

1 8 0 3

**CÓMO PONERLE PIEL AL SER HUMANO Y
“PREPARAR EL CORAZÓN”
DE UN EMBERA KATÍO
PARA SER UN EMBERA KATÍO**

Primera infancia: tiempo para la siembra

TESIS

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE MAGISTER EN EDUCACIÓN,
LINEA: PEDAGOGÍA Y DIVERSIDAD CULTURAL PRESENTA**

MARÍA YANETH MORENO RODRÍGUEZ

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRIA EN EDUCACIÓN

LINEA: PEDAGOGÍA Y DIVERSIDAD CULTURAL

MEDELLIN, ANTIOQUIA, 7 DE MAYO DE 2009

Nota de aceptación

Presidente del jurado

Jurado

Jurado

Medellín, Antioquia, 7 de mayo de 2009

AGRADECIMIENTOS

*A los compañeros y compañeras del Equipo de Pastoral Indígena
en la Diócesis de Quibdó, Chocó, por su apoyo constante.*

*A las comunidades emberá-katío del Alto Andágueda
y Zona Carretera en el Chocó,
personas y maestros, por su compartir generoso.*

A la Asociación de Cabildos Indígenas del Chocó, ASOREWA

*A las Hermanas del Divino Salvador,
por su invaluable compañía solidaria.*

A los compañeros y compañeras de la Maestría

*A las docentes y los docentes
por este tiempo de siembra y cosecha*

*“El lugar privilegiado para conocer,
aprender, desarrollar habilidades, ser más y mejor,
siempre será la VIDA MISMA EN SUS DIVERSAS ETAPAS,
pues inicia en el vientre materno,
reposa realmente en las oportunidades y
la voluntad de los seres humanos para aprovecharla;
luego la escuela, el aula, está mucho más acá y más allá de la
infraestructura,
cada tiempo y lugar, nos son útiles, sólo es cuestión de querer”
(Ma. Yaneth, enero 1997)*

CONTENIDO

Introducción.....	10
CAPÍTULO I: OTRAS FORMAS DE MIRAR Y CONOCER EL UNIVERSO...	16
1. ESCUDRIÑANDO EL MUNDO EMBERA-KATÍO.....	17
1.1. Ubicación Geográfica.....	17
1.2. Mito de la creación del ser embera.....	19
1.3. La representación del Cosmos en el Te ara te.....	26
1.4. Representación de los mundos embera desde el Te ara te.....	30
2. INTENCIONALIDAD Y PROPÓSITO, SORPRESA, CURIOSIDAD Y PAUSA.....	32
3. SEÑALES INADVERTIDAS QUE AHORA SON CONCIENCIA.....	38
4. ENCUENTRO FRONTERIZO.....	39
4.1. Desde el proceso educativo.....	39
4.2. Desde lo cultural.....	41
4.3. Desde lo personal.....	43
5. LOS LÍMITES A LA INTIMIDAD Y AL ACCESO.....	43
5.1. Objetivo General.....	44
5.2. Objetivos Específicos.....	44
6. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.....	47
6.1. Qué hace cualitativo un estudio.....	47
6.2. Seis rasgos importantes del estudio cualitativo.....	47
6.3. Qué hace que una investigación sea cualitativa.....	50
6.4. Técnica de la etnografía cualitativa.....	51
6.5. Fases de la investigación.....	53

CAPÍTULO II: NAVEGANDO EN UN MAR DE CONSTRUCCIONES.....	60
1. CRIANZA, PRIMERA INFANCIA, PAUTAS Y PRÁCTICAS DE CRIANZA.....	62
1.1. La infancia como una categoría construida.....	62
1.2. La infancia: una construcción de la modernidad.....	67
1.3. Prácticas y pautas de crianza.....	83
1.4. Prácticas de crianza basadas en pautas de salud.....	87
2. ACERCAMIENTO AL CONCEPTO DE INFANCIA DESDE LAS TENDENCIAS DE LA PSICOLOGÍA INFANTIL.....	91
2.1. Teorías evolutivas o del desarrollo.....	94
2.2. Herencia o ambiente.....	96
2.3. La infancia y la escolarización: pretexto para la construcción del concepto desde el pensamiento embera-katío.....	104
3. INTERCULTURALIDAD.....	115
3.1. Contexto de emergencia de la discusión sobre interculturalidad en Colombia.....	117
3.2. Multiculturalidad, multiculturalismo e interculturalidad.....	118
3.3. La interculturalidad y la inclusión.....	121
3.4. Educación desde la interculturalidad y etnicidad.....	125
4. OTROS CONCEPTOS SURGIDOS EN EL PROCESO.....	127
CAPÍTULO III: LA CRIANZA EMBERA-KATÍO.....	131
1. ¿CÓMO ERA LA EDUCACIÓN ANTES DE LA LLEGADA DE LA ESCUELA?.....	133
2. EDUCACIÓN PROPIA Y LA EDUCACIÓN EN LA ESCUELA.....	136
3. CÓMO ES EL MAESTRO QUE QUEREMOS Y NECESITAMOS.....	138
4. ESPACIOS DEL APRENDIZAJE.....	139
5. QUIÉN ES EL NIÑO, NIÑA PARA LOS EMBERA-KATÍO.....	166

6. ACTIVIDADES DE JUEGO DE NIÑOS Y NIÑAS EMBERA-KATÍO MENORES DE SEIS AÑOS.....	178
7. ACTIVIDADES DE HOGAR.....	180
8. OTROS JUEGOS Y DIVERSIONES QUE PRACTICAN.....	183
9. ACTIVIDADES PRODUCTIVAS.....	185
10. ETAPAS DE LA CRIANZA EMBERA-KATÍO.....	187
10.1. La concepción y el parto.....	187
10.2. Esperando un nuevo hijo o hija.....	189
10.3. Emberacito recién nacido.....	201
10.4. De los dos a los cuatro años: descubriendo el mundo embera.....	203
10.5. Entre los cinco y los seis años: conociendo el mundo embera.....	204
10.6. De los siete a los ocho años: participando de la vida embera.....	206
10.7. De los nueve a los doce años: hombres y mujeres embera, listos para el matrimonio.....	206
10.8. Cuadro resumen de la crianza embera-katío.....	209
CAPÍTULO IV: UMATAU NACE.....	213
1. La metamorfosis de la interculturalidad.....	215
2. Crianza o primera infancia intercultural.....	219
3. Condiciones para la construcción de un espacio educativo intercultural...	229
4. Infancia intercultural.....	232
Conclusiones: la crianza intercultural, oportunidad para ponerle piel al ser humano.....	242
Bibliografía.....	262
Anexos.....	271
1. Guía de la investigación	
2. Guía de auto-observación	
3. Cuadro de Crecimiento y desarrollo	

***CÓMO PONERLE PIEL AL SER HUMANO Y
“PREPARAR EL CORAZÓN”¹
DE UN EMBERA-KATÍO
PARA SER UN EMBERA-KATÍO***

Primera infancia: tiempo para la siembra

¹ “Preparar el corazón” Expresión de Abadio Green Stocel, Ponencia “EL OTRO SOY YO, durante el Seminario del CRIC sobre Jurisdicción Indígena, Defensoría del Pueblo, Popayán, 1997.

Jardín Maternal

*Madre tierra,
en tu seno me concebiste
de tus entrañas me alimenté
con el misterio de la sabiduría.
Mi primera mirada fue el alba,
Los olores me los traía el viento,
entonces conocí lo que era frío y cálido,
lo que era ligero y despacio.
Aprendí a conocer los sonidos,
en los conciertos de las aves y los pájaros
de los animales y las flores y la plantas,
de los ríos y quebradas.
Mis pies sobre tu vientre, desnudos,
aprendieron a recorrer tu espesura,
desafiaron los peligros,
mi boca balbuceó las primeras palabras
aprendidas del lenguaje de los animales y las plantas.
No solo eres mi madre, sino también mi maestra.
(myamor, 24 de octubre de 2006)*

Introducción

Los pueblos indígenas del Chocó desde siempre se han resistido a las diversas formas de imposición y han reivindicado a través de sus luchas, especialmente en los últimos años cuatro aspectos que resumen su cosmovisión: el territorio, la cultura, la unidad y la autonomía.² Desde estos mismos ejes temáticos, en estas páginas encontrarán el resultado del esfuerzo por sistematizar los procesos de socialización en las pautas y prácticas de crianza entre los pueblos embera-katío de la zona de Alto Andágueda y de la carretera Quibdó-Medellín en el Chocó.³

Las “*mayorías*”⁴ están convencidas que la primera infancia, la etapa de crianza es fundamental para “*que pueda crecer un embera-katío de verdad, convencido de su causa y dispuesto a luchar por su pueblo*”.⁵ Otros la refieren como una etapa especial: “*es la época de siembra, para luego recoger buena cosecha*”.⁶ Algunos de los docentes indígenas piensan que “*la llegada de escuela ha hecho que muchas cosas de nosotros se vayan perdiendo y que ahora los niños y jóvenes quieren ser campunía⁷ y olvidan lo que nos enseñaron los abuelos antes*”⁸.

“Nuestros sabios y sabias a través de sus ritos, danzas y mitos, nos recuerdan y plantean que la educación se enmarca en el tiempo, porque socializa, recrea el pasado, el presente y el futuro. En el espacio, el ser humano constituye la familia, la comunidad, se moviliza en el contexto de su territorio y se une a través del cordón umbilical con la Madre Tierra y el universo que nos rodea. Es allí donde se crece y se fortalece la cultura. La naturaleza, el territorio, la tierra constituyen toda

² Autonomía Indígena entendida como un proceso de reafirmación de los pueblos, autodeterminación y desarrollo propio. (FLÓREZ Jesús, 2007).

³ Transcribiremos en el texto las intervenciones orales de los y las participantes, con la gramática sintáctica, y transcribo la fonética de manera estándar.

⁴ Entre los embera-katío llaman así a los mayores, portadores de sabiduría y del conocimiento ancestral.

⁵ Guillermo Murillo, anciano embera-katío del Alto Andágueda, diálogo, abril 2006.

⁶ Mariela Lana, mujer embera, líder de la Asociación de Cabildos Indígenas del Chocó, madre y maestra en Juradó, Chocó.

⁷ Campunía, es una forma para denominar a personas no indígenas. En algunas comunidades tienen una forma propia para llamar a las personas de piel oscura y de piel “blanca”.

⁸ Otilia Arce Sintúa, maestra indígena, Alto Andágueda, Aguasal. Diálogo abril 2006

*una multiplicidad de espacios en donde el sentido profundo es lo cosmogónico, lo espiritual, lo espacial y temporal, en los cuales el embera puede ser y existir*⁹

Dentro del proceso de autonomía que han querido vivir los pueblos indígenas en el Chocó, han venido construyendo una propuesta de educación propia, que busca abarcar todas las etapas de la vida, especialmente la crianza. Esta propuesta es de suma importancia dado que en los territorios indígenas se están implementando estrategias de atención a los niños y las niñas a través de la “escuela occidental” y los hogares de bienestar familiar. Frente a esta situación las autoridades indígenas y “*las mayorías*” quieren presentarle al Estado su propia forma de atender y cuidar a los niños y niñas en esta etapa, la cual hace parte de todo el proceso de formación, como una propuesta de educación pre-escolar propia.

Con esta propuesta de investigación, intentamos contribuir a la memoria de estos pueblos, a capitalizar el valor simbólico de estos procesos de crianza que aportan a toda la humanidad y cuyo valor lo expresa mejor líder Tule Abadio Green¹⁰ en sus propias palabras, así:

“En un ritual amazónico Yurupari, los hombres toman las fuerzas, el color de la piel, la capacidad de volar o vivir bajo la tierra, de lo que representa la máscara que utilizan. Aquí la máscara no es una representación, sino una transformación; lo que permite que un hombre se haga anaconda, águila, no reside en la perfección de la máscara, ni en seguir los pasos adecuados, sino ser “eso desde dentro”, desde el corazón, porque de lo contrario sería un disfraz y haría del hombre un comediante. Para hacer esto, hay que preparar el corazón con mucho tiempo, algunos de los más ancianos lo hacen toda su vida, y enseñan que no basta con la máscara de las palabras, sino hay que preparar las manos, el

⁹ CAISAMO, Guzman “Nuestra Madre Tierra que nos Enseña a Vivir” febrero de 2006.

¹⁰ GREEN STOCCEL, Abadio, Ponencia presentada en el CRIC, seminario sobre Jurisdicción Indígena, “El Otro soy yo”, Popayán, 1997.

cuerpo, los ojos, la boca, los oídos y que al tener todo el ser preparado, hay que “preparar el corazón” para no ser engañados. Para poder comprender, hay que organizar el corazón.

Sólo así se puede salir del propio mundo, para entrar en otro mundo, en los otros mundos, es muy posible que vayamos a otros mundos sin comprender pisando las hierbas que dan vida pensando que son maleza, profanando la tierra que ven como negocio, violando el agua con la indiferencia, se puede ir a muchos mundos, pero si no se tiene preparado el corazón, no se verá nada, esa sería una triste forma de conocer.

El mundo indígena es incomprensible, porque no se entiende que existe una normatividad mayor, una ley de origen, leyes subterráneas que vienen del centro de la tierra, una ley mayor; no son hechas por los hombres, son leyes para la vida y después de la vida, que atienden a los animales, a las plantas y eso es diferente, porque también hay deberes y derechos de los muertos y con los muertos.

Cuando Europa tropezó con nosotros, no era simplemente el otro, pues venía armado de negación y de fuego; casi todos debimos convertirnos en guerreros, los niños se hicieron guerreros, las mujeres, los saklas (sacerdote comunidad tule), ¿cómo es posible entonces pensar la cultura en su totalidad, si la vida se ha vuelto una constante lucha por sobrevivir, en una guerra por el agua y la tierra? El tiempo dedicado por los indígenas para evitar la muerte, fue tiempo que no pudieron utilizar para pensar la vida. Mientras dejaron de pensarse a sí mismos, otros pensaron por ellos. Se fueron haciendo unas enormes lagunas en el conocimiento, en la auto evaluación, en la dignidad y en la confianza en nuestro propio saber.

Para volver a llenar las lagunas de la memoria y el saber, con los ríos que nacen de sus propios cuerpos, es necesario rehacer la geografía de sus propios pueblos, juntarse sin la presión del desarrollo, del proceso electoral, sin la presión en la

toma de decisiones sobre dónde invertir el dinero. Pensar en ellos mismos, pues muchos jóvenes tienen puesta la vista fuera. Retomar el plan de vida, es el reencuentro con nuestro pensamiento, con las comunidades, con nuestro camino. Retomar las palabras que dejamos de decir, llamarnos de la forma tradicional, como nos dejaron los abuelos, sembrar el territorio con los espíritus, creer en nuestra propia mirada, en nuestro saber, pensar con cabeza propia. Hemos dejado de tener relaciones directas con nuestros antepasados, es una tarea fundamental restablecer esta relación, es nuestra meta. Si nuestra resistencia centenaria no sirve para volver a tocar las estrellas¹¹ con las manos, ¿para qué la preocupación de todos, los llantos y los muertos? No se trata de una metáfora, sino de un deber nuestro y para poder hacer eso, debemos ponernos la máscara primigenia, la máscara de hijos del sol, de la anaconda y del águila. Y sobre todo, se necesita preparar el corazón”.

Sólo el corazón es capaz de entender lo que aparentemente no se ve. La actitud respetuosa con la que debemos acercarnos a realidades y mundos distintos, diversos, diferentes. Incluso de no intentar explicar, sino de hacer el ejercicio de conocer e intentar comprender desde sus propias lógicas, aunque es imposible hacerlo de verdad.

Este trabajo de investigación ha intentado mostrar cómo es el tiempo para “preparar el corazón” entre los Emberá-katío, la etapa de crianza, sus procesos y lógicas, sus sujetos y protagonistas, tomando dos comunidades indígenas: Una que vive entre las montañas del Alto Andágueda y otra que está sobre la carretera que de Quibdó conduce a Medellín. Dos experiencias, dos formas de entrar en contacto cultural, pero una cosmovisión que los une y les hace poner en práctica pautas ancestrales de crianza.

¹¹ *Las estrellas, son los abuelos, los ancestros.*

A partir de la cercanía, de los diálogos desprevenidos, de la observación participante, de talleres y procesos de formación, fuimos sistematizando esta experiencia que pretende ser un aporte más en la búsqueda de derechos para la infancia, tan olvidada en nuestros contextos, una herramienta para la construcción de posibilidades para defender la vida de los niños y niñas Emberá-katíos, de la muerte antes de cumplir el periodo de crianza. De igual manera, este trabajo quiere ser un insumo para los acompañantes de procesos indígenas, es decir, desde dónde podemos y es necesario acompañar, hacer alianzas con ellos, desde el tiempo de la “preparación del corazón” como una manera concreta de defender el planeta y sus diversas formas de vida, como creamos estrategias para que el capital no esté por encima de la vida de los pueblos, de los seres humanos, porque no sólo los pueblos indígenas son los que están siendo amenazados en su vida, sino toda la humanidad.

En el primer capítulo, los lectores encontrarán un resumen de lo que ha sido este proceso de investigación, sus objetivos, sus fines y su metodología. En el segundo capítulo doy cuenta de los conceptos y las bases teóricas entre las que navegué para intentar ver y descubrir en la historia las diversas tendencias desde las cuales se ha ido configurando las concepciones de infancia, sus pautas y prácticas, sus tensiones, en diálogo y comparación constante con los conceptos y cosmovisión de los embera-katío. Es decir que intenté poner en un mismo plano dos modos de entender y regular la infancia, como existencia cultural.

El tercer capítulo es la sistematización de esta etapa de crianza Embera-katio, con sus procesos, los sujetos y protagonistas del mismo. Las fotos, hacen parte del archivo de la Pastoral Indígena de la Diócesis de Quibdó, tomadas por los agentes de pastoral indígena en diversos momentos de encuentro y acompañamiento a las comunidades.

El cuarto capítulo es un análisis que me permite analizar los retos y desafíos de esta etapa de la existencia humana entre los embera-katío, una aproximación a las problemáticas posibilidades y limitaciones del concepto de crianza, en relación con las formas de orientar y los modos de socialización de sus niños y niñas, pues más allá de la pervivencia de las cosmovisiones, la intervención del estado en las zonas indígenas ha generado una especie de "colonización de la infancia" que incluso ha puesto en crisis prácticas, roles y derechos contenidos en dichas cosmovisiones.

En el último capítulo, me atrevo a ser conclusiones, más como una especie de seducción a la construcción de una posible ruta de crianza intercultural, donde planteo encuentros y desencuentros, lugares de frontera y el papel que debe jugar el Estado Colombiano para posibilitar que los niños y niñas indígenas de Colombia puedan tener garantizadas las condiciones y derechos para desarrollarse como cualquier otro niño del país.

Capítulo I

OTRAS FORMAS DE MIRAR

Y CONOCER EL UNIVERSO

1. ESCUDRIÑANDO EL MUNDO EMBERA¹²

1.1. Ubicación Geográfica

En el departamento del Chocó habitan aproximadamente 45.000 indígenas repartidos en cinco grupos étnicos: embera, katio, chami, wounan y tule. Sin embargo, según el último censo realizado por el DANE solo son 37.000¹³ Indígenas, lo que indica la reducción de la población por la forma de sometimiento y colonización, por las enfermedades; y en los últimos años, por los asesinatos y el etnocidio al cual están siendo sometidos por la implementación de megaproyectos y su vinculación estrecha con el conflicto armado.

Entre los embera hay diferencias a partir del medio en el que viven; los eyábidas, gente de montaña, oibida gente de selva y dóbida, gente de río. Dentro de los primeros, eyabidas se encuentran los embera-katío y los chamí.

Los embera-katío están localizados en la carretera Quibdó-Medellín, municipios de Quibdó y Carmen del Atrato; en la zona del alto Andágueda, municipio de Bagadó y en el Municipio de Tadó; en menor número poblacional se encuentran en el Municipio de San José del Palmar.

Por su parte los Chamí tienen sus asentamientos sobre la carretera Quibdó-Medellín, y existen algunas comunidades en los límites del Chocó con el Valle del Cauca, por el cañón del Garrapatas.

¹² MECHA, Baltasar, *Seminario sobre Cosmovisión Indígena, Centro Camino, Quibdó, Marzo de 2006. Apuntes personales.*

¹³ *Si bien es cierto que ha habido una reducción de la población indígena por las razones explicadas, también se analiza que existe un sub-registro constatado en todas las instituciones del Departamento del Chocó, incluida la registraduría.*

Los embera son los denominados hombres de río o Dóbida, quienes se encuentran asentados en el área del Atrato, municipios de Lloró, Quibdó, Bojayá y Riosucio; los afluentes costeros del Pacífico, municipios de Juradó, Bahía Solano y Nuquí y en el área del Baudó, municipios de Alto Baudó y Bajo Baudó. En menor cantidad se encuentran en el Urabá Chocoano, municipio de Acandí con dos comunidades y en Condoto, Chocó, con igual número de asentamientos.



Los Wounaan están localizados hacia la cuenca del San Juan, municipios de Istmina y Litoral del San Juan con algunas comunidades en Buenaventura. Hacia el municipio del Bajo Baudó se localiza la Serranía Wounaan y otros asentamientos de gran importancia por su gran arraigo cultural, sobre ríos de curso corto que desembocan al Océano Pacífico. También hay algunas comunidades en el Darién panameño.

Los indígenas tule o cuna están representados en el departamento del Chocó por una sola comunidad; Arquía, ubicada en el municipio de Unguía. El grueso de la población tule se encuentra en Panamá.

Los diferentes grupos étnicos se encuentran asentados en núcleos poblacionales denominados comunidades en un número aproximado de 245 comunidades en todo el departamento, con una población superior a los 45.000 indígenas, donde los embera tienen el mayor número de población, seguido por los Wounaan, luego en menor número se encuentran los embera Katío, los embera Chamí y los Tule.

1.2. Mito de la creación del ser embera¹⁴

“En el principio sólo estaban nuestros padres, ãkorẽ, tachi tsetse y nana o phapha, todo estaba en calma, en silencio, todo inmóvil y claro, no había nada de existencia, un día cualquiera se pusieron de acuerdo para trabajar la creación de los mundos y planearon cinco momentos, así fue que decidieron crear primero la tierra, en un segundo momento a las plantas, en el tercer momento a los animales, cuadrúpedos, reptiles, insectos y aves, en cuarto momento al hombre, y en el

¹⁴ Mito contado por Baltasar Mecha, líder indígena del Chocó. Aunque hay muchos relatos sobre el origen del pueblo embera, cada familia de entre los pueblos indígenas tiene su propia versión del mito, hago la transcripción del relato de Baltasar, dado que ha sido un líder estudioso de la cosmovisión indígena embera, por lo que creo que tiene mayores elementos para retomar. La escritura de las palabras embera lo hago de acuerdo a los sonidos, porque no existe una escritura embera formalmente reconocida por este pueblo. Este relato fue contado dentro de una conferencia de Baltasar, sobre cosmovisión indígena, en el Centro Camino, hoy la Universidad de la FUCLA, en Quibdó, Marzo de 2006.

quinto y último momento crearon los astros y los ríos; esto no significa que nuestros creadores padre y madre hayan trabajado cinco días o en sólo cinco días hayan creado todo lo antes mencionado, al contrario fueron momentos, tiempos o años, porque no solamente se trataba de la creación del mundo embera sino los otros mundos que habla el embera.

*Nuestros padres empezaron a construir los mundos y empezaron por la tierra, pero era tan complicada que llevó mucho tiempo en crearla, hasta que de tanto intento, perseverancia, paciencia y esfuerzo se pudo terminar la obra, pero a la obra que creían haber terminado le faltaba algo que no permitía parir a la tierra, su proyecto era ver germinar, ver brotar de su cuerpo la diversidad florística. Nuestro padre ya estaba cansado, pero en el momento inesperado nana o phapha le pidió tener hijos para que le ayudaran a terminar los mundos, pero el viejo no le hizo caso, sus ojos estaban puestos en el desarrollo del proyecto de la tierra, pasó tanto tiempo angustiado, perdía la esperanza de ver del vientre de su primera obra el nacimiento de la flora, en eso se acordó de la palabra de su amada de que ella le daría unos hijos, con ella, vino el pensamiento de generar vida y procrear, cuando pensaba en su nuevo proyecto de procreación, vio que de pronto desde el vientre de la tierra brotaban las más hermosas de las hierbas, árboles, palmeras, flores, arbustos, plantas y dentro de ella el árbol del **AGUA** (Jenene)¹⁵.*

*Ñqore o Tsetse ya cansado, aceptó el consejo y entendió la palabra de su mujer, que tener hijos era vida, era multiplicación y tuvieron tres hijos, dos hombres y una mujer, **QARAGABI, TRUTRUIQA Y PHÑQORE**, todos ellos cuando crecieron obtuvieron el mismo poder de sus padres.*

*Trutruíqa se fue a formar los mundos de los espíritus o los mundos de abajo, mientras que **Qaragabi** le ayudaba a terminar el mundo de los embera, y su*

¹⁵ Otras familias indígenas embera, dicen Jemené. Las palabras embera, fueron escritas por Baltazar durante su relato, las transcribo tal cual.

hermana, que representa el espíritu de la fertilidad y el poder del espíritu de las plantas medicinales, conocía su secreto para transmitir a los embera.

*Cuando trutruíqa terminó sus obras decidió ayudar a sus padres y a sus hermanos, era conciente que el mudo embera era complicado y colocó su conocimiento al servicio de la creación, entonces decidieron utilizar el método de competencia, esto con el fin de agilizar la creación y era un método colaborativo e inductivo, entonces no era de competencia para medir fuerza o conocimiento, sino para inducir al otro a hacer lo mismo o parecido y fue así que padres e hijos crearon los insectos, los reptiles, los animales, las aves, los minerales y todo lo que hay sobre y dentro de la tierra, pero nuestros padres aún se sentían solos, no se sentían a gusto ni eran felices, entonces trajeron a la mente, al pensamiento, de hacer con sus propias manos al embera, luego buscaron dentro de los árboles el mas fino y duradero, vio que el **TUMATAU (OKENDO)** era el árbol perfecto para su nuevo proyecto, entonces el padre, extrajo del árbol, el corazón, la parte más fina y empezó a labrarlo en muñeco y labro al embera, pero cuando lo estaba puliendo se corto el dedo con la astilla, se enojó nuestro creador y abandono su proyecto, sin embargo un día cualquiera retomó nuevamente su proyecto y lo perfeccionó, una vez formado le dió el poder de la vida, la lengua, el pensamiento, el poder del espíritu, el poder de la transformación; este fue dado mediante soplo en la coronilla de la cabeza y en las coyunturas del cuerpo y le dió el nombre de embera, (*Èpera*) gente sacada y labrada del árbol y también le dio la ley de origen, la ley de relación hombre naturaleza y a cada una de sus criaturas le dió a manejar las cosas esenciales para la pervivencia.*

*A la **GÈSERA** (conga) le dio la administración del agua*

*Al **BEGI** (venado) la administración del plátano*

*Al **JOJOMA** (zorro) la caña de azúcar*

*Al **MISURRA** (mico) la administración del maíz*

*Al **GIMO** (lagarto) la administración del fuego, la candela*

*Al **EMBERA** la administración de todas las obras del creador, con una clara norma de relación hombre naturaleza. Al lado le coloco la **PHÁQORE**, la madre de las plantas medicinales y la sabia en el manejo del bosque, la de la fertilidad, la jaibana.*

*Pero aún la obra no estaba terminada, faltaba la noche, porque todo era claro, no había noche, sus hijos no tenían descanso; esto le preocupó a nuestros padres, entonces decidieron estar aún más cerca de sus criaturas, dar energía en todo momento, entonces nuestros padres se adentraron en la profundidad de la selva, subieron a los confines de la montaña, allí decidieron crear el tiempo en día y noche, phapha se encargo de la oscuridad y la fertilidad y se convirtió en **JEDEQO** (luna) y tachi tsetese, tata se encargo del día o de la luz, con todos sus poderes se subió y se convirtió en **ŪMATAU** (sol), nuestros padres creadores de los mundos se convirtieron en sol y luna y se completó la creación del los cinco mundos, donde vivirán los seres integrantes del ser embera.*

*El mundo de los **EMBERA** = mundo de gente*

*El mundo de los **Chiambera** = mundo de la espiritualidad, de conversión*

*El mundo de los **Ágsothorro** = mundo de las aves*

*El mundo de los **Amuqararã** = mundo de los sin ano*

*El mundo de los **Pido** = mundo de los animales cuadrúpedos*

Tachi ãkore, tsetse, tata y phapha o nana son los dueños de los mundos de la totalidad. El poder energético de nuestros creadores atraviesa todos los mundos y por ende una comunicación con todos los seres de los mundos.

