultado de esta sesión, debemos recordar constantemente el respeto por nuestro cuerpo y el del otro.

“UN CUENTO REAL”

PROPÓSITO: Construir un cuento en común, con las posibilidades que brinda la experiencia cotidiana y el material didáctico (láminas diversas de personajes y paisajes) para dar continuidad al proyecto CUENTAME, QUE TE CUENTO.

PUNTO DE PARTIDA: Motivación: juego del “gato y el ratón” (ronda tradicional)

Este juego se realizó en todo el segundo nivel de la casa, lo disfrutaron y se extendió por treinta minutos, lo interesante fue que los niños terminaron tan cansados que se pudo dar inicio a la lectura de un cuento.

ESCUCHA: lectura del cuento el “oso y el violín” de los hermanos Grimm.

SINOPSIS: es un cuento que describe la historia de un joven pobre, que gracias a sus habilidades musicales logra enseñar a un oso fiero a tocar el violín, razón por la que la princesa de su país se casa con él.

Éste cuento es sencillo en su estructura (inicio, nudo y desenlace, además de héroe, objeto perdido, don...entre otros), las palabras

desconocidas que contenía se enriqueció con las claves contextuales pertinentes: era rico/tenía mucho dinero, doncella/jovencita.

Llevamos a cabo la lectura de éste cuento y otros, por petición de los niños, esto contribuyó a una mayor familiarización con el argumento y la estructura del cuento.

TENGAMOS EN CUENTA: comentamos el cuento utilizando las estrategias del lector, manejando el muestreo, la predicción, la inferencia, la auto corrección, además se utilizaron a partir de lo escuchado del cuento, preguntas específicas partiendo de las literales, las inferenciales y las preguntas piensa y busca desatando espacios de dialogo.

MANOS A LA OBRA: se les mostró a los niños y niñas una serie de imágenes previamente recortadas donde se incluían personajes humanos (con diferentes expresiones en los rostros) y no humanos, paisajes, comida y objetos varios, para la construcción de un cuento colectivo, utilizando el tablero como escenografía donde los participantes entraban a escena, con las láminas seleccionadas.

Para la selección de las láminas se hizo un esbozo de la historia caracterizando los personajes, el lugar y la trama.

Lo interesante de ésta actividad fue el posibilitar los procesos de producción textual y la creatividad de acuerdo a sus contextos de vida y experiencias previas.

Se dieron eventos como:

Niño 1 : Juan malo es malo porque se para en la esquina a fumar,

Niño 2 : no... porque mi papa fuma y no es malo.

Niño 1 : pero esta fumando con los ladrones....

Niño 2 : ah ya.

MATERIAL DE APOYO RECOMENDADO:

- En los procesos de evaluación e interiorización de la vivencia conceptual es importante que a nivel individual los niños recorten sus imágenes y construyan sus propios cuentos. Posibilitándoles imágenes expresivas, donde se logren diferenciar claramente los estados de ánimo, pintura, colores, colbón o usar imágenes de la realidad física de la ciudad de Medellín.

CADA VEZ MEJOR:

Logros

- La actividad se llevó a cabo con la participación activa de todos los niños.
- El cuento fue construido y los niños hicieron la propuesta de realizar una actividad similar.

Dificultades.

- Si no se controla el tiempo la actividad pudo hacerse más extensa.
- Algunos niños se dispersaron, debe variarse los roles para que todos participen de ciertas responsabilidades.

Y QUE NO SE NOS OLVIDE

Por petición de los niños vamos a hacer otra actividad similar, así que cada uno debe traer de su casa recortada varias imágenes de revista, para construir un cuento en grupos pequeños.

MOMENTO DE ELABORAR ALTERNATIVAS DE SOLUCIONES ACTITUDINALES:

“ABRIENDO CAMINOS DESDE LO INTERCULTURAL, CON VISIÓN DE CIUDAD”.

El proyecto nos permitió asumir una postura más flexible, entendimos que hay otras formas de ver el mundo en cuanto al pensamiento se refiere.

En el acercamiento al iniciar el trabajo con diversos grupos humanos percibimos que se trataba más de un compartir que de un adaptarse a otras formas de vida teniendo en cuenta todos los grupos que

participamos de este proceso, he ahí la importancia de la interacción desde varios ángulos, no solo desde la cultura, sino también desde todos los ámbitos que envuelven y constituyen al ser humano (educativos, social, político).

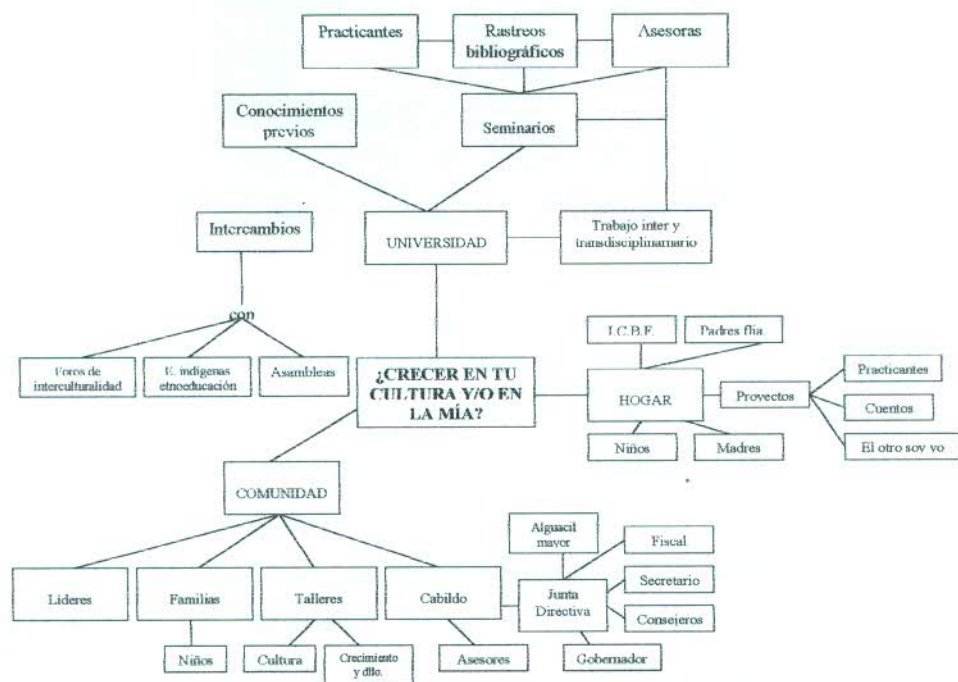
Fue entorno a las relaciones que se establecieron en el proceso, que se fortaleció el principio de diferencia en la igualdad sobre el cual se desarrolló todo el proyecto "Crecer en tu cultura o en la mía", y ha partir del que se construyeron valores como la tolerancia y respeto hacia lo propio lo del otro, hacia la diferencia con todas sus implicaciones.

**MOMENTO DE ELABORAR ALTERNATIVAS DE
SOLUCIONES COGNITIVAS:
"ABRIENDO CAMINOS DESDE LO INTERCULTURAL,
CON VISIÓN DE CIUDAD".**

- Cambios de estructura mental: Hubo movilidad y transformación de pensamiento a nivel epistémico, pues nos movimos de un paradigma a otro.
- Los logros en el ámbito académico en tanto se pasó de la pedagogía como arte o como ciencia a pedagogía como un saber Inter. y transdisciplinar.
- Se logró establecer una forma de trabajo por propósitos y rutas.
- Se establecieron relaciones desde el trabajo colaborativo
- La percepción de la diversidad intercultural, es decir, se tuvieron concesos entorno a una problemática
- Se construyeron los proyectos propositivos
- Fortaleza para argumentar y presentar alternativas de solución en un momento determinado.
- El reconocimiento de los procesos de aprendizaje.

1.6 MOMENTO DE ELABORAR UNA RED DE PLANIFICACIÓN:

“ENTRE LOS HILOS Y LA POSIBILIDAD DE UN SUEÑO HECHO REALIDAD”



CRECER EN TU CULTURA Y EN LA MÍA

2. REPENSANDO CONTEXTOS

PRESENCIA INDÍGENA EN UNA CIUDAD CON MÚLTIPLES ROSTROS



La Revolución Industrial y la modernidad trajeron consigo un proceso de integración hasta entonces desconocido, lo cual ha generado la constitución de la nación como fruto del siglo XIX, precisamente uno de los efectos de la modernización ha sido la intensificación del desarrollo desigual de las regiones y las ciudades más modernizadas, allí, según (Álvarez, 1993) La concentración poblacional urbana, además de cambiar drásticamente la dimensión espacial imponiendo relaciones de no vecindad entre vecinos obligados, da lugar a altos niveles de hacinamiento en los cuales es forzado el discurrir ciudadano y el surgimiento de amplias zonas de marginalidad, lo cual marca un agudo proceso de desigualdad social, en los ámbitos temporales de la modernidad.

“Uno de los hechos más significativos que afectan y caracterizan a la organización actual de la vida humana sobre la tierra es el proceso de concentración de la población en las ciudades, que esta conduciendo a una situación totalmente nueva en la historia, y provocando unos problemas también nuevos, de extraordinaria gravedad. Esa nueva situación, en términos generales, viene dada por el enorme y veloz aumento de tamaño de las ciudades y por las repercusiones que ello provoca en las relaciones entre ellas y los territorios que las rodean. estos se ven sometidos a procesos de transformación derivados de las “fuerzas centrífugas” que revierten hacia el exterior”. (Terán,1985:4)

En el campo de las reflexiones contemporáneas, en diversos análisis sobre lo humano y las relaciones sociales, lo urbano se vuelve un tema recurrente de consideración. Lo anterior, porque en nuestro tiempo, la ciudad se perfila como el espacio de habitación de la mayoría de la población mundial. En líneas generales, el proceso de construcción de la nación apunta a estructurar al espacio público social local y regional como un dominio homogéneo.

...Diversidad cultural y étnica, representadas por la presencia de tres grandes sectores de población: el mestizo, el indígena y el afro-americano....Lo paradójico de esta realidad es que hasta hace poco los países de la región se caracterizaban por ser mono-culturales, mono-étnico, mono-lingües y dueños de una identidad nacional única. Sin embargo, el carácter diverso, invisibilizado a lo largo de los años, ha cobrado vigor y fuerza, especialmente a partir de la década de los 90. Tres hechos importantes en el campo legal y constitucional lo demuestran de manera fehaciente: las reformas constitucionales que reconocen la diversidad étnica y cultural de manera oficial, la ratificación del convenio 169 de la OIT sobre los pueblos indígenas y tribales....por parte de los países andinos, la participación en la discusión del borrador de la Declaración Universal de los Derechos de los pueblos indígenas al interior de Naciones Unidas y de la Organización de Estados Americanos, iniciada en 1995 y cuya aprobación está prevista el final del decenio mundial de los pueblos indígenas en 2004. (García Serrano, 2001: 95)

Colombia es un escenario donde han interactuado gran variedad de culturas, es un país mestizo: indígena, blanco, negro y mulato, en él se combinan las tradiciones de los pueblos americanos, europeos y africanos; es un país rico y diverso, de mezclas y recíprocas influencias, que determinan su característica pluriétnica y multicultural. En él, los pueblos indígenas del país presentan características culturales, territoriales, sociales, políticas, económicas y espirituales muy variadas: van desde grupos que basan su economía en actividades de caza, recolección, pesca y agricultura itinerante con predominio en las regiones de selva, sabana y desierto tropical, hasta grupos de economía campesina, especialmente en la zona andina y otros grupos o pueblos que desarrollan actividades de explotación minera, artesanal, de comercio y de trabajo asalariado. Los últimos estimativos indican que en Colombia habitan en la

actualidad aproximadamente un millón de indígenas, pertenecientes a 82 pueblos quienes constituyen aproximadamente el 2% de la población nacional.

En relación con la población afro-colombiana o comunidades negras, vale la pena destacar que, a partir del año de 1993, Colombia ha emprendido esfuerzos orientados a determinar su localización y a la obtención de estadísticas básicas. Los últimos estimativos oficiales indican que el número de habitantes pertenecientes a éste grupo étnico, asciende a un 25% de la población nacional. Otro grupo étnico representativo lo constituyen las comunidades raizales, conformado por los habitantes del Archipiélago de San Andrés y Providencia, que pertenecen a la cultura afro-anglo-antillana, quienes mantienen una fuerte identidad caribeña, con rasgos socioculturales y lingüísticos claramente diferenciados del resto de la población afro-colombiana.

Las comunidades ROM o Gitanos que habitan el territorio nacional pertenecen al grupo de los llamados Cíngaros Calderas y los principales subgrupos que existen son los Bolochoch, los Boyhas, los Churón, los Mijjhasi, los Jánes y los Greco. Las principales Kumpanias se localizan en las ciudades de Bogotá, Cartagena, Cali, Itagüí y Barranquilla. Si bien no existen estimativos oficiales sobre la población Gitana, se estima que su número puede llegar a ocho mil personas.

De esta forma, se observa que pocas naciones del mundo pueden comparar su patrimonio con la riqueza étnica, lingüística y cultural de Colombia, reflejada en la Constitución de 1991, que declara la condición pluricultural de nuestra Nación, desconocida por anteriores Cartas Políticas, en su afán de construir una cultura única nacional. Sin embargo, a pesar de la proliferación de leyes, de la dinámica de los procesos organizativos y de que la diversidad es una experiencia humana frecuente para los colombianos, su significado y las implicaciones de su ejercicio, aún continúan siendo un reto para las instituciones del Estado y

para el conjunto de la sociedad, pues, el diseño de políticas públicas no siempre recoge las concepciones, valores y aspiraciones de los grupos étnicos y no todos los instrumentos, mecanismos e instancias de planeación, ejecución y seguimiento de programas y proyectos contemplan la idiosincrasia y niveles de desarrollo de los grupos y de las regiones del país.

Las prácticas culturales, los saberes tradicionales y las formas de socialización y transmisión de conocimiento, no han sido del todo reconocidos e integrados al sistema de educación. Por tanto, no es posible abordar el tema que nos convoca sin enriquecer la comprensión de la dinámica socio-cultural, materializada en prácticas del habitar, constitutivas de la realidad a la cual se ven abocadas las poblaciones indígenas que habitan el contexto urbano de Medellín, lugar que nos recuerda, que lo popular no es posible de ser congelado en patrimonio de bienes estables, pues ni siquiera la cultura tradicional es vista como "norma autoritaria o fuerza estática e inmutable (Martha Blache, citada en García Canclini, 1992:204). En virtud de lo anterior, nos parece pertinente implementar la mirada deconstructiva como forma del pensamiento contemporáneo, que permita abordar a la ciudad, aunque en esta oportunidad no sea nuestro objetivo, como interferencia textual multiplicadora de huellas, desde donde se puedan descubrir las estrategias metafísicas que han alimentado los discursos urbanos, y las metáforas que la componen.

La apropiación de un contexto o de un territorio es el resultado de un proceso continuo, que implica acciones y representaciones de individuos solos o en colectivo, lo cual genera procesos de identificación. Podemos hablar de identificación de manera muy breve, puesto que el término indica acción de identificar la obra entre lo humano y su medio en las dos direcciones: cuando el ser humano identifica un espacio, él se identifica así mismo de una determinada forma. Los países, obviamente, no están constituidos sólo por su territorio y por la sociedad o la gente que los

habita, sino además por constantes actividades que conducen a la articulación de sentidos -creación de sistemas simbólicos- capaces de generar lealtades y vínculos entre los habitantes. La cultura como campo de disputa reconoce ejes unificadores que bien pueden ser de carácter social o étnico, o bien de carácter utópico o de ideas-fuerza. Por tal motivo es importante reconocer la relación sociedad y cultura como problemática y complejidad en el contexto de las sociedades que pasan por la crisis de la modernidad e identificar los factores que convergen en la construcción de socialidades y sociabilidades en las ciudades. En tal caso y retomando lo planteado por Ortega Chávez (1988: 15) "la cultura es el producto de la acumulación histórica de los resultados de las experiencias de un pueblo, de sus prácticas sociales y sus vicisitudes a lo largo del tiempo, producto que se nos manifiesta como un conjunto relativamente sistemático de costumbres, conocimientos creencias, gustos, hábitos, habilidades, constituyentes de lo que podríamos calificar como fisonomía o personalidad colectiva característica de ese pueblo". En este caso es significativo, en relación con la configuración del espacio, no establecer la identidad de un espacio haciendo la genealogía de su singularidad, sino analizar las diferentes relaciones, por tanto, es necesario entender que la ciudad es una categoría social compuesta de tantos matices como individuos, donde grandes categorías constituidas colectiva e históricamente, se articulan entre ellas para integrar en un sistema variedad de experiencias personales, por tanto, la experiencia llevada en esta investigación se busca reflexionar una clase de modelo sistémico de relaciones de los humanos, entre humanos y con el medio.

En virtud de lo anterior, para este estudio, nos ha parecido importante propiciar, desde la interferencia de la visión histórico-crítica, una reflexión sobre la presencia del indígena en la ciudad, que permita alimentar procesos de aprestamiento investigativo, los cuales, a su vez, innoven las consideraciones tradicionales sobre la ciudad sus componentes y su "problemática".

En la ciudad se construyen hechos que se recuerdan y otros que se olvidan, emergen historias alternativas, en nuestro caso, fundamentalmente con relación a la presencia indígena, las cuales aportan a la historia local, signos y significados que complementan las visiones locales. Somos conscientes de que la presencia indígena, en nuestro contexto ha aportado al surgimiento de contra-historias populares, creando una ruptura evidente, entre las representaciones de la retórica oficial y la praxis local, donde según lo planteado por Canclini (1988:31) el patrimonio no incluye sólo los monumentos y bienes del pasado, las expresiones "muertas" de la cultura de cada sociedad (sitios arqueológicos, arquitectura colonial, objetos antiguos en desuso), sino también, lo que se llama patrimonio vivo, es decir manifestaciones actuales, visibles e invisibles [...] lenguas, conocimientos, tradiciones.

En la actualidad la relación identitaria indígena no sólo está basada en rasgos étnicos (lengua, parentesco, mitos, hábitat) sino también en las nuevas construcciones de sentido y significado de las prácticas culturales locales, donde los indígenas son el resultado de una combinación de múltiples elementos no limitados por el territorio, elementos configurados, signos que están orientados hacia adentro, hacia las representaciones mentales y de la cultura individual, allí la conducta no está determinada por los objetos mismos sino por el significado del signo donde "los signos reestructuran la conciencia del hombre e influyen en la conciencia de los otros". Moll (1990:59)

El fenómeno migratorio de la población indígena en nuestro país presenta diversas modalidades. Existen procesos migratorios dentro de una misma región o entre regiones de una misma entidad. También existe migración hacia zonas alejadas del lugar de origen, sobre todo hacia las grandes ciudades, en Colombia: Medellín, Bogotá, Barranquilla. En este sentido la ciudad es diferente de lo urbano. Mientras la ciudad refiere lo geométrico y material, lo urbano trasciende sus fronteras físicas en tanto refiere un trabajo de lo social sobre sí misma (la urbanidad). De ahí, que la historia de la ciudad sea diferente a la historia de lo urbano (los

usuarios, lugar de las prácticas microbianas singulares y plurales). Desde esta perspectiva, se aproximará a una experiencia de indagación sobre la ciudad de Medellín, a través de los elementos teóricos abordados y utilizando herramientas gestadas en la etnografía.