Entonces los embera y los otros seres pudieron cantar el cántico de la sabiduría, el del poder de la transformación del hombre y la naturaleza y danzaron al ritmo del silbido de la naturaleza, así se concluyó la creación de nuestros padres”.

Este mito de creación del pueblo embera es muy importante para luego entender algunas pautas y prácticas de crianza como también otros aspectos de su cultura. En estos últimos años han profundizado en su ley de origen, que la concretizan así: *“Tachi ankoré nos creo como embera que significa gente, eso hay que respetar ley de origen y nos mostró la manera cómo vivir, ser y pensar, por eso ésta es nuestra ley de origen.”*¹⁶

- *Escuchar la voz de Ankoré para respetar las leyes que ha dejado en la naturaleza.*
- *Hablar la lengua materna y tener pensamiento embera. Respetar, valorar y aprender el conocimiento embera. Enseñar y valorar la cultura Embera. Enseñar y aprender con educación propia. Enseñar las creencias a los hijos y el origen. Creer y recordar el origen del embera. Los padres enseñar a sus hijos a saber trabajar en todas las cosas para poder formar familia, respetar a los suegros. Las mamás enseñar a sus hijas a tejer y hacer todas las cosas que benefician en la casa y a la familia. La mujer enseñar a trabajar a sus hijos e hijas. Papá y mamá enseñar a sus hijos a respetar a los demás. Los ancianos, adultos, papá y mamá dar buen consejo a los hijos desde su niñez hasta adultos para que haya respeto a las demás personas. Cualquier daño e irrespeto que los niños o jóvenes hagan a los mayores se debe corregir por el padre y la madre con consejo.*
- *Casarse únicamente con indígenas. No casarse con la familia, ni con parientes, ni con menores de edad.*
- *Para unirse, la pareja debe saber los oficios tradicionales del hogar. El joven se puede enamorar y coger con pareja hasta que sepa cazar, pescar, construir casa, cultivar, tener hacha, machete, suela, herramientas y utensilios y cuando cumpla un período de prueba, porque el joven para unirse con una pareja debe permanecer un periodo prudencial, para saber si responde o no a los trabajos. Por ejemplo la prueba de montear con el viejo todo los días, si tiene gusto por la muchacha, hasta cumplir los ocho días, si el joven cumple con esa prueba si pueden unirse.*

¹⁶ *Reconstrucción elaborada por maestros y maestras embera de Bojayá, encuentro octubre 2006 y reafirmado en el encuentro de autoridades indígenas, abril de 2007, en la zona carretera Quibdó-Medellín. Centro de Pastoral Indígena, Diócesis de Quibdó, Chocó. Todo está en cursiva para indicar que es la transcripción de lo dicho por los docentes.*

- *El compromiso de una pareja para vivir juntos es un compromiso responsable y permanente para educar a los hijos con una orientación madura y así puedan aconsejarlos de respetar a los ancianos y a su padre y madre. Cuando son muy jóvenes las parejas, no tienen criterios claros para educar y cuidar bien a sus hijos. Cuando tienen cultura tradicional es cuando pueden coger pareja. El joven o el adulto no puede conseguir la pareja por sí solo, el compromiso lo hacen los padres, para evitar el rompimiento de la pareja.*
- *Ombligar a nuestros hijos. Se faculta la ombligada y el sobado de huesos desde los niños hasta los jóvenes, pero para realizar trabajos con gran capacidad y de acuerdo a la necesidad como fuerza para cargar, correr, defensa, lucha.*
- *Construir y vivir en Te Ara Te. Celebrar las fiestas ancestrales, como la inauguración del Te Ara Te, el Jemené o de las quinceañeras. Para darle bebidas o cosas alcohólicas a las muchachas que jovencien, deben tener por lo menos 18 años, antes no. Danzar con música propia. Cantar y enseñar canto tradicional. Hacer y tocar flauta, tona, tambora y otros instrumentos musicales tradicionales.*
- *Los niños deben participar acompañando a los padres en las distintas actividades productivas, como elaboración de canastos, labrado de champa, preparación de alimentos, siembra, pesca, pintura de kipará, y otros, siguiendo normas de elaboración y de uso. Los niños deben aprender normas de comportamiento, por ejemplo, no se les permite ver cuando la madre está dando a luz, está prohibido llevar a niños recién nacidos a los velorios, no pueden tomar bebida de alcohol, tampoco deben meterse en las conversaciones privadas de los adultos, ni observar el momento de enamoramiento de los jóvenes (werajjaraobu), no mencionar con nombre propio a los mayores.*
- *Respetar y cuidar la naturaleza y todos los seres que en ella habitan. Mantener la armonía de la naturaleza y su equilibrio. No explotar la naturaleza, sino utilizar lo que se necesita. Recolectar semillas y frutos del bosque. Tumar con hacha de piedra.*
- *Utilizar la fuerza de la naturaleza para tener poderes que sirven para la defensa de la gente.*
- *Tener buen corazón, dar, recibir, pensar y aprender con corazón bueno. Pensar y vivir en unidad. Compartir charla con los demás, hacer una visita a otras comunidades, pensar como familia con el pueblo Embera. No matar ni odiar al Embera. Respetar a las autoridades tradicionales, a los ancianos y escuchar consejo de estos mayores y sabios.*

- *Creer en “Pâcôre”¹⁷. Aprender y curar con medicina tradicional. Ser un Jaibaná solo si tiene corazón bueno. El Jaibaná¹⁸ cantar utilizando guadua y agua de quebrada de un salto. Conocer y respetar las leyes de los jai¹⁹, los wandra y los jaure. Respetar los lugares sagrados, no hacer bulla, ni burla. Hacer rituales a los niños y niñas para dar salud, protección y energía. Cuidarlos bien con plantas desde que nacen. Y tratarlos con cariño.*
- *La mujer debe seguir cuidados especiales; por ejemplo cuando está embarazada, su pareja y familia deben ayudar en estos cuidados. O cuando a una niña recién salen los senos tiene que cargar el agua a ambos lados para que el seno no salga un lado más grande. Respetar, valorar a la mujer embera y tratarla bien. La mujer es la base de la educación, la mujer cuida, da consejos a sus hijos; la mujer es la base de la orientación y ejemplo a sus hijos junto con el hombre. La mujer es constructora de familia, de cultura y de convivencia. La mujer hace un gran aporte en el trabajo productivo. La mujer tiene el mismo grado de capacidad de pensamiento y creación que los hombres.*
- *Cuidar el cuerpo. Preparar a los hijos para que puedan enfrentar la vida en su territorio.*
- *Respetar el temblor (Teuremia) y el arco iris (Euma).*
- *Producir fuego con palo o piedra.*
- *Tejer catanga y canastos.*
- *Hacer lámparas de brea.*
- *Utilizar totumo para llenar agua.*
- *Hacer platos y cántaros de barro.*
- *Utilizar damagua para tendidos y ropa tradicional.*
- *Pintarse con kipará, la pintura es porque nuestro Ankoré nos la dejó para que la usemos los embera para la salud, también nos sirve para protección de sol y de nuestro ser. Este es un árbol espiritual muy importante para nuestra cultura.*
- *Respetar y usar vestido tradicional. A los niños colocar guayuco y a las niñas paruma. Usar y hacer collares con semillas, para adornar el cuerpo.*

¹⁷ Padre Dios. Otros lo escriben como ÁKORE.

¹⁸ Guía espiritual, el sabio, el médico tradicional, el que posee el poder de los espíritus y los puede controlar.

¹⁹ Los jai, los wandra, son espíritus que están en toda la naturaleza y los animales.

- *Pescar y hacerlo con flecha de palma.*
- *Labrar canoa, canaletes y hacer palancas.*
- *Comer lo natural, la comida de Ankoré era mojojo y frutas silvestres. Comer ají picante salvaje.*
- *Cazar animal del monte. Realizar la cacería, con bodoquera. Elaborar ugü (bodoquera). Buscar carne del monte para dar de comer a su familia, a sus amigos y amigas. Respetar a los animales.*
- *Trabajar en minga y mano cambiada con solidaridad. Cultivar productos tradicionales. Trabajar en rocería de maíz, arroz, tomar chicha en un solo vaso. Ankoré dijo que se cultivaran tres clases de plátanos: bio pata, amborromia y dominico.*
- *Hacer varas de palo para desgranar maíz y moler maíz en piedras. Hacer y tomar chicha. Tanto el adulto como el joven no pueden tomar bebida de una manera incontrolada, esto para evitar errores y problemas.*

1.3. La Representación del Cosmos en el *TEARA TE*²⁰

El término o palabra *Tambo*, casa, hogar, vivienda no da la idea de la representación de la morada embera, **el tambo**, casa, hogar, vivienda, por tener sus raíces en latín nos aísla del concepto de *TEARA TE*, esto demuestra que la designación de los nombres no alcanza a explicar el real sentido y significado del *Te ara te*, no es lo mismo decir tambo que Te ara te. Vamos a ver que son expresiones totalmente diferentes y que el Te ara te corresponde a lo más profundo del ser embera, el Te ara te, da la idea de universo, mundo, pero también se puede asimilar a hogar.

Según Baltasar Mecha, *“la casa es una palabra de occidente, del mundo de los no indígenas; con la palabra casa llega la imagen de casa que contiene una estructura arquitectónica, edificio, vivienda de dos aguas o de cuatro, su diseño se hace de*

²⁰ MECHA, Baltasar, *Op. Cit.* 14

acuerdo a su necesidad, interés, su forma de vida, y su forma de pensamiento, la sociedad de este pueblo es excluyente, individualista, egoísta, atrapadora, por eso su casa contiene divisiones, con piezas, salas, privacidad, la casa sí que refleja claramente en el diseño arquitectónico lo que son, lo que piensan, lo que les han enseñado a vivir, no hay una colectividad, hay un gran deseo de privacidad, de individualidad, más que unidad, servicialidad como nosotros los embera”.

Tambo, en la época de los Incas, significaba edificio que se hacía en los caminos donde almacenaban alimentos, vestidos para los mensajeros y los viajeros. Es generalmente un lugar amplio, sin divisiones; dependiendo del sitio y las cosas que se guardaran tenía o no puertas. Como el espacio donde viven los indígenas no tiene la forma y las divisiones que la casas de los no indígenas, las fueron llamando tambo. Tambo significa entonces bodega, expendio, parador, tienda. Ahora tambo puede ser el nombre de un Municipio Colombiano en el Departamento del Cauca o cualquier otra cosa. Por ello los indígenas cada vez más quieren llamar a su vivienda, Te ara te.

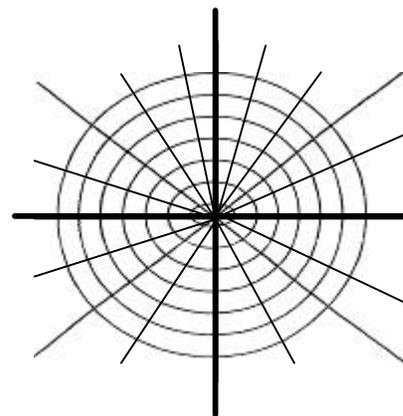
El *TE ARA TE*, es el pensamiento embera, con esa palabra el ser embera se ubica en un espacio, en un territorio, donde se recrea y procrea la cultura, donde crecen y mueren, donde hay calor humano, amor, educación, fraternidad, verdad, honestidad y responsabilidad; aquí no hay divisiones, hay unidad, hay *so pia* (corazón bueno), por eso pueden vivir allí las personas y hasta los muertos, por que se entierran de bajo del gran TE entonces no hay privacidad. En el TE vive la familia propia y la familia extensa²¹.

²¹ *La familia extensa es un concepto construido a partir de una práctica entre los pueblos afrodescendientes que corresponde a la experiencia de vida familiar y relaciones familiares mucho más allá del núcleo familiar. Cfr. Yolanda Sarmiento, Tesis de Grado, Universidad Luis Amigó, Agosto de 2007.*

“Cuando nuestro padre (Tachi Ñqoré) creó a los seres de la naturaleza creó también al TE²² y lo colocó en el mismo lugar a las aves, los animales, peces etc. Por eso los animales, las aves, peces, tienen TE, hacen TE en los árboles, en la tierra y en el agua²³”.

¿De dónde nace el Te ara te? Veámoslo en la explicación que dio Baltasar según el mito de origen:

“Cuando Tachi Ñkoré creó a la gente (embera) y no había animales, el animal salió del embera; por eso se dice que todos los que tienen nombre de animales eran embera y no es al contrario como lo plantea el occidental, que dice que “el hombre salió del mono”. El hecho de que los animales sean producto de la gente no significa que el ser embera sea superior a los animales; no, aquí no se categoriza la creación, por eso desde el principio los embera hemos sido gente, y Tachi Ñqoré nos enseñó a hacer TE. TE se alzaba desde la tierra, pero un día sufrió su propia transformación, por no cumplir las enseñanzas de Tachi Ñqoré. El embera fue convertido, transformado de hombre en animal, sufrió un proceso de ARIPADA²⁴; esto no es mohán, ni castigo, sino que se traduce como transformación de la materia naturalmente. La transformación de los embera a animales sucedió porque quisieron hacer daño a los hombres que vivían en su “TE” que quedaban a ras con el suelo, ellos entraban a la vivienda y le hacían daño, en consecuencia el creador embera hizo una modificación en el diseño



²² Como lo veremos en la explicación del mito, TE puede acercarse al significado de construir algo para habitar “nido, lugar donde refugiarse, donde vivir, territorio habitado”. Otros emberas traducen el Te ara te como “vivienda para todos”.

²³ MECHA, Baltasar, Op. Cit. 14

²⁴ Espíritu que transforma al embera en animal.

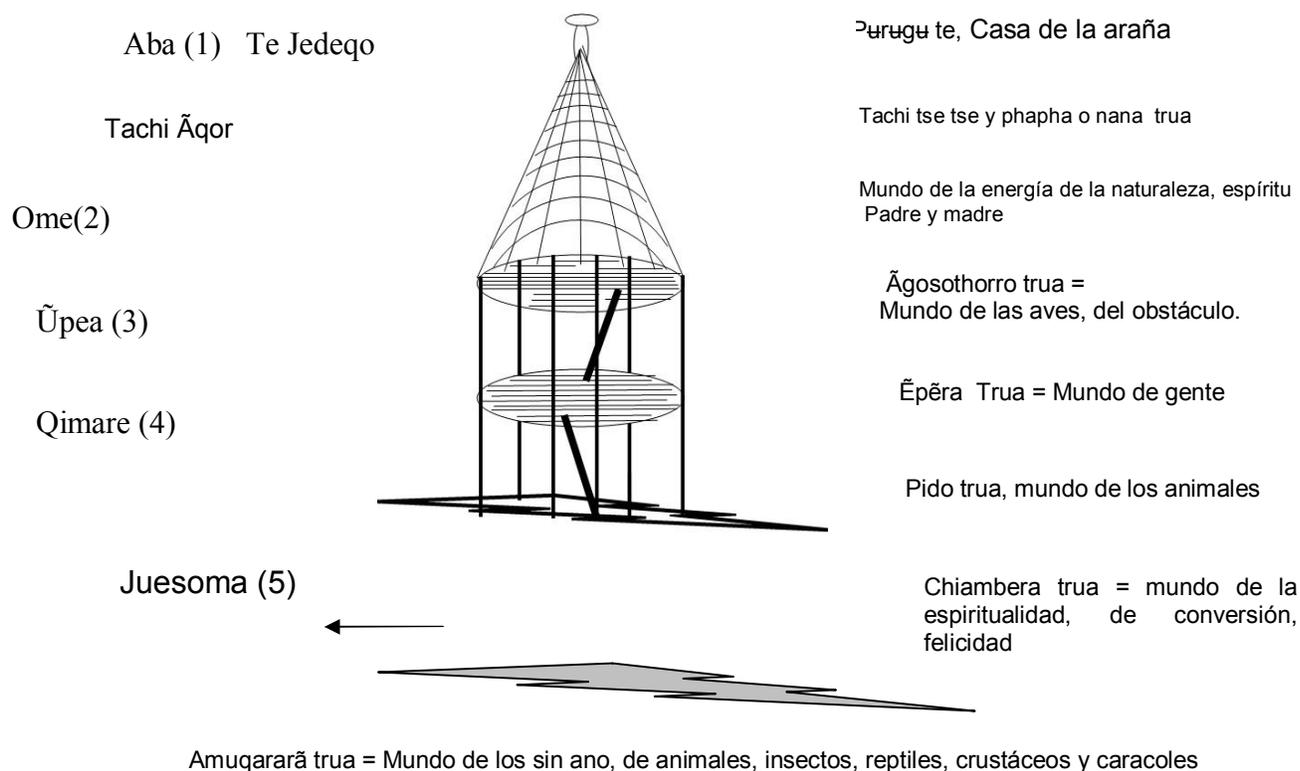
del TE sin perder el significado y lo reforzó; al TE le colocaron otra palabra, TE ARA TE que connota vivienda verdadera o el verdadero mundo.

Luego, Tachi Ñkore nos enseñó a hacer TE ARATE que en castellano se asimila a "vivienda verdadera, verdadero hogar"; la verdadera vivienda que a su vez es el mundo, el territorio. Pero para ser diseñado y construido perfectamente, Tachi Ñkore buscó dentro de nuestros hermanos al arquitecto perfecto, que pudiera impregnar el pensamiento, el universo y el mundo embera en el diseño; además, que el modelo de vivienda fuera contra temblores, animales y tormentas. Entonces vio y encomendó el trabajo al purugu (araña); él ya tenía su diseño que era como su propia vivienda, era solo aplicarlo: halar la punta o el vértice, quedando cuatro bases, que son los mismos guayacanes²⁵. Se hizo de esta forma para que se defendieran de los aripada o de la transformación del hombre. Los Embera subían al cielo raso para salvarse de los aripada cuando saltaban a la vivienda.

El verdadero hogar o TE ARATE quedó diseñado de tal forma que en él, los embera representan los mundos que configuran su universo. Por esto cada parte de la vivienda tiene una significación específica en relación con su cosmovisión, lenguaje, mitos y creencias. Aquí la explicación que dio el indígena Baltasar:

²⁵ *Arboles que son una madera fina, durable en el tiempo.*

1.4. Representación de los mundos Embera desde el Te ara te.



“Uno es la punta superior que se le llama TE JEDEQO que significa la luna de la vivienda; alumbra la vivienda. TE JEDEQO antes era de barro azul, que servía para hacer cántaro, Tsoqo. También representa un defensor de la vivienda, él ampara del rayo, protege contra el viento que es un ser viviente “humano”, así como el trueno y el temblor, atentan contra la vivienda. Tachi Āqoré dijo que si a la casa no le hacían TE JEDEQO esos señores se montaban en el techo y lo iban tumbando”.

El número 1 representa la unidad del mundo. Tachi Ākoré, no tiene un mundo; él es dueño de la totalidad de la creación. De acuerdo a la base numérica embera, correspondería al número uno que se llama ABA cuyo significado es el de la transversalización, unidad, único, este mundo se une con el último mundo, porque es la fuerza del reino de la naturaleza.

El segundo mundo o mundo de los Ñagosothorro o gallinazo rey. Representa el número dos, llamado UME que connota la producción, la multiplicación y la vida, pero también el obstáculo para alcanzar la felicidad o llegar al mundo del padre y de la madre.

El tercer mundo es el mundo de los embera. ÛPEA, tres, representa el mundo de la muerte por inundación; la gran inundación connota la vida y la muerte.

El 4, QIMARE, donde se entierran los guayacanes es el cuarto mundo, el mundo de los Chiamberara, QIMARE que significa dualidad, pareja, matrimonio, multiplicación y connota felicidad al lado de la pareja provee las plantas aromáticas y medicinales

El 5, JUESOMA, del mundo cuarto hacia abajo está el mundo de los Amugarara (ahí también están los cangrejos y los caracoles,). Puede significarse con el número cinco JUESOMA que es el corazón de la mano y provee plantas medicinales y frutos. Además, éste número está unido con el primero, su relación es la unidad y el fin de las cosas; es decir, el equilibrio y la armonización del ser con la naturaleza, la felicidad total.

El mundo seis ubicado debajo de la casa, sobre la tierra, representa el mundo de los animales PIDO TRUA. Todos los anteriores en su mundo son humanos; al pasar de un mundo a otro se transforman.

Es necesario aclarar que la base del sistema numérico embera es hasta el cinco, no existe el seis. Sin embargo, en la aplicación y la ubicación de los mundos indígenas en el Te ara te puede aparecer, por cuanto el número uno que es el mundo de la energía de padre y madre es transversal; es decir, no tiene un solo mundo, todos los cinco mundos son de nuestro creador.

La escalera que conduce desde el piso al cielo raso tiene toda una explicación

cosmogónica espiritual, por cuanto es la escalera y el camino que conduce sin obstáculo a la comunicación y diálogo directo con los otros mundos y seres espirituales; es por eso que los embera no hablamos de Dios, porque cada embera habla con Dios sin intermediario de nadie. Esta última palabra es una interpretación desde el mundo teológico, lo hago desde mi formación teológica²⁶ que considero haber entendido, comprendido, relativizado y resignificado el nombre de Dios”.

2. INTENCIONALIDAD Y PROPÓSITO, SORPRESA, CURIOSIDAD Y PAUSA

La Organización Regional Indígena en el Chocó viene desde hace más de 18 años, haciendo una reflexión sobre los modelos educativos practicados en el país, especialmente en sus territorios desde la colonia hasta la fecha y han concluido que son modelos homogeneizantes, que no han respondido a sus valores culturales, ni cosmovisiones propias, que han mantenido en el tiempo sus formas tradicionales sin tener cambios profundos.

De igual forma los pueblos indígenas en el Chocó han tomado conciencia que “la llegada de estos procesos educativos” no han constituido aportes históricos reales para sus comunidades en el fortalecimiento de sus formas propias de vivir y desarrollarse como pueblos, pese a que en la Constitución del 91 nos hemos reconocido como una Nación Multicultural²⁷; estos modelos educativos no responden a las verdaderas aspiraciones de bienestar y progreso social, como uno de los fines de la educación.

Por lo anterior, han venido construyendo una propuesta de educación propia, intentando que sea reconocida por el Estado Colombiano. Esta propuesta incluye

²⁶ MECHA, Baltasar, además de ser Lingüista y líder de la Organización Regional de Indígenas del Chocó ASOREWA, culminó estudios de Teología, en la Universidad Claretiana FUCLA.

²⁷ Constitución Política de Colombia, Artículos No. 10, 68 y 70, 1991.

lo propio y lo ajeno; es decir, no es etnocentrista, dialoga con otras culturas, dando a lo propio el valor que le corresponde y a lo ajeno la función de complementariedad para formar desde la interculturalidad. Fortalecer esta iniciativa, impulsarla, es una apuesta política de quienes acompañamos estos procesos organizativos.

Hace cuatro años, se inició la implementación de esta propuesta pedagógica en varias zonas indígenas del Chocó, al tiempo que se va alimentando y construyendo el *“proyecto educativo cultural territorial Indígena Pensamientos Unidos PECTI-PU”* para estas comunidades. La educación propia entre estos pueblos indígenas está desconocida por el Estado y aún no ha sido realmente valorada en sus aportes pedagógicos y didácticos.

La educación propia se desarrolla en la comunidad como un proceso de producción y construcción permanente de saberes, de contenidos culturales ya casi olvidados y que son transmitidos por la oralidad. Sistematizar estas formas propias es de vital importancia para estos pueblos a fin de poder mantener la memoria para los mismos procesos de socialización a las futuras generaciones. Toda la humanidad corremos el riesgo de perder un patrimonio cultural, porque estos grupos, tienen mucho que decir y aportar a otras culturas, grupos y sociedades, como también abrirse desde el diálogo intercultural para aprender de otros y otras.

De otro lado, los pueblos indígenas en el Chocó, han tomado conciencia que en el contacto cultural, hay sociedades que dominan sobre otras, porque las relaciones han sido dadas desde la imposición de una cultura sobre otra. En el caso de los embera-katio, en los últimos años (20) este contacto cultural ha sido dado en medio del conflicto armado, del desplazamiento forzado, lo que ha obligado a las familias a conseguir trabajo fuera de su territorio, lo que ha ocasionado desarraigo cultural, creándose una grave tensión entre lo propio y lo ajeno, pues muchos jóvenes que se han ido de sus comunidades huyendo del conflicto, buscando

mejores condiciones de vida, han debilitado su identidad cultural, han perdido el horizonte, no se ubican dentro de una sociedad pluricultural globalizada, que les obliga y exige otras posturas y formas de relacionamiento.

Hay una preocupación entre las autoridades indígenas y algunos mayores²⁸, sobre la necesidad de darle una vital importancia a la crianza, a la infancia, pues creen que muchos de los problemas actuales residen en no haberle prestado atención a esta etapa, pues según ellos *“en los primeros años de vida se forma al ser humano indígena que se desea para el futuro y pervivencia de nuestros pueblos”*²⁹.

De igual manera dicen las autoridades y las mayorías ven con preocupación que algunos jóvenes han perdido el sentido de su vida indígena, por lo que han querido suicidarse³⁰; otros no quieren ser indígenas, ya no quieren aprender de sus mayores y como son padres jóvenes, no alcanzan a escuchar las enseñanzas de los mayores, aprenden fácilmente lo de los campunía³¹, “lo ajeno” y se olvida lo propio. Por eso hay que prestar mucha atención a esta etapa de crianza, ayudar a los padres para que la enseñanza sea lo propio y se retome lo de antes. Ahí se sientan las bases de todo y se prepara muy bien para el reto que tienen que afrontar frente a otras culturas.

Hay también otras preocupaciones: la escuela como está concebida y la forma como ha llegado a las comunidades indígenas es un espacio de aculturación. Se pretende que sea más bien un espacio que brinde herramientas para el diálogo transcultural y la etapa de crianza sea atendida especialmente como un tiempo de

²⁸ *Mayores o mayorías, es una forma de nombrar a los ancianos a quienes reconocen sabios, entre los indígenas embera. Su parecer es siempre importante en su comunidad.*

²⁹ *Expresión de Alberto Achito, líder indígena, en un diálogo informal, abril de 2007.*

³⁰ *Informe de UNICEF y Diócesis de Quibdó, sobre suicidios indígenas en el Chocó, noviembre de 2006, no publicado.*

³¹ *Campunía, forma de llamar a las personas no indígenas o prácticas no indígenas.*

formación para fortalecer lo propio pero también para recrearlo, tal como lo describe el ya mencionado Baltasar Mecha³²:

“Puede existir la “shi qicha jara dia bada te”³³ en las comunidades Embera, para fortalecer la cultura, tanto como para aprender la lecto-escritura. Si puede existir la escuela en la comunidad, pero el aprendizaje debe estar también en la casa. Hay que acordar con los maestros y la comunidad que también en la casa se da el aprendizaje de los niños y niñas, la escuela no reemplaza la educación de la familia, ni de la cultura; la escuela tiene que reforzar esa educación embera.

Los padres tienen que enseñar la cultura, y no las costumbres de la cultura negra; por medio de un proceso de formación con la comunidad podemos recuperar nuestra cultura, darle la idea de los viejos, para que puedan seguir el mandato de los ancestros. Es necesario un análisis permanente con las comunidades para que todo quede acordado, sino se hacen varios talleres no hay acuerdo ni asentamiento con la comunidad.

Se debe conservar la norma tradicional en el hogar, la educación que debemos permitir es valorar a los ancianos, para recuperar la cultura tradicional y dar cumplimiento, a que el “jefe del hogar” tiene que ser los abuelos y los padres³⁴. Se debe buscar una charla educativa con los ancianos, para que le den cumplimiento a la cultura tradicional de acuerdo a la capacidad de sus experiencias de la naturaleza.

Un problema que se debe resolver es que los maestros indígenas desconocen el conocimiento ancestral, no tienen en cuenta a la comunidad para la toma de

³² Baltasar, ha coordinado durante muchos años la educación para los pueblos indígenas y es asesor para este tema entre los indígenas del Departamento del Chocó. Esta transcripción es una intervención del líder indígena en una reunión de maestros indígenas, Quibdó, Chocó, Junio de 2007.

³³ Escuela tradicional occidental.

³⁴ Esta expresión “jefe de hogar” es el deseo que los padres retomen el control, porque algunos han perdido autoridad frente a sus hijos, especialmente los hombres.

decisiones, por eso es necesario que los ancianos y los sabios les den consejo y les enseñen conocimientos ancestrales. Los maestros tienen que ser conscientes de lo que están haciendo, y hacer reuniones con los padres para fortalecer la idea que los niños aprenden principalmente a través de la mamá y del papá y ellos tienen que enseñar a sus hijos su cultura.

LA NATURALEZA AL SERVICIO DE LA FORMACIÓN INTEGRAL DEL EMBERA (prosigue el relato)

De la naturaleza y del vientre de la madre tierra nacieron unos hombres embera llamados CARAGABI y TUTRUICA, sus padres Ñnkore y Nana o Phapha les dieron todos los conocimientos, el secreto y la sabiduría de la naturaleza. Tuvieron una formación en la ley de la naturaleza o ley de origen, amaron a todos los seres de la tierra, no diferenciaron entre seres vivos e inertes y ayudaron a crear los mundos embera y al lado de sus padres caminaron en la verdad, en la justicia y en el amor, sus palabras eran tan dulces como la miel del abeja, eran tan sabios como sus padres creadores de la vida, eran unos hombres llenos de misterio como la misma naturaleza.

CARAGABI y TUTRUICA se constituyeron en los hermanos mayores del pueblo embera; de ellos dependían muchas enseñanzas, en especial el conocimiento de la cultura, de la espiritualidad y el desamarre de los mitos, para que sus hermanos pudieran gozar de la tranquilidad y la paz, le enseñaron la relación hombre y naturaleza, dentro de ella el respeto y luego el control territorial a través de los poderes espirituales, y nace el jaibaná, el gran médico tradicional. Pero para desarrollar bien sus habilidades y sus conocimientos en el jaibanismo le colocaron una maestra que tenía el poder de las plantas medicinales, que es la que le determinó la enseñanza. Para la utilización del poder jaibanístico lo primero que le recomendaron fue no hacer daño a su prójimo, hacer el bien a todos los que requieran del servicio y enseñar todo a todos.

La sabiduría y capacidad de estudios de los primeros hombres embera era tan admirable porque dominaron y controlaron el poder de los espíritus mediante los sueños. La observación permitía una visión más clara, se metieron dentro de lo humano y lo espiritual, sus metodologías de investigación fueron guiadas por los animales, aves, peces, árboles y los astros; de ellos aprendieron una buena pedagogía de transmitir conocimiento mediante la oralidad y de allí viene la enseñanza de generación en generación hasta la actualidad.

Hoy, con mucha dificultad, se trasmite el conocimiento porque el hombre ha olvidado la enseñanza de la ley de la naturaleza, del amor, de la armonía, del equilibrio, de la justicia y se ha dedicado a mirar la educación como una respuesta a sus intereses económicos, políticos e ideológicos, por eso no se enseña todo a todos, ni hay claridad de ideas sobre el poder y el misterio de la naturaleza, no entienden que nada hay en la naturaleza que el hombre no pueda conocer; es una realidad por la evolución cultural o por la dinamización interna de las comunidades.

Con esto yo, Baltasar, pretendo que el hombre moderno embera entienda que hay que acudir a los conocimientos ancestrales y de la naturaleza, para poder construir una educación que responda a la necesidad y expectativa de nuestro pueblo y que haya un deseo de comprensión de los poderes de la naturaleza y que entiendan que la estructura y las leyes del espíritu humano son las mismas que las de las cosas, por lo tanto el arte educativo debe imitar la naturaleza, siendo CARAGABI, TUTRUICA, ÑQORE Y NANA la misma naturaleza y de donde nosotros somos parte.”

3. SEÑALES INADVERTIDAS QUE AHORA SON CONCIENCIA

Todo lo anterior, las reflexiones y análisis realizados en diferentes congresos, hizo que las autoridades indígenas se preocuparan por concretizar y complementar el proyecto pedagógico propio integrando la primera infancia, dado que se están generalizando cada vez más las experiencias de los hogares del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) en sus comunidades, hogares que entran a romper con todo el sistema de crianza de los niños y las niñas embera.

Por ello, agentes de Pastoral Indígena de la Diócesis de Quibdó nos hemos querido unir a los esfuerzos de la organización regional, en la construcción la propuesta educativa propia, incluyendo la etapa de crianza a partir del conocimiento y sistematización de aspectos como *cuáles y cómo son los sistemas de socialización presentes en los procesos de endoculturación³⁵ de los indígenas embera-katío del Alto Andágueda y de la zona carretera Quibdo-Medellín, Chocó, dentro del ciclo vital de la crianza³⁶*.

Esta investigación permitirá construir una propuesta etnopedagógica y etnodidáctica, que podrá ser presentada como el primer proceso propio, de lo que en occidente llamamos pre-escolar, que contribuya a la concreción de una política pública para la primera infancia indígena.

Otras Preguntas:

¿Cuál es el concepto de infancia que tienen los pueblos embera?, ¿realmente lo tienen presente, lo asumen y lo reconocen? ¿cómo son las formas de socialización de la cultura y del saber propio en la etapa de crianza?, ¿quién lo hace, cuándo, en dónde?

³⁵ La endoculturación es un término propuesto por Herskovits en 1948 para designar el proceso individual de adquisición de conocimientos y valores propios de una cultura.

³⁶ Para el caso de esta investigación, observaremos una primera parte del ciclo vital que HERSKOVITS (1973), llama “etnoculturación temprana” es decir las etapas de la persona, antes que sea influenciado por otra sociedad en la edad adulta. Aunque es un proceso permanente.

¿Cuáles son las características de esas pautas y prácticas de crianza entre los indígenas embera-katio?

¿Qué elementos y formas de educación utilizan, qué papel están jugando los aspectos de lo propio y lo ajeno en esos procesos de socialización en las pautas y prácticas de crianza?

¿Cómo abordar el diálogo intercultural con sus retos y desafíos?

4. ENCUENTRO FRONTERIZO

4.1. Desde el proceso educativo

Muchos procesos de las comunidades indígenas en el país, aunque han sido reconocidas legalmente y representadas a través de un sinnúmero de organizaciones etnicoterritoriales en los últimos años, muchos de sus procesos son desconocidos para el resto del país, mayoritariamente mestizo.

De otro lado la globalización, cada vez más homogeneizante, va aniquilando las particularidades y nos pone en una dinámica tal que olvidamos “vernós” en nuestras reales y diversas dimensiones, corriendo el riesgo de perder la gran riqueza que poseemos ancestralmente. Poco a poco, por los avances de la tecnología y la imposición de la misma en los procesos humanos de socialización, nuestras riquezas se pierden en el silencio histórico de las selvas, ríos y montañas de nuestra geografía colombiana.

En el marco de la diversidad cultural conectada a la educación, aparece la etnoeducación, la cual además de obedecer a una necesidad en el campo educativo, responde a la demanda política de etnias del país que exigieron hace algunos años y exigen aún, un proyecto educativo acorde con su situación actual, su realidad histórica y cultural, y sus proyectos de vida. (CERON Patricia, ROJAS M. Axel, TRIVIÑO Lilia 2002, p.15.)

La etnoeducación aparece entonces con fuerza, y a pesar que se volvió un tema de moda –con lo que tiene de pasajero–, tiene ventajas en cuanto posee sus propias características, principios, estrategias y objetivos para concretar procesos participativos, bajo una actitud crítica de las acciones educativas propias del contexto étnico³⁷. De igual manera tiene como principios importantes la integridad, la diversidad lingüística y la autonomía, con el fin de que el proceso de formación desarrolle la identidad cultural, la reafirme, pero al tiempo le ayude al diálogo intercultural.

Cada vez más necesitamos atrevernos a desafiar lo global, para reivindicar lo diferente, y si la escuela ha sido una de sus mayores estrategias, ese mismo espacio puede dar cuenta de otras posibilidades, de otras construcciones, para que el reconocimiento se convierta en respeto y valoración, así como “los estudios culturales reconocen a los alumnos y alumnas como portadoras de diferentes memorias sociales con el derecho a hablar y a representarse en la búsqueda del conocimiento y la autodeterminación”³⁸. Por lo tanto a los actores y sujetos de los procesos de educación nos corresponde ayudar a construir propuestas pedagógicas alternativas que den cuenta realmente de los procesos de democratización, de la participación comunitaria, las transformaciones sociales y el etnodesarrollo, presentados en una de sus formas como lo es en el currículum y puestos en marcha en la cotidianidad de sus prácticas comunitarias.³⁹

La educación es un punto de formación, transformación y desarrollo permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes⁴⁰.

³⁷ CEID-ADIDA, *Etnoeducación y cátedra de estudios afrocolombianos*, Gobernación de Antioquia, Gerencia de Negritudes, pg.13, Imprenta Departamental de Antioquia, 2004.

³⁸ Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, presentación en página WEB de la Maestría Educación, énfasis en Pedagogía y Diversidad Cultural.

³⁹ *Ibíd.*

⁴⁰ *Ibíd.*

En toda educación se busca una transformación consciente de las prácticas educativas, pero igualmente de las relaciones sociales y en este caso concreto, quisiera resaltar los procesos de educación propia, buscar los sistemas simbólicos en los procesos de socialización del saber entre las comunidades indígenas que se construyen en la etapa de crianza, sistematizarlos y ubicarlos dentro de una propuesta curricular que de cuenta de la importancia de las etapas vitales en las cuales transcurre la construcción del conocimiento, la formación del ser humano y la identidad cultural.⁴¹

4.2. Desde lo cultural

Los indígenas Katíos del Alto Andágueda y de la Zona Carretera Quibdó, Carmen de Atrato, luego de un largo periodo de intervención por parte de la Iglesia en la “Misión de Aguasal”, de los misioneros claretianos a través de un “internado, donde las mujeres –sobre todo- eran llevadas a este lugar para ser cristianizadas, además de enseñarles a leer y escribir en castellano” (Flórez, 1996, pág 81-82), desde hace varios años, vienen construyendo una experiencia de bachillerato Indígena, en varias zonas del área de influencia de la Diócesis de Quibdó, tienen escuelas de primaria en los resguardos, algunas de ellas dirigidas por profesores indígenas, muchos de ellos son bachilleres, algunos con una preparación técnica en pedagogía, intentando desarrollar las propuestas curriculares conforme exige el Ministerio de Educación Nacional (MEN), pero al tiempo construyendo una propuesta propia, alternativa.

Este proyecto se enmarca en este esfuerzo de contribuir a esta apuesta, en la edad temprana que puede cumplir dos objetivos: contribuir a hacer memoria de unas pautas y prácticas que según los sabios corren el riesgo de “olvidarse, de perderse y que son vitales e importantes para la pervivencia de los pueblos

⁴¹ *Encuentro con docentes indígenas del alto Andágueda, noviembre de 2005, reflexión sobre la infancia y los jóvenes embera.*

indígenas”⁴². De otro lado, aportar al análisis de la influencia de lo propio y lo ajeno en esta etapa temprana, en la construcción de sentido y desarrollo de sus proyectos de vida.

Según la reflexión de los “mayores” la educación no corresponde a su cosmovisión, pero tampoco les ayuda a ganarse espacios en una sociedad capitalista, cada vez más excluyente y más competitiva. Muchos de los jóvenes vinculados a procesos educativos, pierden el sentido de su vida y de su proyecto como miembros de un pueblo, sienten que los logros alcanzados en los procesos educativos, como tener un grado de bachillerato, no representa para ellos desarrollo ni mejoramiento de sus condiciones de vida, puesto que dentro de la sociedad mayoritaria, no tienen posibilidades ni oportunidades.

Los mayores piensan entre otras razones, que los jóvenes tienen esta situación de crisis, porque en los últimos años, no se le ha puesto atención a la etapa de crianza y que es hora que se haga algo efectivo *“para que en esta etapa los niños y niñas puedan formarse bien como emberas”*.⁴³

La pérdida o conservación de una cultura, de sus procesos de socialización, es una responsabilidad de todos y todas, sobre todo porque en estos procesos encontramos enseñanzas milenarias que aportan a la humanidad valores que fortalecen el desarrollo humano y la construcción de nuevas relaciones sociales en justicia y equidad. Paulo Suess dice que la cultura en el grado cero, es todo lo que el ser humano hace (hombre-mujer) tanto como individuo, cuando en la sociedad y también lo que es hecho por él y todo lo que él, al hacer o ser hecho quiere decir al otro, todo eso es cultura en el grado cero, porque la vida humana es cultural y se realiza en todas las articulaciones, particularmente sobre los ejes básicos que estructuran la vida: En lo cósmico en la medida en que el ser humano se inserta en el proceso de toda la creación; en lo personal, que demuestra la irreductibilidad

⁴² Hermilda Arce, *mujer líder, docente indígena del Alto Andágueda, que contribuye a la reconstrucción de la memoria*.

⁴³ *Ibíd, docente indígena, Alto Andágueda, Aguasal, diálogos, Abril 2006*

de toda la existencia especialmente en el ejercicio de su libertad y en lo económico que garantiza la producción y la reproducción. (Suess, 1992, Pág. 92)

Toda la humanidad corre el riesgo de perder un patrimonio cultural, no tanto por una mirada o actitud etnocentrista, sino porque estos grupos, tienen mucho que decir y aportar, como también también aprender de otros y otras. Las diferencias son algo importante en una sociedad, reconocerlas y respetarlas permite enriquecernos, interactuar y coexistir con las mismas oportunidades políticas y económicas.

Es muy probable que investigaciones como éstas no aporten al desarrollo tecnológico mundial, pero sí a su transformación; es decir, a que las relaciones entre los grupos y sociedades se haga desde el reconocimiento y la valoración, ayuden al descubrimiento de toda la riqueza cultural que se encuentra en el corazón de las minorías étnicas y a hacerlas conocer del mundo entero.

4.3. Desde lo personal

Llevo más de quince años de trabajo apostólico en el Chocó, compartiendo con las comunidades indígenas, acompañando sus procesos y sus búsquedas. Es por ello que deseo acercarme mucho más desde el diálogo intercultural, intentar comprender sus lógicas y dinámicas, sus formas de ser, de expresarse, de relacionarse, y creo que el estudio de la etapa de crianza me permitirá, de alguna manera, entender el mundo adulto embera-katío para poder acompañar mejor sus procesos de organización, sumarme a la defensa que hacen de sus derechos étnicos y colectivos.

5. LOS LIMITES A LA INTIMIDAD Y AL ACCESO

Este proceso se enmarca dentro de la pedagogía intercultural, abordará la etapa de la primera infancia, la edad temprana, proyecto que viene siendo construido

con los docentes indígenas de estas zonas y tendrá como resultado una propuesta de educación pre-escolar propia.

5.1. OBJETIVO GENERAL

Caracterizar las pautas y prácticas en la etapa de crianza entre los indígenas embera-katio del Alto Andágueda y Zona Carretera Quibdó-Medellín, en el Departamento del Chocó, que fundamenten los lineamientos de un proceso de educación pre-escolar propia que sea desarrollada en los planteles educativos indígenas de esta región.

5.2. OBJETIVOS ESPECIFICOS

1. Caracterizar las pautas y prácticas de crianza entre los indígenas embera-katío, que den cuenta de los procesos de socialización, endoculturación y sus pedagogías.
2. Analizar el papel que han jugado los aspectos de lo propio y lo ajeno en el proceso de crianza y en los conflictos de identidad y pérdida de sentido que se presentan entre los jóvenes.
3. Reconstruir desde una propuesta curricular para una educación pre-escolar propia, los diversos procesos de socialización del conocimiento en la etapa de crianza de los indígenas katío del Alto Andágueda y zona carretera Quibdó-Medellín, en el Chocó y las características de los mismos.

6. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Desde los inicios de esta propuesta de investigación, con permiso de las autoridades indígenas, en un profundo respeto a las formas de relacionamiento

con los pueblos indígenas⁴⁴, la intencionalidad ha sido utilizar la metodología investigación, acción participativa, con los referentes teóricos que este mismo proceso de investigación tiene en combinación con la teoría crítica.

Hago parte de un equipo de trabajo de Pastoral Indígena; por esto tenemos contacto permanente con los pueblos y comunidades, y nuestro proceso ha sido acompañar la realización de los planes y proyectos de vida de los mismos⁴⁵, por lo que mi proceso de intervención en las comunidades, está orientado por la Vicaría de Pastoral Indígena, ligado a la búsqueda de transformación comunitaria, es decir a medida que avanzamos en el desarrollo de esta investigación, también se construyen propuestas para el mejoramiento de la calidad de vida, que tienen luego que ser discutidas y decididas con las autoridades indígenas.

Estos procesos, por dinámica cultural, son muy colectivos, muy comunitarios, muy constructivistas y he querido siempre respetar este estilo de trabajo, combinado igualmente con el elemento etnográfico, utilizando estrategias tales como el diálogo, los talleres, las reuniones comunitarias, la observación participante, entre otras.

Las comunidades indígenas, sobre todo los líderes están muy pendientes de todos los procesos de intervención que se realizan en las comunidades, puesto que en muchas ocasiones se sienten utilizados, *“sin sentirse participando y sin saber a dónde han ido a parar los resultados de esas mismas investigaciones”*⁴⁶.

⁴⁴ *No ha sido fácil vencer las desconfianzas, pues por ser miembro de la Iglesia Católica –institución que siempre ha intervenido en los territorios indígenas y la ven siempre como aliada de la imposición- hay prevenciones que a veces suelen torpedear y hacer que los procesos sean mucho más lentos de lo que uno está acostumbrado. De otro lado, parte de mi propia conversión ha sido “ir a su ritmo” esto es agotador, pero mucho más enriquecedor. No siempre se logra la participación de toda la comunidad, ni de todos y todas, pero siempre busqué personas claves –que a mi juicio- pudieran aportar mucho más. Es muy probable que en ese juicio me haya equivocado, pero no tengo miedo, porque la ventaja de este resultado es que está inacabado, es sólo el comienzo de otras muchas posibilidades, como siempre lo he dicho.*

⁴⁵ *Ver anexo, sobre la intervención de la Pastoral Indígena en la Diócesis de Quibdó, Chocó.*

⁴⁶ *Intervención del cabildo indígena del Alto Andágueda.*

Intentando la mayor participación de las personas y sus aportes, he querido tener presente siempre estos enfoques:

- La multiculturalidad y el pluralismo cultural: concebida como un espacio, una condición, donde la educación es un proceso de socialización, los individuos reconocen LA OTREDAD, la valoran y la respetan, producen y construyen crítica cultural. (García, Montes, 1999).
- La interculturalidad: las relaciones sociales son cada vez más complejas y las comunidades indígenas entran en relaciones económicas, sociales, de intercambio e interacción con otros grupos, otras sociedades distintas, diferentes a ellas. Por ello es preciso que esta interculturalidad sea vivida desde la experiencia y ejercicio de la autodeterminación y autonomía, para enriquecer y enriquecerse, sin caer en la dependencia, la imposición o el etnocentrismo.
- El etnográfico: recopilación de información, mediante la observación participante, sobre todo en los procesos de socialización al interior de las comunidades.

Con algunos docentes indígenas que están en la zona, vamos investigando como una acción participativa; ellos como miembros de su mismo pueblo, docentes de sus comunidades, pero también observando como investigadores, desde sus propias prácticas, con pautas construidas y socializadas para el trabajo de campo; al tiempo, se construyen, se recogen y sistematizan, los procesos de socialización que van descubriendo en sus propias comunidades y relaciones sociales internas.

He querido centrarme en **Investigación Acción Participativa**, como parte de los estudios cualitativos. Voy a abordar algunas ideas que dan cuenta de los referentes metodológicos utilizados en el desarrollo de este estudio.

6.1. ¿Qué hace cualitativo un estudio?

Dice el autor Eisner (1998, pág. 197-227), que toda indagación empírica se refiere a cualidades y que las cualidades y el significado que les asignamos constituyen el contenido de nuestra experiencia y la experiencia requiere un tema y este tema es cualitativo, porque la experiencia depende de las cualidades y toda indagación empírica está basada, enraizada en ellas.

Es decir, hablar de un estudio cualitativo, **es hablar de cuestiones de significado**⁴⁷. Por ello el interés de los investigadores cualitativos **es la motivación y la cualidad de la experiencia**, llevada a cabo por quienes están en la situación estudiada.

El mundo empírico es cualitativo, porque nos enfrentamos a la noble tarea de **intentar representar lo que hemos llegado a saber a través de cualquier medio**.⁴⁸ La representación depende de dos factores claves: el primero la forma de la representación; es diferente la representación en un texto a una fotografía. El segundo, los conceptos que empleamos, porque son ellos los que dirigen nuestra atención, nuestra forma de mirar y de interpretar.

6.2. Seis rasgos importantes del Estudio Cualitativo:

▪ El enfoque

Se estudian y se observan no sólo a los seres humanos, sino también las situaciones y los objetos, el significado de la intervención; es decir, el investigador cualitativo observa, entrevista, graba, describe, interpreta y valora según su propia forma de ser. El enfoque está influenciado por esto.

⁴⁷ *El resaltado es mío, para dar importancia a las ideas que considero fundamentales.*

⁴⁸ *Según el autor, aquí representación es el proceso de interpretación, una reconstrucción; reconstituir la experiencia a partir de lo que la origina.*

▪ El yo como instrumento

En un estudio cualitativo tiene mucha importancia **la sensibilidad y la percepción en el contexto**, sin dejar de lado la estructura que guía y referencia la observación. Es el yo el que le da sentido a la observación, muchas veces sin estar programada. Esto realmente es algo que requiere sensibilidad; es decir, para saber observar lo importante, detallar las cualidades matizadas, ir dominando lo significativo de lo que se busca y se ve. Tenemos propias maneras de reaccionar ante diversas situaciones y darles la interpretación. Esto implica que tenemos una propia manera de ver y de interpretar, esto lleva nuestro propio sello y esto no es malo, es intuición individual, pero hay que controlarla, pues tampoco se aplica que “todo vale”; hay que mantener actitud crítica y proporcionar evidencias y razones.

▪ Su carácter interpretativo

Los investigadores tratan de justificar aquello de lo que se han informado y el tipo de experiencia que se mantiene con la situación estudiada. Ya decíamos que este proceso de interpretación, está atravesado por la sensibilidad y la intuición de quien estudia. Que igualmente está influenciado por la forma de representación y la aptitud para explicar por qué se ocupa un lugar con algo y la interpretación también **tiene que ver con el tipo de experiencia que se tenga**. Es importante aclarar aquí que la observación y la descripción no terminan en la conducta, **su función principal es buscar debajo de la conducta**, donde está el verdadero significado de los hechos que experimentan. **La interpretación también depende de las herramientas conceptuales**; éstas influyen en los significados y en las interpretaciones.

▪ El uso del lenguaje expresivo

La presencia de la propia voz en el texto. Es imposible neutralizar la propia voz, la objetividad es importante pero como lo decíamos anteriormente en el estudio cualitativo está nuestra propia manera de ver y comprender, nuestro

sello personal, es una persona la que está detrás de las interpretaciones, no una máquina. La presencia de la voz y el uso de un lenguaje expresivo, ayuda mucho a la comprensión y al entendimiento humano. Eisner insiste en que **no se debe dejar el corazón fuera de las situaciones que intentamos que los lectores comprendan lo que el estudioso ha experimentado**. Dice el autor que no es lo mismo experimentar el calor de una silla en los propios pantalones, a leer un manómetro que mide la velocidad y la fricción. El buen escrito cualitativo ayuda al lector a experimentar el calor.

▪ **Su atención a lo concreto**

No se trata aquí de transformar rasgos cualitativos concretos en afirmaciones genéricas, se trata más bien de dar cuenta de las situaciones concretas del individuo, **de saber diferenciar una cosa de otra, de dar cuenta de lo que es y no es**. Esta atención tiene que ver con la sensibilidad y la percepción; aptitudes para interpretar y caracterizar lo distinto a través del texto.

▪ **Criterios para juzgar los éxitos**

La investigación cualitativa será creíble si es **coherente, intuitiva y de utilidad instrumental**. Se emplean diversas formas de evidencia y realmente estos estudios persuaden por las razones. Como en la investigación cualitativa no hay pruebas estadísticas del significado, ni es un resultado estático, entonces estamos **abocados a que las conclusiones puedan variar, puedan cambiar, porque las situaciones y las relaciones cambian**. Es una aproximación al mundo social, que tiene su propia dialéctica, su dinámica, por ello **las conclusiones solo gozan de un estatus temporal**. Es decir, no se buscan leyes eternas, universales e invariables; el universo es más amplio, más blando, más maleable. Los resultados de una investigación cualitativa aparecen vivos, incontrovertibles, hasta tanto aparezca otro estudio que abra el debate. La diferencia radica en que el ruedo para la discusión, siempre está abierto.

6.3. ¿Qué hace que una investigación sea acción participativa?

La Investigación Acción Participativa (IAP) no está orientada de manera exclusiva ni a la educación de adultos, ni a la acción socio-política; abarca los tres aspectos, como tres etapas o fases, combinadas en un proceso personal y colectivo. (Fals Borda, 1991)

Es una investigación en la acción; es decir, aunque hayan fases y procesos, no suceden de manera ordenados, en tiempos determinados, sino integrados, **donde el acceso al conocimiento libera y al tiempo convierte al investigador en sujeto social, capaz de transformar las realidades que él crea necesarias para el desarrollo común**⁴⁹.

Es decir, se combina el conocimiento y el ejercicio del poder político, comunitario, traducido en proyectos de vida. **En este ejercicio se aprende a interactuar y a organizar la creatividad de una comunidad.** Aquí la intuición y la sensibilidad son piezas claves, como también la vivencia, la experiencia fuerte y el compromiso auténtico.

Participar, entonces, significa romper con la dependencia y la sumisión para convertirse en sujeto, en actor social, desde una clara conciencia de causa, enraizada en valores profundos como la solidaridad, el respeto y el amor.

Una característica de esta metodología es la construcción de lo colectivo, que prima sobre lo individual, porque se aprende a reconocer y a reconocerse junto a

⁴⁹ *Para nuestro caso, no es fácil porque los cambios y transformaciones no dependen de los pueblos indígenas –aunque en alguna medida sí– sino de la voluntad del Estado para construir una política pública para la infancia indígena, pero puesta en marcha, no escrita.*

otros, en la búsqueda de causas comunes, que solucionen precisamente situaciones comunes difíciles que niegan la dignidad humana.

6.4. Técnica de la etnografía cualitativa

He encontrado algunas rutas en las técnicas etnográficas cualitativas de las que habla Carlos Mora-Ninci, (1998) en la construcción de diseños de investigación interdisciplinaria de observación dialéctica en investigaciones educativas, dado que mi deseo es que al concluir este proceso se pueda obtener la construcción de un currículo para la etapa de crianza entre los pueblos indígenas embera.

Partiendo de la concepción que él mismo plantea, de que *“La educación abarca todas las etapas de la vida y los más diversos espacios de la sociedad”*, nos hemos ido insertando en una reflexión sobre cómo abordar la investigación dentro de la construcción de las diferentes etapas del proyecto educativo, pues está íntimamente conectado con los ciclos vitales de los indígenas, para este caso de los embera.

Dice el autor, que *“cuando se realizan investigaciones educativas uno debe mirar indefectiblemente el desarrollo completo del ser humano, no solamente su capacitación laboral sino el crecimiento integral del individuo y de la sociedad, lo que implica un ejercicio de imaginación sobre cuáles podrían ser los elementos educativos y procedimientos presentes que ayudan a potenciar, especialmente en los niños y la juventud, las capacidades de asimilación e integración de conocimientos y experiencias socializadoras”*. (1999, Pág. 179). Es precisamente lo que pretendemos con este proceso de acompañamiento a los docentes en la construcción de un proyecto educativo propio, pero que igualmente ayude al diálogo y a la socialización de estos pueblos.