2.1 REAFIRMACIÓN INDÍGENA EN EL PAISAJE URBANO

En la ciudad de Medellín habitan 1.7 millones de personas que conforman los 219 barrios de la ciudad. Esta cifra, según Alvarez (1993) esta incluida en la cifra total de población del Área Metropolitana 2.595.602. Medellín es considerada la segunda ciudad colombiana, después de la capital Bogotá, aloja el 9% de la población nacional y el 50% de la población total del departamento del cual es capital. En cuanto a la situación económica de esa población urbana, el 30% pertenece a estratos sociales de escasos recursos. En la panorámica demográfica de la ciudad de Medellín, confluye un mosaico cultural que aviva y diversifica el colorido urbano.

Datos históricos determinan que la presencia de los indígenas en las zonas urbanas no es un caso reciente y aunque este espacio, en el periodo colonial, había sido reservado a los españoles y a sus descendientes, en las ciudades siempre ha existido presencia indígena, como se puede observar en afirmaciones establecidas en América Indígena (Corporación México; 1987:5-6): "Siempre hubo indios en las ciudades, ya sea residiendo temporalmente en casa de sus amos, mientras cumplían servicios en barrios de indios extramuros, en los mercados y/o como artesanos y obreros. Su ausencia figurativa es más bien expresión de una invisibilidad estructural y en una segregación de facto". En la ciudad de Medellín a lo largo de la historia han existido comunidades indígenas; además, los procesos migratorios vienen desarrollándose desde tiempos distantes. (Reconstruyendo nuestra historia, Chibcariwak:2002)

En el proceso de acercamiento y reconocimiento entre los indígenas radicados en Medellín se han generado lazos de identificación, posibilitadores del encuentro interétnico e intergeneracional, que demuestra como, según lo planteado por García Canclini (1992:265), "vivir en una gran ciudad no implica disolverse en lo masivo y anónimo". En este proceso ha sido posible el fortalecimiento de acuerdos solidarios en pro del fortalecimiento cultural, donde la identidad facilita los puntos de

encuentro entre los miembros de los diversos grupos étnicos, allí la identidad se forja, se mantiene y se transforma en comunidad. En este caso, la cultura según Ortega Chávez (1988:15), está determinada por las condiciones materiales de la práctica social y se orienta a preparar a los individuos para que actúen de acuerdo a las modalidades consideradas socialmente provechosas – o cuando menos, no perjudiciales-conforme a la experiencia colectiva, consolidada y sintetizada en la cultura que, en este sentido es formadora, programadora o moduladora de los comportamientos, dándoles relativa unidad y consecuencia para asegurar su cooperación.

El Cabildo Indígena Chibcariwak es una institución de carácter público especial de acuerdo con la Ley 89 de 1890 y la Constitución Política de Colombia; conformado por indígenas que de una u otra forma llegaron a la ciudad de Medellín, unos por el desalojo de sus tierras, otros por dedicarse a la comercialización de sus productos y en los últimos años por una formación universitaria; por lo tanto lo conforman {indígenas} estudiantes, profesionales, obreros, trabajadoras domésticas, venteros ambulantes de la medicina indígena, comerciantes de tejidos, todos procedentes de comunidades como: Nasa, Wayuú, Emberá, Senú, entre otros. [el cabildo asume] asume la representación, apoyo y fortalecimiento cultural de las comunidades indígenas ubicadas en el Valle de Aburra, a través de programas y proyectos estructurados mediante convenios establecidos con diversas instituciones del ámbito público y privado a nivel local y nacional (...) allí se implementan frecuentemente algunas actividades como asambleas comunitarias, eventos culturales y jornadas lúdico deportivas, orientadas a estimular la unidad, solidaridad, cohesión social y el fortalecimiento de la identidad y los valores culturales entre los grupos étnicos que lo conforman (Reconstruyendo nuestra historia, Chibcariwak:2002)

Es así, como se consolida un proceso vivencial, comunitario y de solidaridad, el cual es propiciador de la identidad cultural; este último elemento fundamental en el momento de enfrentar y responder a las

necesidades apremiantes de unas políticas homogenizantes de la sociedad mayoritaria

Con el nacimiento del Cabildo se pretende generar una dinámica de integración y participación con toda la población; además de estimular el interés en los niños y las niñas e involucrarlos en las actividades y reflexiones del Cabildo:

“Trataré de que mi hijo aprenda a querer y a respetar nuestra cultura, que tenga orgullo étnico” (Mujer Dóbida taller 2002)

“lo más importante es que no pierda su idioma, el traje , que practique en los carnales” (Taller familia inga 2002)

La cultura no es un proceso homogéneo, lineal, está matizada por los ritmos e interrelaciones de la historia. La personalidad cultural de los pueblos, cruza por los instrumentos y formas de trabajo, modalidades de organización y comportamiento social y político, la riqueza y estructura de sus conocimientos y creencias, en su sicología social, en su lengua, tradiciones y costumbres, en las relaciones familiares, la alimentación, habitación, utilería e indumentaria, en sus hábitos, habilidades y gustos, en sus técnicas, su moral, arte y formas de recreación, las reglas y gustos, en sus técnicas, su moral, arte y formas de recreación las reglas y normas, ritos y creencias religiosas. Afirmar esta gama de elementos que conforman la cultura, es reconocer la riqueza de las posibilidades de las culturas para vivir, reproducirse y lograr cohesión para superar los intentos para unificar la cultura así se plantea una historia común una lengua común en un ámbito geográfico definido por los “nacionalismos” de todo tipo, regulado por las leyes del mercado interno desde los controles del poder hegemónico (Ortega-Chávez, 1988:16).

“En este momento estamos muy unidos, anteriormente nosotros vivíamos totalmente separados; no sabíamos dónde vivíamos, cada cual vivía en su casa”.

(Fabio Emilio Jumy J.: 2002)

Inicialmente, la población indígena en Medellín llegó aislada de sus familias; la única forma de generar lazos con su identidad era a través de la integración con indígenas que les ofrecían un poco de familiaridad

cultural, la familia inicialmente, para el indígena que llegaba a Medellín, estaba basada en la compañía que el grupo ofrecía, el recuerdo y la nostalgia encontraba un medio propicio para la identificación. (Chibcariwak; reconstruyendo nuestra identidad 2002), es importante destacar, según lo planteado por Ortega, que la recuperación de la identidad de un grupo étnico se convierte en un móvil poderoso de cambio, según García Canclini (1992:268) "las identidades colectivas encuentran cada vez menos en la ciudad y en su historia, lejana o reciente, su escenario constitutivo. La información sobre las peripecias sociales se recibe en la casa, se comenta en familia o con amigos cercanos", en este caso la familia colectiva ejerce una representación que sirve de punto de encuentro entre la nueva realidad y la pertenencia a una identidad diferente.

"Ahí encontramos apoyo moral, ayuda, amistad, compinchería; había compañeros que venían solos aquí a Medellín, y al que estaba desprotegido de una u otra forma en esa camaradería, hasta se le olvidaban sus penas y sus males"
(Miriam Chamorro C.:2002).

Las familias indígenas en la ciudad de Medellín se han visto sometidas al contacto forzoso, entre sus costumbres y saber cultural, y las costumbres de los habitantes de la ciudad, a pesar de esto las familias indígenas continúan estructurando sus hogares bajo la forma de la familia extenso – troncal, ya que en una sola casa conviven dos o mas generaciones, es decir que bajo el mismo techo encontramos abuelos, nietos, padres, tíos y tías políticas; ésta característica es común a todas las comunidades con las que tuvimos contacto durante los talleres que se llevaron a cabo durante la práctica. En este contexto, las transformaciones sociales no se integran en forma homogénea al resto de la sociedad, existe un proceso de receptividad y acomodamiento a los nuevos contextos, producto de una dinámica de apropiación heterogénea en sus formas y estilos de organización, algunas familias están aferradas fuertemente a los modelos tradicionales, otras tienen el impulso de incorporar lo nuevo, tal coexistencia o hibridación presenta formas propias de interrelación y acomodamiento social.

Si bien la familia indígena es entendida como parte de una comunidad minoritaria, en Medellín, debido a condiciones relacionadas con la distribución urbana, su dispersión es tal que el cabildo como centro catalizador tiene la meta de propiciar frecuentes encuentros entre los indígenas que se encuentran en la ciudad, con el fin de compartir, fortalecer y dar continuidad al saber cultural propio de cada grupo étnico que lo integra..

ENCUENTROS EN FAMILIA

Los cambios socioculturales por los que ha atravesado Colombia durante los últimos años, han convertido a la familia en una estructura que ha debilitado su solidez, y unión, factores como el económico han hecho que en nuestra sociedad múltiples factores influyen en la transformación abrupta de las prácticas culturales y sociales tradicionales.

En Colombia el promedio de hijos por familia se ha reducido mucho en los últimos años. De las familias extensas que incluían a abuelos, primos y hermanos en un mismo hogar se pasó a la familia nuclear constituida únicamente por padres e hijos. Y de las familias numerosas de más de ocho (Más de catorce hijos en Antioquia, y esperan más para el trabajo agrario, se pasó a las familias de cuatro. El promedio actual es 2.8. No son sólo motivos de orden económico los que explican ésta transformación en la institución cultural familiar. Álvarez (1993:15)

En el reducido escenario de la familia se decide la suerte de los individuos y las sociedades, en él se siembran las semillas de los sentimientos y de las acciones que, al florecer, determinan el paisaje social. Muchas razones unen a los miembros de una familia, entre otras, el afecto, la necesidad de mutuo apoyo, el tener la misma sangre, el tener el mismo apellido. Sin embargo, se conoce poco de cosas elementales como la percepción que tienen sobre la familia quienes la componen.

A continuación, se exponen entre otros aspectos, la tipología familiar de la comunidad indígena participante en el proyecto, con sus diversas características, destacando como eje central la familia indígena dentro del contexto urbano, para ello nos basamos en el trabajo realizado con comunidades indígenas adscritas al cabildo indígena Chibcariwak de la ciudad de Medellín, cuyo aporte fue recogido en una serie de entrevistas realizadas en el periodo febrero-agosto de 2003.

2.2 FAMILIA INDÍGENA EN CONTEXTO URBANO

“En Colombia la edad promedio de las mujeres al primer parto es veintidós años para las del área rural... pese a que las indígenas y campesinas comparten el espacio rural, el promedio de edad al primer parto es más bajo en las mujeres indígenas . Al igual que la primera gestación, el parto es motivo de sorpresa para las mujeres, por que carecen de información previa. Antiguamente la mujer enfrentaba sola el parto en inmediaciones de los riachuelos, ahora se ha transformado en un hecho familiar , vivido en casa. Este evento es atendido por mujeres que han cerrado su ciclo reproductivo y que tienen en su haber la experiencia combinando conocimientos de la etnomedicina y de la medicina institucional; cuando hay complicaciones se acude a ala atención hospitalaria.”
(Aída Gálvez , 2002:54)

La población indígena que habita Medellín integra familias dispersas en 16 comunas de la ciudad , 1554 personas, un 87% de la comunidad, y en los cinco corregimientos del área metropolitana se ubica el 13% de la población restante. Las familias están organizadas en torno a un cabildo, estas familias se unieron bajo un sentimiento de solidaridad social, que posibilitó y posibilita trascender los linderos de lo cultural, permitiendo mantener en lo posible, manifestaciones tradicionales y autóctonas en una ciudad que territorialmente es extensa y que geográficamente obliga a la dispersión. por medio de la organización en torno al cabildo, la familia cultural se unifica, lo cual posibilita encuentros continuos que promueven un proceso de identidad colectivo.

La Comunidad Chibcariwak, según el estudio socioeconómico realizado en el año 2000, está compuesta por 398 familias, en las cuales, 168 mujeres son madres cabeza de familia. En cuanto al estado civil de las familias, 161 parejas están casadas, 150 son solteras, y 77 viven en unión libre. 42 cabezas de familia son analfabetas, 160 poseen primaria, 92 secundaria, 19 tecnológica y 89 son universitarios (es importante destacar que gran parte de estas familias llegaron a Medellín en los últimos años).

Con respecto a las actividades laborales se halló, según el estudio socioeconómico de cabildo Chibcariwak, que en 149 familias, ningún integrante posee empleo, en 192 familias, alguno de los integrantes, posee empleo informal como venteros ambulantes, oficios domésticos, obreros, entre otros. 57 familias tienen un empleo formal: enfermería, arquitectura, tecnologías, entre otras.

Según el censo realizado en el 2002, por la empresa Ínter-contratos, la población indígena radicada en la ciudad de Medellín suma un total de 1.786 personas, distribuidos de la siguiente manera: En el rango de edad comprendido entre 0-5 años, la población suma 160 menores; Hay 409 personas entre los 5 y 17 años; 807 encuestados están entre los 18 y 49 años y los mayores de 50 años suman 165 personas.

Según el mismo censo, la mayoría de la población indígena radicada en la ciudad de Medellín pertenece a los grupos étnicos: Emberá Chami (496), Quechua (350), Zenú (185), Emberá Katio (171) e Ingas (110), a este orden le siguen los grupos: Nasa, Emberá-Emberá, Wayuú. Los barrios más habitados son: La candelaria, Villa Hermosa, Aranjuez, Guayabal, Santa Cruz, Manrique, San Javier, Robledo y Buenos Aires.

De acuerdo a la información establecida en el estudio socioeconómico del cabildo Chibcariwak, La vivienda solo la poseen 110 familias, ubicadas en su mayoría en barrios de alto riesgo. Estas viviendas se encuentran en condiciones en obra negra, servicios públicos deficientes sobre todo lo

referente a alcantarillado. El resto de las familias habitan en piezas alquiladas, comparten casas grandes desde 4 hasta 10 familias, presentándose en algunos casos, hacinamiento. Hay quienes viven en hoteles y pagan diariamente de acuerdo a las ventas que realicen en el día.

UBICACIÓN DE LA POBLACIÓN Y MAPA



UBICACIÓN Y PROCEDENCIA

Comunidades	Ubicación- Sectores	Procedencia
Quichuas de Cajabamba	Barrio Antioquia	Ecuador
Quichuas de Chimborazo	Barrio San Diego- s. Niquitao	Ecuador

Quichuas de Otavalo	Zona centro- Hoteles, Belén	Ecuador
Ingas	Miramar- Robledo, 12 de Octubre, Itagui(Aldea y calatrava)	Putumayo
Paeces	San Javier y San Javier la loma Envigado, Aranjuez	Cauca
Zenú	Santo Domingo, Sevilla, Moravia, Castilla	Córdoba y sucre
Embera Chami Cristiana	Llanaditas, Andalucía la Francia.	Andes- Antioquia
Embera Chami Riosucio	Manrique oriental, Santacruz	Caldas
Embera Carios	Zamora, Vallejuelo, Santa Cruz	Antioquia
Embera Embera	Marochenga, Belén, Jorge Elicer Gaitan.	Choco
Arhuaco	Aranjuez	Sierra Nevada de Santa Marta
Cubeos	Bello(La Cabañita, Bello horizonte, Paris y Salento	Guainia
Sionas	12 de octubre	Putumayo
Wayuu		Guajira
Camentsa	Villatina	Sibundoy- Putumayo
Guambianos	Robledo, Aranjuez, Prado	Silvia- Cauca

RECONFIGURACIÓN DE IDENTIDAD DESDE EL AMBITO FAMILIAR:

“Queremos que [nuestros hijos] se sientan orgullosos de su cultura, expresen la alegría de ser indígenas, utilice sus vestidos con orgullo y

conserven su lengua”

(familia quichua, taller No. 2002)

Según pudimos constatar en el proceso investigativo adelantado a lo largo de la realización del presente proyecto, en la familia indígena radicada en la ciudad de Medellín y su área metropolitana se establecen normas en las relaciones afectivas y de roles, que son respetadas por todos los miembros, en las comunidades de origen los hombres son los encargados del sustento económico del hogar mientras que la mujer se encarga del cuidado y educación de los niños y las niñas en la primera infancia, éstos roles se ven modificados una vez las familias se incorporan en el medio urbano, ya que se delegan funciones de tipo económico a las mujeres, y de éste modo ellas pueden aportar ganancias económicas a la familia que finalmente contribuyen a al sostenimiento de la misma. En las familias se conservan algunas prácticas entorno a la reproducción:

“las mujeres indígenas de Antioquia, durante el embarazo y la lactancia continúan con sus responsabilidades doméstica, sin registrarse un aumento en el consumo de nutrientes para estos estados. Durante la gestaciones tiende a disminuir un poco la ingestión de alimentos y a incrementar la actividad física, con el fin de que el bebé sea delgado y pequeño y facilite el trabajo de parto, la inferencia etnográfica sugiere que solo hacia el tercer mes, las madres se percatan de un nuevo embarazo” (Gálvez, 2002:68).

En cuanto al afecto, la mayoría de los niños y las niñas son tratados con delicadeza, esto puede observarse en los comentarios que las madres hicieron en las entrevistas a profundidad cuando se les preguntaba por la forma de castigo, la mayoría de entrevistados/as, recomendaron el afecto como elemento importante y determinante en el proceso educativo del niño: **“a los niños hay que abrazarlos, darles picos y hacer que ellos se sientan alegres”**, otras mujeres coincidieron en afirmar que **“las caricias, abrazos, la compañía y el afecto”** son fundamentales para el buen desarrollo de y la educación de los niños y las niñas..

“Un niño es importante porque, él es una persona indefensa que inspira ternura y es importante porque brinda alegría a la familia..alguien muy importante y especial” (mujeres embera, taller 2002)

esto también se percibe en el contacto con los menores en el hogar ya que ninguno de ellos manifiesta ser castigado continuamente por sus padres y por el contrario expresan el afecto y respeto que sienten por ellos.

Creemos importante destacar el reconocimiento que hace el niño y la niña de las diferentes figuras familiares, pues reconoce la autoridad en el padre y el abuelo, la igualdad entre hermanos y primos la confianza en la madre y el parentesco con las tías y tíos. Se puede decir entonces, que el niño reconoce su estructura familiar, la respeta y es educado en la finalidad de replicar esta estructura en su propia familia, una vez sea mayor. Variadas opiniones de los padres y las madres entrevistadas, coincidieron en afirmar que **“En las conversaciones de los mayores no se pueden meter [los niños ni las niñas]** . también se reiteró en las diversas comunidades que para la educación de un niños, es fundamental inculcarles **“el respeto a los mayores”**

Si bien, el niño participa de las actividades con los adultos, es respetuoso de la palabra, espera no tanto de quien dirige los talleres consentimiento para hablar, es realmente el padre quien da el consentimiento a que el niño tome la palabra. Además los niños se distribuyen de acuerdo a su género, incluso esta tendencia se observa en los adultos y se encargan de cuidar de los mas pequeños, haciéndose esto evidente en los talleres que realizan las comunidades.