Partimos precisamente de los sueños de estas comunidades, de sus planes de vida, de sus ciclos de vida profundos, por ello me identifico cuando Mora Ninci dice que *“los estudios de investigación educativos son un intento de indagar sobre un futuro posible (y deseable) en aspectos de la realidad que comúnmente suelen ser estudiados por las disciplinas científicas.”* (1999, Pág. 180)

Con los pueblos indígenas, dada la intervención e imposición a la que han sido sometidos durante varios siglos de existencia, se debe hacer un proceso para abordar el miedo y el temor que tienen para entrar a dialogar con otras fuentes, con otras disciplinas, si bien es cierto que están en constante interacción con ellas en lo cotidiano, en las relaciones sociales que establecen por múltiples motivos y razones.

Siendo así, es importante el trabajo interdisciplinario en los procesos de investigación y trascender incluso los paradigmas y dar paso a la creatividad en la observación cualitativa, sobre todo si se trata de la “autoreflexividad” tanto de los mismos docentes que participan en el proceso como de los estudiantes y de quienes acompañamos.

Dice el autor que la educación y la investigación educativa deberían ser eminentemente conscientizadoras en el sentido de que tienen una injerencia directa en la acción social, la transformación de los estados y regímenes, la distribución de los recursos económicos nacionales e internacionales, y la participación democrática de la ciudadanía en la toma de decisiones. Nos encontramos perfectamente ligados a este propósito desde la educación, puesto que nos valemos de lo educativo para hacer las transformaciones necesarias, especialmente de las conciencias, de donde brotan y nacen las acciones nobles.

De otro lado, nuestros procesos no son ajenos ni a las realidades de los pueblos indígenas, ni a sus planes, ni proyectos, ni su relación con el devenir histórico y

social, nos unimos a causas más regionales y globales con el fin de hacer incidencia, de provocar transformaciones, por ello estoy de acuerdo con Mora Ninci cuando afirma que *“a los investigadores educativos nos preocupa sobremanera el involucramiento en procesos del devenir de la sociedad y la historia; deseamos participar conscientemente en la construcción del mundo que se viene, porque al igual que a los padres, maestros y profesores, nos preocupa el futuro inmediato”*. (1999, Pág. 181)

6.5. Fases de la Investigación

La primera centrada en los sistemas de socialización de las comunidades indígenas y las propuestas pedagógicas que contienen, mediante la observación participante, el diálogo, la realización de un diario de campo sistemático, y el registro en fotografía y video documental⁵⁰ de algunas de estas prácticas, talleres y reuniones comunitarias.

¿Cómo lo hicimos?

Con algunos docentes y con los estudiantes del bachillerato indígena, ubicado en las dos zonas de intervención, se explicó el trabajo con el fin de ver la importancia de la sistematización para guardar la memoria del proceso de endoculturación que existe en la comunidad durante la etapa de crianza, para ser aplicado como proceso pre-escolar.

Se les compartió la pauta de preguntas orientadoras y las formas cómo podían recoger la información. Al concluir la investigación, realmente fueron pocos los que lograron hacerlo y me colaboraron mucho los compañeros y compañeras del equipo de pastoral indígena.

⁵⁰ *En algunos momentos hemos podido tomar fotografías y hacer pequeños videos, con permiso de las personas y de las autoridades de las comunidades acompañadas.*

Las diversas herramientas utilizadas fueron:

- **Diálogo**

Se dieron en las visitas de acompañamiento a las comunidades y en diversos momentos: mientras se camina, durante las comidas, en el río mientras el baño, y se da a distintos niveles: con los niños, especialmente aquellos que hablan español, con las mujeres, con los líderes y las mayorías. Nunca he usado grabadoras, ni tomo notas durante los diálogos, pues surgen de manera espontánea y una idea, conduce a preguntas y algunas respuestas sugieren también otras preguntas. Son diálogos cortos, sencillos, sin que las personas sientan que estamos investigando.

Un diálogo interesante que hemos tenido es con las parteras: varias de ellas coinciden en afirmar que muchas cosas han cambiado para el cuidado del embarazo, el momento del parto y luego la “dieta” y que ya no utilizan muchos métodos como antes, por ejemplo que quedan muy pocas mujeres que tienen sus hijos en el río, que los tienen en la casa asistidas por ellas o por sus familiares “que también saben” y que las más jóvenes van a los hospitales cercanos. Nuevamente podemos categorizar lo de antes y lo de ahora.

- **Entrevista**

Tiene mucha relación con el diálogo, pero generalmente es más formal, se pide el permiso a la autoridad competente y a la persona que queremos entrevistar. Hemos entrevistado a las parteras de las comunidades, a las mayorías y a los líderes. Tampoco usamos grabadora, pero se toma nota. Las preguntas están dadas en la guía que está anexa al final de este trabajo. El tiempo es muy corto y generalmente se hacen en el ambiente en el que están las personas; en la finca, en el río, en el fogón, en la casa. Cuando algunos no hablan bien el español,

utilizamos traductor, generalmente una persona representativa en la comunidad, conocida y cercana.

Se han hecho diálogos con los “mayores” hombres y mujeres con base en las preguntas que están en la guía. Los docentes y estudiantes han compartido en la socialización de los elementos que han recogido ya, que ha sido interesante el ejercicio de dialogar con los mayores, porque van aprendiendo mucho de cosas que ya no se viven en la comunidad. Algunos estudiantes han escrito en sus trabajos de campo “cómo era antes y como es ahora” la explicación que daban es que hay cosas que han cambiado, algunos dicen que era mejor como se “criaba antes” y otros dicen que hay que recuperar lo que se ha perdido, pero también valorar las posibilidades que hay ahora y cómo se introducen en el proceso de crianza sin que sea un obstáculo o debilitamiento en el proceso de desarrollo de los niños y las niñas.

- **Reuniones Comunitarias**

Algunos temas que dialogan sirven para complementar la observación, pero realmente las reuniones comunitarias fueron aprovechadas para ir socializando los elementos encontrados y recopilados a fin de obtener de las comunidades la re-alimentación, como una construcción colectiva.

- **Talleres**

Fueron realizados diversos talleres en la construcción del proyecto educativo (PECTI-PU) con los docentes, dentro del desarrollo de los mismos, se dio a conocer la metodología y también se hizo construcción colectiva del saber propio. Al inicio estaban con recelo y miedo, ahora los notamos animados.

- **Talleres con mujeres**

En el diálogo con las mujeres, tenemos que diferenciar varios momentos: las más mayores, las mujeres relativamente jóvenes y las más jóvenes, refieren

experiencias diferentes sobre las prácticas y pautas de crianza con los niños y niñas. Eso sí, se pudo establecer que los roles están bien definidos desde pequeños para los niños y niñas. Sin embargo, en las observaciones vimos que en estos tiempos, los padres jóvenes hombres, se están implicando en la crianza, sobre todo con los bebés. Era muy raro ver a un hombre indígena alzar un bebé y darle el tetero, bañarlo, cambiarlo, etc... de igual manera la introducción de elementos que no son de la cultura, como por ejemplo el tetero, “la pañalera”, etc.

- **Talleres con líderes**

De igual manera en el diálogo con los líderes, estaban muy interesados en el “deber ser” en lo que serán los niños y las niñas en el futuro y que para ellos es muy importante la disciplina. Que el niño y la niña aprendan a respetar a los mayores, al territorio y a tratarlo con cuidado y a “temer a Ankoré” *“porque el que pierde el miedo, pierde la vergüenza y entonces se descarrila”⁵¹*. De otro lado, existe una preocupación por la incidencia de la televisión en los niños y las niñas, frente a la pérdida de los juegos tradicionales, piensan que reforzar en la crianza “lo propio” puede de algún modo evitar que se pierda la identidad cultural.

- **Observación reflexiva y participante**

Algunos docentes y acompañantes con los cuales construimos la guía de auto-observación, fueron quienes contribuyeron y colaboraron en la obtención de información. Esta observación se hace en diversos momentos en las visitas que se hacen a las comunidades y en distintas circunstancias. Especialmente se observa la relación establecida entre los padres y los niños y las niñas cotidianamente. Hablo de auto-observación porque son los mismos indígenas docentes, quienes ayudaron a hacer este proceso, que lo describieron de manera oral, otros trajeron algunos escritos que luego complementaron con sus propias palabras.

⁵¹ *Alberto Achito, líder indígena del Chocó, diálogo, junio de 2006.*

Para los docentes y estudiantes es “relativamente fácil” observar y dialogar con sus propias realidades puesto que están en sus mismas comunidades, pero igualmente ayudó el hacernos otras preguntas sobre los significados de lo que aparentemente es común, en ese sentido, yo he ayudado y acompañado puesto que algunas realidades y experiencias que pueden ser significativas para quienes no somos indígenas, para ellos no lo son, porque son “naturales”, “cotidianas”. Cuando nos encontramos y compartimos lo que hemos observado, lo que nos hemos preguntado, resultan nuevos interrogantes y nuevas tareas para realizar.

- **Guía o preguntas que orientan estas herramientas metodológicas**

Los pueblos indígenas tienen tradiciones milenarias, algunas de ellas han perdurado en el tiempo y otras se han transformado. Dentro de esas tradiciones milenarias, como en otros grupos humanos, la primera etapa de socialización de esas tradiciones es la crianza y en la propuesta de la construcción de una educación propia, es necesario partir de esta base fundamental, donde se ubica *“el comienzo de lo que un embera debe saber para ser un buen embera”*⁵² etapa de socialización vivida en familia y en comunidad.

La intencionalidad estuvo centrada en que a través de un trabajo de reflexividad, de auto-observación, diálogo y entrevistas, se pudieran recoger estas tradiciones de la crianza entre prácticas y pautas, que puedan ser luego organizadas por áreas o núcleos temáticos en la contribución del currículo.

La segunda etapa de la investigación se centró en la sistematización que incluyó la etapa de validación de la sistematización, es decir, que los mismos indígenas participantes del proceso leyeran y aprobaran lo que se escribe, para luego

⁵² GREEN, Stocel, Abadio, *Lider indígena, charla sobre educación intercultural, apuntes personales, encuentro internacional de Educación Intercultural, Medellín, 2007.*

diseñar su publicación. Algunos de los “mayores”, líderes indígenas y algunos docentes participaron de este ejercicio, como también los miembros del equipo de Pastoral Indígena. Todos ellos fueron claves a la hora de ajustar y acercar a lo más real de la práctica lo que se escribió, de acuerdo a sus propias vivencias, es decir, si se reconocían en los escritos, porque ellos ya están poniendo en práctica estos procesos, lo que se hizo fue recogerlos, procesarlos y devolverlos para que sirvan como memoria y aporte significativo a las experiencias de educación propia.

Para concluir este capítulo debo decir que no todo lo que diseñé en la metodología lo logré realizar, porque no es fácil vencer las desconfianzas, seguir el ritmo de los pueblos indígenas, acercarse a la comprensión de un mundo que no es el mío y frente al cual tengo más preguntas que respuestas.

Como es un estudio cualitativo, no hay nada terminado, sino puertas y ventanas abiertas para que sigan fluyendo los pensamientos del mundo embera. Esa es realmente es la riqueza con la que yo misma salgo vestida. Siempre será un inicio, porque vendrán otros y otras y lo complementarán.

Y ¿QUÈ ES LO DIVERSO?

*Entonces se dibujan en mi mente muchos colores y cada color
con mil tonalidades...*

*Pienso en tamaños, tamaños diversos, grosores diversos,
diversas direcciones, miles y miles de posibilidades!
Oportunidad para conocer, para acercarnos y tocar la otredad, y
tratar de comprender...*

*En un todo, hay miles y miles de pequeñas partículas que lo
conforman y que si falta alguna de ellas, no puede obrarse el
milagro.*

(29 marzo de 2007)

Y ¿qué es lo propio y lo ajeno?

Yo frente a lo otro,

Lo otro y yo,

*Yo junto a lo otro para construir un nosotros sin dejar de ser lo
uno y lo otro, yo y lo otro...*

*No es sumar, no es integrar, es llegar a un punto de encuentro, si
lo hay...*

*Reconocer que hay alguien mas habitando el mismo espacio de
diferente manera, con su lógica, con su propio ritmo, con su
locura y con su magia...*

*Cuando hay un punto de encuentro entre lo propio y lo ajeno, se
multiplica y enriquece la visión, la comprensión y la forma de
habitar el mismo espacio.*

(29 marzo de 2007)

Capítulo II

Navegando en un mar de construcciones

*Ahora ya se ha superado el límite, ha sido descubierta la infancia;
y mucho antes que el Emile de Rousseau o el del Versailles de Luis XIV.
Hubo un tiempo en que los historiadores tendían a creer que la sensibilidad hacia la infancia
no había cambiado nunca, que era un elemento permanente de la naturaleza humana,
o que se remontaba al siglo XVIII, al siglo de las luces.
Hoy se sabe que ha tenido una gestación larga y gradual,
que ha surgido lentamente en la segunda parte de la Edad Media, a partir del siglo XII-XIII,
y que se ha impuesto desde el siglo XIV con un movimiento en constante progresión"*

(Philippe Ariés, 1993)

Una mirada puesta en la diversidad nos lleva a ver, en primer lugar, que eso que nosotros llamamos *infancia* o primera infancia no representa lo mismo, ni es vivido de la misma manera en todos los grupos humanos. Pensando en la complejidad y diversidad de una sociedad como la colombiana, nos obliga a preguntarnos ¿de qué hablamos cuando “nombramos” niño, niña, infancia, crianza o primera infancia?

En este capítulo intentaremos hacer un viaje a través de varios autores para acercarnos a la construcción de varios conceptos sobre la base de los cuales hemos realizado esta investigación. Estos autores serán puestos en diálogo con la palabra y el pensamiento indígena embera-katío, para que de estos encuentros surja la comprensión de lo que queremos compartir y socializar.

Haremos un recorrido por la construcción de los conceptos de infancia, pautas y prácticas de crianza e interculturalidad. Para concluir este segundo capítulo concluye con otros conceptos que fueron surgiendo durante el proceso que son importantes para la comprensión de los resultados.

1. CRIANZA, PRIMERA INFANCIA, PAUTAS Y PRÁCTICAS DE CRIANZA

1.1. La infancia como una categoría socialmente construida

El estudio antropológico de diferentes sociedades ha dado cuenta de la complejidad y variedad de las relaciones que pueden establecerse entre los procesos de crecimiento y desarrollo físico y la edad social. Siendo esos datos biológicos socialmente manipulables, los límites etáricos remiten a procesos de clasificación a través de los cuales en cada grupo social se instituyen las divisiones del mundo social, se hacen y se deshacen grupos, como la infancia, la adolescencia o la adultez (Bourdieu, 1983). Así, la niñez como grupo no comienza a existir como tal para sus integrantes y para los demás, hasta que no es distinguida y recortada a través del conocimiento y reconocimiento de ciertas características que, al ser leídas como propias de una clase particular de personas, las transforma en una **categoría social**.

Al respecto, el antropólogo Meyer Fortes, citado por Angela Nunes (1999, pág. 23) señala que *“no son las fases de maduración biológica, sino las relaciones que el individuo establece dentro de su grupo doméstico y de la sociedad como un todo, las que delinear y expresan los cambios dentro del ciclo de vida”*. Podemos preguntarnos, a partir de esto, acerca de la influencia que puede haber tenido la escuela para definir las etapas de la vida y su actuar como parámetro en la extensión de la infancia, de la adolescencia y de lo que se considera lo adecuado o no de esas etapas (estudiar o trabajar, por ejemplo).

Los trabajos antropológicos han mostrado no sólo que las edades son socialmente recortadas de distintas maneras, sino también el valor diferente que cobran diferentes grupos etáricos, así como las diversas modalidades con que se ritualiza su constitución. Podemos mencionar, por ejemplo, estudios sobre el papel de los llamados “grupos de edad» en la dinámica de reproducción social de numerosos

grupos humanos, o sobre los ritos de pubertad y de iniciación que, en diversas sociedades, marcan el tránsito de la niñez o la juventud a la vida adulta. (Ariés, 1981, pág. 84)

La complejidad de las sociedades nacionales, en la cual los diferentes grupos se encuentran insertos, hace inevitable el abordaje de la diversidad de modos de ser niño o niña (y de otros fenómenos sociales), pensada en términos de diferencias culturales, con la dimensión de la desigualdad social, fundada en la existencia de clases sociales, puesto que las sociedades no están aisladas sino insertas de uno u otro modo en el sistema capitalista. **Así, las representaciones y prácticas de los grupos sociales empiezan a ser explicadas no sólo a partir de pautas consideradas tradicionales, sino también a partir de los condicionamientos derivados de su posición en la estructura social.**

La articulación de estas dos dimensiones -**diversidad cultural y desigualdad social**- nos ayudará a abordar el recorrido por la construcción del concepto de la infancia en toda su complejidad. En ello coincidimos con Fonseca en tanto *“es necesario dar cuenta de sus condiciones materiales de existencia, pero sin dejar de examinar los factores sociales y culturales a través de los cuales la pobreza es mediada”*. (Fonseca, 1995, Pág. 34).

La perspectiva de la diversidad en este sentido amplio nos lleva a ver en la infancia una categoría socialmente construida en la que se conjugan, por lo menos, tres dimensiones de lo social: identidad cultural, desigualdad social y género. Las identidades tienen que ver con estas tres dimensiones conjugadas simultáneamente en diferentes grupos sociales: se es niña o niño, se pertenece a un grupo de edad y no a otro, se adscribe a una historia grupal particular (indígena, negro, mestizo, descendiente de migrantes, desplazado, etc.), además en un hogar pobre o rico, de clase media, baja, etc. Desde esta perspectiva, las identidades no pueden ser pensadas en términos de alguna esencia inmutable o

cristalizada, sino como construcciones relacionales, contrastantes (es porque nos diferenciamos de “los otros” que nos reconocemos como “nosotros”), situadas en la historia y, por lo tanto, en constante transformación.

Todo esto hace de **la construcción de la infancia un proceso que no es unívoco, sino dinámico y conflictivo**. Las divisiones entre edades o etapas de la vida no sólo son arbitrarias, **sino también objeto de disputas y manipulaciones**. Esto quiere decir que la forma en que se defina y caracterice la infancia es un fenómeno eminentemente político en el sentido de que **tiene que ver con la distribución de poder entre distintos grupos de la sociedad**, dado que las clasificaciones por edad son también una forma de imponer límites, de producir un orden en el cual cada uno debe ocupar su lugar.

Así, la definición de qué es “la” niñez, qué se considera adecuado para este grupo y qué comportamientos o características, por no adecuarse a lo establecido, caen en el terreno de lo anormal, no es un dato dado por la naturaleza, sino el resultado de una disputa de sentido por imponer una visión particular como la legítima y universal. Para las sociedades occidentales, especialmente europeas, autores como Ariés, Donzelot, Shorter o Meyer (1977) han mostrado que aquello que se suele considerar propio de una suerte de esencia o “naturaleza infantil” (ideas de fragilidad, inocencia, pureza, incompletud) es producto de un proceso histórico muy particular, que no se remonta en el tiempo mucho más allá del siglo XVIII.

El problema es que una vez instituida como categoría (Margaret Meed, 1993), “la” infancia tiende a homogeneizar y enmascarar una gran variedad de experiencias de vida concretas por las que atraviesan los niños y las niñas, experiencias que justamente tienen que ver con la diversidad cultural y la desigualdad social. Categoría que, sin embargo, ya no aparece tan obvia ni unívoca: desde distintas perspectivas, diferentes autores han comenzado a plantear una crisis actual de esta noción de infancia propia de la modernidad occidental y a intentar dar cuenta

de la pluralidad de caras de la niñez y adolescencia actuales (Rabello de Castro, 2001). Podemos mencionar la tesis de Corea y Lewkowicz (1999) acerca de una “destitución” de la niñez, en el sentido de un agotamiento de la potencia instituyente de las instituciones -especialmente la escuela y la familia- que forjaron esta infancia moderna. O desde otro abordaje, los planteamientos de Giberti (1997) acerca de una tensión entre los antiguos paradigmas sobre la niñez y otros que se encuentran en formación.

La homogeneización que, sin embargo, continúa prevaleciendo en los abordajes de la infancia, torna especialmente valioso **el énfasis de la antropología en la comprensión y valoración de la “lógica del otro”** (Balandier, 1976) como igualmente legítima, posibilitando recuperar las múltiples formas de entender la infancia, la maternidad o la familia. Es aquí donde el método etnográfico (Peirano, 1995) revela todas sus potencialidades, permitiendo dar cuenta -a través de la observación participante y de distintas modalidades de diálogo con el otro como entrevistas o historias de vida- tanto de las prácticas cotidianas, como del modo en que los propios agentes sociales piensan, sienten, y resignifican los eventos que los involucran (Guber, 2001).

Esta perspectiva hace posible entender las diferentes concepciones de niñez, de vínculos familiares y los distintos modos de organizar el parentesco que pueden presentarse, ya no en términos de “inadaptación”, “desorganización” o “anomia”, ni de modelos familiares moralmente superiores o culturalmente más civilizados, sino modos alternativos de organización familiar vinculados a una cultura, dando lugar **a un enorme abanico de posibles prácticas de organización doméstica o familiar.**

A su vez, esta preocupación de la antropología por el punto de vista del “otro”, (Bourdieu, 1995) también abre la posibilidad de incorporar de otro modo a los propios niños y niñas en las instancias de investigación y de intervención. A esto

se refiere Nunes (1999) con su propuesta de una *“antropología del niño y de la niña”*; es decir, una antropología interesada en interpretar el modo en que los niños y las niñas entienden el mundo y su sociedad. Ello supone un niño y una niña concebidos como **agentes sociales, dotados de capacidades de reflexión y acción sobre la sociedad**, frente a las nociones de sentido común que lo definen a partir de sus carencias -de madurez sexual, de autonomía, de responsabilidad, de ciertas facultades cognitivas y le atribuyen el papel de receptor pasivo de educación y protección (Szulc, 1999).

Otro problema de investigación y de intervención que se plantea en cualquier abordaje de la infancia que la sitúe en la complejidad de lo social, es el de los límites del relativismo en situaciones de desigualdad social. *Es decir, ¿cómo y hasta dónde explicar prácticas y representaciones sobre la infancia de sectores populares a partir de universos simbólicos particulares, sin caer en atribuir su situación social a factores culturales, sin apelar al argumento de una cultura de la pobreza?* Y, a partir de allí, como lo plantea Fonseca (1995) *¿qué contradicciones surgen de la aplicación de una legislación que presupone la igualdad en abstracto de todos los niños y niñas - como lo es la legislación que se ajusta a los principios de la Convención Internacional de los Derechos de la Niño-, en términos del “interés superior del niño”, en una sociedad profundamente desigual?*

Es decir, hay una tensión siempre entre lo individual, lo familiar y lo sociocultural a la hora de abordar la infancia, como categoría socialmente construida que expresa los intereses de un determinado momento histórico y, como tal, guía políticas sociales y prácticas concretas de los actores sociales. Si pensamos en la tarea antropológica como un continuo ejercicio de desnaturalización de prácticas y de categorías, la infancia puede dejar de ser pensada desde un concepto neutro y abstracto, signado por caracteres biológicos invariables, para recuperar toda la riqueza de sus determinaciones socio-históricas. De este modo, tal vez,

comencemos a hablar de “infancias”, plurales, múltiples, en el contexto de nuestra sociedad compleja.

Miremos un poco más esta construcción del concepto de “la” infancia en la modernidad retomando a Phillipe Ariés (1987,1993) y otros autores que nos permitirán acercarnos mucho más a la idea que acabo de desarrollar.

1.2. La infancia: una construcción de la modernidad

La novedad de la obra de Ariés consistió en desarrollar una historia de la evolución de las diversas actitudes mentales de la familia hacia los niños y las niñas. Lo que Ariés examina es la *“historia tácita”* de los sentimientos presentes en la cotidianeidad del pasado. Según el historiador francés, se pasa de una sociedad amplificada en la que el niño y la niña, cuando apenas eran capaces de valerse por sí mismos, vivían ya como adultos en medio de los adultos, *“libres”*, en cuanto seres autónomos y productivos, a una sociedad *que se encierra en núcleos familiares, privatizando a la infancia y segregándola mediante diversos sistemas “educativos”* que implican la intervención de la autoridad paterna y la vida regulada por regímenes disciplinarios, ya sea en el seno de la familia o en la escuela.

Se propuso explicar históricamente *este tránsito del olvido a la centralidad de la infancia, un tránsito del anonimato y de la indiferencia, hacia el niño y la niña como las criaturas más preciosas, la más ricas en promesas y en futuro.*

Según el autor, la concepción actual de la infancia, no es natural o dada. Como sucede con otras elaboraciones de la cultura, nos resultan tan obvias que olvidamos que devienen de un proceso histórico que las fue configurando. La modernidad, parece ser el punto de confluencia en donde surge una imagen

acabada de la infancia que se proyecta hasta nuestros días, en los cuales comienza a percibirse un nuevo quiebre en esta construcción.

En este proceso histórico y social el infante es reconocido como tal, en Occidente, y más específicamente en Europa, a partir del siglo XVII. El mignotage,⁵³ el amor maternal y la heteronomía⁵⁴, por parte de la Iglesia, la comunidad (en sus distintas clases sociales), y el Estado, son tres rasgos distintivos del infante que serán puntos claves de nuestro análisis.

Una de las primeras ideas que deseo desarrollar es el "*descubrimiento*" de la infancia concebido como un tránsito progresivo de una edad infantil feliz, o cuando menos vivida en formas no constrictivas y no diferentes a las de los adultos, a través de una mayor consideración y valoración de la infancia, a una reducción de la libertad mediante vínculos, esquemas educativos, formas de instrucción y largos períodos de preparación para la vida adulta. No se si se pudiera afirmar que aquella era una edad infantil feliz, ***pues cada periodo histórico trae consigo situaciones que hacen o no al ser humano felizmente realizado.***

Al niño y niña romanos recién nacidos se les posaba en el suelo. Correspondía entonces al padre reconocerlos cogiéndolos en brazos; es decir, elevarlos del suelo: elevación física que, en sentido figurado, se convertía en responsabilidad para criarlo. Si el padre no "*elevaba*" al niño o a la niña, éste era abandonado, expuesto ante la puerta, al igual que sucedía con los hijos e hijas de los esclavos cuando el amo no sabía qué hacer con ellos. Arlés se pregunta si se debe pues interpretar aquel gesto como una especie de procedimiento de adopción, según el cual no se aceptaba al niño o niña como un crecimiento natural independiente de la voluntad consciente de los hombres, para los cuales constituía un nada, un *nihil*

⁵³ Sentimiento adjudicado a las mujeres frente a los niños, otros lo denominan el mimoseo. Mimar a los infantes.

⁵⁴ Condición de la voluntad que se rige por imperativos que están fuera de ella misma.

destinado a desaparecer, a no ser que se le reconociese mediante una decisión reflexiva del padre.

A manera de respuesta, Ariés considera que es posible relacionar este hecho con la frecuencia que se producían las adopciones en Roma. La vida era dada dos veces, **la primera, al salir del vientre materno, y la segunda, cuando el padre lo elevaba**. En realidad los lazos sanguíneos contaban mucho menos que los vínculos electivos, y cuando un romano se sentía movido a la función de padre prefería adoptar el hijo de otro o criar el hijo de un esclavo, o un niño abandonado, antes que ocuparse automáticamente del hijo por él procreado.

Esta situación comienza a cambiar a partir de los siglos II y III -en tanto que los cristianos se apoderaron de la nueva moral- cuando surge un nuevo modelo de familia, que repercute en el niño y en la niña. Los vínculos carnales comienzan a ser importantes; en efecto, el matrimonio comienza a predominar sobre otras formas de unión. De esta manera, la fecundidad adquiere un valor determinante y va a preparar a muy largo plazo la función que desempeñará el niño y la niña.

En la edad media, el poder del individuo no depende del rango sino del número y cantidad de su clientela, como dice Ariés citado por Alzate (2001, Pág 125-133):

"El nasciturus ya no era el fruto del amor que se podría evitar con alguna atención y sustituir con ventaja mediante una elección con la adopción, como sucedía en la época de los antiguos romanos. El hijo se convierte en un producto indispensable, en cuanto que es insustituible. En el siglo VI empiezan, y durarán mucho, tiempos duros, en los que las ciudades se contraen y se fortifican, se erigen castillos, y en los que diversos vínculos de dependencia sustituyen a las relaciones de derecho público existentes en la polis antigua y en los estados griegos: vínculos de lealtad personal, compromisos de hombre a hombre. El poder de un individuo ya no depende de su rango, del cargo que ocupa, sino del número y de la lealtad de su clientela, la cual se confunde con la familia, y de las alianzas que se pueden establecer en otras redes de clientelas"

Esta actitud tendrá una doble consecuencia: la revalorización de la fecundidad, así como la indirecta y ambigua revalorización del niño y de la niña, del otro. La revalorización de la fecundidad porque se afirmaba que una familia poderosa era necesariamente una familia numerosa, -tanto en los castillos como en las cabañas- para garantizar la seguridad y la mano de obra.

La revalorización del niño y de la niña, porque el infanticidio practicado con frecuencia en la antigüedad, empieza a ser catalogado como un delito, si bien estas prácticas subsisten vergonzosamente. Está prohibido abandonar a los recién nacidos, los cuales están rigurosamente tutelados por la ley (la de la iglesia y la del Estado). Los infanticidios y los abortos están severamente condenados y perseguidos judicialmente en muchos países, aunque en la actualidad ha habido una transformación en la normatividad de algunos de ellos.

Ahora bien, desde el momento en que la vida del niño y de la niña se convierte en un valor, el propio niño o niña se convierte en una forma de relacionarse, en “alguien” interesante y agradable, señal de la atención que se le presta. El mundo griego, y el romano, se extasiaban ante el cuerpo de los niños desnudos: los efebos. Los colocaban por todas partes; luego los efebos reaparecerán en la iconografía del renacimiento.

La infancia perderá a lo largo de la Edad Media y durante varios siglos, la importancia que había adquirido en Roma en la época imperial. Parece como si el hombre de *principios de la Edad Media sólo viese en el niño y en la niña un adulto pequeño* o, mejor dicho, un adulto aún más pequeño que pronto se haría, o debería hacerse un adulto completo; el infante era un adulto pequeño y no difería de él ni por la ropa, ni por los trabajos realizados. Hubo un período de transición bastante breve. En aquel duro ambiente de guerreros, la debilidad que simboliza el infante ya no parecía agradable y gentil; era un estorbo.

En consecuencia, la infancia ha permanecido en la sombra durante bastantes siglos. Reaparece en la época en que la cultura escrita, y por consiguiente *la escuela*, reconquista sus derechos y se difunde a partir del siglo XII. Es a partir del siglo XIV donde comienza a concederse cierta importancia a la infancia, que

recién llegaría a verse descubierta completamente en el Emille de Jean-Jacques Rousseau⁵⁵.

A partir del siglo XVI, en efecto, los niños y las niñas adquieren valor en sí mismos. Ariés, señala que el *modo de vestir*, que en la época medieval era igual que los adultos, en este siglo *empiezan a diferenciarse*. En el siglo XVII, *se configura la ternura en función de la infancia*; sin embargo, existe un sentimiento bifronte que contrapone dicha ternura con la severidad que supone la educación.

Del siglo XVII al siglo XVIII *se ha manifestado una revolución en la afectividad* que parece expresarse o simbolizarse a través de la infancia: la muerte infantil, durante mucho tiempo provocada, luego, solamente aceptada, ha llegado a ser intolerable. En Roma, el abandono de los niños desempeñaba el papel que tiene hoy para nosotros el aborto. Algunas iglesias tenían puertas giratorias especialmente diseñadas para depositar allí los niños que eran abandonados y evitar que murieran a la intemperie. Fue la iglesia la que se ocupó de cambiar la forma como la sociedad miraba a los niños. La cantidad de infanticidios y abandonos finalmente disminuyó. La sociedad vio en la fecundidad un valor necesario y la esterilidad de la pareja pasó a ser lo más grave. Los hijos, la familia, las familias, son la forma de garantizar la mano de obra. Es aquí cuando la mujer es considerada como depositaria de la familia y de la especie.

La afectividad, según Gélis, (Ariés, 1984, tomo IV) es un elemento a tener en cuenta, respecto al nuevo modelo de niño que surge en la modernidad. Por ejemplo, señala respecto a esto, los textos que refieren a que el niño es más "despierto y maduro".

⁵⁵ *Jean-Jacques Rousseau hizo eco de las opiniones de Platón, postulando que los niños deberían ser libres de expresar sus energías para desarrollar sus talentos especiales. Esta perspectiva sugiere que el desarrollo normal debe tener lugar en un ambiente no restrictivo, sino de apoyo, idea que hoy nos resulta muy familiar.*

Existía un sentimiento superficial del niño y de la niña -que Ariés denomina el "*mimoseo*" (*mignotage*)- reservado a los primeros años cuando el infante era una cosita graciosa. La gente se divertía con él como si fuera un animalito, un monito impúdico. Si el infante moría -como ocurría frecuentemente-, había quien se afligía, pero por regla general no se daba mucha importancia al asunto; otro le reemplazaría enseguida. El infante no salía de una especie de anonimato. Antiguamente los hijos no eran algo deseable sino que era inevitable. No era ni más ni menos importante un hijo propio que uno ajeno, por lo que la adopción era algo común. El *mignotage* refleja **la dependencia y la necesidad de protección del niño y de la niña**; y también la severidad como medio para su instrucción, su educación. La proporción de severidad y ternura varió según la época, prevaleciendo la ternura en el siglo XVIII por la influencia de Rousseau, y la severidad en el siglo XIX.

Si superaba los primeros riesgos, si sobrevivía al período del "*mimoseo*", solía suceder que el infante vivía fuera de su familia. La transmisión de valores y conocimientos, y en general **la socialización del infante**, no estaba garantizada por la familia, ni controlada por ella. Al niño se le separaba enseguida de sus padres, y puede decirse que la educación, durante muchos siglos fue obra del **aprendizaje**, gracias a la convivencia del infante o del joven con los adultos, con quienes aprendía lo necesario ayudando a los mayores a hacerlo. La presencia del infante en la familia y en la sociedad era tan breve e insignificante que no había tiempo ni ocasiones para que su recuerdo se grabara en la memoria y en la sensibilidad de la gente.

La familia era constituida por la pareja y los hijos que permanecían en el hogar. Esta antigua familia tenía como misión profunda la conservación de bienes, la práctica de un oficio común, la mutua ayuda cotidiana en un mundo en donde un hombre y aún más una mujer aislados no podían sobrevivir; y **en los casos de crisis, la protección del honor y de las vidas**. La familia no tenía una función afectiva, lo que no significa que el amor faltara siempre; al contrario, suele

manifestarse a veces desde los esponsales, y en general, después del matrimonio creado y sustentado por la vida común. Pero, y esto es lo que importa, *el sentimiento entre padres e hijos no era indispensable para la existencia, ni para el equilibrio de la familia: tanto mejor si venía por añadidura.*

Las relaciones afectivas y las comunicaciones sociales se consolidaban fuera de la familia, en un "círculo" denso y muy afectuoso, integrado por vecinos, amigos, amos y criados, niños y ancianos, mujeres y hombres, en donde el afecto no era fruto de la obligación y en el que se diluían las familias conyugales. Los historiadores franceses denominan hoy "sociabilidad" a esta propensión de las comunidades tradicionales a las reuniones, a las visitas, a las fiestas.

A fines del siglo XVII, de forma definitiva, se produjo una transformación considerable en la situación de las costumbres. **La escuela sustituyó al aprendizaje como medio de educación**, lo que significa que cesó la cohabitación del infante con los adultos y por ello cesó el aprendizaje de la vida por el contacto directo con ellos. A pesar de muchas reticencias y retrasos, el infante fue separado de los adultos y mantenido aparte, en una especie de cuarentena, antes de dejarle suelto en el mundo. Esta cuarentena es la escuela, el colegio. Comienza entonces un largo período de reclusión de los niños (así como los locos, los pobres y las prostitutas) que no dejará de progresar hasta nuestros días, y que se llama *escolarización*.

Este hecho de *separar* a los infantes, y de *hacerlos entrar en razón*, debe interpretarse como un aspecto más de la **gran moralización de los hombres y mujeres realizada por los reformadores católicos o protestantes** de la iglesia, de la magistratura o del Estado. Pero ello no hubiera sido posible en la práctica sin la complicidad sentimental de las familias. La familia se ha convertido en un *lugar de afecto* necesario entre esposos y entre padres e hijos, lo que antes no era. *Este afecto se manifiesta* principalmente a través de la *importancia* que se da, en adelante, *a la educación*. Ya no se trata de establecer a sus hijos e hijas

únicamente en función de la fortuna y del honor. Surge un sentimiento completamente nuevo: los padres se interesan por los estudios de sus hijos y los siguen con una solicitud propia de los siglos XIX y XX, pero desconocida antes.

Este proceso de transformación está asociado a lo que Ariés denomina "*sentimientos*" sobre la infancia.

Un primer "*sentimiento*" considera que en la Edad Media, y durante mucho más tiempo en las clases populares, los infantes vivían mezclados con los adultos, desde que se les consideraba capaces de desenvolverse sin ayuda de las madres o nodrizas, pocos años después de un tardío destete, aproximadamente a partir de los siete años. Desde ese momento, los niños entraban de golpe en la gran comunidad de los adultos y compartían con sus amigos y amigas, jóvenes o viejos, los trabajos y los juegos cotidianos. *El movimiento de la vida colectiva arrastraba en una misma oleada las edades y las condiciones, sin dejar a nadie un momento de soledad ni de intimidad.* En esas existencias demasiado densas, demasiado colectivas, no quedaba espacio para un sector privado. La familia cumplía una función: la transmisión de la vida, de los bienes y de los apellidos, pero apenas penetraba en la sensibilidad.

La familia moderna puede concebirse sin afecto, pero en ella están arraigados el cuidado de los niños y las niñas y la necesidad de su presencia. Esta civilización medieval había olvidado la *paideia* de los antiguos e ignoraba todavía la educación de los modernistas. El hecho esencial es el siguiente: **la civilización medieval no tenía idea de la educación. Nuestra sociedad depende hoy del éxito de su sistema educativo.** Tiene un sistema de educación, una concepción de la educación, una conciencia de su importancia. Unas ciencias recientes, como el psicoanálisis, la pediatría y la psicología, se dedican a los problemas de la infancia, y sus consignas llegan a los padres a través de una vasta literatura.

Esta preocupación por la infancia no la conocía la civilización medieval porque para ella no había ningún problema: el infante, desde su destete, o un poco más tarde, pasaba a ser el compañero natural del adulto. Las clases de edad del neolítico, o la *paideia* helenista, suponían una diferencia y un paso del mundo de los niños al de los adultos, transición que se efectuaba gracias a la iniciación o a una educación. La civilización medieval no percibía esta diferencia y carecía, pues, de esta noción de paso.

Esta dinámica está ligada al proceder de la familia hacia una mayor intimidad, a la mejora de *la escuela* y al hecho de que *ésta ha sustituido al aprendizaje tradicional*. Se llega entonces al concepto de que la sensibilidad hacia la infancia, sus particularidades, su importancia en el pensamiento y en los afectos de los adultos, está ligada a una teoría de la educación y al desarrollo de las estructuras educativas, al énfasis en la formación separada del niño, e incluso del adolescente.

A partir del siglo XVII en Francia, cada vez menos, también en las clases superiores se mimaba a los infantes, sobre todo las madres, las abuelas, e incluso los padres, y ello se debe al nacimiento de otro tipo de sensibilidad hacia la infancia, destinado a perturbar la actitud de los adultos frente al niño hasta el siglo XX. Un sentimiento bifronte: de un lado, solicitud y ternura, una especie de forma moderna de mimar; y del otro, también solicitud, pero con severidad: la educación.

Ya había "*niños malcriados*" en el siglo XVII, mientras que dos siglos antes no se encontraba ni uno solo. Para "*malcriar*" a un niño hay que tener hacia él un sentimiento de ternura extremadamente fuerte, y también es necesario que la sociedad haya tomado conciencia de los límites que, en bien del muchacho, debe observar la ternura. Toda la historia de la infancia, desde el siglo XVIII hasta nuestros días, está constituida por una *diversa dosificación de ternura y de severidad*.

Es preciso distinguir las clases altas de las clases bajas, ya que las clases altas son las que marcan las tendencias, y las clases bajas las que las adoptan tiempo después. Por lo tanto, si no distinguimos unas de otras sería imposible entender el proceso histórico. Las clases altas delegaban el cuidado de los niños a nodrizas. En parte por pudor y en parte por pensar que la lactancia era cosa de animales. El cuidado del infante era considerado poco femenino y a la vez traía problemas maritales debido a que no había sexo durante el embarazo ni durante la lactancia.

“Lo que se pone en juego al separar la fecundidad y la crianza del niño es a la par la imagen y el puesto de la mujer en el ciclo vital... va a contribuir a reducir a la mujer al papel de simple reproductora. Se espera de ella que sea fecunda, que lleve al niño en su seno y que le de a luz”. Con la revolución industrial surge la familia nuclear. El paso del campo a la ciudad dio lugar a cambios fundamentales dentro de la sociedad. “En la ciudad el niño procede en primer lugar del padre y del linaje paterno.” “Se empiezan a modificar los comportamientos familiares y la sombra del grupo familiar, del parentesco, ya no borran la personalidad.” (Gélis, 1984)

Los padres se dividen entre los que crían a sus hijos y los que los dan a criar. Al ser más privado el círculo familiar, las relaciones familiares son más íntimas. El infante es más visible, algo gracioso y a quien se le brinda afecto sólo por ser eso, infante. Es ahora cuando el amor maternal se instala y se generaliza. *El amor maternal igualmente es una construcción social e histórica*, por la que la iglesia y los pedagogos pujaron durante mucho tiempo a fin de *que se constituya como un valor prácticamente inseparable de la idea de mujer*.

Un segundo aspecto importante a ver en este panorama histórico es la heteronomía: en el niño es el sometimiento a la ley -regla- del adulto y a las reglas de su comunidad. Está relacionada con la educación. Es el medio por el cual se instruye al niño en el conocimiento de las normas de convivencia, *“para que adopte los intereses y los sistemas de representación de la estirpe”*(Gélis; 1984)

Es tal la influencia de la comunidad en el niño, que este tiene un “destino colectivo” (Gélis; 1984) y pertenece al linaje al menos tanto como a sus padres. Sus primeros pasos los daba con carácter simbólico en donde reposan sus antepasados, en el cementerio. La injerencia de lo público en lo privado en la educación fue tan constante como complementaria.

A partir del siglo XVII la Iglesia y el Estado mostraron interés por hacerse cargo del sistema educativo. La primera ley de educación obligatoria data de 1619 en Sajonia. Promovía la educación para los niños de 6 a 10 años, **durante todo el año excepto el mes de la cosecha.**

En Europa muchos grupos anarquistas y movimientos obreros se promulgaron en contra de la educación obligatoria para sus hijos al considerarla burguesa. Al considerar que esa educación respondería a las necesidades de la clase dirigente. Es innegable que *una ley de educación* quita a los padres el derecho de educar a sus hijos a su gusto. *Ya no son sus hijos, son del Estado. Que decide cómo y en qué educarlos.*

Finalmente, la educación obligatoria se impuso en Europa y los padres delegaron parte de sus poderes y responsabilidades en el educador. **El modelo de educación comunitaria fue suplantado por la institución escolar.**

En lo sucesivo se reconoce que el niño y la niña no están preparados para afrontar la vida, que es preciso *someterlos a un régimen especial*, a una cuarentena (en la escuela, por ejemplo), *antes* de dejarle ir a vivir con los adultos.

En la era moderna el gran acontecimiento fue la reaparición del interés por la educación, interés que inspiraba a algunos eclesiásticos, legistas, investigadores, escasos aún en el siglo XV, pero cada vez más numerosos e influyentes en los siglos XVI y XVII. Eran principalmente moralistas, antes que humanistas: apegados a la formación de los adultos, la cual se extendía a toda la vida, y casi no se preocupaban de la formación reservada a los infantes, lucharon con decisión

contra la anarquía (o lo que en lo sucesivo parecía anárquico) de la sociedad medieval. Mientras tanto la iglesia, a pesar de su oposición, se había resignado a ello desde hacía mucho tiempo e incitaba a los justos a que buscasen su salvación fuera de este mundo pagano, en el retiro dentro de los claustros.

Se percibe así una verdadera *moralización de la sociedad*, y el aspecto moral de la religión comienza a predominar poco a poco en la práctica sobre el aspecto sagrado o escatológico y en la educación. Se ha constatado su influencia sobre la historia de la escuela; la transformación de la escuela libre en colegio vigilado.

Las ordenes religiosas fundadas en esa época, se convierten en órdenes docentes, y su enseñanza no se dirige ya a los adultos, como las de los predicadores y mendicantes de la Edad Media, sino que se reserva esencialmente a los infantes y a los jóvenes. Sin embargo, recordaron y enseñaron a los padres que ellos eran los encargados, *los responsables ante Dios del alma, e incluso, después de todo, del cuerpo de sus hijos*.

Este interés nuevo por la educación se implantará poco a poco en el núcleo de la sociedad y la transformará completamente. La familia deja de ser únicamente una institución de derecho privado para la transmisión de los bienes y el apellido, y asume una función moral y espiritual; será quien forme los cuerpos y las almas. El interés por los niños inspira nuevos sentimientos, un nuevo afecto que la iconografía del siglo XVII ha expresado con insistencia y acierto: el sentimiento moderno de la familia.

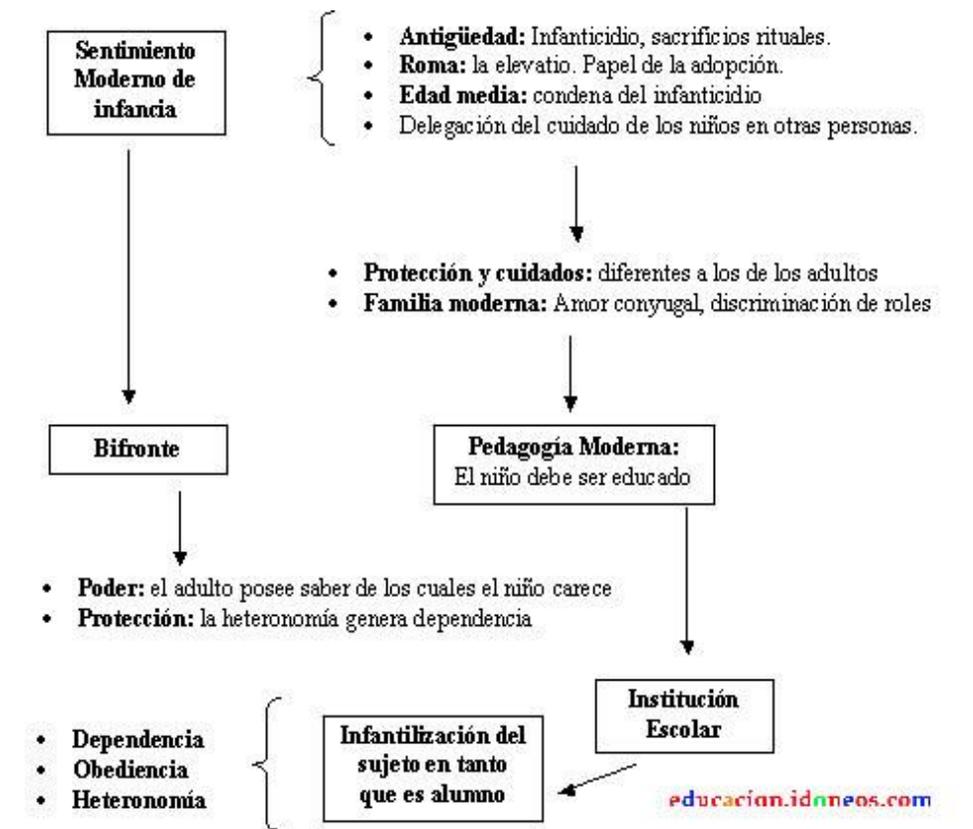
Los padres ya no se contentan con engendrar hijos e hijas, con atender sólo a algunos de ellos, desinteresándose de los otros. La moral de la época exige dar a todos sus hijos -mujeres y hombres, y no sólo al mayor, e incluso a finales del siglo XVII a las hijas- una formación para la vida. Por supuesto, la escuela es la encargada de esta preparación, hasta el día de hoy, con mayor o menor intensidad.

La transición de la familia troncal (en la que el individuo no vale sino en función del cuerpo de pertenencia) a la familia nuclear, en coincidencia con el traspaso de la educación a la escolarización, tiene el objeto de integrar al niño a la familia, así como potenciar el desarrollo de sus capacidades. La familia, al amparo de la Iglesia y el Estado, delegaba su responsabilidad educadora. En efecto, el deseo de tener hijos e hijas, deja en la modernidad de ser tan sólo una necesidad para garantizar permanencia, y pasa a ser simplemente la oportunidad de amarlos y dejarse amar por ellos.

En la modernidad, la pedagogización de la infancia da lugar a una infantilización de parte de la sociedad. Esto significa que se pone en marcha un proceso a través del cual la sociedad comienza a amar, proteger y considerar a los niños y niñas, ubicando a la institución escolar en un papel central. Infantilización y escolarización aparecen en la modernidad como dos fenómenos paralelos y complementarios.

Baquero y Naradowski, (1994) concluyen que la infancia es una construcción de la modernidad puesto que parte de la población se hace acreedora de una serie de características que serán condensadas en ciertas instituciones, así como la determinación de parámetros de limitación en los discursos científicos y normativos. Veámoslo resumidamente en el siguiente Mapa conceptual⁵⁶

⁵⁶ Consultados en la página WEB, revista educación, www.educación.idoneos.com octubre de 2007, Baquero y Naradowsky, *La infancia construcción de la modernidad*, 1994.



La infancia es a la vez objeto de estudio y de aplicación de normativas. La influencia del contexto histórico y social, hacen de éste un concepto dinámico, que se transforma y se redefine.

En las últimas décadas los cambios se aceleraron en todos los ámbitos, la infancia no escapó a esto, se orientó hacia dos grandes polos opuestos, que sin embargo comparten puntos en común. Estamos hablando de niños y niñas cada vez más adultizados, por su capacidad de elección, por su independencia. Y a la vez más indefensos, frente al consumo, los medios y el Estado que no los integra. *“Chicos que portan cultura legítima y obligan a los padres y maestros a adaptarse a ella.”* (Narodowski, 1999; pág.56) *“Mirar hacia el mundo de los niños, no significa*

retraernos nostálgicamente hacia nuestro propio pasado. Mirar hacia el mundo de los chicos implica mirar para adelante". (Narodowski, 1999; pág.57)

No hay que declarar el fin de la infancia, pero sí hay que decir que la infancia ha cambiado. Padres, madres, medios, sociedad y Estado- formamos al infante, sus juegos, sus modos de ser y sus modos de actuar. Somos nosotros quienes lo construimos, el futuro no está escrito. ***"Sólo hay dos legados durables que podemos dejarle a nuestros hijos: el primero, raíces, el segundo alas."*** (Unamuno, en Benito y Durán; 1953.)

Ariés así como el trabajo de otros autores, dejan al descubierto que las concepciones de la infancia no han sido estables sino más bien variables en dependencia de las distintas condiciones socio históricas. Ariés ha mostrado el carácter *invisible* de las concepciones de la infancia. La antigua sociedad tradicional occidental no podía representarse bien al niño y menos aún al adolescente; la duración de la infancia se reducía al período de su mayor fragilidad, cuando los infantes no podían valerse por sí mismos; en cuanto podían desenvolverse físicamente, se le mezclaba rápidamente con los adultos, con quienes compartían trabajos y juegos. El bebé se convertía enseguida en un hombre joven sin pasar por las etapas de la juventud, las cuales probablemente existían antes de la Edad Media y que se han vuelto esenciales hoy en día para todas las sociedades, desarrolladas o no.

El análisis del concepto a través de la historia posibilita una aproximación a la génesis de la moderna percepción social de la infancia. Este análisis de la infancia, en tanto institución social, permitirá comprender las diferentes percepciones que de la misma han existido en Occidente desde los tiempos modernos. En este contexto, la genealogía del campo infantil, sus reglas de constitución y sus transformaciones, permite captar mejor sus significaciones actuales.

El capitalismo tiene mucho que decir en la construcción de la infancia y sus características actuales. Entre más etapas y diferenciaciones se creen, más mercado y consumo hay para cada una de ellas. A la construcción moral de la infancia como responsabilidad de padres y madres, de la familia, el surgimiento de “los sentimientos hacia los infantes”, el mundo adulto se sintió “obligado” a “proteger” a un ser humano “niño o niña, pequeños, frágiles, débiles” que dependen totalmente del mundo adulto para su sobrevivencia y los posteriores desarrollos. Entonces la infancia adquirió otras categorías, se construyeron y consolidaron pautas y prácticas de crianza, que el capitalismo ha utilizado muy bien para su mercado.

El niño o la niña, era igual a alguien pequeño en estatura, iniciados en el conocimiento, con capacidades no desarrolladas, frágiles y débiles en su composición física y mental. Sin embargo, la historia nos demuestra que ninguna de estas nuevas categorías tienen nuestros infantes; al contrario, son adultos pequeños que requieren de nuevo la libertad para “crecer”.

Por ejemplo, el niño o la niña poseen en nuestros días un acceso a los medios de comunicación en los cuales la información llega a ellos en la misma medida que al adulto. Ya no existe esta separación tajante entre el mundo infantil y el del adulto, tal como lo formulaba Rosseau. Es así que las diferencias entre estos dos mundos, sólo pueden ser controladas dentro del espacio escolar, que es claramente "artificial". Pero el mundo infantil, fuera de la escuela, se ha modificado.

Estamos viendo el nacimiento de una nueva infancia. Por un lado, la revolución de las comunicaciones y la simplificación en la operación de la tecnología de la información, han puesto a los niños y niñas en una posición de igualdad frente a los adultos. **Es cierto que la escuela no es ya el único ámbito en donde circula el saber, a menudo, muchas veces, este aparece "corriendo" por detrás de lo que los niños y niñas ya han aprendido en otros espacios.**

Si bien la autonomía de la infancia parece acelerarse y mientras se potencia la estimulación de los niños propiciando un desarrollo que modifica las normas del pasado, vemos cómo se anticipa la adolescencia, demorándose, sin embargo, cada vez más el proceso de autonomía que insertará definitivamente al joven en la sociedad adulta.

1.3. Prácticas y pautas de crianza

Intentaré, a través de los aportes encontrados, acercarme al concepto de prácticas y pautas de crianza y su construcción sobre todo en el siglo XVIII y XIX, donde la humanidad sufre grandes transformaciones sociales, epistémicas, técnicas y científicas.

De igual modo, intentaré dialogar con las realidades que he venido encontrando en el mundo embera katío -insistiendo que es una mirada entre muchas miradas- sobre la crianza, como las pautas y prácticas de formación, enseñanza y cuidado del niño y de la niña en la primera etapa del ciclo vital.

Las prácticas de crianza son actos implicados en el proceso del nacimiento y los primeros años de vida de los hijos e hijas. Varían de forma considerable según las sociedades y sus sistemas familiares, y aunque pueden existir elementos comunes en algunas pautas, las prácticas varían incluso de familia en familia, de acuerdo a sus cosmovisiones, experiencias y situaciones concretas.

Una pauta es una ruta a seguir, un conjunto de procedimientos que surgen de la experiencia y del ideal de vida de una familia, de un grupo, frente a la idea de bienestar, de calidad de vida, “lo que es mejor” para un niño o niña que depende totalmente del mundo adulto para sobrevivir.