El padre ejerce un rol masculino para sus hijos, es el que lleva el sustento al hogar. Una de las características entre las mujeres indígenas entrevistadas, fue la relacionada con el cuidado de los niños y las niñas, fue constante la afirmación relacionada con el rol de la mujer y su responsabilidad en el cuidado de los y las menores, en los primeros años de edad, las madres indígenas en comunidad no trabajan en actividades que las alejen de sus hijos, sólo se dedican a cuidar de sus hijos y a las labores domésticas lo que no ocurre con los que se encuentran en la

ciudad de Medellín, quienes, en su mayoría se ven obligadas a salir a trabajar en compañía de sus hijos.

El saber comunitario está presente en las relaciones familiares, mientras que los adultos son consejeros, son los líderes en las decisiones, las mujeres (abuela, suegra, cuñada, hijas) se reúnen para realizar para desarrollar juntas sus roles. Los niños están continuamente rodeados de adultos, razón por la que reconocen y respetan la autoridad debido primordialmente a la orientación recibida por parte de las madres. Los niños y las niñas tienen también roles determinados, mientras que el niño puede ser más extrovertido, juega y sale más de la casa, la niña permanece al lado de su madre imitando su labor y siempre está acompañada de sus hermanos menores, hermanitas o primas.

“Siempre tratamos de estar juntos, sobre todo en la comunidad esperamos a la abuela, las tías y al primo”. (mujer katia, taller 2002)

En el acercamiento con las diferentes comunidades indígenas, pudimos observar que las tipologías familiares, de las comunidades indígenas radicadas en Medellín son más cercanas al tipo de familia extensa que nuclear, porque mientras en la primera, los hogares son conformados por abuelos padres y nietos, en la segunda están conformadas por padres e hijos que es el tipo de familia básicamente occidental. La familia indígena en la ciudad no difiere demasiado de la familia indígena en comunidad, siguen siendo familias extensas, el niño mayor cuida los más pequeños, la mujer es la que se encarga de educar a los niños durante los primeros siete años de edad, es decir, está con él durante la edad preescolar. La madre es el puente entre la cultura y el niño.

Las comunidades indígenas de Medellín se encuentran ubicadas en sectores menos favorecidos, esto es determinante para la relación que dicha familia tiene con la sociedad urbana porque además de enfrentarse a una cultura donde las familias son nucleares, también deben asumir los niveles de violencia que se viven en dichas zonas, mientras que en las

comunidades de origen el niño sale libremente a jugar en contacto con su entorno, con la naturaleza; en la ciudad se ve limitado al espacio de la casa y si sale lo hace con su padre y siempre bajo el cuidado de ellos especialmente de la mamá. Al respecto dos familia del la comunidad Katio, comento: **“En la ciudad se ven muchas cosas que no son buenas: drogas, delincuencia y malas amistades. El ambiente se nota la diferencia, aquí las cosas son muy difíciles...la ventaja es que se tiene acceso al estudio”**

El indígena en la ciudad, al igual que las comunidades urbanas, se ve forzado a estar en contacto directo con una constante violencia, razón por la que no puede desplazarse continuamente y reunirse con otras familias indígenas vecinas, de esta manera la relación comunitaria en la ciudad se ve afectada, además desplazarse en la ciudad de Medellín implica un gasto económico. Esto es también un choque cultural porque en la comunidad de origen implica mas un gasto físico que asumen por costumbre. Una mujer inga coincidió en afirmar **“Aquí hay muchos peligros..los carros la violencia” y una familia quichua insitió en que en la ciudad “Toca convivir con los vicios, la droga y el aire contaminado” .**

Consiente de todo esto el CABILDO INDIGENA CHIBCARIWAK ha programado talleres de cultura por comunidades que asumen los costos de transporte y se les suministra un refrigerio para la jornada. Una vez las familias son convocadas al cabildo especialmente a la a casa estudiantil para tal efecto realizan ejercicios de memoria cultural (socialización del saber cultural de su comunidad), mientras que elaboran un listado de palabras en su idioma y las escriben y finalmente una persona que tenga el conocimiento suficiente expone a los presentes todos los aspectos de convivencia que se viven en el lugar de origen de dicha comunidad.

REFERENCIAS COMUNITARIAS

En el proceso adelantado a lo largo de esta investigación, se contó con la participación de cinco de los veintidós grupos étnicos adscritos al cabildo Chibcariwak: Emberá Chami comunidades procedentes del resguardo de Cristiana-Antioquia y de los resguardos de Río-Sucio-Caldas, Emberá Katíos procedentes de Dabeiba-Antioquia, quichuas del Chimborazo-Ecuador, Inga emigrantes del Putumayo y algunas familias de los grupos Senú procedentes del departamento de Córdoba, Nasa del Cauca, Emberá Dóvida de Chocó, Sionas, Yanaconas y Wayuús.

COMUNIDAD EMBERA

RAICES COMUNITARIAS

La palabra Emberá significa hombre, esta comunidad esta ubicada en el Chocó, pero también a lo largo de la costa pacífica en los departamentos de Valle, Cauca y Nariño, además de Risaralda, Antioquia, Córdoba, Putumayo, Caquetá, Meta, Santander, y en países como Ecuador y Panamá. La comunidad Emberá-Chami de Cristiana, se encuentra ubicada en el suroeste antioqueño, en el municipio de Jardín en el resguardo de Cristiana, aunque también se ubican en el municipio e Andes y en Valparaíso.

El grupo de los Emberá Chami hace parte de la gran familia Emberá que se subdivide también en Eyabida o Catíos, Dóvida y Emberá- Emberá, éstos grupos están ubicados en los departamentos de Risaralda, Caldas y Antioquia en Colombia.

Los indígenas Chami se desplazan a los centros urbanos debido, principalmente, a que las tierras que poseen en los resguardos no son suficientes para suplir las necesidades de supervivencia en grupos grandes.

Por ésta razón, no es extraño encontrarlos en la ciudad de Medellín donde los Chami, según el estudio socioeconómico del cabildo Chibcariwak, suman un total de 539 habitantes, (27% del total de la población indígena de Medellín censada), de los cuales 303 son mujeres y 236 hombres, que conforman 71 familias; de éstas, cincuenta y dos (52)

son procedentes del departamento de Caldas, de los municipios de Riosucio, Supía, San Lorenzo; el resto son procedentes de los departamentos de Risaralda, de los municipios de Jardín, Andes y Segovia en el departamento de Antioquia.

Según el estudio socio-económico del Cabildo (2000), las edades de esta población, oscilan entre los 18 meses y los 88 años. De los 0-5 años, con 26 individuos del sexo femenino y 39 del sexo masculino para un total de 65 niños y niñas; los grupos de edad en jóvenes están entre 16-25 años cuentan con 130 individuos de los cuales 77 pertenecen al sexo femenino y 53 al sexo masculino; los adultos mayores se encuentran entre los grupos de edad a partir 51-90 años con un total de 40 personas, del sexo femenino 21 y del sexo masculino 19 personas.

Los barrios Colinas de Enciso, Campo Valdes, Llanaditas, Andalucia La Francia, Manrique Oriental, Alcala, Aranjuez, Belen Las Violetas, Blanquizal, Cafetal Paris, Caldas, Jose Antonio Galan, Las Vegas, Las Golondrinas, Los Mangos, Machado Fundidueño, Paris-Bello, Prado Centro, Santa Cruz Santander, Simon Bolivar, Sucre, Villa del Socorro, Villa Hermosa, Villa Mercedes, Zamora son los barrios con mayor número de residentes Emberá-Chami.

VIVIENDA

Los Chami, en las comunidades de origen, habitan en los tambos, casas elevadas y circulares, pero con el pasar del tiempo se han acostumbrado a las formas de vivienda de los grupos campesinos, con los que comparten su territorio.

Para las viviendas de los Emberá Chami de La Maria, localizados en el municipio de Valparaíso, se utilizan materiales como la guadua, bareque y teja, los materiales permiten conservar el calor al interior de las viviendas, manteniendo un microclima adecuado para el bienestar de sus moradores.

La vivienda Emberá además de su funcionalidad cotidiana, es susceptible de convertirse por medio de ritual en un espacio ceremonial que permite al hombre comunicarse con el mundo sobrenatural, con el mundo de los espíritus. Además sintetiza la relación del hombre con su espacio celeste y terrestre, con el mundo sobrenatural y natural, con la tradición y la costumbre, es espacio y cultura.

La vivienda, como rasgo de la identidad cultural de la comunidad, expresa una conciencia compartida por sus miembros con los de las comunidades campesinas de la región. En la lengua embera existen diferentes denominaciones para cada parte de su vivienda, denominada tradicionalmente *tambo*:

/deheru/: pilotes, */dumél/*: escalera, */kudá/*: piso de la vivienda, */barkúa/*: cama, */itarra/*: fogón, entre otros.

En la comunidad de origen, sus viviendas son *tambos* construidos de forma circular construidos por ellos mismos, cuyo material es el *bareque* principalmente. Se dedican a la agricultura y a las artesanías como actividades principales.

IDIOMA:

Los Emberá Chamí pertenecen, desde el punto de vista étnico y lingüístico a los Emberá Chamí del grupo del chocó, habitan la zona de la costa pacífica, Chocó e incluso países como Panamá al occidente de Colombia y Ecuador al sur.

VESTIDO:

Originalmente, los chamíes confeccionaban sus vestidos, los hombres usaban *taparrabos*, y las mujeres una *paruma* en tela de corteza de árbol. Posteriormente, los hombres usaron *pampanilla* (trapito rojo), y las mujeres *paruma* (tela negra amarrada a la cintura que llega un poco mas debajo de la rodilla).

Hoy en día los hombres han adoptado la ropa occidental, excepto en algunos casos los zapatos, que sólo usan en ocasiones especiales, las mujeres continúan utilizando parumas para estar en el tambo y para salir o cuando llega un extraño usan amplios vestidos de telas brillantes de colores vivos y a veces con grandes estampados de flores, pero la influencia occidental en la ciudad es clara notándose la pérdida en el uso del vestido tradicional.

SISTEMA MÉDICO:

Una de las características esenciales del sistema médico Emberá Chami radica en la estrecha relación entre el mundo natural y el sobrenatural que por medio del rito se transforman en un solo sistema.

En la comunidad se lleva a cabo el rito cuando se sospecha del "ataque del jai", (que produce la enfermedad) los jai son los espíritus causantes del malestar pero al mismo tiempo pueden curar por intermedio de los jaibanás o médicos tradicionales, estos pueden manifestarse por medio de calambres, vómitos, y dolor de cabeza según sea el caso y si se les describe metafísicamente puede decirse que tienen forma de animales o personas. El papel del jaibaná, médico tradicional, es identificar el espíritu causante de los achaques, la forma que tiene, el lugar del cuerpo donde se encuentra localizado para finalmente acogerlo y guardarlo, evitando así que se deposite en otro cuerpo y haga mal.

En la comunidad Chami es muy importante la identificación de los jaibanás, porque les da seguridad en el momento de enfrentarse a una curación o al momento de realizar un benekua (curación colectiva). Comúnmente se emplea el nombre de Jaibaná para designar al hechicero y al curandero de las picaduras de serpientes.

CARACTERÍSTICAS FAMILIARES:

Por su estructura y formas de comportamiento, en la ciudad de Medellín se presenta una hibridación de la cultura paisa y de la cultura indígena, presentándose la familia nuclear, madres cabeza de familia y familia

extensa consanguínea. En la comunidad las madres deben salir casadas de su hogar, ya que las madres solteras son rechazadas por la comunidad. La madre se encarga principalmente de la educación de los hijos y del cumplimiento de las labores de la casa.

En la ciudad, la tipología de la familia embera se transforma un poco presentándose la convivencia o relaciones sin muchos compromisos. Se busca la supervivencia de la familia por lo que deben salir a trabajar, principalmente en actividades de economía informal y en muchos casos los niños se quedan solos en sus casas.

La única forma de organización social, que perdura entre los Chami es la familia. Pero aun ésta está sometida a un cambio intenso. Lo más seguro es que se tratara en sus orígenes de una familia extensa patrilineal y patrilocal. En este momento, la familia extensa está en proceso de desintegración y la patrilocalidad es en numerosas ocasiones solamente temporal, es decir, el empobrecimiento de las tierras, su disminución de tamaño, el aumento desenfrenado de la explotación por parte del no indígena, hacen casi imposible que varias familias nucleares puedan procurarse el sustento dentro de un mismo pedazo de tierra. De esta manera, las nuevas familias nucleares que se forman tienden a establecerse por cuenta propia en cierto terreno.

Como aún existe la tradición de la familia extensa, los jefes de familia tratan de evitar su ruptura. Para conseguirlo, acceden a dividir su parcela para dar a cada hijo varón, que se casa, su propio pedazo cercano. Esto da resultados en algunos casos. En otros, su único efecto es retardar la separación de la nueva familia, esta se mantiene por un tiempo en la casa paterna, pero finalmente se separa de ella y se establece en forma neolocal, proceso cada vez más acelerado.

Otro hecho, que ha contribuido a reducir notablemente el vigor de la familia, debilitándola en alto grado, se trata de los internados misioneros católicos que tienen gran ingerencia en la socialización del niño. Dicho

proceso de socialización se realizaba en lo fundamental en el período comprendido entre los siete años de edad y el matrimonio, esto especialmente para las mujeres. Durante esta época, los niños indígenas recibían de sus padres y abuelos las tradiciones y conocimientos del grupo, transmitidos por el ejemplo y la enseñanza oral. La familia Chami es cada vez menos capaz de resistir los embates de las presiones externas sobre ella.

EMBARAZO

La cabeza de familia es la madre y está frente a los niños los primeros años de vida (cinco generalmente), el padre es la autoridad del hogar y alguno familiares principalmente los tíos y primos

Entre los Chami, el embarazo es vivido como un hecho cotidiano. Para la mujer la reproducción hace parte de su destino natural, la mujer se da cuenta que está en embarazo porque no le "viene la menstruación" y al cabo de unas 2 semanas comienza a sentir un fuerte malestar, escalofrío, o los síntomas normales del embarazo lo que la lleva a recurrir al médico tradicional, partera o en la actualidad al centro de salud con el fin de acompañamiento en esta etapa. La edad promedio para. Los Emberá, en comparación con las sociedades occidentales, inician la formación de pareja rápidamente.

En la etnia embera, la primera unión se produce a temprana edad [...] Los embera mencionan el precasamiento, es decir, la unión antes de la menarca; en este caso, la menarca no actúa como condición necesaria para la unión, pero su presencia sí es indispensable para la reproducción... (Gálvez, 2002:51)

Entre los mitos más recurrentes con respecto al embarazo, en la comunidad Emberá se considera que:

- Si una mujer está en embarazo, no debe comer comidas pegadas porque se le pega la placenta. ✓

- Una mujer, no debe comerse sola una fruta entera como: papaya, coco, porque la cabeza del niño se crece y no puede salir al momento del parto.

El parto, en la comunidad, es atendido por parteras, quienes al momento del nacimiento del niño, entierran la placenta. En la ciudad, las mujeres Emberá van a los centros de salud y siguen el control determinado por los médicos, no se guarda dieta, solo se cuidan los primeros días y se consumen algunos alimentos recomendados como el chocolate y se evitan otros como la yuca. Los niños en la comunidad son vacunados cuando se realizan brigadas de salud. En la ciudad se siguen las recomendaciones médicas, si el presupuesto familiar lo permite, aunque falta mayor conciencia de algunas familias para vincularse a los programas de crecimiento y desarrollo y a los programas de vacunación.

En lo relacionado con el recién nacido, en la comunidad Chami, generalmente, todos los niños son alimentados, pero el tiempo de alimentación varía, algunas personas los alimentan dependiendo de si es un niño de 9 meses, si es niña de 1 año. Otros lo alimentan año y medio o cuando llega el nuevo bebé, inclusive hasta los 2 y 3 años. La madre le va quitando el pecho progresivamente. Se realizan prácticas como darle la lengua de un pajarito para que aprenda a cantar o tocar el niño con un cangrejo y aprenda a caminar.

Durante el primer año, los niños y las niñas hablan muy poco, y a los 2 años son sociable y se relacionan con los demás, responden algunas preguntas y juegan activamente, se mantienen con la mamá y casi no se adaptan a los lugares diferentes a su hogar, distinguen los roles familiares; a los 3 años corren, saltan y permanecen en continuo movimiento, distinguen y describen elementos de su entorno, conocen partes de su cuerpo, estabilizan el control de esfínteres, reconocen sus pertenencias y entablan diálogos con las personas cercanas. A los 4 años son muy comunicativos e identifican bien a los demás, prefieren la compañía de su madre, distinguen algunos colores y le interesa explorar su entorno,

además asumen el papel de su sexo y empieza a hacer comparaciones y juegos representando las actividades que realizan los miembros de su familia; asumen ordenes dadas por los mayores e inventan juegos con sus compañeros y de 5 a 6 años conocen los espacios de la comunidad y los miembros de la familia, son abiertos, preguntones y muy colaboradores en la casa. Asumen pequeñas responsabilidades, crean rivalidades, distinguen colores y algunos animales, al igual que otros objetos. Los niños y las niñas de 2 y 3 años son cariñosos, no usan pañal, les gusta bailar, jugar y que les canten; en la medida que crecen van desarrollando su lenguaje y aprendiendo a pintar, disfrutando del explorar y preguntar. Algunos piensan que su aprendizaje empieza de los 3 a los 5 años de edad. También son muy canchales e indisciplinados, groseros, ya que, utilizan palabras soeces, pelean entre ellos. En general su cabello es lacio negro, al igual que sus ojos, su piel es trigueña. La niña usa el cabello largo y los niños corto, las niñas deben ser tiernas y los niños bruscos, las niñas son más hogareñas, exigiéndoles más en el trabajo y teniendo menos oportunidad de jugar y los niños son más de juegos. De los 4 a los 6 años reconocen lo bueno y lo malo

La comida está basada en carbohidratos y azúcares, con pocos lácteos, verduras y frutas, lo que ocasiona desnutrición, mucho de esto por dificultades económicas para comprarle alimentos adecuados a los niños y por hábitos alimenticios o desconocimiento familiar.

La violencia, la intervención de las misiones en la vida diaria de la gente y la colonización del no indígena fueron los principales factores que originaron, a partir de los años cuarenta, la emigración de una gran cantidad de indígenas del chamí, quienes abandonaron o malvendieron sus tierras para ir en la búsqueda de un refugio en donde poder vivir de acuerdo con sus costumbres y tradiciones.