“En la comunidad, antes todo era muy distinto de cómo es ahora, han cambiado muchas cosas y otras no, por ejemplo, las emberacitas (mujeres) en el embarazo se cuidaban más, no hacían trabajos duros, no caminaban tanto y hacían cosas de

casa sencillas, pero ahora es como si no tuvieran nada en la barriga, por eso se complican muchos embarazos y partos. Antes, cuándo se oía que una indígena se le viniera el niño antes de tiempo, (huujun, mueve la cabeza de un lado a otro) o que un parto se complicara y hubiera que sacar a la wêra (mujer) por allá lejos por enferma y a punto de morir, (huujun) eso no se había visto, siempre la atendíamos en la casa o en el río como es la costumbre. Pero ahora es como si las mujeres fueran débiles y los niños salen pequeñitos, flaquitos. Es que también las emberas tienen hijos muy jovencitas, entonces no están listas para criar y cuidar a sus hijos...ahora cada quien cría los hijos como quiere, se ha olvidado lo que las mayorías nos han enseñado y los jóvenes ya no quieren escuchar, ellos aprenden otras cosas y así van llevando la vida con sus hijos...es muy distinto un hijo de nosotros criado aquí, que un hijo de un líder o alguien de la comunidad que lo tiene que sacar al pueblo, allá aprenden otras cosas y cuando vienen, ya no se amañan aquí en la comunidad⁵⁷.

En esta narración de Otilia, la crianza está fundamentada en los cuidados del niño y de la niña, en la enseñanza y aprendizaje de saberes ancestrales, como también nos ayuda a entender que las pautas y prácticas de crianza están atravesadas por los cambios y transformaciones ocurridas aceleradamente en los dos últimos siglos. Estas transformaciones sociales y económicas, con la creación de instituciones educativas y de salud, la extensión del mercado, el comercio y las industrias, sin duda alguna han influenciado a los pueblos indígenas y han provocado lo que esta mujer llama “antes todo era distinto”. A través de la historia, la familia ha demostrado una gran variedad de formas y de significados, ha requerido flexibilidad y evolución en los roles de crianza a través de su paso por el ciclo vital, el crecimiento y maduración de los hijos. Lo que sabemos de familia sugiere que tanto los roles de los padres como de las madres son construidos

⁵⁷ Otilia Arce, mujer embera, de la Comunidad indígena de Aguasal. Diálogos cotidianos, febrero de 2007. Notas de cuaderno de campo.

culturalmente y que pueden facilitar o limitar el crecimiento y formación integral de los hijos.

Independientemente de su forma o estructura, la familia cumple un papel indispensable, tanto en el sobrevivir individual como en la continuidad de la sociedad. La evidencia indica que tal vez las características más importantes en la socialización de las nuevas generaciones, son los estilos que los miembros de la familia adoptan en el cumplimiento de las tareas socializantes, pautas y prácticas de crianza, sobre todo en la transición de la niñez a la adolescencia y de ésta a la adultez. Para el caso de los embera, es mucho más evidente en los procesos de niñez⁵⁸, pues lo que para otras sociedades es la adolescencia, en esta cultura, a esta edad, ya se tienen responsabilidades de maternidad y paternidad.

“Lo mas importante cuando una pareja se quiere casar es que tenga buena la mente y el corazón, para poder enseñar también lo bueno a sus hijos, para que crezcan conforme a nuestra ley de origen, que es tener buen pensamiento, buen corazón, no tratar mal al territorio y respetar a los otros hermanos de la comunidad, respetar a las autoridades y tener presente a akore que ese esta viendo todo, como actuamos, pero también nos ayuda”⁵⁹

“Yo siempre pensé que cuando cogiera mujer, tendría muchos hijos, pero luego la situación económica me hizo pensar largo rato, entonces decidí que en esta época no es fácil criar a los hijos porque no se tienen todas las formas para que crezcan bien, el territorio no produce como antes y hay que salir a buscar trabajo y a veces eso es difícil más para uno como indígena. Pero eso sí, la mayoría de los embera pensamos que los hijos son un regalo porque nos hacen compañía y luego cuando

⁵⁸ Para los embera, el concepto de niño y joven varía mucho y se aleja de los ciclos concebidos en otros grupos. Mientras que para unas sociedades existen etapas como pre-adolescencia, adolescencia, entre los indígenas es sólo niñez y adultez, porque en la pre- y adolescencia, se adquieren responsabilidades de hogar en la mayoría de los casos. Ver más adelante estos conceptos, en el desarrollo del texto.

⁵⁹ Otilia Arce, mujer embera, de la Comunidad indígena de Aguasal, diálogos cotidianos, febrero de 2007. notas de cuaderno de campo.

*crecen nos ayudan al trabajo, no importa si son hombres o mujeres, todos trabajan parejo, pero la verdad no conozco una familia que haya tenido más de cinco hijos, la mayoría tienen dos, tres, porque es que no se puede, la situación está muy jodida*⁶⁰

Las prácticas de crianza han cambiado de forma particular en el siglo XX. Aunque los adelantos de la ciencia y de la técnica lograron controlar la mortalidad y la morbilidad infantil y en algunos lugares ha disminuido drásticamente, para el caso de los indígenas no es así. En los últimos tres años, no existe un real equilibrio entre la tasa de natalidad y de mortalidad infantil. El equilibrio o política de crecimiento cero, tan buscada en nuestro tiempo después de dos siglos de rápido crecimiento, parece hoy tener una nueva oportunidad, pero igualmente una gran amenaza, por la baja tasa de natalidad y la alta tasa de mortalidad infantil. Muchos de los hogares no piensan tener más de dos hijos porque *“criarlos cuesta mucho dinero y hay que dedicarles tiempo y uno a veces no alcanza, porque tiene que hacer otras cosas, irse a trabajar y queda la mujer sola con la responsabilidad, entonces las cosas se complican porque van creciendo sin papá, sin disciplina y hay que enseñarles todo lo que nosotros aprendimos para que sean unos chorlitos buenos”* (se ríe)⁶¹

En el conjunto del mundo la media de niños nacidos de cada madre se sitúa entre tres y cuatro hijos. En las generaciones anteriores eran seis o más, aunque había que contar con que más de la mitad de los niños fallecían antes de cumplir los diez años.

La crianza de los hijos e hijas está mediatizada por las posibilidades económicas y de estabilidad familiar que se tienen para estar con ellos y verlos crecer. Pero también la definición del número de hijos en este momento, entre los indígenas, depende de los métodos que utiliza la mujer para evitarlos; bien recurriendo al

⁶⁰ César Querágama, líder indígena de la comunidad de Cevedé, Resguardo Indígena Tahamí, diálogos cotidianos, notas de diario de campo. 2007

⁶¹ *Ibid.*

jaibaná que prepara su cuerpo mediante un ritual, la bebida de hierbas especiales que también el jaibaná entrega, aunque con miles de recomendaciones porque en algunas mujeres han producido efectos secundarios. Otras mujeres están deseando usar métodos de campunía⁶², porque sienten que sus esposos a veces no responden con la crianza de los hijos.

1.4. Prácticas de crianza basadas en pautas de salud

Hoy se puede considerar que a principios del siglo XX, la tecnología médica fue la base de la crianza moderna, ya que el médico trabajaba al lado de técnicos sanitarios, científicos, enfermeras y padres de familia, especialmente con la madre. El descubrimiento de la relación entre enfermedades y microorganismos y una mejor alimentación dieron paso en los países industriales a la divulgación de medidas específicas sobre **la higiene de los niños y niñas en la familia, en la casa y en la escuela**, impartida por higienistas, comadronas y visitantes de salud. Estas nuevas profesiones continuaron el trabajo realizado por los técnicos sanitarios del siglo XIX y enseñaron cómo mejorar la crianza de los niños y niñas y cómo prevenir o controlar el contagio de enfermedades infecciosas (cólera, difteria, tuberculosis, viruela o escarlatina) a las que los niños y niñas estaban especialmente expuestos.

Esta divulgación también ha llegado a las comunidades indígenas de diversas formas y maneras, mucho más ahora cuando están vinculados al sistema subsidiado de salud; sin embargo, como muchos de esos procesos son realizados sin un diálogo intercultural que de cuenta del saber ancestral y el mejoramiento de las condiciones de seguridad alimentaria, los adelantos de la ciencia no han significado la prevención de enfermedades, el mejoramiento de la calidad de vida de los niños y las niñas.

⁶² *En algunas comunidades este término tiene que ver con personas no indígenas en general. Otras utilizan este término para indicar personas no indígenas afrodescendientes.*

Al contrario, la pervivencia de los pueblos indígenas está amenazada por la alta tasa de mortalidad infantil. En el 2006, en la zona del Alto Andágueda, según los registros de los promotores de salud sobre algunas comunidades, murieron 72 menores, por desnutrición y enfermedades prevenibles y curables.

En las llamadas “sociedades modernas” las técnicas de inmunización, la cuarentena y los procedimientos de inspección de alimentos y medicamentos (pasteurización, control de tuberculina en la leche, etc.) entraron a formar parte del lenguaje de las prácticas de crianza. A todo esto hay que añadir el gran avance que supuso el descubrimiento de los antibióticos, con una reducción drástica a mediados de siglo de enfermedades prevalentes en la infancia y de otras mortales.

La batalla contra la enfermedad está lejos de haberse ganado y sigue siendo necesario enseñar a los niños y a las niñas determinadas medidas higiénicas y fomentar en ellos el ejercicio para que puedan desarrollar una vida larga y sana. Estas medidas preventivas de salud pública han aumentado de alguna manera la tasa de supervivencia infantil en algunos lugares.

Puede decirse que el siglo XX es la era del niño. Una mayor calidad en la vida infantil es, de hecho, el objetivo que persiguen muchas sociedades pero resulta paradójico que cada vez existan más menores maltratados y abandonados, sumidos en una pobreza relativa y absoluta, más casos de abuso sexual, más personas sin vivienda y más abandonos.

En algunos países occidentales existen serios problemas de pobreza infantil que dificultan la realización de unas prácticas de crianza afirmativas de la persona humana. Aproximadamente entre una tercera y una cuarta parte de la población infantil está siendo criada a un nivel inferior⁶³ del considerado oficialmente como aceptable, según la definición de línea de pobreza. Detrás de esta situación se

⁶³ *Existen unos derechos establecidos en la legislación colombiana, en relación con la defensa y protección de la vida de los niños. Se supone que la práctica de estos derechos, posibilita una calidad de vida de los niños y niñas en relación con el desarrollo de su vida y la prolongación de la misma en el tiempo.*

esconde un número cada vez mayor de familias en crisis y un cambio en la comprensión del sentido de la responsabilidad.

Algunos estudiosos de estos temas opinan que en parte esta situación se debe al abandono de las prácticas de crianza por parte de los hombres y al mayor reconocimiento de los derechos de las mujeres como personas activas en el mundo laboral. Sin embargo, ambas situaciones no conllevan un aumento de la calidad de los programas de protección social de menores.

La demanda de educación está ampliando el periodo de la infancia sobre todo en los sectores de clase media y alta, porque los pobres no hacen pre-escolar. Los niños y niñas del mundo moderno tienen que aprender más para poder conseguir un trabajo cualificado y para que la autoridad pública certifique sus conocimientos. Los niños y niñas del campo aprendían de los padres y artesanos y las niñas de las madres y abuelas. Hoy todas estas formas de aprendizaje han ido desapareciendo y se ha fomentado la escolarización formal a temprana edad, con unos profesores que no pueden ocupar el lugar de los familiares. La sociedad moderna urbana es rica en información; sin embargo, los hijos (también en familias con niveles de ingresos relativamente altos) gozan de menor tiempo para estar en compañía de sus padres.

Entre los indígenas embera-katío también es una preocupación la etapa de crianza, pues en estos momentos atraviesa por una crisis debido a lo económico, a la invasión de los territorios por parte de los actores armados y a la influencia de los medios de comunicación. Refieren que *“no están tranquilos para andar por el territorio, bañarse en el río, ir a pescar, a traer leña, a traer y conocer plantas medicinales, a cazar y a cultivar, pues está el peligro de las minas quiebrapatas, por eso toca ir a otros lugares a buscar trabajo y se pasa mucha necesidad y los warras aprenden cosas que no son propias de nosotros”*,⁶⁴ aunque los niños y niñas participan de las responsabilidades de la casa y desde esa cotidianidad

⁶⁴ *Martín Tequia, docente de la comunidad de Aguasal, Alto Andágueda. Diálogos, notas de diario de campo.*

aprenden “lo necesario para su desarrollo y conocimiento”⁶⁵, para su relación con otras personas y culturas, sin que ello sea una imposición, sino *una forma y una manera de aprender desde la práctica y la experiencia; no hay otra forma, ni manera.*

La construcción del concepto de crianza, realmente está basado en pautas y prácticas unidas al cuidado del niño o de la niña, a velar por su supervivencia y desarrollo hasta que puedan valerse por sí mismos. Este periodo de tiempo para los indígenas embera katíos es muy importante y sienten que la presencia de los padres es fundamental *“porque de este momento depende cómo será en el mañana el emberacito y hay que luchar para que sea lo mejor y tenga buenos pensamientos y buen corazón”*⁶⁶

Así como el concepto de familia se ha transformado por la práctica en su conformación, de igual modo las prácticas de crianza se han ido transformando y recreando, con una fuerte influencia –en el mundo urbano- de los medios de comunicación.

Entre los pueblos indígenas este proceso es más cerrado, más familiar, más armónico y en contacto con las realidades sociales, ambientales y ancestrales, puesto que participa toda la comunidad en momentos y tiempos especiales.

Hay grupos o sociedades en los que se destaca más la concepción cíclica del tiempo; el futuro está ya demarcado por lo que ha sido el pasado, los hijos deben seguir las huellas de los antepasados, de los mayores, no se busca el cambio sino la continuidad, no se valora la innovación sino la permanencia y la repetición. Los niños deben aprender escuchando y recordando, viendo e imitando, pero no

⁶⁵ *Para los indígenas lo importante es que los niños y niñas conozcan los fundamentos de la ley de origen, aprendan a trabajar para buscar el sustento y hablen español para que se puedan comunicar.*

⁶⁶ *Otilia Arce, mujer embera, de la Comunidad indígena de Aguasal. Diálogos cotidianos, febrero de 2007, notas de cuaderno de campo.*

cuestionando. Los niños y niñas aceptan el mundo que les entregan los mayores, se adaptan a la cultura tradicional.

Otros, forman a los niños y niñas para el cambio, la innovación, no quieren que se repita con sus hijos lo que hicieron con ellos, los educan para enfrentarse a un mundo urbano, moderno y con grandes retos. Entre los embera-katíos, algunos padres y madres están llevando sus hijos e hijas a estudiar fuera de la comunidad, primero para prevenir la vinculación con los actores armados y por otro lado, porque tienen duda y desconfianza frente a los procesos educativos propios, que no ofrecen conocimientos *“como los campunía, que aprenden bien las matemáticas así no los roban, sino que aprenden más bien a robar, pero también saben manejar computador y otras cosas y aquí no tenemos la energía”*.⁶⁷

2. ACERCAMIENTO AL CONCEPTO DE INFANCIA DESDE LAS TENDENCIAS DE LA PSICOLOGÍA INFANTIL

La psicología infantil como estudio del comportamiento de los niños y las niñas desde el nacimiento hasta la adolescencia, incluye las características físicas, cognitivas, motoras, lingüísticas, perceptivas, sociales y emocionales.

Los psicólogos infantiles intentan explicar las semejanzas y las diferencias entre los niños y las niñas, así como su comportamiento y desarrollo, tanto normal como anormal. También desarrollan métodos para tratar problemas sociales, emocionales y de aprendizaje, proponiendo rutas terapéuticas que son aplicadas en consultas privadas y en escuelas, hospitales y otras instituciones.

⁶⁷ Jesús Sintua, líder Indígena del Alto Andágueda, Aguasal. *Diálogos cotidianos, notas diario de campo, octubre de 2007.*

Las dos cuestiones críticas para los psicólogos infantiles son: primero, determinar cómo las variables ambientales (el comportamiento de los padres y las madres, por ejemplo) y las características biológicas (como las predisposiciones genéticas) interactúan e influyen en el comportamiento; y segundo, entender cómo los distintos cambios en el comportamiento se interrelacionan.

Tanto Platón como Aristóteles escribieron sobre la infancia. Platón sostenía que los niños y niñas nacen ya dotados de habilidades específicas que su educación puede y debe potenciar. Sus puntos de vista siguen hoy vigentes en la idea de las diferencias individuales ante una misma educación y en el ser humano como acontecimiento; es decir, que se va construyendo, que se va haciendo, que se va reconociendo en el tejido del cruce de muchas variables que lo influyen, otro entre muchos otros. (Foucault, 2003)

Aristóteles, por su parte, propuso métodos de observación del comportamiento infantil, que fueron precursores de los que hoy aplican los investigadores. Durante varios siglos después, apenas hubo interés por el estudio del niño, al que se veía como un adulto en miniatura, hasta que en el siglo XVIII el filósofo francés Jean-Jacques Rousseau hizo eco de las opiniones de Platón, postulando que los niños y niñas deberían ser libres de expresar sus energías para desarrollar sus talentos especiales. Esta perspectiva sugiere que el desarrollo normal debe tener lugar en un ambiente no restrictivo, sino de apoyo; idea que hoy nos resulta muy familiar con el constructivismo y la pedagogía crítica en el tema de educación.

En el siglo XIX, la teoría de la evolución dio un fuerte impulso al examen científico del desarrollo infantil. Darwin hizo hincapié en el instinto de supervivencia de las distintas especies, lo que provocó el interés por la observación de los niños y por conocer sus distintos modos de adaptación al entorno, como medio también de conocer el peso de la herencia en el comportamiento humano. Estos estudios tuvieron un valor científico limitado por su falta de objetividad e incapacidad para

describir adecuadamente los comportamientos observados, haciendo imposible su validación.

La investigación científica sobre el desarrollo infantil hizo grandes progresos a comienzos del siglo XX. Uno de los mayores estímulos sería la introducción, en 1916, por parte del psicólogo estadounidense Lewis Terman, del test de inteligencia conocido hoy como test de Stanford-Binet, que condujo a una serie de estudios sobre el desarrollo intelectual del niño. En la década siguiente, un grupo de científicos estadounidenses comenzaron a realizar observaciones de carácter longitudinal a gran escala de los niños y sus familias: el mismo niño o niña era seguido, observado y examinado durante un cierto periodo de su desarrollo.

El psicólogo estadounidense Arnold Gesell creó un instituto de investigación en la Universidad de Yale con el único objetivo de estudiar a los niños, analizando su comportamiento a través de filmaciones. Además de introducir esta técnica, Gesell aplicó el método cruzado por secciones, en el que distintos niños son observados a varias edades diferentes, planteando por vez primera un desarrollo intelectual por etapas semejantes a las del desarrollo físico.

Los resultados reunidos durante un periodo de veinte años ofrecieron información abundante sobre los esquemas y las cifras claves en el desarrollo evolutivo, del que también se señalaron pautas, según la edad, para una amplia variedad de comportamientos. Estas normas serían empleadas tanto por los profesionales de la educación como por los padres para valorar su desarrollo. El problema de estos estudios, basados en la observación fue el tomar como punto de partida la evolución y la genética y no hicieron referencia a las variables ambientales, que fueron prácticamente excluidas de los trabajos sobre la inteligencia.

Mientras la observación científica vivía sus mejores momentos, otros investigadores escribían sobre la función del ambiente en el desarrollo y comportamiento infantiles. Sigmund Freud hizo hincapié en el efecto de las

variables ambientales en el desarrollo, e insistió especialmente en la importancia del comportamiento de los padres durante la infancia, fundando toda una corriente y estableciendo una serie de teorías básicas sobre el desarrollo de la personalidad que aún hoy influyen en algunos psicólogos infantiles.

El psicólogo estadounidense John B. Watson, uno de los fundadores y el principal representante del conductismo, insistió también en la importancia de las variables ambientales, en este caso analizadas como estímulos progresivamente asociados por condicionamiento a diferentes respuestas que se aprenden y modelan al recibir refuerzos positivos (recompensas) o negativos (castigos), o simplemente desaparecen por la ausencia de refuerzos tras su ejecución.

Esta perspectiva, que tuvo en la década de 1950 un gran impacto en las investigaciones, negaba casi totalmente la influencia de variables biológicas o predisposiciones innatas. De esta forma la mente del recién nacido era una especie de 'hoja en blanco' sobre la que los diferentes comportamientos vendrían determinados por las circunstancias ambientales de determinadas experiencias, por lo que las diferencias entre los distintos individuos serían fruto únicamente de esas distintas experiencias. La escuela conductista reforzó los estudios experimentales e incorporó la psicología infantil a la corriente fundamental de la psicología.

A comienzos de la década de 1960, la atención se volcó en los estudios del suizo Jean Piaget, quien desde los años 20 había escrito sobre el desarrollo cognitivo del niño. Piaget denominaba a su ciencia como epistemología genética (estudio del origen del conocimiento humano) y sus teorías dieron lugar a trabajos más avanzados y profundos, con más entidad teórica en psicología infantil. Estos trabajos utilizan tanto métodos de observación como experimentales, los cuales, teniendo en cuenta el comportamiento, integran variables biológicas y ambientales. Podemos afirmar que la actual psicología evolutiva tiene sus

orígenes en la teoría de la evolución darwiniana, pero también incorpora las preocupaciones de Watson y los conductistas por las influencias ambientales.

Quiero referirme brevemente dentro de los estudios psicológicos, a las teorías evolutivas que nos pueden dar algunas rutas de comprensión frente a lo que acontece en el mundo embera-katío.

2.1. Teorías evolutivas o del desarrollo

Una teoría del desarrollo debe reflejar el intento de relacionar los cambios en el comportamiento con la edad cronológica del sujeto; es decir, las distintas características conductuales deben estar relacionadas con las etapas específicas del crecimiento. Las leyes que describen las transiciones entre estas diferentes etapas del desarrollo también deben identificarse. Las principales teorías evolutivas son la teoría freudiana de la personalidad y la de la percepción y cognición de Piaget. Ambas explican el desarrollo humano en la interactividad de las variables biológicas y ambientales.

La teoría de Freud sostiene que una personalidad sana requiere satisfacer sus necesidades instintivas, a lo que se oponen el principio de realidad y la conciencia moral, representados desde una perspectiva estructural por las tres instancias de la personalidad: el ello (fuente de los impulsos instintivos), el yo (instancia intermedia, que trata de controlar las demandas del ello y las del superyo adaptándolas a la realidad) y el superyo (representación de las reglas sociales incorporadas por el sujeto; especie de conciencia moral).

El centro fisiológico de los impulsos instintivos se modifica con la edad, y los periodos de los diferentes centros se denominan etapas. El 'ello' de los recién nacidos, por ejemplo, alcanza la máxima satisfacción al mamar, actitud que define la etapa oral, primera etapa de las cuatro que permiten llegar a la sexualidad adulta. Freud integró así en su teoría las variables biológicas y las ambientales.

Por su parte, Piaget basa sus teorías sobre el supuesto de que desde el nacimiento los seres humanos aprenden activamente, aún sin incentivos exteriores.

Aunque intento acercarme a las teorías, realmente pienso que todas ellas tienen variables que funcionan en unos ambientes y otras en otros; es decir, que hay elementos de las teorías que no funcionan de la forma como han sido planteadas, que existen algunos elementos comunes que necesariamente son transformados e influenciados por otras variables surgidas en los contextos particulares, en las localidades y que incluso varían entre una persona y otra.

Las etapas tan determinadas sin duda alguna nos ofrecen pistas, pero no sucede así en todos los seres humanos. Yo prefiero hablar de la construcción del ser humano; y con Vigotsky y algunos planteamientos de Piaget, pienso en el cruce de muchas variables, de muchas posibilidades para conocer y aprender, para descubrir el mundo y desarrollar capacidades, porque el ser humano es misterio y revelación que supera los determinismos biológicos y universalismos teóricos, y la relación ser humano-mundo-conocimiento, se da a partir de un tejido al que, aunque tengan elementos comunes, cada ser humano le imprime su toque original.

2.2. Herencia o ambiente

Algunos teóricos están de acuerdo en que las pautas del desarrollo del niño o niña están determinadas conjuntamente por condiciones genéticas y circunstancias ambientales, aunque subsisten vehementes discrepancias sobre la importancia relativa de las predisposiciones genéticas de un individuo. La investigación de este problema ha sido abordada a través del estudio comparativo de las semejanzas y diferencias entre gemelos monocigóticos (univitelinos), que crecen en ambientes distintos, y gemelos que han crecido juntos.

La hipótesis subyacente a estos estudios es que si la carga genética es determinante, los gemelos que han sido separados serán tan similares en la mayoría de los aspectos medidos como los que han vivido juntos. Esta hipótesis ha sido rebatida con otros procesos donde los gemelos han sido separados, han crecido en ambientes diferentes; se ha podido observar que el entorno sea de apoyo u hostil, las pautas y las medidas del desarrollo físico y motor son influenciadas de manera diferente. Las investigaciones indican, entonces, que ambas variables, genéticas y ambientales, contribuyen al comportamiento intelectual.

Por ejemplo, un recién nacido “generalmente” pesa 3,4 kilos, mide 53 centímetros y presenta un tamaño de cabeza desproporcionadamente mayor que el resto del cuerpo. Para el caso de los pueblos indígenas esto no funciona así, porque las medidas y tamaños del cuerpo son mucho más pequeños que las medidas de otras poblaciones. Esto puede estar siendo influenciado no necesariamente ni exclusivamente por la genética; puede también tener variables ambientales y de tradiciones gastronómicas que influyen en el crecimiento o no de las personas.

Las teorías nos dicen que en los tres primeros años el aumento de peso es muy rápido y que después se mantiene relativamente constante hasta la adolescencia, momento en el que se da el ‘estirón’ final, menor no obstante, que el de la infancia. Aunque los estudios realizados muestran que la altura y el peso del niño o niña dependen de su salud, disminuyendo durante las enfermedades para acelerarse de nuevo al restablecerse la salud hasta alcanzar la altura y el peso apropiados, para el caso indígena, como ya lo expliqué, cambia, es diferente porque hay una media entre la estatura de los niños y las niñas, entre los adultos, diferente a otros grupos humanos y tiene variaciones de comunidad en comunidad, de pueblo a pueblo indígena, de familia indígena a otra.

Entre el nacimiento y los dos años el niño pasa de los movimientos descoordinados del recién nacido, en el que predomina la actividad refleja (por

ejemplo, el reflejo de prensión, que si se roza provoca el cierre involuntario de los dedos de la mano formando un puño), a la coordinación motora del adulto a través de una serie de pautas de desarrollo complejas. Por ejemplo, el caminar, que suele dominarse entre los 13 y los 15 primeros meses, surge de una secuencia de catorce etapas previas según los teóricos, pero en mis observaciones los niños y niñas indígenas pueden iniciar a dar sus primeros pasos antes de los doce meses.

Entre los embera-katío desde el embarazo, la mujer realiza varios rituales para que su hijo o hija salga habilidoso en su capacidad motora, que pueda caminar rápido, moverse bien y no se caiga del tambo (casa). Creencias como la de que la mujer no debe recoger nada que se caiga, porque el niño o la niña sale débil de sus piernas, de sus rodillas y se va a caer fácilmente, está relacionada con el doblamiento de las rodillas que se requiere para recoger algo que está en el piso. Después de adquirir las capacidades motoras básicas, el niño aprende a integrar sus movimientos con otras capacidades perceptivas, especialmente la espacial. Ello es crucial para lograr la coordinación ojo/mano, así como para lograr el alto nivel de destreza que muchas actividades deportivas requieren.

La capacidad para comprender y utilizar el lenguaje verbal es uno de los principales logros de la especie humana. Una característica asombrosa del desarrollo del lenguaje es su velocidad de adquisición: las primeras palabras, entre los embera-katio se aprenden a los ocho meses, todas en lengua materna, aunque las teorías pongan este proceso hacia los 12 meses, y a los 2 años de edad la mayoría de los niños tiene ya un vocabulario de unas 270 palabras, que llegan a las 2.600 a la edad de 6 años. Esto no funciona para los niños y niñas indígenas, porque la lengua materna es más corta en vocabulario, puesto que también aprenden con rapidez y agilidad otra lengua que es el español. Es casi imposible determinar el número de construcciones posibles dentro del lenguaje individual. No obstante, los niños construyen frases correctas a los 3 años y construcciones verbales muy complejas a los 5 años.

Este extraordinario fenómeno no puede explicarse simplemente desde la teoría del aprendizaje, lo que ha llevado a establecer otras hipótesis. La más destacada es, posiblemente, la del lingüista estadounidense Noam Chomsky, quien planteó que el cerebro humano está especialmente estructurado para comprender y reproducir el lenguaje, por lo que no requiere aprendizaje formal, y se desarrolla al entrar el niño en contacto con él. Aunque los psicolingüistas del desarrollo no están de acuerdo con todos los conceptos de Chomsky, sí aceptan los sistemas lingüísticos mentales especiales. Aún hoy, los teóricos del lenguaje especulan con la relación entre el desarrollo cognitivo y el lenguaje, asumiendo que éste refleja los conceptos del niño y la niña y se desarrolla al mismo tiempo que sus conceptos son más profundos.