ROLES DE LAS NIÑAS Y LOS NIÑOS

El niño y la niña emberá chamí, son la alegría y el futuro de una comunidad, son una parte vital en la conformación de una familia, ella se

considera completa cuando tienen hijos. Los niños requieren una sana protección, nutrición y educación para que en el futuro tenga una buena formación permitiendo realizar grandes aportes a los que los rodean en especial su familia y a nuestro país.

Los niños y las niñas necesitan protección, amor, dedicación, orientación y comprensión. ellos son diferentes. Los niños están en los trabajos masculinos e igualmente en juego de roles imitando el papel del padre, se les enseña a elaborar implementos para la cacería, la construcción de la vivienda según la tradición, el sembrado de las diferentes cosechas y el tiempo adecuado para hacerlo. El niño indígena se caracterizan por ser alegre, observador, explorador, espontáneo, lúdico, sensible y muy activo.

La niña es educada con sumisión y obediencia, participa de las actividades de la madre incluso aprende a cazar por que a veces el papá se va lejos y a la mujer le toca buscar el sustento, por esto la niña aprende a sostener la familia cultivando y cazando, además se le enseña a preparar los alimentos tradicionales de su cultura, el ser responsable y como cuidar al compañero afectivo cuando sea una mujer, asegurándole el éxito futuro. La niña es la mano derecha de la mamá, en su rostro está el símbolo de la madre tierra, es la luz, el camino de las nuevas generaciones. Ella significa multiplicación de la sociedad humana, la niña es la voz femenina de los pueblos indígenas.

Los hijos se integran fácilmente a la vida social de la comunidad, participando de las reuniones comunitarias, en los rituales del jai, en las integraciones o fiestas, en la escuela, en las siembras y en cada uno de los espacios de vida comunitaria, ellos permanecen con sus padres por lo que se entiende la ausencia de los niños y niñas en las instituciones educativas cuando ellos deben ingresar.

El ideal es ver al niño con alegría y como la luz del hogar, como lo manifiesta una mujer de la comunidad Katia: "El niño es una persona pequeña o un adulto pequeño. Es importante porque llena todo y me hace muy feliz" (mujer katia, taller 2002) "El niño es una persona pequeña o un adulto pequeño. Es importante porque llena todo y me

hace muy feliz" (mujer Katia, taller 2002). En los Emberá se presenta disparidad de criterios por las pautas de crianza, pero en general el aborto no es aceptado, se considera niño o niña hasta cuando puede llevar a cabo oficios propios de hombre casado o mujer casada, es decir no es definida por la edad cronológica, o sea que en su generalidad no pasan por la preadolescencia ni la adolescencia (en el sentido occidental). De niños pasan a adultos.

Generalmente el niño Emberá Chami entre los 12 y 14 años ya tiene mujer, lo mismo que la niña, ella a veces es considerada adulta desde la menarquia o primera menstruación y puede conseguir esposo o tener relaciones.

Una mujer a los 20 años puede tener 4 o 5 partos. Generalmente desde los 10 años los padres los van preparando a las niñas para la etapa de la primera menstruación, concientizándolas de la responsabilidad que implica su crecimiento, se le exige compromiso con los oficios de la casa, le prohíben salir sola a otros lugares y le explican que tiene que tener cuidado en hablar con los hombres de su misma edad y mayores de edad.

LOS JUEGOS

Los niños y las niñas se caracterizan también a través de los roles u oficios propios de su sexo. Los niños imitan en los juegos las labores que desempeñan sus papas, juegan al fútbol, montan en caballos de palo, simulan manejando carro, imitan personajes o héroes de televisión, imitan luchas cuerpo a cuerpo, apuestan carreras de velocidad o imitan la tarea del jaibaná.

Las niñas juegan con muñecas imitando la mamá, imitando la lavada de ropa y preparando la comida. Cuando están en comunidad los niños y niñas son encargados de llevar el almuerzo a los sitios de trabajo del papá y los hermanos mayores. Las niñas cuidan a sus hermanos menores en ausencia de sus padres.

Algunos niños y niñas, los más creativos fabrican sus propios juguetes con pedazos de madera, pedazos de tela, pedazos de cartón o cajas

plásticas, en la ciudad los niños tienen acceso a los juguetes comerciales como cualquier niño común.

Los niños son los responsables de arrumar, organizar al interior de la casa la leña que se trae y se raja en el patio, ellos cargan objetos livianos de acuerdo a su capacidad y la distancia que recorren es corta. En la ciudad el niño juega con sus amigos o dentro de la casa y asume alguna ayuda a la familia principalmente en los oficios domésticos.

CRIANZA

En la comunidad los niños aprenden a cuidarse solos, ya que, los padres están dedicados a sus trabajos. Se les insiste mucho en la obediencia y el ser serviciales, en la colaboración como miembro de la comunidad, realizando continuas tareas, generalmente el papá cuando el niño crece lo lleva a sus labores, mientras que la niña crece al lado de la madre, si tienen muchos hijos los mayores cuidan a los pequeños que son dejados después del año, en la ciudad ocurre lo mismo, la diferencia es que los niños son dejados en sus casas con sus hermanos mayores, sin posibilidad del ambiente del campo o de la comunidad.

El aprendizaje se fundamenta en el acompañamiento y practica constante de las actividades realizadas por los mayores –padre, madre-hermanos y hermanas mayores, abuelos-, los niños y las niñas aprenden viendo, según su edad, hasta convertir ciertas actividades en un habito, en las comunidades los niños generalmente inventan sus propios juegos y juguetes y en la ciudad juegan las mismas actividades y juegos que los demás niños.

El proceso de educación es un proceso de aprendizaje igualmente para los padres, de madurez y responsabilidad y más para las madres quienes les brindan el amor y la vida para hacerlo crecer formándolo íntegramente para la sociedad, jugando un papel importante los acuerdos entre los padres.

EDUCACIÓN:

No se nota mucha conciencia de la educación en los primeros años escolares, algunos piensan que en los espacios educativos el niño aprende a ser grosero, o que es mejor dejarlos dormir y no llevarlos a la escuela, les cuesta interiorizar los horarios, otras personas piensan que es importante llevarlos para que se desarrollen adecuadamente. Muchas familias presentan problemas económicos para educar sus hijos.

A nosotros no con gusta la escuela para los niños tan pequeños, por que si uno manda a los niños pequeños, no los saben cuidar, o [ellos] no ponen cuidado a lo que están enseñando, es mejor mandarlos grandecitos ya que ellos sepan para donde van y que es lo que van a hacer [...] nosotros nunca mandamos pelados tan pequeños a la escuela. Por una parte le pegan. Así que a los hijos míos los mande desde la edad de los 7 años al estudio, ellos perdieron mucha clase por lo que (no se entiende). (mujer Katia, radicada en Medellín, el 15 de julio de 2002)

Muchos niños a temprana edad se retiran del estudio, por decisión de su padre para que trabajen en el campo, por que ya es hora de producir, para ayudar a la casa, consideran que al saber leer y escribir, sumar y restar es suficiente. Esta actitud es inclusive más visible para las niñas quienes deben ayudar a la mamá. Guillermo Tascón miembro de esta comunidad expresa

“Los niños en las comunidades se merecen otro tratamiento, otro vida mejor, mejores y mayores oportunidades, mejores y mayores condiciones de vida, en otras palabras, tienen derecho a participar un poco más o mucho más y también a decidir sobre lo que les gusta o no, sobre su futuro y el de la comunidad” (hombre embera chamí, Junio de 2002: encuentro UPB)

ENFERMEDADES

Cuando el niño se enferma, se recurre al Jaibana, si se está en la comunidad, en la ciudad se recurre a los remedios caseros o al médico normal, por lo general, los niños se enferman de gripas, fiebres, daño de estomago, explicado en muchos casos por las condiciones en las que viven los niños, casas con pisos de tierra, sin las condiciones higiénicas necesarias. En la comunidad a los niños hay que cuidarlos de los “jais” espíritus malos, ya que para estos, los niños son indefensos y pueden hacerle mal a él.

CULTURA

La transmisión cultural no es muy fuerte, ellos en algunas ocasiones presencian las asambleas del cabildo y así van conociendo las autoridades de la comunidad, presencian los actos culturales y a muchos los integraron a la recuperación cultural que se estaba desarrollando a través de los talleres donde el interés por la lengua es una prioridad. El presenciar las asambleas y reuniones comunitarias les brinda modelos para en el futuro ser líderes, se requiere es la cualificación en sus procesos educativos para que sean los grandes pensadores del mañana.

En la comunidad se cuida mucho a los niños de pasar por determinados lugares o sitios de la comunidad, ya que existen sitios sagrados o Jaidés, que enferman a las personas y los más susceptibles o vulnerables son los niños. Además de esto no deben salir en horas de la noche y si por alguna razón deben salir con un niño en brazos, se hace un conjuro con humo de tabaco o de la cocina al bebé para ahuyentar los malos espíritus y las fuerzas negativas que acechan.

Se busca enseñarles a los niños el valor artesanal de los pueblos indígenas para que igualmente transmitan estos valores a las futuras generaciones y puedan subsistir de ellas. En las comunidades se busca que los niños aprendan su lengua desde que nacen y al poco tiempo lo van aprendiendo, expresando palabras para comunicarse. Anteriormente cuando nacía un niño hacían fiestas para fortalecerlo, purificándolo de todos los males que le podían aparecer.

COMUNIDAD QUICHUA

Según los datos encontrados en el informe socio económico del cabildo Chibcariwak, la comunidad quichua llegó a Medellín desde el Ecuador en los años 50, actualmente la población suma un total de 110 personas. Se autodenominan quichuas por pertenecer a la zona rural de esta provincia de Ecuador y además para diferenciarse de los indígenas que proceden de la ciudad capital. Conservan destacados rasgos culturales del grupo étnico al cual pertenecen, la mayoría pertenecen a la religión evangélica,

lo cual ha implicado ciertas alteraciones en lo relacionado con aspectos como la educación y las relaciones familiares, pues tienen una marcada influencia patriarcal. Los Quichuas, radicados en ésta ciudad, comenzaron a migrar hacia Colombia debido, primordialmente, a la intención de mejorar sus condiciones de vida, así iniciaron un recorrido por diferentes ciudades del país, estableciéndose definitivamente en Medellín. Están residenciados, principalmente, en el barrio San Diego en el sector de Niquitao.

La comunidad quichua conserva su idioma, además se caracteriza por conservar y fortalecer toda una cultura milenaria, incluyendo los rituales realizados durante las bodas, el día de difuntos y velorios, preservando también sus costumbres alimenticias, lo que hace que incluso, importen algunos productos desde el Ecuador. Algo particular de observar es que cuando alguien sobresale en algún aspecto de su vida la comunidad se reúne para celebrar de acuerdo a sus pautas culturales, es decir, los fracasos o los triunfos son de comunidad y no de individuos.

Según el estudio socio-económico del cabildo (2000), esta comunidad cuenta con 47 familias, en trece de ellas, las madres son cabeza de familia; se encontró, también que, el 73% tienen unión matrimonial, el 22% son solteros/as, y hay unión libre en el 4%. En lo relacionado con la escolaridad se halló que 10 personas cabeza de familia son analfabetas, 23 terminaron la primaria, 13 secundaria y 1 tiene formación universitaria. Hay manejo del idioma propio en un 90%, un requisito fundamental para su sobre-vivencia, ya que para el comercio de sus prendas, el hablar en un idioma diferente al castellano ayuda en las labores del comercio frente a los clientes. En cuanto a su religión, la mayoría son evangélicos, solo algunas familias son católicas. Laboralmente son pocas las familias desempleadas; la solidaridad entre la comunidad es fundamental, cuando una familia llega y no está en capacidad de obtener sus propios medios para sobrevivir, las demás familias se encargan de proveerlos de las mercancías que ellos elaboran, para que inicie con su propio negocio.

Los Principales Barrios Donde Se Ubican Los Quichuas Son: San Diego (Niquitao), Trinidad, Antioquia, Guayaquil, Belén Zafra, Bello, Consuelo Envigado, Floresta Pradera, Laureles, Manrique Oriental, Santa fe, Santa Monica, Torres De Bombona

RAICES COMUNITARIAS

La comunidad Quichua habla el idioma Quechua que desciende del aymara y que fue hablado por todos los descendientes del imperio inca en tiempos de la expansión del incario, y que una vez llegaron los españoles fue forzada a ser hablada por todos los indígenas que tenían contacto con ellos, es también conocida como Runa Sumi o lengua del hombre.

“Cuenta la leyenda que el dios Sol creó al primer inca, Manco Capac y a su hermana en la isla del Sol del lago Titicaca. Les encomendó que fueran y enseñaran las artes a la civilización que vivía en la barbarie. Manco Capac llevaba consigo un báculo de oro: había recibido la orden de que cuando llegara a un lugar tan fértil que el báculo se hundiera por completo al ser encajado en la tierra, allí fundaría su ciudad. Los hermanos se pusieron en marcha rumbo al norte hasta que luego de muchas dificultades llegaron al valle del río Urubamba. Manco Capac, asombrado por la vista que se le presenta, hundió su báculo, que desapareció por completo de la superficie. Allí fundó la ciudad sagrada de Cuzco. Nació así el imperio Inca.” (www.perúcultura.com | 2002)

El imperio inca del que provienen los quichuas era bastante extenso y su centro era la ciudad de “**Qosqo**” (palabra quechua que significa ombligo o centro). En dicho centro vivía el Sapan Inka rey y señor de los territorios conocidos y de los hombres que las habitaban. Uno de dichos territorios era el “**chinchaysuyo**” que se extendía hasta Pasto en Colombia, y además de éste se hallaban: el “**contysuyo**” que abarcaba lo que es hoy Perú y Chile y el **antysuyo** hacia Brasil.

Éste sentido de pertenencia territorial, tal vez, de luces sobre la razón por la que los hijos de la civilización inca se diseminaron rápidamente por el territorio conocido por ellos, a tal punto que su lengua se convirtió en la mas hablada del continente y la única que los colonos españoles aprendieron, éste suceso fue reforzado por la arbitrariedad con la que los españoles obligaron a todas las comunidades indígenas de las actuales

Chile, Perú y Ecuador a usar el quechua como lengua oficial, esta imposición se debió a la dificultad que implicaba para los españoles comunicarse claramente con todas las comunidades en el idioma que le correspondía a cada una de ellas, de éste modo impuesta una sola lengua para todos los indígenas se desencadenó la suplantación de los diversos idiomas por el "Runa simi" o quechua finalizando en la desaparición del Aymara (lengua de la que proviene el quechua) y en las variaciones del quechua (como el Ingano). Los españoles dieron un paso fundamental en tanto promotores del decaimiento de uno de los imperios mas grandes de Suramérica, dicho imperio inca debió soportar con el transcurrir de su larga historia múltiples enfrentamientos internos. Dichos enfrentamientos pueden encontrarse ya en los primeros relatos del origen del asentamiento incaico, como la leyenda de los hermanos ayar.

LA INFLUENCIA RELIGIOSA Y PRÁCTICAS MÉDICAS

Durante la época conocida como la colonia, los quichuas comenzaron a acercarse a las poblaciones establecidas por los españoles, con la finalidad de hallar mejores tierras para cultivar, o para comerciar con sus productos, en dicho desplazamiento sus costumbres ancestrales se vieron confrontadas con las creencias cristianas difundidas especialmente por los misioneros Dominicanos en los s. XVII y XVIII, y con el pasar del tiempo los indígenas quichuas adoptaron la nueva fe cristiana y continuaron sus prácticas ancestrales, éste fenómeno puede ser visto como una forma ecléctica de conservación de la cultura sobrellevando además la fe impuesta. Algunos ejemplos de esto, pueden observarse en la mayoría de los quichuas procedentes de la región del Chimborazo, quienes se encuentran radicados en la ciudad de Medellín. Ellos profesan la fe cristiana y participan en la iglesia cristiana evangélica. Son fieles a sus tradiciones culturales, particularmente a la transmisión de su idioma, aún así, los quichuas de ésta comunidad no confían en la medicina tradicional tanto como lo hacen los quichuas en comunidad de origen en Chimborazo-Ecuador.

Los quichuas creen que muchas enfermedades son de origen misterioso y por ésta razón, sólo pueden hallar la cura por medio de ritos de tipo cósmico – ancestral, en dichos ritos un **yatiri** (el que sabe) o un **jampiri** (el que cura) suministra los remedios elabora una ceremonia aprendida y perfeccionada en el transcurso de su vida y su práctica de curación

COMERCIO

En cuanto al intercambio comercial, puede decirse que existen diferencias sutiles entre las ferias que se celebran en Chimborazo y los puestos comerciales de Guayaquil en el centro de Medellín, una de ellas es la forma de vestir, ya que, en Ecuador, los indígenas de la zona llevan ruanas y mantas cuya finalidad es la de protegerlos del clima frío, estas mantas son generalmente de color rojo, mientras que en Medellín, los quichuas se acoplan al clima y el agite de la ciudad, llevando ropa mas fresca y accesorios occidentales o simplemente conservando el estilo de las prendas de la comunidad pero elaboradas no en derivados de la piel de la llama, sino en algodón o tejidos mas frescos. Existen también diferencias en los productos que comercian, en Medellín exhiben sus creaciones artesanales y tejidos, los cuales tienen alta demanda. En Ecuador, la comercialización incluye, además productos agrícolas, entre ellos, papa, hierbas medicinales, hortalizas y los productos generados por la domesticación de la llama.

SITUACIÓN DE LA MUJER

En esta comunidad se concibe a la mujer como esposa y protectora del hogar y los hijos, además se deduce que ser niña implica de antemano el deber de aprender estos roles de su propia madre, razón por la que la **escuela no** es vista como una experiencia importante para ella.

Las mujeres son el centro de la educación de los niños menores de 6 años, es decir que ellas se encargan de enseñar a sus hijos los elementos de respeto a los adultos, lengua, costumbres de la familia y comportamientos heredados respecto al rol femenino o masculino, en general, esta labor de maestra esencial finaliza una vez los niños superan los 6 años edad en la que pueden ser inscritos en la escuela para

aprender a leer y escribir. La mujer es también el centro de la vida en el hogar, ella cuida de su esposo y de la distribución de los enceres, así como de los objetos artesanales que elabora y que posteriormente puede vender en el mercado.

La mayoría de las mujeres quichuas de la comunidad quichua del Chimborazo, radicadas en Medellín, han sido madres antes de los 20 años y han demostrado una clara interiorización del rol para el que fueron educadas desde temprana edad, es decir cuidan de sus hijos y esposo, y colaboran en los asuntos comerciales, además demuestran un amplio conocimiento de su cultura y sus costumbres, sin embargo, en el acercamiento realizado a las familias quichuas, las madres manifestaron que desean para sus hijos un futuro diferente al de sus padres, razón por la que los proyectan accediendo a la educación universitaria y así la niña al crecer tendría la posibilidad de ayudar económicamente a su familia y paralelamente mantener su rol de madre y esposa, del mismo modo, el niño es impulsado a ser la cabeza de su familia accediendo a campos mas especializados como la universidad; con esta proyección de los niños y la conciencia de los padres a educarlos, posiblemente las comunidades indígenas de Medellín no solo podrían en un futuro mejorar su calidad de vida sino que además, según los manifestados por los entrevistados, daría la posibilidad de que conserven sus saberes culturales, un equilibrio que sólo puede lograrse con esfuerzo y educación dirigida a sus necesidades específicas.