Las teorías de la personalidad intentan describir cómo se comportan las personas para satisfacer sus necesidades físicas y fisiológicas. La incapacidad para satisfacer tales necesidades crea conflictos personales. En la formación de la personalidad los niños aprenden a evitar estos conflictos y a manejarlos cuando inevitablemente ocurren. Los padres excesivamente estrictos o por el contrario muy permisivos limitan las posibilidades de los niños al evitar o controlar esos conflictos.

Las actitudes, valores y conductas de las madres y los padres influyen sin duda en el desarrollo de los hijos, al igual que las características específicas de éstos influyen en el comportamiento y actitud de sus madres y padres. Para el caso de los indígenas embera-katio que algunos viven en comunidad, con relaciones diferentes a las que tienen las familias de un barrio en la experiencia urbana, la actitud de sus progenitores también influye mucho en el comportamiento de los niños y las niñas. Las relaciones que establecen, los lazos que tejen –muchos de ellos familiares- la forma de organización influye sin duda alguna en los valores y formas particulares de comportarse.

Numerosas investigaciones han llegado a la conclusión de que el comportamiento y actitudes de las madres y los padres hacia los hijos e hijas es muy variada, y abarca desde la educación más estricta hasta la extrema permisividad, de la calidez a la hostilidad, o de la implicación ansiosa a la más serena despreocupación. Estas variaciones en las actitudes originan muy distintos tipos de relaciones familiares. La hostilidad paterna o la total permisividad, por ejemplo, suelen relacionarse con niños muy agresivos y rebeldes, mientras que una actitud cálida pero restrictiva por parte de los padres suele motivar en los hijos un comportamiento educado y obediente. Los sistemas de castigo también influyen en el comportamiento. Por ejemplo, los padres que abusan del castigo físico tienden a generar hijos que se exceden en el uso de la agresión física, ya que precisamente **uno de los modos más frecuentes de adquisición de pautas de comportamiento es por imitación de las pautas paternas** (aprendizaje por modelado).

He ido observando en las prácticas de los embera-katío algunas tensiones al respecto; sin embargo, los niños y las niñas actúan con mucha libertad y son muy obedientes. Pero no he logrado realmente tener la posibilidad de acercarme mucho más a las prácticas disciplinarias fuera del reglamento interno general. En la demostración de los afectos son muy pocos los “papás” que tienen esas manifestaciones en público, cuando más toman en sus brazos a los pequeños, pero por pocos periodos de tiempo. En algunos casos los niños y las niñas imitan mucho a sus padres en las cosas que dicen y en algunas que hacen, sobre todo las relacionadas con el trabajo, la actitud y las reacciones.

Las relaciones sociales infantiles suponen interacción y coordinación de los intereses mutuos, en las que el niño adquiere pautas de comportamiento social a través de los juegos, especialmente dentro de lo que se conoce como su ‘grupo de pares’ (niños de la misma edad y aproximadamente el mismo estatus social, con quienes comparte tiempo, espacio físico y actividades comunes). La transición hacia el mundo social adulto es apoyada por los fenómenos de liderazgo dentro

del grupo de iguales, donde se atribuyen roles distintos a los diferentes miembros en función de su fuerza o debilidad. Además, el niño aprende a sentir la necesidad de comportarse de forma colectiva, para conseguir objetivos colectivos y resolver conflictos entre individuos. La conformidad (acatamiento de las normas del grupo social) con este grupo de pares alcanzará su representación cuando el niño llegue a la pubertad, a los 12 años aproximadamente, y nunca desaparecerá del comportamiento social del individuo, aunque sus manifestaciones entre los adultos sean menos obvias.

Entre los indígenas embera-katio desde muy temprana edad, los niños juegan entre ellos y las niñas de igual forma, por los roles concretos que asumen tendiendo a ser homogéneos (del mismo sexo, de la misma zona) antes de la adolescencia. Las relaciones hombre-mujer, se dan sólo en el momento que deciden vivir juntos, por lo menos en lo público; en privado hay otras prácticas. Sin embargo, las mujeres son muy controladas frente a su relación con el sexo opuesto desde muy temprana edad.

El proceso mediante el cual los niños aprenden a diferenciar lo aceptable (positivo) de lo inaceptable (negativo) en su comportamiento se llama socialización. Se espera que los niños aprendan, por ejemplo, que las agresiones físicas, el robo y el engaño son negativos, y que la cooperación, la honestidad y el compartir son positivos. Algunas teorías sugieren que la socialización sólo se aprende a través de la imitación o a través de un proceso de premios y castigos. Sin embargo, las teorías más recientes destacan el papel de las variables cognitivas y perceptivas, del pensamiento y el conocimiento, y sostienen que la madurez social exige la comprensión explícita o implícita de las reglas del comportamiento social aplicadas en las diferentes situaciones tipo.

En los indígenas embera-katio el reglamento interno y su aplicación de alguna manera resume lo que se puede y no se puede hacer y los castigos que son

aplicados de acuerdo a sus usos y costumbres. Crecen en medio de este ambiente, de respaldo al reglamento interno, como forma de control social.

La socialización también incluye la comprensión del concepto de moralidad. El psicólogo estadounidense Lawrence Kohlberghas demostró que el pensamiento moral tiene tres niveles: en el inferior las reglas se cumplen sólo para evitar el castigo (nivel característico de los niños más pequeños), y en el superior el individuo comprende racionalmente los principios morales universales necesarios para la supervivencia social. En el intermedio, está una comprensión de la moralidad a menudo incoherente con el comportamiento real, por lo que, como han mostrado algunas investigaciones empíricas, el comportamiento moral varía en cada situación y es impredecible.

Los psicólogos infantiles continúan interesados en la interacción de los condicionantes biológicos y las circunstancias ambientales que influyen en el comportamiento y su desarrollo, así como en el papel de las variables cognitivas en la socialización, especialmente en la adopción del rol sexual correspondiente, y en la comprensión misma de los procesos cognitivos, su adquisición y evolución. Actualmente, los psicólogos están de acuerdo en que determinados factores biológicos de riesgo, como el peso escaso en el momento del nacimiento, la falta de oxígeno antes o durante el mismo y otras desventajas físicas o fisiológicas son importantes en el desarrollo y en el comportamiento posterior del individuo.

Diversos estudios longitudinales tratan de determinar cómo los factores de riesgo afectan a las experiencias infantiles, y cómo las diferencias en estas experiencias afectan a su comportamiento. Estas investigaciones aportarán nuevos métodos de ayuda a los niños con factores de riesgo para un mejor desarrollo.

Por otro lado, la función de las variables cognitivas en el aprendizaje de los roles sexuales y los estereotipos sobre las diferencias sexuales entre los niños están en proceso de investigación. Tampoco está claro cómo interactúan las condiciones

innatas con las circunstancias ambientales para producir tales diferencias. Los roles sexuales se han definido nítidamente en la historia por la cultura, pero la presión favorable para el cambio de estas pautas está rompiendo poco a poco los estereotipos, permitiendo que un individuo, con independencia de su sexo, cambie o adapte su comportamiento a las exigencias de las situaciones específicas con las que se enfrenta.

Gran parte de las investigaciones actuales en psicología del desarrollo o evolutiva tratan de identificar los componentes cognitivos (la memoria o la capacidad de atención) empleados en la resolución de problemas. Algunos psicólogos estudian la identificación de los procesos que se presentan durante la transición de un nivel de pensamiento a otro en el desarrollo del individuo. Otras áreas de investigación hacen referencia a los componentes cognitivos de la lectura y el cálculo, pero todas ellas también están de acuerdo que es imposible abordar todos estos componentes, sin tener en cuenta los contextos y realidades particulares.

Incluso en un mismo proceso familiar, viviendo en un mismo espacio, con prácticas y pautas de crianza similares, se ha demostrado que los miembros son criados de diferente manera, lo que también influye que se comporten de manera diversa. Esto para concluir que el desarrollo del ser humano cada vez más por los cambios sociales, ambientales y la emergencia de situaciones incomprensibles muchas veces, tiene una gran influencia en la forma como se desarrollan las personas y como se comportan. Los seres humanos tienen elementos determinantes, pero en su inmensa mayoría, están en transformación de acuerdo a las condiciones que le rodean y dependen también de la actitud interna de cada persona para dejarse o no influenciar. Es decir, no está dicho todo y hay mucho todavía por explorar y conocer en el misterioso mundo del ser humano, porque cada ser humano es cada ser humano.

2.3. La infancia y la escolarización: pretexto para la construcción del concepto desde el pensamiento Embera-Katío

“Esta construcción epistémica no da cuenta de todo lo que pasa en el interior de la realidad; la vida es más compleja que la teoría, las culturas se rehacen todos los días”⁶⁸ porque son seres humanos quienes las hacen y recrean.

Juan Amós Comenio, autor de la Didáctica Magna (1657) no delimita el cuerpo infantil ni profundiza en sus cualidades. No menciona las carencias ni la necesidad de amor del niño. La infancia no es objeto de reflexión explícita. Él se refiere a la “juventud.”

Considera que el hombre debe ser sabio, honesto y piadoso y *“para que el hombre pudiese formarse para la Humanidad le otorgó Dios los años de la juventud, en los que inhábil para otra cosa fuera tan solo apto para su formación.”* (Comenio, 1984, pág.25)

Es importante, por lo tanto, que la educación del ser humano comience desde muy temprano porque *“las primeras impresiones de tal manera se fijan que es casi un milagro que puedan modificarse.”* (Comenio, 1984, pág.26) A la vez *“es mucho mejor que se eduque a la juventud reunida”* (Comenio,1984, pág.28) y *“deben admitirse en las escuelas... a todos por igual, nobles y plebeyos, ricos y pobres, niños y niñas”* (Comenio, 1984, pág.30) ya que *“no existe ninguna razón por la que el sexo femenino... deba ser excluido en absoluto de los estudios científicos... esta igualmente dotado de entendimiento ágil y capaz de la ciencia... y lo mismo destinado a elevadas misiones”* (Comenio,1984,pág.31)

Estas afirmaciones de Comenio, luego serán retomadas en el capítulo siguiente en relación con el proceso de crianza entre los embera-katío. Tienen sus propias metodologías de enseñanza, pero tiene que ver igualmente con lo que dice

⁶⁸ Expresión de Marcela Tovar, Conferencia sobre “Pedagogía, Cultura y estilos de aprendizaje culturalmente determinados”, Universidad de Antioquia, 13 de julio de 2007, apuntes personales.

Comenio cuando afirma que *“si mezclamos lo útil con lo agradable eliminamos la dificultad de aprendizaje”*. La forma como un infante debe ser educado *para los pueblos indígenas no está referido al concepto de escuela, sino de familia y comunidad*.

La utopía comeniana (capacidad de imaginar una instancia superadora y de organizar todos los elementos del conjunto hacia esa instancia) es el ideal pansófico, que consiste en **enseñar todo, totalmente a todos**. Eso significa *“ser enseñados e instruidos acerca de los fundamentos, razones y fines más importantes a fin de que no ocurra nada a nuestro paso que nos sea tan desconocido que no lo podamos juzgar modestamente y aplicarlo con prudencia a su uso cierto sin dañoso error”* (Comenio, 1984, pág.75)

Entre los pueblos embera-katio, **el todo es referido a lo bueno, cómo ser un buen embera, todo referido al territorio, a sus prácticas religiosas, de trabajo y organización comunitaria**.

Por su parte Rousseau, autor del Emilio (1985) a diferencia de Comenio, menciona la carencia del infante. *“Nacemos débiles, tenemos necesidad de fuerza; nacemos desprovistos de todo, tenemos necesidad de asistencia; nacemos estúpidos, tenemos necesidad de juicio”*

Todo nos es dado por la educación. Se diferencian tres tipos de educación: de la naturaleza, de las cosas y de los hombres. *“ El desarrollo interno de nuestras facultades es la educación de la naturaleza; el uso que se nos enseña a hacer de este desarrollo es la educación del hombre.”* (Rousseau, 1985)

Los niños en sus primeros años deben aprender a padecer, como lo demuestra la naturaleza. *“Se le debe enseñar a conservarse en tanto como hombre, a soportar los golpes de la fortuna, a desafiar la opulencia y la miseria, a vivir.”* Entendiendo que *“vivir no es respirar, es obrar.”* (Rousseau, 1985). Además *“no debe obtener nada porque él lo pida sino porque él tenga necesidad de ello, ni hacer caso por*

obediencia, sino únicamente por necesidad” (Se comprende pena y placer como parte de la necesidad.)

Rousseau considera que la mejor formación se da en las aldeas *“lejos de las depravadas costumbres de las ciudades.”* La primera educación debe ser, pues, meramente negativa. **Consiste en preservar de vicios el corazón y de errores el ánimo.** Por lo tanto **“el único hábito que se debe permitir al niño es el de no contraer ninguno.”**

No todos serán educados porque “el pobre no tiene necesidad de educación; la de su estado es forzada y él no sabría alcanzar otra” (Rousseau,1985) La educación es dada por un **maestro**⁶⁹ que induce al niño a descubrir los preceptos que debe aprender. Se debe formar un hombre⁷⁰ y no un ciudadano, por eso Rousseau critica a la institución escolar, ya que ésta solo borra la naturaleza del hombre.

Aquí se considera institución escolar al “dispositivo que la modernidad construye para **encerrar a la niñez**” (Baquero y Narodowski, 1994) corpóreamente así como también en categorías elaboradas para significarla. “Sus programas ponderan el conocimiento indirecto en detrimento de la experiencia... su disciplina definió un saber ser niño hecho de pasividad, obediencia, de una pedagogía de la intimidación” (Meyer, en Baquero y Narodowski 1994)

En el pueblo embera-katío, el sentido de la escuela y la educación escolar propia *“es transmitir la cultura de generación en generación, donde aprendemos a vivir en sociedad y a la vez nos formamos cada uno como es. Por la educación aprendemos los conocimientos necesarios para hacer parte de la cultura”⁷¹. Esta educación se da por la relación que tenemos entre las personas y la naturaleza, la lengua y las normas sociales.*

⁶⁹ *Para los pueblos indígenas, maestro es “el que sabe hacer bien algo, el que practica el saber, ese sólo ese puede enseñar a otros”.*

⁷⁰ *“hombre” expresión que para los indígenas emberá-katío se entiende como el ser humano en su máxima plenitud.*

⁷¹ *Taller de Maestros indígenas, abril de 2006, Comunidad de Aguasal.*

- *En esta educación aprendemos en lengua propia, los valores culturales, las tradiciones, mitos, danzas, la forma de producción, alimentos.*
- *Nuestra idea de educación es tener pensamiento propio como Embera katio. Tener la cultura, las costumbres y la visión de trabajar como ser indígena la educación propia.*
- *En esta educación se enseña en la comunidad, en la familia, todo el conocimiento de la cultura, el trabajo, las costumbres, lo que nos permite seguir rescatando y construyendo la educación propia. Esto fue por medio de los ancianos, tongueros, hierbateros, los sabios y los Jaibaná.*
- *Enseñar lengua propia para no olvidar.*
- *La educación empieza desde que nace el niño por medio de la madre y el padre.*
- *La educación propia es como el padre y la madre, porque así como ellos educan a los hijos, los maestros también enseñan desde el medio ambiente.*

Los maestros indígenas, reunidos en un taller sobre educación propia, expresaron su deseo de cómo querían desarrollar este proceso con los niños y las niñas. En estas palabras no sólo reafirmaron su ley de origen, sino también su compromiso con su propio pueblo.⁷²

“Deseamos formar personas con el pensamiento embera-katio cultural y tradicionalmente, empezando desde el hogar en que los padres y las madres les enseñan lo que sabe elaborar, las formas de comida por ejemplo el po, pajarito y otros animales del monte. Y así mismo empieza a formar un embera como un ser humanos, respetando los valores de la cultura y el gobierno propio.

Queremos formar seres indígenas, rescatar nuestra cultura y buscar un sitio para formar comunidad. Deseamos que nuestros niños se formen como katio,

⁷² Cada párrafo, corresponde al trabajo de un grupo de maestros, desarrollando la misma pregunta sobre su quehacer como maestro en un proceso de educación propia.

valorando todo lo que ha aprendido en la comunidad y en su cultura y de sus costumbres. Formamos para organizar como pueblo, aprender nuestra cultura de pensamiento unido, para formar líderes y para darle orientación a los niños.

Ser embera-katío significa ser gente, ser colectivo de pueblo dado por la ancestralidad, es tener una relación con la naturaleza, con la madre tierra. Tenemos un pensamiento propio arraigado a nuestro origen en la naturaleza, tener un lenguaje, una cultura, forma de vivir, pensar, hacer las cosas.

Nosotros como pueblo indígena queremos que nuestro maestro tenga identidad cultural katío para que responda a las necesidades de los niños y de la comunidad y que tenga vocación de indígena, creador e investigador y también cuente nuestra historia antigua. Queremos que el maestro trabaje con la comunidad, sea formal y le oriente a la comunidad que colabore en la organización indígena y de capacitación a la comunidad. También que el maestro se capacite y tenga más conocimiento y sea responsable, honesto y respetuoso a la comunidad. Enseñar culturalmente como katío. Queremos que el maestro enseñe bien y no maltrate. Queremos que el maestro sea bilingüe, maneje correctamente las dos lenguas: español – katío⁷³.

Como lo afirman los docentes, la educación está referida a la construcción del ser humano embera-katío, para que sea un buen embera-katío. La educación está ligada con la identidad propia de su cultura, de su comunidad, referida a la pervivencia como pueblos en relación con otras culturas. La escuela debe ser un medio para reafirmarse y autodeterminarse y contribuir a esta formación que inicia en la crianza, dentro de la familia y la comunidad. Esta es la primera educación.

⁷³ Informe realizado por el equipo del Centro de Pastoral Indígena, durante el taller de maestros, abril de 2006, comunidad indígena de Aguasal.

Los maestros lograron comprender que la institución escolar no es la única fuente de conocimiento y el maestro debe demostrar, día a día, que lo que enseña es valioso y reafirmaron la importancia de este primer proceso de aprendizaje que se da en el interior de la familia. De igual forma se comprometieron a reflexionar más las metodologías que se tienen en el interior de la comunidad, como lo es la reunión comunitaria para tratar los asuntos y buscar el bien, el diálogo y otras prácticas rituales que ayudan a ver con claridad. Sienten que deben abandonar las prácticas de una escolarización que impide a los niños y niñas ser ellos mismos, aprender lo que el territorio les ofrece, caminar junto a ellos para aprender juntos y descubrir juntos.

Aunque los niños y niñas embera-katio no tienen control sobre lo que se enseña, ni cómo, ni quién lo enseña, las autoridades indígenas si están muy pendientes de los contenidos y las formas en que los maestros desarrollan este proceso. La relación entre alumno y docente ya no es asimétrica, ni el dominio está en manos del docente, de no ser así habría una pérdida de legitimidad.

Cuando se hizo el trabajo de analizar los puntos más problemáticos del proceso de educación plantearon los siguientes:

a. La escuela como imposición

“la escuela llegó a las comunidades por la Iglesia Católica, nos obligaban a estar internos, a portarnos bien porque si no nos llevaba aribada⁷⁴ y hablar el español y muchas veces nos castigaban si volvíamos donde nuestros papas. Decían que nos tenían que enseñar a ser gentes y a las mujeres las hicieron vestir, ellas no

⁷⁴ “Aribada” denominan a un espíritu que hace el mal. Algunos lo asemejan con el diablo, con el mal.

*usaban la ropa que ahora tienen. Además nos hicieron católicos y nos enseñaban la doctrina, el catecismo y debíamos aprenderlo*⁷⁵

El primer problema es que la educación fue planteada por la Iglesia y el Estado como un medio de disciplinamiento para desarrollarnos plenamente en otra vida, como decía Comenio o para evitar caer en pecado, como postula Lutero. La cuestión es que parte de esa formación ya no es plasmado en el infante por la escuela, sino que gran parte de las reglas de convivencia y otros valores, son enseñadas por la familia, la comunidad, los medios y por la sociedad. Por lo tanto la educación no es un interés del Estado exclusivamente, la práctica de otro tipo de educación y formación está tomando relevancia e importancia entre las familias y para nuestro caso para las comunidades indígenas. Ser una buena persona, no es cuestión de la escuela, sino es responsabilidad de todos y todas.

b. La escuela como proceso de aculturación

*“Si usted le pregunta a un joven para qué quiere estudiar y terminar el bachillerato, le responde que para ser nombrado maestro o promotor. Muy pocos quieren seguir estudiando, desean es tener dinero para comprar celular, zapatos, ropa y otras cosas que aquí en la comunidad realmente no necesitamos. Pero todo eso ha sido porque entró el televisor, no se enseña lo que es de nosotros y a los muchachos les llama más la atención estar fuera de la comunidad, estudiar en otros lugares y así van perdiendo lo que es de los indígenas.”*⁷⁶

Además de la actitud de los jóvenes por buscar mejores condiciones de vida, irse al jornaleo y a otras prácticas de trabajo, los maestros insisten que el Estado Colombiano, no garantiza un proceso de educación propia, porque todas las exigencias de la secretaría de educación, son un sinnúmero de papeles que no

⁷⁵ *Los maestros indígenas se han apropiado lo que han escuchado hablar a sus padres. Porque ninguno de ellos le tocó la experiencia de la llegada de la escuela, puesto que son muy jóvenes, pero sus comentarios denotan la resistencia y el dolor que persiste por esta forma como se impuso.*

⁷⁶ *Belarmino Tunay, docente indígena, zona carretera, Quibdó-Medellín, comunidad del 21, dialogo cotidiano, agosto de 2007.*

sirven de nada, solo hay que llenar planillas y llevar, pero lo que implica las asesorías, el apoyo con recursos, eso nunca llega a la escuela indígena.

Ellos mismos se critican porque dicen que se compran unos libros y les es más fácil seguir esos libros, que implementar el proyecto educativo propio, PECTI-PU. Su preocupación por los niños, niñas y jóvenes que están en procesos escolares normales y en otros lugares, es que son y serán, blanco fácil de la explotación laboral, el engranaje más indefenso del sistema capitalista, que necesita gente que sepa y mucha gente que no. Que no tenga mecanismos de defensa, que permita la corrupción y la injusticia. Que se vea obligado a aceptarla.

El segundo factor problemático también es dado por el sistema. El formidable avance tecnológico es parte de la globalización, con un buen mecanismo de lograr consumidores, apoyado en los medios de comunicación, quienes multiplican la cantidad y velocidad de información, así como también facilitan el acceso de los niños y niñas a la misma, poniendo en jaque al adulto en su posición de saber. Ya que ambos tienen la misma posibilidad de acceso.

Los maestros indígenas sienten que el acceso a tanta información ha llevado a los niños y niñas, a los jóvenes, a desear otra vida, no la de su comunidad. Se van creando necesidades, para suplirlas quieren dinero y por eso se van de la comunidad a buscar ese sueño.

Todo esto en una época en la que, *“lo joven constituye un valor relevante. La vejez y la ancianidad es despreciada, el modelo social son los modelos adolescentes.”* (Narodowski, 1999, pág.49).

Entre los embera-katio, los infantes no tienen acceso a otros medios de comunicación diferentes a la Radio y a la Televisión, pero eso no los caracteriza dentro de la categoría de los des-realizados, yo por mi parte estoy de acuerdo que los medios de comunicación en la actualidad tienen y ejercen un papel condicionante en la formación de los niños y niñas, por supuesto que tenemos

niños y niñas con capacidades más desarrolladas, pero seres humanos muy difíciles para la convivencia, demandantes y exigentes, al servicio del consumismo.

Claro como en todo, no se puede generalizar, pero nos encontramos con niños y niñas prodigio, pero no tan buenos seres humanos; ni personas con las que de gusto pasar la vida. Niños y niñas a quienes la vida, les queda corta para vivir todo lo que quieren, sin los tiempos, ni controles en los que fueron educados y criados muchas de las generaciones anteriores.

c. Las condiciones y el contexto

Las condiciones y contextos son también dispositivos determinantes. ¿cuáles son mejores o peores?, es difícil definirlos. Los maestros indígenas manifestaron que la comunidad, la familia son muy importantes en el proceso de formación, que el Estado debe garantizar que la familia y la comunidad puedan contribuir al proceso educativo y se requieren garantías y condiciones de dignidad. Un niño o niña indígena no tiene por qué salir de su espacio para educarse, el Estado debe vigilar porque los derechos sean por igual.

De otro lado, el mundo de los adultos es un referente y un influenciador importante de la etapa de crianza y la educación temprana, se requiere entonces la educación y formación del mundo adulto, para que se puedan generar los cambios en estos procesos educativos, formativos, aquellos que fueren necesarios para que esas “pequeñas personitas” puedan vivir felices, superar los miedos y traumas y realizarse plenamente de acuerdo a sus particularidades.

Con Comenio y con Roseau, estoy de acuerdo que *aquello que se siembra en lo pequeño, se cuida y se protege, tiene mayores garantías de crecer fuerte y ofrecer mayores frutos para quien lo posee, como para quien se beneficia de ellos.*

d. La interculturalidad

“yo no sé bien qué es eso de la interculturalidad, pero veo que no nos relacionamos bien muchas veces entre nosotros mismos. Si tenemos diferencia entre nosotros, como no vamos a tenerlas con otras personas que no son de la comunidad? Pero eso que otros dijeron hace rato, de la importancia de prepararnos bien para ser interculturales, yo me imagino como cuando uno se relaciona con las plantas, con los animales, al principio no escucha bien, pero luego cuando aprende a conocer bien, entonces el olor y los sonidos cobran sentido, entonces uno entiende. Nosotros nos debemos preparar para hablar así como cuando hablamos con campunía y los torro, para vivir en armonía, porque estamos en el mismo territorio, entonces debemos más bien unirnos para estar mejor”⁷⁷

No se puede definir cuando se está en el tiempo propicio y en el punto de equilibrio para entrar en relación con, sin caer en etnocentrismos, ni sectarismos, ni cualquier otro ismo. Es un proceso que tenemos que profundizar mucho más con los y las maestras, este es un tema que para ellos hasta ahora es la convivencia fraterna y la unidad en causas comunes.

Para el caso del proceso educativo, los maestros y las maestras piensan que son ellos mismos los primeros en educar su mente para poder aceptar las diferencias, valorar lo que se tiene y cómo desde su propia cultura pueden enriquecer a otros y otras. Experimentan que a los niños y niñas les es más fácil esa relación con lo diferente, no son tan desconfiados, en cambio a los adultos les cuesta más. Afirman que como indígenas deben aprender a escuchar muy bien y a desarrollar muy bien todos los sentidos para poder relacionarse con el territorio que es tan rico y tan diverso y saber comportarse de acuerdo a las situaciones, tiempos y ofrecimientos del territorio. Creen que la interculturalidad, tiene algo de eso, de

⁷⁷ Julio Tequia, maestro indígena, comunidad de El Consuelo, zona carretera Quibdó-Medellín, diálogos cotidianos, noviembre 2007.

aprender a hacer silencio, a escuchar y a ver más, a sentir mucho más, lo que los otros que se parecen al territorio les ofrece.

e. La propia comunidad

No siempre los niños y niñas logran del mundo adulto todo lo que quisieran y su discurso no siempre está legitimado por la práctica; sin embargo, es muy importante para los y las maestras indígenas hacer este aprendizaje dentro del entorno cultural, por ello desde que nace el niño y la niña embera están en su ámbito familiar, ese es su entorno material y relacional, además de la riqueza del territorio, la selva, el río, las plantas, los animales, que los abre a otros mundos y otros misterios.