EDUCACIÓN

En los párrafos anteriores, describimos a la mujer quechua como maestra de sus hijos, especialmente, en el transcurso de los primeros seis años de edad, ésta ha sido una de las razones de mayor trascendencia por la que los niños no son enviados al preescolar, ya que esta necesidad no ha sido concebida dentro de su forma de vida. De este modo se concibe en los quichuas de la ciudad, una idea educación cultural en manos de la madre y la familia, una educación occidental que enseña a leer y escribir, y finalmente una proyección educativa en los colegios y universidades con

finés de especialización, pero el preescolar, estructurado como lo está hoy en día, no ofrece para las madres un factor de seguridad frente a la continuidad del saber cultural, razón por la que aun no se asimila como parte importante en el proceso educativo de sus hijos.

ROLES DEI NIÑO Y LA NIÑA

Ser niño o niña quichua implica unos roles preestablecidos, que aún en las comunidades citadinas se respetan, tanto niños como niñas permanecen al cuidado de su madre hasta los 6 o 7 años, tiempo en el que ingresan a la escuela. El niño permanece más al cuidado de su padre una vez supera los 7 años y le imita en su labor diaria, la niña en cambio acompaña a su madre en las labores del hogar, y poco a poco aprende la manera en que ella misma cuidará posteriormente a su propia familia; esta práctica se semeja a la llevada a cabo en las zonas de asentamientos quichuas en el Ecuador con lo que se puede decir que es un factor cultural predominante. Los niños y las niñas quichua, con los cuales tuvimos algún tipo de acercamiento en los talleres, se mostraron, al comienzo, un poco temerosos del contacto con personas ajenas a su familia o miembros reconocidos de la comunidad, aunque, en la medida que se familiarizaron con personas diferentes, fueron más abiertos y dejaron de lado su timidez.

Las madres de los niños, en todo momento, demostraron gran preocupación por sus hijos y por aquello que estén realizando, por su bienestar, confirmando ese vínculo tan estrecho que se entabla entre la madre y el niño en las primeras etapas de vida de estos. En cuanto a los padres, se nota que son más ajenos al proceso que llevan sus hijos, pero no desconocen aspectos fundamentales del mismo, las hijas mayores conocen todos los aspectos concernientes al desarrollo de sus hermanos, así no lo hagan explícito, pues, aún conservan esa tradición de encargarse de éstos niños, mientras las madres se dedican a otros quehaceres.

Las familias quichuas están estructuradas de forma extensa en comparación a la nuclear occidental, es decir, mientras que la familia occidental esta conformada por padres e hijos, la familia quichua comparte un mismo espacio con padres, hijos, nueras y nietos; esta estructura aporta a los niños un contacto enriquecedor con los adultos y sus primos conformando un espacio de intercambio generacional.

COMUNIDAD ZENÚ

Varios milenios atrás, en la sabana costera, entre los ríos Cauca, San Jorge y Sinú, floreció la Cultura Zenú con un complejo sistema económico y tecnológico y un avanzado sistema social de Cacicazgos. Las investigaciones aún no han aclarado el proceso de declive de la sociedad Zenú. Muy diversas expresiones de esta cultura desde la orfebrería recuperada por la arqueología hasta diversos tejidos en algodón como las hamacas de San Jacinto o de Morroa, o en trenza de Cañaflecha como el sombrero Vueltiao del resguardo de San Andrés de Sotavento, entre muchas otras, han adquirido reconocimiento mundial por la belleza y variedad de los diseños y por la calidad de los productos.

El Pueblo Zenú llegó a constituir una de las sociedades y culturas precolombinas más avanzadas. Estaban organizados en grandes cacicazgos teocráticos, lo que plantea la alta influencia de la casta sacerdotal; su territorio estaba integrado por tres provincias con sus capitales: Finsenú, Pansenú y Senufana, las que en la actualidad se corresponden con áreas de los departamentos de Córdoba, Sucre, Bolívar, Antioquia en el Bajo Cuca y parte de Urabá.

La comunidad Zenú es uno de los casos más singulares de reconstrucción étnica, o sea, de vida comunitaria, de organización social y política y rasgos culturales autoidentificatorios. Los Zenú se han ubicado por fuera del resguardo de San Andrés de Sotavento, fortaleciendo, dentro del antiguo territorio macro étnico, nuevos espacios de supervivencia y de apropiación territorial.

La mayoría de la población zenú acentada en Medellín, procede de los departamentos de Córdoba, Sucre, municipios de San Andrés, Sahagún, Ciénaga de Oro, Ayapel, Sincelejo. En los últimos años, la comunidad zenú radicada en la ciudad, ha incrementado su población debido al ingreso de estudiantes a la Universidad de Antioquia.

La comunidad Zenú, radicada en la ciudad, según el estudio socioeconómico del cabildo Chibcariwak (2000) esta conformada por 140 personas, de las cuales 71 son mujeres y 69 son hombres. El 29% (41 indígenas) adelanta estudios universitarios. 14 estudian secundaria y 10 son estudiantes de primaria. La mayoría practica la religión católica, 7 familias poseen vivienda. El contacto con su comunidad de origen es permanente debido a la cercanía, de Medellín, con el resguardo de San Andrés de Sotavento de donde procede la mayoría..

VIVIENDA

En general, la vivienda se caracteriza por ser construida con caña flecha, palma amarga y piso de tierra, también se utiliza palo rústico. Las casas están distribuidas en dos partes: la primera está cerrada formando una habitación utilizada como dormitorio, la otra parte sólo tiene techo pero no tiene paredes y se utiliza como sala de recibo o lugar de trabajo, dónde por lo general se teje la trenza para los sombreros.

VESTIDO

Es de tipo occidental, las mujeres llevan vestidos de vivos colores, apropiados para el clima y confeccionados generalmente por ellas. Los hombres por su parte se visten con pantalón y camisa usando albarcas y el sombrero vueltaio. Los niños pequeños permanecen desnudos.

SALUD

En la mayoría de las comunidades existe el puesto de salud, pero con deficientes condiciones y con deficiente dotación de equipos. en la mayoría de las comunidades existen promotores y vigías, quienes presentan los primeros auxilios.

Existen entidades del Estado, que hacen presencia en el resguardo con sus programas de complementación nutricional, como son el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar ICBF y Plan Mundial de Alimentos PMA.

ASPECTOS RELIGIOSOS

En cuanto a los rituales y creencias, en las prácticas comunitarias, se encuentran elementos católicos e indígenas. Celebran las fiestas de los santos que tienen como patronos; algunos siguen a las sectas cuadrangulares, testigos, mormones entre otros. Sin embargo, la mayoría de la población profesa la fe católica. Además de que cada comunidad celebra su fiesta patronal. El 24 de diciembre celebran la tradicional fiesta de San Simón, ésta dura cinco días con chicha, fandango, música y tambores.

ECONOMÍA

La economía del pueblo Zenú gira en torno a dos actividades: La agricultura de maíz, yuca, ñame, plátano, cosechas que hacen en pequeñas parcelas, cuya producción se destina al autoconsumo, pues la escasez de tierras dentro del resguardo impide la acumulación de excedentes para la venta. La producción de artesanías como el sombrero, canastos, entre otros, tienen proyección internacional con gran concentración en Tuchín, San Andrés y Sincelejo.

La cestería es la principal actividad económica autóctona del resguardo, ésta les proporciona la mayor parte de los ingresos. En la elaboración de las artesanías tradicionales participan todos los miembros de la familia, desde temprana edad. El material que usan es la palma que sacan de la hoja de caña flecha y la napa. La elaboración del sombrero "Vueltaio" a nivel comercial, media las relaciones interétnicas. Este es fabricado con fibra extraída de la hoja de cañabrava, conocida en la zona como caflecha y es utilizado por algunas instituciones como "Simbología Folklórica de la región"

COMUNIDAD YANAONA

El lugar de ubicación de los Yanaona, denominados también Caquionas, esta centrado en el sur del oriente del departamento del Cauca, en los municipios de Sotará. La Sierra, La Vega, San Sebastián Almaguer y Bolívar y parte alta de Santa Rosa en la Bota Caucana, en esta región está asentada una buena parte de la población indígena Yanaona.

EL VESTIDO

Al analizar el vestido y su proceso de cambio, se puede observar la influencia que éste ha tenido en el medio y su adaptación. El vestido del hombre esta compuesto por (montera o sombrero; el Sayo o ruana; el Cushma; mochila; Chumbe o faja de pellón , pantalón y Tupullo). El vestido de la mujer tradicional esta compuesta por (Montera-Sombrero; pañuelo, especie de pañoleta; tupullo o blusa; el Chumbe, follao; Quimbas o alpargatas y Zarcillos o aretes de oro)

RELIGIÓN

La mayoría de la población práctica la religión católica, sin embargo tienen su propia interpretación de los santos que aparecieron en la comunidad y que hacen parte de su propia identidad

ASPECTO ECONÓMICO

La base de la economía, de ésta comunidad, es la agricultura y la ganadería, sobresalen los cultivos de maíz, trigo, col, ulluco, cebolla, tomate. Estos productos se utilizan para el consumo e intercambio y para las celebraciones religiosas. Las obras artesanales están relegadas a un tercer plano porque en las últimas décadas han sido mas comerciales por los campesinos de la zona. Los niños también hacen parte de la economía pues empiezan, desde temprana edad, a trabajar en la agricultura, artesanía, música y ganadería.

Esta comunidad realiza la mayor parte del trabajo por medio de mingas o cambios de mano. Los sembrados de maíz se realizan en los meses de septiembre y octubre. La segunda minga se realiza en noviembre y la tercera en febrero, cuando le echan tierra a las matas de maíz. En abril hacen la siembra del trigo. La oveja, es la base de la economía artesanal y alimento de los Yanacona.

Para trabajar las artesanías, los padres enseñan a sus hijos desde muy pequeños. La madre enseña a la niña el proceso de la lana de oveja, que primero se tiza, luego se hila, se lava, se enmadeja y finalmente se hace un ovillo para luego fabricar tejidos como: ruanas, cobijas, morrales, chumbes, y mantas, productos utilizados posteriormente como elementos de trueque. Con este fin, el padre enseña al hijo el trabajo de la agricultura, fabricación de utensilios de cocina como tasas, tucos, bateas y cucharas de palo.

En la región la bonanza amapolera se inició en 1992, propiciando el ingreso al ámbito cultural de productos agrícolas, artesanales y medios de transporte, lo cual golpeó fuertemente la estructura económica y cultural, pues la explotación de los cultivos ilícitos esterilizan la tierra, lo cual obliga la utilización de abonos químicos, lo cual transforma la práctica tradicional, pues los cultivos eran abonados con desechos de plantas y animales; éstas prácticas van en detrimento de la identidad, que ve afectadas las prácticas culturales.

COMUNIDAD GUAMBIANA

El resguardo indígena de Guambia se encuentra ubicado en jurisdicción del municipio de Silvia, Departamento del Cauca al nordeste de la capital de Popayán.

LA VIVIENDA

Tradicionalmente, la vivienda consistió en una casa de bahareque cubierta de paja con una puerta baja y angosta que daba entrada a un salón oscuro en cuyo extremo, entre tres piedras, había fuego

permanentemente. Alrededor de esta fogata, siempre había asientos rústicos o maderos ligeramente labrados. Asientos o bancos que eran ocupados por las mujeres y los mayores de la familia cuando llegaban del trabajo. Las casas, por lo general son de un sólo piso; las paredes del interior no se pintan. Los zarzos generalmente se utilizan como graneros (lugar de almacenamiento en épocas de escasez).

LA ECONOMÍA

La estructura económica de la comunidad gambiana se fundamenta en la explotación de las mínimas porciones de tierra que cada familia posee individualmente. No existe la aparcería como forma de explotación.

La vinculación del hombre al trabajo se inicia a temprana edad con perjuicio del aprendizaje escolar. La cría y tenencia de animales vacunos es muy limitada por carencia de tierra y los pocos animales existentes se alimentan en áreas marginales a los cultivos. La cría de animales domésticos es un poco mayor, especialmente de cuyes, gallinas y ovejas, lo anterior es utilizado como materia prima (lana) para la artesanía. Los productos agrícolas y pecuarios tienen la finalidad del autoconsumo directo.

COMUNIDAD NASA

Viven sobre ambas laderas de la Cordillera Central, principalmente en el departamento del Cauca. Algunos están ubicados en el sur del Tolima, en el departamento del Valle y otros han emigrado al Caquetá y al Putumayo.

ECONOMÍA

Por características del terreno y por estar ubicados en la cordillera, sus principales productos de cultivo son el maíz, trigo, papa, frijol, arracacha, caña de azúcar, café y cabuya (fique). Actividades como la casa y la pesca son poco practicadas. La cría de ganado vacuno, ovejas, cerdos y gallinas se ha popularizado.

COMUNIDAD WAYUÚ

La comunidad Wayuú es conocida como Guajiros, están ubicados principalmente en la península de la Guajira, al norte de Colombia, es la comunidad indígena con mayor número de población en Colombia.

ECONOMÍA

Tienen dentro de sus prácticas la agricultura, pues las condiciones atmosféricas no son propicias, siembran mijo, frijoles, melón y calabaza; la fruta más común es el cactus. La base de su alimentación es el maíz.

La economía de ésta comunidad depende principalmente de animales domésticos como los chivos y las ovejas; crían ganado, cerdos y gallinas. La caza se restringe debido a que los únicos animales salvajes de la zona son el conejo y el lagarto.

COMUNIDAD CAMSÁ/CAMENTZA

Esta comunidad esta ubicada en el Valle del Sibundoy, en el Departamento del Putumayo. Los Camsá están ubicados principalmente en las partes planas del territorio.

ECONOMÍA

Se dedican principalmente a la agricultura de maíz, col, barbacoano, las habas, batatas y el ñame. Además siembran papa, repollo y caña, crían ganado vacuno porcino y el curí o cuy. La base de su alimentación es el maíz, con el cual elaboran sopas, arepas, tamales y el mote; también incluyen el frijol y la col.

COMUNIDAD SIONA

Ubicados en comunidades de Nueva Granada, Buena Vista y Piñuña Blanca; esparcidos entre la desembocadura de los ríos Cuhembi y Piñuña Blanca y sobre el río Putumayo en el departamento del mismo nombre.

ECONOMÍA

Se desplazan por medio de canoa, como consecuencia de la explotación de petróleo en Puerto Asís se introdujeron medios de transporte modernos. Obtienen su alimentación principalmente de las huertas familiares, la caza y la pesca. En menor escala se dedican a la recolección de frutos, la cría de animales. Entre sus principales cultivos están la yuca dulce, maíz, plátano, chontaduro, piña y naranja. Crían ganado, cerdo y gallinas (sobre todo para comercializar).

COMUNIDAD INGA:

La mujer, en la comunidad Inga es parte vital, cada familia gira en torno a la mujer, pues, es ella la que está encargada de transmitir las costumbres de la etnia a sus hijos. La reproducción es un papel importante para la mujer, pues se tiene la creencia que entre más hijos se tenga más mujer se es.

Las mujeres aún muy jóvenes ya son madres y cabeza de familia, los censos efectuados en el territorio nacional muestran que las mujeres Ingas son las que más hijos tienen en edad reproductora. El lugar de origen de los Incas en Colombia, es el departamento del Putumayo, aunque esta comunidad esta dispersa por todo el país, la alta migración, se debe principalmente a problemas de orden público y económico. Las regiones preferidas en el proceso de desplazamiento son: Pereira, Pasto, Popayán, Cali, Medellín, Buga Tulúa y Buenaventura.

Su lengua de origen es la Quechua, su economía gira en torno a la venta de amuletos para la buena suerte, riegos y pócimas; se les ve por las calles de las grandes ciudades y son reconocidos como curanderos.

COMUNIDADES INDÍGENAS DE ANTIOQUIA



Emberas



Tules



Senués

2.3 NIÑOS Y NIÑAS INDÍGENAS MOBILIZADOS, DESPLAZADOS Y/O EMIGRANTES

Revalorarse a sí mismo y a los demás



Algunos grupos sociales vulnerables del país, que viven en comunidades aisladas, con graves problemas de subsistencia por falta de tierra o con tierras de producción raquítica, se ven obligados a buscar nuevas estrategias para la sobre vivencia, entre ellos, los relacionados con grupos indígenas, estos grupos emigran de sus comunidades de origen a otras regiones, donde son contratados temporalmente para realizar trabajos de trasplante, fumigación, poda, cosecha o otras actividades laborales que posibilitan subsistencia temporal. Sin embargo, no son muy comunes los antecedentes sobre políticas claras que orienten su atención educativa, con la calidad y pertinencia deseables. En un contexto de permanente movilidad, un antecedente que demuestre la existencia de un Modelo Educativo específico, que partiendo del conocimiento y comprensión de las condiciones del niño y la niña indígena migrante, permita satisfacer sus necesidades educativas fundamentales.

Al cambiar constantemente de ámbito de vida, dejando la casa donde nacieron y se sienten seguros; separándose de los familiares y amigos más queridos y abandonando la comunidad que implica un espacio protector, los niños migrantes se convierten en minorías frente a otros grupos mayoritarios, sufriendo procesos discriminatorios y de rechazo. Si bien, la supervivencia en nuevos ámbitos requiere un proceso de adaptación, también es fundamental

que se conserven los valores propios, de la familia y de la cultura y que se compartan con otros, en el reconocimiento equitativo de que todas las formas de vida son valiosas y enriquecen el universo cultural de quienes las comparten. Por esas razones, en los niños migrantes existe una necesidad, mayor que en otros grupos de considerar importante su lengua, sus costumbres, sus creencias y sus saberes.

PROCEDENCIA MIGRANTE DE LOS NIÑOS Y NIÑAS INDÍGENAS DE MEDELLÍN:

El niño migrante indígena radicado en la ciudad de Medellín, como cualquier otro niño o niña juega, corre, hace travesuras, sueña, pero además contribuye con su trabajo a la sobrevivencia familiar. La experiencia que viven los niños y niñas migrantes, al viajar con su familia para trabajar o radicarse en la ciudad, les permite desarrollar múltiples aprendizajes, pero también paradójicamente, los expulsa de la escuela debido a que no pueden cumplir con sus exigencias, aún cuando uno de sus grandes anhelos sea aprender. En la mayoría de los casos, sus experiencias escolares han sido fragmentadas, escasas y frustrantes, ya que los cortos periodos que permanecen en la escuela, ya sea de la comunidad de origen o de los centros urbanos, no les permiten completar el ciclo escolar y lograr avance académico.

“Nuestros niños cuando están pequeños juegan solos y a veces juegan con sus amiguitos que también van a los sitios de trabajo” (mujer inga, taller 2002)

Los niños y niñas indígenas radicados en Medellín, provienen de diversas regiones, pertenecen a grupos étnicos diferentes y muchas veces hablan lenguas distintas al español y con variantes entre sí. Estos niños tienen una vida inestable con muchos cambios que afectan su propia imagen y los hacen sentirse desvalorizados y tímidos frente a los nuevos ambientes.

Cuando estaba joven [niña y vivía en la comunidad] mi mamita nos enseñó a trabajar en la mina, nosotros sembrábamos piña, yuca, plátano, [...] desde pequeñitos, de 6 años [ninguno estudiaba] por que de eso ninguno hablaba de eso y como nosotros éramos criados en la montaña donde no iba nadie a visitarnos, entonces nosotros crecimos solos con la familia no

mas, [no conocimos la escuela] a la escuela no, ninguno hablaban de la escuela, a nosotros nos hacian era trabajar y a pescar, la comida de nosotros. Trabajabamos en la mina, rozábamos maíz, criabamos gallinas. (mujer de la comunidad Katia, 15 de julio 2002)

Dado el fenómeno migratorio mencionado, los grupos escolares de niños y niñas indígenas migrantes, requieren comunicarse, entenderse y trabajar juntos, a pesar de la diversidad de lenguas, costumbres y creencias. La participación en contextos diversos hace que los niños desplazados o movilizados vayan teniendo mayores elementos para conocer las interrelaciones entre medios naturales y sociales. Al viajar conocen prácticas diversas que inciden en el desarrollo o en el deterioro ambiental; igualmente se percatan de las relaciones sociales entre diversos grupos humanos y las mutuas interdependencias; por último, al enfrentarse a diversos procesos productivos, tienen la necesidad de aprender técnicas y usos que pueden incidir en la transformación de las formas de trabajo en su comunidad. La valoración de ellos mismos en un ambiente que cambia y la adaptación creativa en diferentes contextos, deben constituir herramientas fundamentales para que los niños y niñas desplazados o movilizados tengan un desarrollo pleno, gracias a la diversidad de experiencias de vida.

Podemos decir que los niños y niñas necesitan hacer de la diversidad cultural, étnica y lingüística una ventaja, más que un obstáculo para su desarrollo. El deseo de aprender de los niños y niñas radicados en nuestra ciudad, está muy relacionado con la necesidad de resolver problemas reales de su vida diaria. Los constantes cambios que la migración plantea, requieren del desarrollo de competencias para aprender nuevas cosas y desarrollar nuevas acciones, en nuevos ambientes, en la escuela y, sobretodo, en la vida misma. Los niños y niñas indígenas migrantes sintetizan la lucha que día a día llevan a cabo miles de colombianos por sobrevivir y acceder a condiciones de vida más dignas, su esfuerzo cotidiano para contribuir a la satisfacción de las necesidades básicas de su familia muestra una actitud ante la vida que bien puede contribuir al desarrollo de su aprendizaje en la escuela, siempre y cuando ésta responda a sus expectativas y necesidades. Podemos concluir que los niños migrantes que viven una vida cambiante, presentan un conjunto de necesidades básicas

cuya satisfacción va a definir tanto su desarrollo, como las perspectivas de una vida más digna y satisfactoria en diversos ambientes.

Se sabe que la estabilidad en el entorno familiar, escolar y social da seguridad y propicia el desarrollo infantil. El reto, en el caso de los niños desplazados o migrantes, es aprovechar la diversidad de lenguas, de culturas y de contextos para favorecer un desarrollo pleno y sano en el espacio escolar.

POSIBILITANDO ESPACIOS INCLUYENTES EN PROCESOS EDUCATIVOS DE NIÑOS Y NIÑAS INDÍGENAS EN CONTEXTOS URBANOS

Creemos importante anotar que la preocupación por la calidad de la educación es un asunto de la modernidad, debido a que el papel de la educación se transformó con su advenimiento en una necesidad de toda la población y a que su función en el desarrollo de la sociedad es reconocida por todos.

Leída desde la perspectiva intercultural, la historia de los sistemas educativos occidentales bien puede presentarse como la historia de una violencia: la derivada de la construcción de una identidad nacional homogénea e impuesta a toda la población en nombre de la modernidad, el progreso y la ciencia. Tal parece que los protagonistas de la construcción de los sistemas escolares modernos hubiesen actuado impulsados por el lema "*una nación, una lengua, una cultura*" y en ocasiones "*una religión*". El tratamiento escolar que han recibido las minorías o los hijos de las clases populares a lo largo de los pocos años de escolarización que conocemos debe entenderse como una obra de modelado del espíritu nacional en las conciencias infantiles [...] la pretensión universalista del sistema escolar ha encontrado su propia forma en el despertar de los nacionalismos periféricos (Vallestes, 2003:35)

La educación esta sujeta, en la actualidad, a la presencia de la ciencia, la tecnología y la planificación como forma de inducir el futuro, por tanto es menester entender la calidad de la educación dentro de este contexto, el contexto creado por la modernización de la sociedad, por la modernidad como

una manera de comprender el mundo, de vivir en él. La cultura escolar y el tiempo social son dos asuntos esenciales para comprender la escuela y su relación con la sociedad, con la modernidad. La cultura escolar se refiere a las formas de organización social de la institución escolar, a los valores y normas que la informan, al concepto y manejo del poder, de la participación, de la solución de conflictos, las reglas que rigen la violencia, las relaciones entre maestros y alumnos, la disciplina, la naturaleza del conocimiento y la manera de tratarlo

La cultura escolar es, tal vez, el instrumento pedagógico más complejo y poderoso con que cuenta la escuela no solamente para llevar a cabo su trabajo en el campo del conocimiento sino fundamentalmente para ejercer su labor de formadora de ciudadanos. La cultura escolar se expresa en la vida cotidiana y es en esa vida, y no en los discursos escolares sobre la democracia, donde se crean y refuerzan valores, normas y formas de ver y vivir la vida. La eficacia pedagógica de la cultura es notable: si la escuela tiene una organización social, una cultura autoritaria, estará formando ciudadanos para el mantenimiento de la sociedad autoritaria. Si la escuela vive una cultura democrática real estará entonces formando ciudadanos para la vida democrática, en este panorama la cultura escolar se entiende así como un elemento vital para pensar la calidad de la educación..

En contraposición a la interrelación de conocimientos y sentires de los y las participantes en los procesos educativos, se implantó, en la ciudad moderna, una escuela distribuidora de conocimientos como un atajo para acelerar el camino de la modernización y, consecuentemente, se definió para propósitos prácticos la pedagogía como la ciencia que capacitaba maestros para distribuir eficientemente el conocimiento escolar. La palabra llena la escuela, la utiliza como amplificador, la palabra revierte sobre sí misma y la realidad escolar excluye la llamada "lógica en uso" o sea el contar lo que se hace y experimenta una metamorfosis radical hacia la "lógica reconstruida", es decir que se densifica la realidad de lo que se dice que se hace. La escuela experimenta un centrarse en sí misma. La escisión entre el discurso pedagógico y la práctica pedagógica asume dimensiones cada vez más críticas que los lleva a una

tendencia a la separación, a independizarse y generar dos culturas en la vida de los maestros en la escuela.

La diversidad cultural, étnica y lingüística que caracteriza a los grupos escolares de niños y niñas movilizados o desplazados obliga a diseñar un modelo educativo que reconozca y aproveche esta diversidad que constituya una ventaja pedagógica, por lo que lejos de buscar un tratamiento diferenciado de la población, según sus características, se promueve la interacción en la diferencia, pues ello enriquece y potencia el aprendizaje entre los niños que poseen diferentes referentes culturales, étnicos y lingüísticos. Cabe resaltar, en este sentido, el carácter innovador del modelo en cuanto al tratamiento de la diversidad sociolingüística en el aula.

Hay encrucijada entre optar por una "cultura nacional o por una diversidad cultural" que equivale a mayor riqueza y orgullo. En la respuesta a esta dicotomía deben ubicarse los proyectos de desarrollo cultural, comunicacional, sean de la "massmedia" o de la comunicación alternativa, participatoria o popular. Un producto comunicacional, cultura debe ser dinámico para responder a los requerimientos y necesidades de las personas involucradas en el proceso, porque plantear productos universales, sin respetar la identidad de los diversos grupos, es entender a la cultura como una abstracción inamovible, su prehistórica, epifenoménica (Ortega Chávez:116)

La escuela que conocemos generalmente está organizada para atender a los niños que son estables, que asisten con cierta regularidad y que permanecen en su comunidad, por lo que, si algún niño, falta algún tiempo, no existe la posibilidad de apoyarlo para que continúe su proceso de formación en otros momentos y tiempos. Así, el gran reto es adecuar la escuela al niño-niña y no intentar que el niño-niña movilizados o desplazados se amolde a las exigencias de la escuela. La migración supone entrar en contacto con nuevas formas de hacer, de pensar, de comunicarse y de resolver problemas. Así, es de primordial importancia el desarrollo de competencias que le permitan al niño una mayor capacidad para la actuación en contextos interculturales. Es necesario construir una propuesta que responda a sus necesidades, expectativas, deseos y, a la vez, se ajuste a sus tiempos y condiciones de vida y trabajo.

¿Porque no les gusta la escolarización de los niños y las niñas a lo indígenas?

El deseo de aprender del niño y la niña movilizados o desplazados está muy relacionado con la necesidad de resolver problemas reales de su vida diaria, así es que otra característica del modelo es promover aprendizajes que sean significativos para el niño, es decir, que parta de sus preocupaciones, intereses y motivaciones, que lo apoye a resolver, de una manera más eficaz, los problemas y situaciones de su vida cotidiana y le permita desarrollar las competencias necesarias (conocimientos, habilidades, actitudes y valores) para seguir aprendiendo nuevas cosas, ya sea dentro de la escuela, pero sobretodo, en la vida misma.

De aquí surge otra característica del modelo: su flexibilidad, es decir, que está diseñado de tal manera que pueda ser desarrollado en la zona de atracción o de origen, tiene en cuenta la duración del ciclo secuencias diarias de menor o mayor duración de tiempo, a fin de permitir la incorporación del niño a la escuela en distintos momentos del ciclo escolar y avanzar a su ritmo, según su disposición de tiempo. Un modelo que busque promover situaciones de aprendizaje cooperativo que, además de propiciar la interacción entre niños de diferentes niveles de conocimiento, reconoce que al interior del aula existe una gran riqueza de género, cultura, etnia y lengua, por lo que propone estrategias concretas para la integración de los niños en la diversidad y para que se ayuden mutuamente.

Dentro del modelo, se hace énfasis en el desarrollo de competencias (vinculando conocimientos, habilidades y valores) frente a la simple memorización de información, en el entendido de que ello le permitirá al niño ser consciente de las herramientas que posee, para enfrentarse a nuevas situaciones y resolverlas de manera adecuada. Asimismo, el modelo considera la necesidad de superar la situación de marginación en la que muchos niños desarrollan su vida en la situación migratoria. Es necesario superar las actitudes discriminatorias, ayudando a los niños y niñas que son discriminados, a sentirse seguros y orgullosos de sí mismos, así como lograr un trato

igualitario y respetuoso de los grupos mayoritarios. Estos son dos propósitos básicos de las estrategias que se proponen al interior de la propuesta educativa. (al final como propuesta emanada de éste proceso).

El modelo parte del reconocimiento de que las prácticas y saberes que se producen en la migración son valiosos, pues ellos condensan conocimientos, estrategias y actitudes de apertura al cambio, que pueden potenciar el desarrollo de múltiples aprendizajes en los niños y las niñas, siempre y cuando se articulen a sus estilos culturales, promoviendo actividades sugerentes, que produzcan resultados concretos y puedan aplicarse en su vida diaria.

En la medida en que el reto es formar para la vida, el modelo se sustenta en la concepción de educación comunitaria pues lo que interesa es el desarrollo de competencias (habilidades, conocimientos y valores interrelacionados) para identificar los problemas y necesidades reales de la vida comunitaria de las familias migrantes, analizar conjuntamente sus causas y contribuir en la medida de lo posible a la búsqueda de soluciones para acceder a una vida más digna. La necesidad de vincular la formación que ofrece la escuela con las necesidades reales de los niños migrantes para una educación en y para la vida, implica romper con la división excesiva que produce la organización de los contenidos educativos en áreas curriculares, en el modelo se promueve su integración, a partir de ejes curriculares y se adopta la metodología de trabajo por proyectos.

SABERES PREVIOS: ¡SABER OTRAS COSAS!

Generalmente se piensa que el niño y la niña desplazado o movilizado por sus condiciones de vida, no saben lo mismo que otros niños o tiene menores posibilidades de aprender. Se olvida que, aún cuando muchos de ellos no han podido asistir de manera regular a la escuela, poseen múltiples experiencias de vida que han producido aprendizajes valiosos aunque no se hayan formalizado académicamente.

El niño y la niña migrante, conoce la diversidad del mundo a partir de la experiencia del cambio constante y el movimiento permanente que significa la migración. En tal espacio, se desarrollan competencias a partir del trabajo como medio de satisfacer las necesidades familiares. La actividad laborar le permite, al niño, trasladarse de un lugar a otro; instalarse temporalmente en determinado lugar; regresar a la comunidad de origen, permanecer en ella una temporada y después iniciar nuevamente el mismo ciclo. Es decir se relaciona con nuevas formas de pensar, conoce diferentes lenguas, costumbres, y diversas maneras de organizarse para resolver los problemas.

La migración permite al niño tener una dimensión más amplia del mundo, que rebasa los límites de la comunidad. Conoce caminos, bosques y montañas, ríos y ciudades; entra en contacto con distintos ambientes, climas y paisajes; su participación en el trabajo agrícola le permite tener contacto con nuevas formas de organización, procesos agrícolas, máquinas, herramientas, sistemas de medidas, entre otros.

Ese contacto con nuevas realidades lo lleva a hacerse preguntas en torno a las nuevas prácticas y saberes culturales con los que entra en relación, por lo que la experiencia de la migración produce saberes que, unidos a los saberes culturales que ya posee, enriquecen la posibilidad de aprendizaje del niño, siempre y cuando se reflexionen o analicen, ya sea en el aula o fuera de ella, y se propicie el intercambio y la contrastación permanente con los conocimientos de los demás.

ESTRATEGIA BÁSICA: PROBLEMATIZAR SABERES CULTURALES

Como se ha mencionado anteriormente, las prácticas y saberes culturales son producto de la manera como las personas resuelven sus problemas de sobrevivencia y están determinados por el medio, el contexto social, la tradición y todas las formas de ser, características de los diversos grupos humanos.

Si bien las prácticas y saberes culturales de cada grupo son válidos y legítimos, es en el conocimiento de otras perspectivas cuando podemos analizar y cuestionar nuestras ideas propias y aprender otras nuevas. Lo intercultural será el cristal a través del cual los niños podrán analizar sus propias ideas y aprender otras nuevas, al problematizar cualquier tema que se trabaje en el aula. Así, cuando los niños analicen cualquier aspecto relacionado con la forma de vivir, con las características del medio ambiente, con la manera como se organizan las personas en comunidad o con la forma de producir en el campo, será necesario que lo problematicen desde sí mismos, desde sus prácticas y saberes culturales y desde las necesidades reales que viven y que, sin embargo, y según el reconocimiento de la Consejería Presidencial para Medellín y su Área Metropolitana (1992), las políticas educativas y culturales del Estado no responden a las expectativas de los pobladores; por tanto, debe revisarse el actual modelo educativo o plantear uno que corresponda a las nuevas realidades

Sin embargo, también es fundamental que a la vez, contrasten sus propias prácticas y saberes culturales con las de los demás y con la vida dentro de sus familias o comunidades, con los recursos del aula como los libros y con el intercambio con el Instructor y otros adultos, a fin de construir un nuevo conocimiento, enriquecido con las nuevas perspectivas que brindan los demás niños, los adultos de la comunidad y otras fuentes de información.

Para poder establecer un diálogo entre las diversas perspectivas de los niños es necesario partir siempre de las experiencias vividas por ellos y de sus intereses y motivaciones a fin de producir un aprendizaje significativo para mejorar su capacidad de resolver problemas dentro de su vida diaria.

Así, la diversidad de saberes que dialogan y se confrontan, producirá a través de la contrastación de sus semejanzas y diferencias, la construcción de un nuevo saber.

Para construir una situación de enseñanza y de aprendizaje que favorezca el encuentro intercultural es necesario posibilitar el análisis de problemáticas

reales de los ámbitos de vida infantiles y propiciar el desarrollo de competencias para satisfacer sus necesidades, propiciando un clima que permita la comunicación afectiva y efectiva entre los distintos grupos culturales. Partir de la valoración cultural y lingüística de niños y niñas, independientemente de su lugar de origen, así como promover actitudes de respeto hacia la diversidad cultural.

- Promover la explicitación de la diversidad de saberes, valores, normas y cosmovisión de los niños que interactúan en el grupo escolar en cualquier proyecto que se trabaje.
- Favorecer la expresión de las diversas lenguas que poseen los niños dentro del aula, dándole la misma importancia a todas.
- Contrastar la diversidad de saberes y prácticas culturales que poseen los niños, identificando las diferencias que existen entre ellas, pero también las semejanzas entre sí.
- No valorar los saberes como menos o más legítimos, sino como producto de un contexto, abriéndose a la existencia de otras formas de resolver los problemas y a la aceptación de lo otro sin la renuncia de lo propio.

GENERALIDADES DE NIÑOS Y NIÑAS DESPLAZADOS:

Consideramos importante acercarnos a la migración y a la interacción en la diversidad desde dos perspectivas, la primera, como un espacio privilegiado de construcción de conocimientos que no se aprovecha en otros contextos escolares; la segunda, el encuentro intercultural es vivido desde el aula, como una situación que plantea retos de adaptación, que demanda negociaciones y que obliga a los niños y niñas a plantear y resolver problemas. Durante mucho tiempo ha existido la preocupación por lograr que los aprendizajes escolares sean útiles para la vida, sin considerar que la fragmentación y la especialización disciplinaria o por asignaturas, son los principales obstáculos para concretar una educación pertinente. En virtud de lo anterior se hace necesario articular conceptos, conocimientos, habilidades, actitudes y valores de tal manera, que los saberes no puedan ser fragmentados dentro del proceso formativo del niño y la niña. Ello nos obliga a redimensionar la concepción

sobre las prácticas educativas, permitiendo una verdadera integración de la dimensión afectiva, valorativa y social, dentro del proceso educativo.

Por ejemplo, cuando un niño se acerca a una persona para preguntarle acerca de las leyendas más conocidas de su comunidad, no realiza únicamente un ejercicio lingüístico donde aprende el significado de la leyenda. Además rescata el valor de la tradición oral, conoce algunas ideas acerca de los fenómenos naturales, desarrolla la habilidad para distinguir varios tipos de conocimientos, estrecha las relaciones afectivas con quienes comparten la leyenda, disfruta al escuchar el relato, aprende nuevas palabras, descubre que los libros sirven para encontrar información, construye secuencias, anticipa eventos y reflexiona sobre lo que ya conocía y sus nuevos descubrimientos.

Este espacio de encuentro intercultural, nos orienta a considerar competencias de los Ejes Curriculares que aportan diversos filtros para observar a través del proceso de comunicación de ideas y sentimientos, por medio del razonamiento lógico matemático, con la identificación de las nociones de causa, tiempo y espacio, apoyados en la interacción y valoración de los otros y reflexionando de manera permanente sobre los propios aprendizajes. Estas competencias son tejidas a través del juego para permitir a los niños el manejo y expresión de sus sentimientos y el desarrollo de la capacidad para plantear y resolver problemas.

Desde nuestro punto de vista, son tareas comunes al interculturalismo y al antirracismo en términos de curriculum escolar:

- Respecto a los grupos minoritarios:
- Mantener la lengua materna como primera lengua de enseñanza hasta que se posea un dominio suficiente de la segunda lengua, para cuya adquisición se desarrollarán procedimientos acelerados.
- Eliminar del curriculum todos aquellos aspectos que ningunean o minorizan a los grupos minoritarios, y proporcionar información sobre su cultura a partir de contribuciones en los ámbitos literarios, históricos, científicos, artísticos, folklóricos, etc.
- Respetar los hábitos alimentarios, formas de vestir, de adornarse, o símbolos religiosos de los que el alumno o alumna pueda ser portador.

- Asegurar que las expectativas del profesor no distorsionen sus logros.
- Garantizar el contacto y la participación de las familias en la vida académica.
- Respeto a todo el alumnado:
- Eliminación de los prejuicios etnocéntricos del curriculum explícito e implícito. Reflexión crítica sobre la propia cultura.
- Información sobre otras culturas y sus contribuciones al desarrollo de la humanidad.
- Comprensión del conflicto cultural y el desarrollo de actitudes de aceptación y diálogo intercultural.
- Reconocimiento de las diferencias dentro del propio grupo y la potenciación de la empatía en el seno del grupo.

3. LA VOCES DE LA INFANCIA



3.1 SITUACIÓN DE LA INFANCIA

Muchas son las razones para desatender a la infancia y esta no puede ser una preocupación marginal de la sociedad, debe constituirse en una de las áreas fundamentales de la Política Social de cualquier nación, atendiendo además todas las condiciones del contexto social que lo rodea. Para Justificar esta afirmación analicemos que la problemática infantil y la falta de atención genera una situación de vida indigna a la condición humana.

Según los datos de la UNICEF, 2003 los niños de Colombia son las principales víctimas de la violencia y de la crisis política e institucional del país. Los derechos de los niños son violados constantemente. Según la proyección del departamento administrativo nacional de estadísticas según el Censo de 1993(DANE), ajustado en 1996 , hoy la población colombiana llega a **40.214.723** habitantes. De ellos el **41.5%** es decir, **16.722.708** son menores de 18 años, de ellos:

- 6.500 000 niños viven en la pobreza, equivalentes al 38.9%

- El 17.5%, es decir, 1'137 500 niños y niñas, viven en situación de miseria.
- Como resultado, de cada 988.000 nacimientos anuales, mueren 25.000 niños en el primer año de vida.
- 30.000 niños menores de cinco años mueren anualmente.
- Las oportunidades de salud, educación, nutrición y bienestar son substancialmente menores entre los niños Indígenas y los Afro-Colombianos.
- 3.344.541 niños y niñas de Colombia no tienen acceso a cuidados de salud de calidad.
- 2.508.406 niños y niñas del país que son lo suficientemente mayores para ingresar al primer grado, se encuentran por fuera del sistema educativo.
- Entre 1995 y 1999, más de 1.000.000 personas fueron desplazadas forzosamente por la guerra. De ellas el 65%, alrededor de 650.000 eran niños, niñas y jóvenes. 20 niños son desplazados por la violencia cada hora, en promedio.
- 6.000 niños y niñas hacen parte de las filas de combatientes del conflicto armado.
- Cinco niños son asesinados cada día, en promedio, y 12 mueren como resultado de accidentes o de violencia.
- Una estimación de 4.500.000 niños en Colombia con edades comprendidas entre los 4 y 12 años son abusados física, moral y psicológicamente; 850.000 son abusados en una forma severa y constante.

3.2 LAS NIÑAS Y LOS NIÑOS EN LA DIVERSIDAD

Desde hace muchos años se promueven políticas, propuestas de gobiernos y de organizaciones civiles donde se plantea que la niñez es el futuro del país, igualmente otros países y ONGs reúnen esfuerzos por el bienestar de la

infancia como el Banco Mundial, 1998 y otras organizaciones que justifican intervenir en la infancia basados en los argumentos de los derechos humanos.

Tienen razón, porque los niños y las niñas actuales serán en el futuro quienes ejercerán la ciudadanía y por supuesto en sus manos estará la dirección de sus organizaciones, proyectos y del país en general; es por ello que la intervención que se haga en la niñez será la más duradera y rentable en el tiempo; nunca se deben ahorrar recursos sociales ni económicos para la salud, la educación, la nutrición y el apoyo integral a la niñez, justamente por la seguridad que se tiene de la rentabilidad económica y social de este tipo de inversión.

A nivel histórico la infancia ha pasado de un proceso de invisibilización a un reconocimiento que busca conocer su naturaleza y diversidad, por tal motivo desde los siglos XIX y XX, se ha avanzado en el estudio del niño y la niña apareciendo pedagogos como Juan Enrique Pestalozzi, Federico Froebel, Sigmund Freud, Maria Montessori, Arnold Gessell, Jean Piaget entre otros que han profundizado en diferentes aspectos del desarrollo infantil.

Hoy por lo tanto la mirada hacia la infancia es diversa de acuerdo a las culturas y las sociedades, pero en general hay un interés creciente por profundizar y generar espacios de equidad con el posicionamiento de la infancia como una edad trascendental en los procesos de formación.

De modo que definir al niño es muy complejo porque depende de diferentes concepciones, momentos históricos y la dinámica de una sociedad, pero según el acuerdo hecho en la convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño, la cual fue firmada por la mayoría de los presidentes de las diferentes naciones del mundo, en noviembre de 1989, en el artículo 1 se afirma que: **“Se entiende por niño todo ser humano menor de 18 años, salvo que, en virtud de la ley que le sea aplicable, haya alcanzado antes la mayoría de edad”** el Doctor Humberto Ramírez Gómez, sostiene que **“El niño es un ser humano único e irrepetible, deseante, capaz de generar y captar sentimientos, con derechos y deberes; que crece y se desarrolla de acuerdo con su potencial genético, su dinámica interna y el aporte del medio externo”**(1998:25).

Lo real es que el niño es un ser único e irrepetible, en proceso de crecimiento y desarrollo, que avanza por etapas o periodos buscando continua adaptación al medio que le rodea. De ahí que desde el momento de la concepción, el niño adquiere una determinación genética que repercutirá durante toda su vida, en los procesos de desarrollo y crecimiento, pero igualmente empieza a ser influido por el medio ambiente en su proceso evolutivo. La influencia de los padres, seres más cercanos de la familia, la comunidad, el ambiente social y cultural juegan un fundamental para el desarrollo infantil.

En su proceso, el infante pasa por diferentes etapas, las cuales han sido estandarizadas según la edad y comportamientos específicos de éste, pero no por ello necesariamente se puede asumir esto con rigurosidad, ya que cada ser es único pero su proceso y desarrollo es individual.

Es claro además que el grupo familiar y el hogar constituyen el núcleo afectivo por excelencia, es allí donde crecen las relaciones humanas más íntimas e indispensables para la maduración del individuo y su posterior desarrollo de adulto, por lo tanto la familia es la más importante instancia socializadora, es desde allí donde se transmiten los valores y en general todo lo que conocemos por intermedio de la cultura.

El niño y la niña se forman a partir de los afectos, pues mediante el contacto con el padre, con la madre, como se convierte en un hombre o en una mujer que aprende el lenguaje, adquiere identidad, incorpora los valores éticos de su colectividad y entiende cómo formar parte de una clase y de un sistema también determinado.

Podríamos entonces afirmar que el papel de la familia es fundamental para la incorporación del niño a la cultura, proceso que es continuado por la formación educativa, la comunidad y los medios de comunicación social. El desarrollo infantil es el ingreso a una cultura como ser activo donde entabla continuas relaciones desarrollando su proyecto de vida al incorporarse en el proceso histórico-social de su comunidad. Así como lo planteó Estanislao Zuleta (1994)

cuando afirmó que los niños son el producto de la sociedad en que viven, por lo que para conocer un niño se requiere investigar las conductas de la sociedad donde vive.

Consideramos que la niñez fue el pasado de todos los adultos, y que las vivencias de niños y niñas influyen en su historia personal, familiar y social, cuenta mucho en el ejercicio de su proceso vital: el juego, la alimentación, el aprendizaje, su cultura, sus vivencias... El pasado biológico, psicológico y socio-cultural tiene gran peso en el desarrollo de la persona, tanto en la niñez como en la adultez. Pero con mucha frecuencia se olvida al niño y a la niña como presente, como seres humanos que viven intensamente su propia vida; que absorben como esponjas los estímulos cotidianos, sean estos favorables o desfavorables a su desarrollo; que son tremendamente sensibles a las manifestaciones afectivas de las personas cercanas a ellos, manifestaciones que serán el impulso o freno a su natural proceso de crecimiento personal.

Con frecuencia los adultos olvidan al niño y a la niña como presente, al posponer el amor, la escucha, el respeto, la protección y en general el acompañamiento a que tienen derecho, mitigando su desarrollo integral y afectando el desarrollo de todas sus potencialidades, desconociendo su diversidad.

La atención igualmente a esa diferencia es un derecho y un deber que tienen todos los implicados en los procesos formativos de la infancia, reconociendo las características sociales, físicas, psíquicas, cognitivas, económicas, ambientales... que tienen las niñas y los niños.

Los pequeños/as y las familias se ven beneficiados, al reconocer su diversidad, reforzando su autoestima al considerarse como parte importante de la sociedad en la que viven, siéndose seguros al expresar su conocimiento y por lo tanto se integran y comprometen más fácilmente a la construcción de la propuesta educativa en contexto urbano. Para conocer a los niños indígenas de la ciudad

es necesario conocer los niños en sus comunidades de origen y así entender su cosmovisión y sus diversas visiones.

3.2.1 EL NIÑO INDÍGENA COLOMBIANO EN COMUNIDADES DE ORIGEN



Colombia es un país de 1'141,748 Km² con una población aproximada de 40 millones de habitantes, según el Censo de 1993(DANE), ajustado en 1996. De ellos el 51% son mujeres. Los menores de 18 años son 16 millones (40%) y los menores de 5 años, 4 millones (10%). Existen cerca de 81 pueblos indígenas con 64 idiomas diferentes. La población indígena de Colombia es menos del 2% de esta (702,000 aproximadamente), y tienen derechos territoriales reconocidos sobre el 25% del territorio nacional (279,487 Km²), según datos de la UNICEF (2003).

El país tiene una división general de su territorio, además de 32 departamentos; hay 4 distritos (Bogotá, Cartagena, Santa Marta y Barranquilla, los 1092 municipios y los territorios indígenas. En nuestro país existen 4 regiones bien diferenciadas: la franja del Pacífico (entre el Golfo del Darién y la frontera ecuatoriana); la región del Caribe, llena de valles fértiles y la sierra nevada de Santa Marta. La región Andina con tres grandes cadenas montañosas, separados por los ríos Cauca y Magdalena. Aquí está el altiplano de Cundinamarca donde está la capital del país, Bogotá. Esta región se destaca porque desde allí se controla gran parte de la actividad económica y alberga más del 90% de la población. La región de los Llanos, Orinoco y Amazonas, que tienen la mitad del territorio nacional pero albergan al 1% de la población.

Colombia por lo tanto es un país de regiones y diversidad posee múltiples culturas donde es imposible generalizar al niño, pero es importante recrear la interculturalidad, describiendo múltiples paisajes cotidianos que han vivido nuestros niños en sus particulares territorios de origen que servirán de referencia para mirar al niño indígena en contexto urbano.

Con el fin de lograr una aproximación a esa realidad, se recopiló la siguiente información basada en las conversaciones, entrevistas a profundidad y revisión documental y en especial con la guía del folleto de Niños de Colombia Indígena de Marta Lucia de la Cruz y Esmeralda van Vliet. del Instituto Colombiano de Antropología, Colcultura. Universidad de la Amazonía y corroborado a lo largo

del proceso investigativo que nos ayudó a completar un referente para ver lo que ha sido la vida de las comunidades indígenas en distintos contextos y épocas.

A lo largo de nuestro proceso de indagación, encontramos que en la región de los Llanos, Orinoco y el Amazonas, se cuenta que los niños viven en una maloca o casa comunal, cuya construcción presenta dos huecos en forma de triángulos en el techo, por donde entra el aire y la luz y así la comunidad se da cuenta cuando amanece y anochece, en ocasiones hacen bailes, usan mascararas y vestidos de corteza de árbol, tocan la música en cornetas de balso, les gusta bañarse en el río y además los niños hacen juguetes con palos de balso, también acompañan a la mamá a la huerta o chagra a traer alimentos como yuca y frutas como la piña, por que les gusta degustarla. Comen pescado o carne de monte cuando pueden cazarla, si se acaba la comida van a pescar o a cazar o recogen frutas al monte, pero tienen cuidado de no perderse. Los mayorcitos estudian en la escuela, pero a veces llegan tarde por que el bote que los debe transportar al otro lado del río no llega a tiempo. Allí comparten con otros grupos indígenas. Piensan que aprenden muchas cosas en la escuela al igual que en la casa con los mayores.

Cuentan los ancianos sobre el Vaupés, que en el principio de la humanidad, la culebra anaconda, subió por el río y fue dejando los distintos grupos que hoy viven en esta selva, descubriendo sus secretos, sin destruir la vida de las especies vegetales y animales. Por la selva surcan muchos ríos por lo que utilizan canoas, arpones, trampas y anzuelos. Son cazadores y saben los lugares preferidos de los peces, que carnada los atrae y cuando se acercan. Son cazadores, usan escopetas, arcos y flechas, conocen la vida de los animales en el bosque. Algunos usan para sus rituales, taparrabos de corteza de árbol, decorados con dibujos y alrededor de los tobillos cáscaras de nueces secas para llevar el ritmo. La música se hace con maracas de calabazo, flautas de pan y caparazones de tortuga. Los niños imitan el baile de los mayores y las niñas más pequeñas inventan canciones de lo que ven o imaginan.

En los Llanos Orientales las tortugas ponen huevos en las playas de los ríos, señalando que es el comienzo de la época seca, tiempo de la caza, pesca y de la recolección de la miel; en cambio cuando los loros empiezan a poner huevos, saben que las lluvias están próximas y es el momento de sembrar los yucales. Los niños juegan con arcos, flechas y muñecos de mazorca verde.

En la comunidad hay dos autoridades: el cacique, que es el jefe y el Chaman que es médico y sacerdote.

Para curar las enfermedades el médico tradicional se pone un vestido especial, collares y plumas, se pinta la cara y usa una maraca que le ayuda a conocer las males, está llena de pepas secas y alas de cucarrones. En la punta tiene un penacho de plumas de papagayo.

En la región del Caribe encontramos los bohíos de gran tamaño compartido para varias familias, donde cada familia tiene un lugar para cocinar y para las hamacas, en el techo cuelgan los arcos y las flechas. En verano hay poco agua y los peces se amontonan, van en familia a pescar, represan el agua y disfrutan de ella. Los niños hacen pelotas con hojas de maíz para divertirse, la mamá prepara el pescado y lo sirve en grandes hojas acompañado de yuca y plátano y los mayores enseñan las historias de su comunidad.

Los que viven en la Guajira, piensan desde sus antepasados que nacieron del viento y de la lluvia, viven en rancherías o grupos de casas. En su interior cuelgan chinchorros o hamacas y grandes mochilas donde guardan objetos, en el suelo colocan la vasijas que usan para el agua, afuera tienen calabazos huecos donde guardan semillas. Aparte está la cocina, cercada con cactus para que no entre el viento ni la arena, al lado de la casa queda la enramada, allí cuelgan sus chinchorros las visitas.

Con la mamá se sientan los hijos a tejer hamacas y mochilas, en los burros cargan el agua. A veces se reúnen los niños y jóvenes cerca de las dunas, los muchachos se lanzan pencas espinosas y las muchachas se sientan a cantar o a inventar cuentos.

Los niños se encargan de cuidar, con los mayores los rebaños y de muchas otras tareas, ellos se levantan antes del amanecer, toman café con panela o leche agria y después sacan los animales y los llevan a pastar, regresan al atardecer, les dan agua y los encierran en el corral, les gusta montar a caballo y enlazar el ganado.

Otras manifestaciones culturas han entrado en las comunidades transformando sus costumbres, pero los mayores insisten en conservar lo propio.

En la Sierra Nevada de Santa Marta se dice que los niños son como una semilla que cae a tierra, sin que se sepa si crecerá o no, en el bautizo el sacerdote Mama, pone en las muñecas las segurazas o hilos de algodón para que crezcan fuertes y sanos. La casa es circular con techo de paja y paredes de barro. Los niños ayudan en todas las labores, la mamá le enseña a la hija a tejer mochilas en fique y el algodón. El papá le enseña al hijo a hacer la panela, sembrar y beneficiar el café, además a tejer en telar por que solo los hombres pueden usarlo. Mientras tejen, piensan en las enseñanzas y adquieren sabiduría y conocimiento.

Cuando el Mama llama para ceremonias, fiestas y otros acontecimientos, se reúnen en el pueblo, en la casa ceremonial donde los hombres cantan las historias de sus antepasados. El templo tiene en la alto un hueco redondo por donde entra el sol. La luz se refleja en el suelo, va cambiando de lugar durante el año, sirviendo para los mayores de calendario. Las mujeres tienen un templo aparte.

El Mama tiene el conocimiento de los antiguos. Dirige sus vidas, toma decisiones, los reúne para los trabajos comunales, castiga a quienes no cumplen con sus deberes. Reflexiona y ora constantemente en el templo y gracias a ellos se conservan las costumbres y el saber indígena en la Sierra.

Algunos de los indígenas que viven en el Uraba Chocuano, usan molas que hacen con 3 o más telas de colores una sobre otra, recortan figuras de pájaros, estrellas, mariposas y luego las cosen con pequeñas puntadas, se adornan con collares de monedas, semillas o huesos de pescado, pulseras de chaquira y

nariguera, se reúnen en congresos para tratar los problemas, recordar su historia y pervivir a través de conservar su memoria. Los médicos tradicionales saben de los espíritus que causan las enfermedades y de las tradiciones que se guardan en la memoria.

Otros de la región del Pacífico específicamente en el Chocó, los Emberá Dóvidas enseñan la lengua nativa y el español, los niños asisten a la escuela, van al río y acompañan a la madre a la chagra, se montan en los árboles y las plataneras, aprenden a reconocer las huellas de los animales de monte y sus sonidos, aunque ahora los bosques son más pequeños, por el avance de la civilización.

Las niñas aprenden a tejer canastos con las fibras de palma que a veces tiñen con achiote y tierra. Construyen los tambos con madera, guadua y palma, sobre pilotes para que no se inunden cuando llueve mucho. Las jóvenes asisten a rituales donde ellas se arreglan mucho cuando comienza la adolescencia, se pintan, usan parumas o ropas nuevas, collares de chaquiras de colores y brazaletes. Los hombres estrenan pampanillas o taparrabos, se pintan la cara y el cuerpo, obteniendo la pintura de la semilla llamada jagua.

El tambo se limpia con hierbas aromáticas y se decora con pieles de animales, los hombres marchan y tocan el tambor, las mujeres bailan y cantan, acompañadas de la música.

El jaibaná es el médico tradicional que los protege de las enfermedades y de los malos espíritus, el usa su bastón tallado en madera para los rituales.

Hoy en día las costumbres de los niños y las niñas indígenas y de sus comunidades han cambiado mucho, algunos ya no están en sus resguardos, por múltiples motivos, en especial por los problemas de desplazamiento y violencia que vive Colombia y sus vidas se transforman, pareciéndose a la vida de los campesinos o colonos, cambian al estar en contacto con otras propuestas culturales, comenzando inclusive por el vestido o la alimentación por ejemplo partiendo de que antes no usaban aceite, azúcar, ni café, tampoco necesitaban linternas, radios ni pilas, las ollas de barro las reemplazan por las

de aluminio y plástico y ahora tienen otras carencias, por lo que se requiere dinero para cubrirlas, vendiendo entonces sus cosechas para cubrir sus necesidades básicas. Igualmente antes utilizaban la flauta y los tambores pero ahora algunos lo han olvidado por que utilizan los radios y las grabadoras. Conservan su identidad como grupo indígena y el respeto por sus ancestros, independiente de la región que habiten.

Bajo las condiciones que estos vivan, en general, las niñas y niños crecen al lado de su madre, padre o de sus abuelos, observando los oficios de su comunidad y su cultura aprendiendo a manera de juego; asimilando diferentes roles, unos por tradición familiar o por vocación. Las ocupaciones de los pequeños en el campo son las de llevar agua a la casa, leña, acompañar a su padre o a su madre al mercado, recoger los granos del maíz esparcidos por el suelo y otras tareas tipo casero, en la ciudad ayuda en los oficios de la casa y realiza mandados.

Con respecto a los juegos de las niñas y los niños indígenas, en zonas rurales son como los que practican los niños que viven en el campo: hacen dibujos en la tierra, saltan procurando no tocar determinadas rayas; coleccionan semillas para poder hacer canje con otros niños; se divierten tirando piedritas a un punto determinado y arman pelotas con trapos, hojas y cabuya para divertirse.

Realmente la ubicación de los pueblos indígenas en otros contextos, su desplazamiento o la ubicación en diversas regiones donde se presentan otras manifestaciones culturales se da una apropiación de otros conocimientos, viviendo procesos de transformación, esta es una realidad, ya que los seres humanos somos dinámicos y la infancia tampoco es ajena a este proceso.

Podemos concluir que para cada poblado, comunidad, resguardo, cabildo y pequeña ranchería ubicadas en las montañas, costas, valles, selvas o desiertos, o en las ciudades encuentran su vigor en la niñez, donde el niño y la niña se mueven entre el juego y el trabajo que son actitudes inherentes a sus condiciones de vida, adaptándose a las condiciones que los diferentes contextos les demandan.

3.2.2 LAS NIÑAS Y NIÑOS INDÍGENAS EN CONTEXTO URBANO

La mayoría de los niños y niñas indígenas que participaron en este proyecto pertenecientes al Cabildo Chibcariwak, han nacido y se han criado en la ciudad de Medellín, alejados de las comunidades de sus mayores y del contacto con su cultura de origen y conjugado con la poca transmisión por parte de sus padres y madres de los conocimientos ancestrales propio de cada pueblo indígena, genera en niños y niñas un cambio sistemático de la identidad cultural e inclusive, el desconocimiento de su comunidad de origen, solo el contacto con el Cabildo Chibcariwak permite un acercamiento a sus orígenes y a otros grupos étnicos.

La población infantil de 0 a 6 años en su mayoría se encuentran en sus hogares, como se constató en las entrevistas a profundidad realizadas la mayoría de ellos no ha asistido a ninguna institución educativa, ya que para la generalidad es de vital importancia pasar los primeros años cerca de sus padres por que estos asimilan los roles y pautas de crianza en la convivencia y los pocos que estudian, generalmente de los 4 años en adelante, lo hacen en diferentes preescolares donde la educación no está acorde con las costumbres ancestrales de sus padres y madres, lo cual no les permite vivenciar sus raíces.

Los niños y niñas indígenas participantes en el proyecto ¿Crecer en tu cultura y en la mía? pertenecen a familias con grandes dificultades económicas (familias desplazadas por la violencia, madres cabeza familia, padres desempleados, etc.), carentes de acompañamiento frente a los procesos educativos de sus hijos.

Por el bajo nivel económico, las familias de estos, se han establecido en barrios populares y marginales del valle de Aburra, lo cual influye de una manera poco positiva, pues a diario se observan y vivencian problemas de violencia, drogadicción, prostitución, entre otros, que no son comunes al interior de las comunidades indígenas, lo que hace que muchas familias vivan aisladas de su contexto.

En las entrevistas los padres de las niñas y los niños indígenas expresan la falta de prácticas culturales ancestrales, lo que ha contribuido a la transformación de su identidad, aunque muestran interés porque sus hijos(as) y ellos mismos se apropien aun más de sus orígenes. Ellos conservan la identidad indígena pero desconocen elementos de sus culturas de origen y más aun cuando se casa con otra persona diferente a su comunidad, las prácticas igualmente cambian totalmente, solo unos pocos conservan la lengua y en pocas o casi nulas ocasiones les hablan a sus hijos en su lengua de origen.

En la ciudad las familias indígenas se adaptan a las construcciones propias de los barrios donde están ubicados viéndose golpeada su fortalecimiento como comunidad indígena.

Las manifestaciones religiosas han cambiado mucho ya que la mayoría de las familias, practican otras propuestas religiosas como la católica o cristiana, aunque conservan el respeto hacia los ancestros y la naturaleza. La transformación en sus credos hace que pocos utilicen la medicina natural, pero en su generalidad valoran y buscan su unidad sociopolítica, lo que les lleva a proponer el fortalecimiento en la formación del liderazgo para la infancia.

Han transformado igualmente la forma de vestir ya que tanto los adultos como los niños utilizan la ropa de la ciudad y algunos usan el traje tradicional para eventos culturales o muestras educativas.

Aunque en la ciudad los niños y las niñas pierden la oportunidad de su lengua, de sus anteriores hábitos alimenticios, por que en la ciudad consumen lo que está a su alcance, presentándose para algunos problemas de desnutrición como se verán más adelante. No viven las ceremonias y ritos tradicionales cotidianos, pues el espacio en sus barrios no se presta, además de la cotidianidad en la relación con otros indígenas para apoyarlos en los procesos educativos de primera infancia con los espacios de práctica colectiva constantes donde todos se hacían cargo de todos, costumbres propias de sus comunidades de origen, ya en contextos urbanos como en la ciudad de

Medellín solo lo viven en las asambleas o encuentros colectivos que propicia el Cabildo Chibcariwak o a través de los procesos liderados por los consejeros.

En la ciudad la infancia de los niños indígenas transcurre en su propio mundo, juegan con su madre, su padre, hermanos, primos, amigos, juegan a las canicas, ven televisión, juegan con sus muñecos y en general disfrutan de su niñez. El juego entonces es un mecanismo de enseñanza-aprendizaje, vehículo para la expresión y la comunicación entre el niño, la familia, la comunidad y las culturas. Se mantiene por lo tanto la condición infantil, que es producto de una sensibilidad socializada e históricamente desarrollada. Así, lo estético del juego y el juguete satisfacen necesidades materiales y espirituales para su adecuado desarrollo como lo plantea Maturana (1996) donde en el juego materno – infantil hay una praxis corporal, que lleva a una conciencia corporal, a un desarrollo sensorial, construyéndose la conciencia del espacio para un desarrollo de la conciencia de sí y de la conciencia social.

La niñez indígena, en la realidad urbana esta asociada a la vida y procesos que los adultos están viviendo. Los infantes avanzan conforme avanzan los padres; por ello las circunstancias sociales que les toca vivir a sus padres los involucra.

En la ciudad a las familias indígenas les toca mejorar los ingresos económicos para pervivir ya que las condiciones del contexto no les permite vivir de la agricultura, la pesca o la caza como han sido sus tradiciones, por lo que deben buscar nuevas alternativas para sobrevivir y en este proceso los niños y las niñas generalmente acompañan a sus padres.

La niñez indígena es por lo tanto dentro de los Pueblos Indígenas el grupo humano más vulnerable y excluido; sufre los efectos directos de la situación actual; lo cual les niega posibilidades y oportunidades reales para su desarrollo integral

Los niños indígenas nacidos en las ciudades se ven sometidos a grandes transformaciones ya que el hecho de ubicasen en su mayoría en zonas de riesgo, las condiciones ambientales los afectan, pues, los estímulos para su desarrollo que antes eran un compromiso comunitario quedan reducidas a una

lucha por la pervivencia presentándose desequilibrios para su adecuado desarrollo como se constata en las evaluaciones de crecimiento y desarrollo..

La niñez indígena, se construye tomando en cuenta el legado del pasado a partir de los compromisos colectivos y acciones de las familias, las comunidades, los pueblos y el Estado, que impulsen, promulguen y desarrollen políticas públicas que incidan en la transformación de las condiciones adversas en que se desarrollan los pueblos indígenas; respeten, protejan, abriéndoles caminos a aquellos que se encuentran ubicados en ciudades como Medellín.

3.3 ESTADO DEL CRECIMIENTO Y DESARROLLO DE LOS NIÑOS DEL CABILDO CHICARIWAK

3.3.1 CRECIMIENTO DE LAS NIÑAS Y LOS NIÑOS INDÍGENAS EN LA CIUDAD

Entendemos por crecimiento el aumento del tamaño y el número de las células, por lo tanto es una noción anatómica, cuantitativa y que refleja la ganancia en peso, talla y perímetros corporales (POSADA Á, Gómez JF, Ramírez H, 1998: 46).

El crecimiento depende de múltiples factores intrínsecos y extrínsecos de carácter biológico, psicológico y social, a saber: el potencial genético heredado de los padres y presentes en los cromosomas, los factores neuroendocrinos determinados por las hormonas y las sustancias necesarias para mantener un balance apropiado en el organismo, metabólicos donde incluyen los factores que intervienen en las reacciones químicas de las células, socioculturales determinados por las relaciones del ser humano con otras personas y con el ambiente físico y cultural, económicos relacionados con la disponibilidad y accesibilidad de alimentos y servicios de salud y políticas de desarrollo del país, nutricionales relacionados directamente con la absorción de nutrientes, su aprovechamiento y su utilización por el organismo para la realización de la producción de tejidos, socio emocionales donde los fuertes vínculos emocionales de la familia influyen en el proceso de crecimiento y finalmente los procesos de salud enfermedad tiene repercusiones transitorias o permanentes; de estos factores unos determinan la ingestión de nutrientes, otros su

aprovechamiento y algunos influyen en ambos procesos, los cuales proporcionan al organismo los sustratos de proteínas, vitaminas, carbohidratos, grasas y minerales que requiere la neoformación de tejidos, por lo que podemos afirmar que el crecimiento de un niño es el producto de su historia personal, familiar, cultural y social.

Podemos plantear que cada niño crece por lo tanto a su propio ritmo y concluye aproximadamente a los 20 años de edad.

Para la evaluación de la muestra de los niños del Cabilto Chicariwak tomamos niños de 0 a 6 años de diferentes grupos étnicos y tomamos sus medidas antropométricas como el peso, que nos indica la masa corporal total del individuo; la talla o estatura, que representa el crecimiento del esqueleto y el perímetro cefálico, que representa en forma indirecta el crecimiento del cerebro.

Estas medidas antropométricas se relacionan con la edad del individuo y unas con otras entre sí, para dar información más real y a su vez, se compararon con valores de referencia para realizar un análisis más preciso. Se utilizaron los valores de referencia propuestos como estándar internacional por la Organización Mundial de la Salud (OMS) obtenidos por el National Center for Health Statistics (NCHS) en un estudio realizado en 1974 para actualizar los patrones de referencia del crecimiento de niños sanos de los veinticuatro meses a los dieciocho años. Las tablas de niños hasta los veinticuatro meses fueron elaboradas a partir de los datos obtenidos por el Fels Institute de Yellow Springs en Ohio, Estados Unidos. Se utilizaron las anteriores referencias por que Colombia no cuenta con tablas de referencias aptas como estándar nacional.

La evaluación que realizamos se hizo en un momento determinado en la vida de cada niño por lo que fue necesario compararlo con los valores de referencia antes mencionados.

Peso para la edad: El peso para la edad (P/E) evalúa el crecimiento general del niño, ya que cada niño debe ganar peso en la medida en que aumenta su edad; es un indicador directo de la cantidad de grasa y músculo.

Talla para la edad: La talla para la edad (T/E) evalúa el crecimiento longitudinal del niño o la niña e informa acerca de su pasado nutricional. La talla es una medida muy estable en el crecimiento y se requiere de periodos muy largos de deficiencia de nutrientes para que se afecte.

Peso para la talla: El peso para la talla (P/T) evalúa la armonía en el crecimiento; es un indicador del presente nutricional del niño, por que es muy sensible a las características nutricionales, es decir es un indicador de sobrepeso o delgadez.

Perímetro Cefálico para la edad: Evalúa el crecimiento de la cabeza, es un indicador de gran valor en los dos primeros años de la vida extrauterina en el que el cerebro alcanza su máxima velocidad de crecimiento. El perímetro cefálico es el último que se afecta por las deficiencias nutricionales, porque el organismo trata siempre de proteger el cerebro a costa de otros tejidos y órganos.

CRECIMIENTO CRÓNICO (Análisis de la talla sobre la edad)

COMUNIDAD	CATEGORIA	NÚMERO DE NIÑOS	PORCENTAJE	OBSERVACIONES
KATIÓ	ALTA			Son 19 niños(as), 1 sin datos. El porcentaje se halla con 18.
	NORMAL	6	33.33	
	RIESGO DE DESNUTRICIÓN	7	38.88	
	DESNUTRICIÓN I	5	27.77	
	DESNUTRICIÓN II			
	DESNUTRICIÓN III			

COMUNIDAD	CATEGORIA	NÚMERO DE NIÑOS	PORCENTAJE	OBSERVACIONES
CHAMÍ	ALTA	3	25	Son 12 niños(as).
	NORMAL	8	66.66	
	RIESGO DE DESNUTRICIÓN	1	8.33	
	DESNUTRICIÓN I			
	DESNUTRICIÓN II			
	DESNUTRICIÓN III			

COMUNIDAD	CATEGORIA	NÚMERO DE NIÑOS	PORCENTAJE	OBSERVACIONES
INGA	ALTA	1	11.11	Son 10 de los cuales 1 no tiene dato. Se saca el % con 9.
	NORMAL	6	66.66	
	RIESGO DE DESNUTRICIÓN	2	22.22	
	DESNUTRICIÓN I			
	DESNUTRICIÓN II			
	DESNUTRICIÓN III			

COMUNIDAD	CATEGORIA	NÚMERO DE NIÑOS	PORCENTAJE	OBSERVACIONES
QUICHUA	ALTA			Son 11 de los cuales 1 no tiene datos.
	NORMAL	2	20	
	RIESGO DE DESNUTRICIÓN	6	60	
	DESNUTRICIÓN I	1	10	
	DESNUTRICIÓN II			
	DESNUTRICIÓN III	1	10	

COMUNIDAD	CATEGORIA	NÚMERO DE NIÑOS	PORCENTAJE	OBSERVACIONES
SIONA	ALTA			Son 2 niños(as).
	NORMAL	1	50	
	RIESGO DE DESNUTRICIÓN			
	DESNUTRICIÓN I	1	50	
	DESNUTRICIÓN II			
	DESNUTRICIÓN III			

COMUNIDAD	CATEGORIA	NÚMERO DE NIÑOS	PORCENTAJE	OBSERVACIONES
ZENÚ	ALTA	1	50	Son 2 niños(as).
	NORMAL			
	RIESGO DE DESNUTRICIÓN	1	50	
	DESNUTRICIÓN I			
	DESNUTRICIÓN II			
	DESNUTRICIÓN III			

COMUNIDAD	CATEGORIA	NÚMERO DE NIÑOS	PORCENTAJE	OBSERVACIONES
PAEZ	ALTA			Son 3 niños(as).
	NORMAL	2	66.66	
	RIESGO DE DESNUTRICIÓN			
	DESNUTRICIÓN I	1	33.33	
	DESNUTRICIÓN II			
	DESNUTRICIÓN III			

COMUNIDAD	CATEGORIA	NÚMERO DE NIÑOS	PORCENTAJE	OBSERVACIONES
HOGAR COMUNITARIO	ALTA	2	6.25	Son 33 niños(as) en el hogar comunitario, 1 sin datos y 2 niños(as) indígenas El porcentaje se analizó con 32 niños.
	NORMAL(EUTROFICO)	22	68.75	
	RIESGO DE DESNUTRICIÓN	7	21.88	
	DESNUTRICIÓN I	1	3.12	
	DESNUTRICIÓN II			
	DESNUTRICIÓN III			

COMUNIDAD	CATEGORIA	NÚMERO DE NIÑOS	PORCENTAJE	OBSERVACIONES
TOTAL NIÑOS(as) INDÍGENAS EN EL ESTADO CRÓNICO	ALTA	5	8.92	En total son 59 niños(as) indígenas, 3 no tienen datos, por tanto el porcentaje total se sacó con 56.
	NORMAL(EUTROFICO)	25	44.64	
	RIESGO DE DESNUTRICIÓN	17	30.35	
	DESNUTRICIÓN I	8	14.28	
	DESNUTRICIÓN II			
	DESNUTRICIÓN III	1	1.78	

CRECIMIENTO GLOBAL (Análisis del peso sobre la edad)