Por ello quiero transcribir, de Caisamo Guzmán, apartes de la justificación que hizo para una revista, sobre la “tradición oral embera”, que nos permitirá tener otra mirada sobre el desarrollo de los niños y niñas en su entorno cultural. (Caisamo, 2006)

“Nuestros sabios y sabias a través de sus ritos, danzas y mitos, nos recuerdan y plantean que la educación se enmarca en el tiempo, porque socializa, recrea el pasado, el presente y el futuro. En el espacio, el ser humano constituye la familia, la comunidad, se moviliza en el contexto de su territorio y se une a través del cordón umbilical con la Madre Tierra y el universo que nos rodea. Es allí donde se crece y se fortalece la cultura. La naturaleza, el territorio, la tierra constituyen toda una multiplicidad de espacios en donde el sentido profundo es lo cosmogónico, lo espiritual, lo espacial y temporal, en los cuales el embera puede ser y existir”

Para el caso de los embera-katio el entorno material, es un espacio integral -lo veremos más adelante-, porque el territorio hace parte de la vida de los indígenas, como lo es su familia y su comunidad, en el territorio está todo su proyecto de vida. *“la naturaleza la concebimos como la madre. Porque ella nos da todo lo que*

los embera necesitamos: La vida, medicina, hábitat, vestido, conocimiento, aprendizaje, adornos, convivencia, tradiciones, y la relación con otras culturas o personas” (Caisamo, 2006).

3. INTERCULTURALIDAD⁷⁸

***“La obra humana es colectiva;
nada que no sea colectivo
es ni sólido ni durable”
Miguel de Unamuno***

El ser humano vive y se desarrolla en grupo, no es aislado y en esta situación grupal crea cultura, construye maneras particulares de ser, de actuar en lo físico y en lo social; y al interior de esos grupos, se genera otra relación entre los individuos, entonces se van reconociendo particularidades, individualidades, eso es lo que va construyendo identidad (individual y colectiva).(Molina, 2002, pág. 123)

En este sentido, las culturas están vivas, cambian y se transforman, porque están en contacto permanente, interactúan con la realidad, son seres humanos quienes las construyen y las direccionan de acuerdo a sus intereses y a sus referentes simbólicos.

La aspiración y el sueño de que exista una sociedad pluralista, se relaciona con otros conceptos como participación crítica, conciencia de oportunidades y creación y ejercicio de las mismas con equidad, en cuanto sea un proceso de aprendizaje continuo, en el que se entrecruza la reflexividad, la comunicación, el diálogo, la construcción de identidad. En este sentido, las instancias socializadoras como la familia y la escuela, son claves para fomentar el pluralismo de opiniones, de

⁷⁸ *Universidad Pedagógica Nacional, Plataforma de análisis y Producción de Políticas Educativas, IV Foro Latinoamericano de Políticas Públicas (FLAPE), Inclusión Social, Interculturalidad y Educación, grupo de trabajo Colombia, Abril 2005.*

sentidos, de contenidos simbólicos. (Habermas, 1981,2005, Pág. 353,354). Creo que ahí, los maestros y las maestras, tenemos un amplio panorama para trabajar e influir.

Esta realidad pluricultural tiene una dimensión educativa y por lo tanto socializadora donde interactúan constantemente lo individual y lo colectivo, en una creación permanente. El respeto a la diferencia y a lo diverso, debe crear unas condiciones de equidad en las oportunidades al desarrollo de los seres humanos en todos los ámbitos. ***LA DIFERENCIA NO NOS DEBE SEPARAR DE LOS IDEALES COMUNES.***⁷⁹

Construir un mundo plural, implica la construcción de seres humanos plurales, de la elaboración dialéctica de una democracia plural, en el diálogo y el respeto. De igual forma implica una visión holística del proyecto comunitario, construyendo sujetos sociales que aporten a las transformaciones sociales, sujetos coherentes entre el pensar, el sentir y el actuar, capaces de producir cambios en sus ámbitos más pequeños, lo suyo, lo propio, su pequeño entorno; entonces así es más fácil unirse a causas más globales.

La interculturalidad no es una exigencia sólo para las mal llamadas culturas autóctonas, ni para las minorías étnicas, es una exigencia para todo ser humano. Todos y todas debemos entrar en esta posibilidad de abrimos al diálogo, al reconocimiento y al respeto de lo diverso, de lo diferente y a posibilitar su expresión en todas las dimensiones.

⁷⁹ *Reflexión que hace el Movimiento Sin tierra en el Brasil, 2006. Encuentro Sobre Derecho a la tierra y al territorio, Bogotá, octubre 2006, sobre la necesidad de unirnos en causas comunes, no importa cuál sea nuestra identidad cultural, la cual se debe respetar, pero debe aportar.*

3.1. Contexto de emergencia de la discusión sobre la interculturalidad en Colombia

Según los estudios realizados es difícil tener datos exactos sobre el origen del concepto. Algunos refieren que su origen es reciente, asocian el término a planteamientos hechos por el Ministerio de Educación Nacional para superar algunas limitaciones frente a la educación bilingüe. Otros lo hallan en las discusiones políticas dadas por movimientos sociales, como expresión de la emergencia de nuevos sujetos sociales. Es importante aclarar que si bien el concepto es reciente, la problemática que conlleva no lo es, es de tradición, puesto que la *interculturalidad* aparece en el discurso político y reivindicativo de poblaciones afectadas por el desarrollo del capitalismo en sus múltiples expresiones: despojo de tierras para implementar megaproyectos, implementación de desplazamiento de sus lugares de origen, etc.⁸⁰

En América Latina el concepto está unido al “indigenismo” y al “afroamericanismo”, pues en los contenidos de sus luchas emancipatorias y de resistencia se encuentran elementos constitutivos del actual uso del concepto. Estas luchas y sus desarrollos en los actuales contextos nacionales e internacionales han obligado a la actualización y precisión del contenido del concepto de *interculturalidad*.

El contexto internacional como lo es la “globalización del mercado” empieza a plantear el problema de la “globalización de la cultura y su centralidad en los conflictos mundiales”. Sobre todo en esta última fase, los conflictos surgidos por razones étnico-religiosas puso en evidencia las consecuencias de no haber resuelto el problema de la coexistencia entre pueblos y culturas diversas en un mismo territorio en el periodo de la posguerra.

⁸⁰ *Foro Latinoamericano de Políticas Educativas -FLAPE-IV Foro Virtual, Abril 2005, "Inclusión Social, Interculturalidad y Educación, Universidad Pedagógica Nacional, plataforma de análisis y producción de políticas educativas.*

De otro lado, la relación entre globalización y tecnologización ha planteado el tema de la defensa de las identidades, de la resistencia a la uniformidad y la lucha por la dignidad en un contexto de relativización del poder. En estas luchas y búsquedas, se fueron uniendo múltiples sectores de población, que fueron encontrando contenidos comunes y derechos comunes que estaban siendo vulnerados, frente a lo que había que juntarse para reivindicarlos. En este sentido, en el país, la Constitución de 1991, donde nos definimos como una sociedad multiétnica y pluricultural, donde tuvieron un protagonismo las comunidades indígenas y afrocolombianas, marca una etapa importante para el posicionamiento de temas como la diversidad cultural, la identidad, los derechos étnicos. En la actual Constitución se puso en escena la discusión sobre la multiculturalidad, el multiculturalismo y la interculturalidad.

Lo importante aquí es resaltar que el concepto de la interculturalidad empieza a ser utilizado tanto por el Estado como por los actores sociales, asociado a contenidos políticos, en el marco de procesos de diálogo, concertación y negociación con actores armados en la búsqueda de recomponer fuerzas políticas, reformar al Estado y construir la ciudadanía.

3.2. Multiculturalidad, multiculturalismo e interculturalidad

Según Tovar y Restrepo (Tovar 2001, Restrepo 2004), la *multiculturalidad* refiere a la condición que asume la vida de los seres humanos en sociedad; esto es, al entrecruce de sujetos y representaciones sociales procedentes de diferentes culturas. Dicha condición o hecho social existe con independencia del reconocimiento jurídico o político de esa multiplicidad cultural. La multiculturalidad debe entenderse como la emergencia de la diferencia y de la mismidad cultural en contextos sociales y situacionales concretos, de conformidad con regímenes de verdad y de experiencia que son objeto de disputas y de disensos.

Por su parte, el *multiculturalismo* es un hecho de orden jurídico y político referido a las políticas que se formulan en una sociedad determinada con el fin de hacer explícito el reconocimiento de determinados derechos a los diferentes grupos humanos que integran dicha sociedad. Por tanto, el multiculturalismo puede operar en diferentes contextos y articularse de diversas formas, determinando la existencia de distintas y disímiles concepciones y materializaciones del mismo.

Existen distintas aproximaciones al concepto. Desde la perspectiva de la *democracia liberal*, el multiculturalismo designa el conjunto de consideraciones de orden normativo, político, jurídico y filosófico que se orientan a promover el respeto por las diferencias culturales. La perspectiva *comunitarista* señala que el multiculturalismo está encaminado al reconocimiento de los derechos diferenciales de grupos humanos pertenecientes a diferentes entramados culturales. A su vez, los llamados *multiculturalistas culturales* argumentan que para garantizar la afirmación de las diferencias culturales de las minorías se deben ampliar las libertades ciudadanas democráticas. En los tres casos mencionados, es la democracia el régimen que garantiza la legitimidad de las políticas de reconocimiento de la multiculturalidad.

En este sentido hay críticas al multiculturalismo concebido desde lo normativo, pues la democracia liberal ha sido naturalizada, y, por ello, sus análisis no permiten develar sus condicionamientos sociales, históricos y políticos, principalmente el hecho que, según Tovar (2001), dicho régimen “responde a relaciones de dominación históricas instauradas por occidente en el proceso de expansión capitalista”. Pero también se critican perspectivas que naturalizan las diferencias culturales, puesto que con el argumento de defender las singularidades culturales de ciertos grupos humanos se pueden desconocer los derechos humanos fundamentales de otros.

La defensa del reconocimiento de los derechos culturales, étnicos o de género, que se hace desde perspectivas contextuales de la identidad y de la diferencia

cultural, han sido objeto de crítica por quienes, desde una postura marxista, por ejemplo, señalan que “las diferencias de clase determinan, en última instancia, las discriminaciones étnicas y de género. Por tanto, es la lucha de clases la que se debe acometer a partir de la crítica del actual modo de producción en su fase de capitalismo globalizado”. Por su parte, Mignolo (2002) y Walsh (2001) sostienen que mientras los multiculturalismos se expresan de diversas maneras según los sistemas políticos en que se inscriban dentro de uno u otro país, la interculturalidad es la manera concreta como éstos son cuestionados. Así, mientras que los multiculturalismos se empeñan en el reconocimiento de las diferencias culturales que, se supone, “caracterizan” a uno u otro grupo humano, asumiéndolas como universales y no como producto de su devenir histórico, la interculturalidad no hace referencia al reconocimiento de las diferencias culturales por parte del Estado o la sociedad nacional, sino que “... *tiene una connotación contra-hegemónica y de transformación tanto de las relaciones sociales entre los diversos sectores que constituyen al país, como de las estructuras e instituciones públicas*”. En ese mismo sentido Restrepo y Tovar afirman que la “... *interculturalidad no es sólo el ‘estar’ juntos sino el aceptar la diversidad del ‘ser’ en sus necesidades, opiniones, deseos, conocimientos, perspectivas, etc.*”.

Quintana Cabañas (1992), a su vez, dice que la interculturalidad es el propósito que anima a diferentes grupos humanos para establecer relaciones de mutuo reconocimiento y aceptación cultural entre diferentes grupos humanos presentes en una determinada sociedad.

La nación colombiana a través de su marco constitucional y legal ha hecho un reconocimiento expreso de su condición pluriétnica y multicultural, pero dicho reconocimiento, de muchas maneras, ha quedado en el discurso. Por esta razón se requiere que diferentes sectores sociales y políticos generen acciones encaminadas a construir la interculturalidad como condición de vida para garantizar la realización individual y colectiva por parte de quienes habitamos esta nación. La diversidad étnica y cultural que tiene ya un reconocimiento en el marco

constitucional de la nación colombiana debe significar el respeto por los grupos humanos y las culturas con las que vivimos y convivimos. En ese sentido González R. Arnaiz, (2002) dice: “... *lo intercultural es constitutivo de lo cultural en la misma medida en que lo intercultural es lo que mejor expresa nuestra manera de ser con otros en un mundo humanizado –cultural– al que venimos*”.

3.3. Interculturalidad y la inclusión

La relación entre inclusión social e interculturalidad es entendida y problematizada desde perspectivas diferentes. Una señala que es clara la manera en que estos conceptos se relacionan; otra afirma que esta relación no es tan evidente y que, por el contrario, es problemática. Dentro de la primera perspectiva, la relación entre estos conceptos está dada, desde una reflexión ético política, por las condiciones de exclusión, marginalidad, guerra y desigualdad en las que estarían inmersos determinados grupos sociales a los que les son vulnerados sus derechos, entre ellos el derecho a la educación. Por tanto, reclamar la inclusión de estos grupos en la escuela implica reclamar el reconocimiento de los derechos sociales, económicos y culturales.

Quienes asumen la perspectiva de análisis de la relación entre la inclusión social, la interculturalidad y la educación como un campo problemático, no ignoran las condiciones de exclusión, discriminación, conflicto armado, como parecen reclamar quienes comparten la primera perspectiva. Esta perspectiva pone en evidencia el hecho de que conceptos como exclusión, inclusión y marginalidad, para citar los más recurrentes, tienen implícita una fuerte dosis de carga ideológica que abre espacio a la discusión sobre su pertinencia en el marco de los regímenes democráticos liberales de tipo transformista, caracterizados por relaciones democráticas formales y no por auténticos procesos de “inclusión” social basados en la eliminación de las diferencias de clase.

Un factor fundamental ligado a esta perspectiva consiste en entender que el derecho a la educación se da en la práctica cotidiana conexo con el ejercicio de otros derechos de forma mutuamente dependiente, tal como lo pregonan la doctrina de la Integralidad de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1976), en el marco del Derecho Internacional, y los derechos de los niños y niñas en el marco de la Convención Internacional de los Derechos del Niño (1989).

Esto, sitúa la discusión prioritariamente en el ámbito del ejercicio efectivo del derecho a la educación. Dentro de éste, en la garantía de construcción y fortalecimiento de prácticas pedagógicas e institucionales que incorporen las diferencias culturales como posibilitadoras de construcción de ambientes educativos. Así, el derecho a la educación no se limita a la accesibilidad y la asequibilidad, sino que hace efectivas la adaptabilidad y la aceptabilidad, esto es lo que hace que el discurso acerca del derecho a la educación manifieste sus implicaciones de manera integral, y no de manera demagógica, limitadas a lo normativo y fragmentadas.

Por este motivo, en el ejercicio del derecho a la educación se halla comprometido el ejercicio de otros derechos; y entre ellos, los derechos culturales, de tal forma que no hay garantías para el ejercicio del derecho a la educación en la escuela, si no hay condiciones para un auténtico ejercicio de los derechos culturales y de participación dentro de ella.

Es muy difícil pensar en la inclusión dentro de una institución que no se cuestiona, ni replantea su carácter homogenizador, porque se reproducen las mismas relaciones de poder que podrían ser transformadas incluso desde la escuela, desde ámbitos pequeños. Entonces, el tema de la inclusión queda cuestionado, si sólo se hace desde la apariencia, desde un falso respeto y reconocimiento. ¿A quiénes realmente se incluye y a qué? Quiénes son los que incluyen?

Quienes argumentan desde la exclusión y la “invisibilización”, dicen que es en el lugar del ejercicio pleno de todos los derechos donde los seres humanos afirman su dignidad. Cuando las condiciones para ello son limitadas, se vive excluido de una vida digna. En consecuencia, la exclusión, desde éste ángulo de análisis, es la negación de las condiciones para el pleno ejercicio de todos los derechos que un ser humano tiene por el solo hecho de serlo. Por lo tanto, la negación de los derechos culturales dentro de la institución educativa es claramente un factor de exclusión y de situación de indignidad de quienes se ven afectados por ello. Por esta razón, su exigibilidad debe estar inscrita en la agenda de incidencia en políticas educativas de los movimientos sociales que pretendan hacer efectiva la educación como derecho y no solo como servicio.

La oportunidad que ofrece reflexionar acerca de una educación intercultural es romper los moldes desde los que se ha pensado el significado de la diversidad cultural y **lo que significa educar interculturalmente**, reconociendo, por ejemplo, que no existe un sólo tipo de saber, un sólo tipo de conocimiento, sino que por el contrario hay diferentes formas culturales de producción de conocimiento.

Esto significaría que es necesario transformar la escuela, no en *una* nueva escuela, **si no en múltiples versiones de escuelas interculturales** que den respuesta no sólo a los aportes étnicos particulares, sino además a todas aquellas características culturales, sociales diversas en la que se desarrollan. En el ámbito educativo el término “intercultural” con frecuencia se usa como sinónimo de “multicultural” para designar acciones educativas realizadas entre/para o con poblaciones culturalmente diversas. Por tanto, las expresiones “educación intercultural” o “educación multicultural” se usan generalmente con las mismas acepciones (Fermoso, 1992).

Según Tovar (2001), de conformidad con las diferentes acepciones del multiculturalismo que se sostengan, la educación intercultural aparece, junto con

las reformas jurídicas y políticas, como una de las mediaciones básicas para lograr el respeto y reconocimiento de la diferencia cultural entre los diferentes grupos sociales. En este marco, se han configurado diversos modelos de educación intercultural. Desde la referencia a estos modelos, la interculturalidad en los procesos educativos evidencia la necesidad de fomentar un verdadero diálogo de saberes y, con ello, la adopción de maneras diferentes de pensar el hecho educativo; esto es, ya no solo desde la racionalidad cartesiana sino desde otras igualmente válidas, en las condiciones de una sociedad multicultural.

Algunos de los más relevantes modelos de educación en perspectiva multiculturalista:

Modelo asimilacionista. lograr la igualdad de oportunidades de los sujetos de las acciones educativas. Parte de considerar una condición deficitaria que, desde el punto de vista cultural, caracteriza a unos grupos humanos y que debe superarse a través del logro del dominio de los códigos culturales de la sociedad mayoritaria. Se parte de las carencias y condiciones deficitarias, dotándolas de condiciones para el manejo de códigos culturales comunes.

Modelo del entendimiento cultural. Se hace un reconocimiento de la diferencia cultural de los diferentes grupos humanos, de la particularidad de sus conocimientos y aprendizajes. No obstante, este reconocimiento no garantiza un escenario de diálogo y de respeto intercultural puesto que las acciones educativas no se realizan con participación del “otro”.

Modelo afirmativista. Plantea el reconocimiento de la diversidad de pueblos y culturas que conforman la sociedad, pero lo hace desde una perspectiva que sobrevalora lo propio en desmedro de lo ajeno, con lo cual se rompen las posibilidades de diálogo, comprensión y respeto intercultural.

Modelo de educación bi-pluri-cultural. Propone el desarrollo de competencias y habilidades para actuar y desempeñarse en dos o más culturas diferentes por parte de personas integrantes de sociedades y grupos humanos diversos. En este caso, se valora lo propio, pero también se busca aprender de lo ajeno, con el fin de garantizar posibilidades de diálogo e intercambio intercultural.

Modelo de educación para la transformación. Busca que las acciones educativas se orienten a concienciar a los sujetos de la alienación que padecen y a incentivar actos de resistencia frente a situaciones de discriminación cultural y de desigualdad social.

3.4. Educación desde la Interculturalidad y etnicidad

La visión étnica de la interculturalidad es, tal vez, la más conocida. Desde allí, se hace referencia a las luchas reivindicativas que pueblos como los indígenas y los afrodescendientes, para el caso colombiano, han realizado durante varios siglos, en defensa de sus derechos fundamentales.

Aunque el origen de las propuestas étnicas diverge en varios elementos de la emergencia de los planteamientos sobre interculturalidad, se han encontrado algunos aspectos que permiten “fusionarlas” en el marco de proyectos políticos que pretenden el reconocimiento de espacios de alteridad en nuevos escenarios sociales.

Se hacen necesarias estas luchas, porque permanecen estructuras sociales que no favorecen la equidad, la inclusión y el reconocimiento de procesos pluralistas, en unas condiciones de bienestar y garantía de sus derechos, expresadas en la formulación de políticas públicas diferenciadas.

En este sentido, la propuesta de la interculturalidad en relación con la educación desde lo étnico, es entendida desde dos perspectivas: una funcional que incorpora la interculturalidad en la educación como un asunto aislado de las demás problemáticas sociales, articulado a un marco legal que introduce normas en el sistema educativo sin desarrollar un proceso previo que permita la comprensión de las finalidades de dichas normas por el grueso de la población a la que se dirigen. Esta perspectiva plantea acciones que se desprenden de políticas de tipo compensatorio.

La otra perspectiva asume que aunque la etnoeducación hace énfasis en el trabajo directo con los grupos étnicos, su aplicación no puede reducirse a ellos, sino que debe estar dirigida a todos los grupos socio-culturales que puedan compartir sus múltiples conocimientos y debe permitir la construcción y reconstrucción de saberes desde una perspectiva de interculturalidad.⁸¹

En tal sentido, hace referencia a las relaciones recíprocas que se dan entre las distintas culturas; se incluye la dimensión étnica pero, además, se tienen en cuenta relaciones de clase, género, generación, diferencias regionales, etc. **La interculturalidad, sobrepasa entonces el modelo de la simple tolerancia cultural que impide la edificación de sociedades democráticas y justas.** En su práctica, **la escuela puede garantizar realmente el desarrollo personal y social de sus estudiantes, con base en el respeto por los demás, facilitando la ruptura de imaginarios y estereotipos** y, no promoviendo su construcción.

En este sentido, la interculturalidad debe ser crítica frente a la educación homogeneizante, debe convertirse en una alternativa para el reconocimiento de la diversidad étnica y cultural, debe incluirse como principio rector de los

⁸¹ *Equipo de Licenciatura en Etnoeducación. Universidad del Cauca. Popayán 2000. “Referente socio cultural en etnoeducación” Tomado de: Diseño Curricular. Universidad el Cauca.*

movimientos sociales y, por esta razón, no puede reducirse a ser atendida solamente por la escuela. Debe ser un proceso continuo en la familia, la sociedad y los medios de comunicación, de modo que los aprendizajes en todos estos contextos influyan en la configuración social. Es aquí donde se propone que **la interculturalidad requiere ser sentida y vivida como un proceso a largo plazo**, de carácter intencional y sistemático que vaya de la mano con una voluntad política dirigida a la búsqueda de equidad social.

4. Otros conceptos surgidos en el proceso⁸²

4.1. Familia⁸³

“Cuando un hombre embera, toma a una mujer embera, entonces ahí empieza la familia, porque viven juntos, hacen la casa, trabajan juntos y van llegando los embaracitos, entonces se completa la familia.... Las nuevas parejas, van haciendo que el pueblo indígena no se acabe, continúan la historia del pueblo indígena, ellos mismos empiezan a ser su propia historia.”⁸⁴

“Es que son varias clases de familia... uno tiene la propia, la de la mamá y el papá, pero también está la familia del pueblo indígena al que uno pertenece. Uno no es solo, somos muchos, aunque a veces siento que somos poquitos, porque nos vamos muriendo muchos por las enfermedades y la mala alimentación.... Aquí también hay familias conformadas por los abuelos con los nietos, o mujeres solas con sus hijos porque sus maridos los mataron o las abandonaron”⁸⁵

“la familia indígena es muy grande, porque no solo son los vivos, sino también están los muertos, ellos también hacen parte de nosotros y tenemos presentes,

⁸² Todos estos conceptos han surgido durante los talleres, visitas y diálogos con las comunidades, como parte del proceso de investigación, otros han sido transcritos de textos escritos por indígenas.

⁸³ Concepto construido en el taller de Maestros, mayo de 2007.

⁸⁴ Martín Tequia, Docente de Aguasal, abril de 2007. Diálogos, notas del diario de campo.

⁸⁵ José Esteves, líder de la Comunidad de el Dieciocho, mayo 2007. Diálogos, notas del diario de campo.

*pero el territorio es nuestra madre de verdad, los árboles y los animales son nuestros hermanos y por eso les pedimos permiso para utilizarlos cuando los necesitamos...osea que no solo los vivos, sino también los muertos, no solo los humanos, sino también las plantas y los animales y los ríos, esos también son familia.*⁸⁶

4.2. Maestro⁸⁷

“El que sabe hacer lo que sabe”

“El que orienta y dirige”

“El que sabe sembrar lo bueno a los niños y niñas”

“El que practica lo que enseña”...

4.3. Socialización⁸⁸

“la familia es el primer espacio donde los niños y niñas aprenden lo que necesitan saber para convivir en la comunidad, para relacionarse con las demás personas y aprenden las creencias y a trabajar duro... desde pequeñitos aprenden todo lo que nosotros sabemos y les enseñamos,... en la familia aprenden a ser mujeres y hombres, a ser buenas personas,... nuestras creencias y prácticas, allí se les comparte todo, se les dice todo lo bueno y lo malo, para que sean buenos indígenas”.

4.4. Infancia⁸⁹

No hay un concepto de infancia, realmente se refieren a los niños y niñas como *“los más pequeños,.. los que juegan,... aprenden las leyes naturales que nos rigen*

⁸⁶ Jaime Jumí, líder indígena, Embera, miembro del Equipo de Pastoral Indígena, agosto 2007. Diálogo.

⁸⁷ Taller de maestros en Juradó, Chocó, Octubre de 2007, Quién es el maestro en la comunidad?

⁸⁸ En un diálogo con docentes indígenas salió esta palabra y pregunté qué entendían por socialización. Abril de 2005.

⁸⁹ En otro capítulo se desarrollará este concepto, que realmente entre los pueblos indígenas de este proceso de investigación no se encontró. El niño o niña es otro miembro de la comunidad, que está aprendiendo todo lo necesario para desenvolverse en su cultura y de eso se encarga la familia.

a nosotros como indígenas,... los que ayudan a los padres en el trabajo, están en proceso de aprender todo”

4.5. Crianza⁹⁰

“los chiquitos que toca criarlos, darles teta, de comer algo de sal para que se vuelvan fuertes, cuidarlos para que no se enfermen, ni les pique ningún animal, uno los carga siempre a todo lado donde vaya, porque si se dejan con la hermanita mayor, a veces no los cuidan bien y entre más chiquito hay que darle de comer seguido, entonces hay que estar pendiente si uno se lo lleva al monte...”

“Uno esta pendiente por ahí hasta los cuatro o cinco años, de ahí p` allá, ellos solos se defienden hasta que cogen mujer”...

“Uno los cuida y les da de comer y les enseña lo que uno sabe y puede, lo demás lo hace el papá, hasta cuando cogen mujer...uno les enseña a trabajar, sobre todo a eso a trabajar, para que no les vaya mal en la vida y hay unos que salen muy vivos y aprenden rapidito, otros son más desobedientes, eso hay de todo...”

“las niñas aprenden con la mamá y las abuelas, los niños aprenden más con el papá... aunque a todos hay que llamarles la atención cuando toca...”

4.6. El territorio

“Por eso para el embera el territorio es el corazón, porque es el espacio donde se forman y transforman nuestras, porque es el espacio donde se forman y transforman nuestras culturas, donde se puede respirar libremente, donde se establece la relación de equilibrio con la naturaleza y allí habitamos; es donde construimos nuestros planes de vida, nuestros saberes que los viejos y sobre todo

⁹⁰ Concepto construido con las mujeres de la comunidad del dieciocho, taller realizado con ellas, agosto de 2007.

*las abuelas han transmitido de generación en generación. Lo concebimos como uno de os espacios educativos fundamentales, después de la casa y la familia, es decir, es la universidad, es la biblioteca, donde podemos investigar para conocer nuestra historia y la historia de nuestros antepasados, para mirar el presente y pensar el futuro*⁹¹.

Pienso que el gran aporte que nos dan estas formas y maneras de conocer el mundo y desarrollar al “ser humano” es que es una metodología armónica, integral, que no tiene tiempos fuertes o especiales, es la cotidianidad, en lo simple y sencillo de cada día, donde se absorbe toda la sabiduría de la madre tierra, pero para “amamantar, criar y construir al ser humano”.

⁹¹ *De nuevo a Guzmán, este texto creo que es más explicativo de la idea que he querido abordar, sobre la importancia del territorio para la vida de los pueblos indígenas, pero especialmente para la geopedagogía, de la que hablaré más adelante.*

Capítulo III

LA CRIANZA EMBERA-KATIO

*“APRENDI A SER TDANA⁹²,
CUANDO ERA NIÑA,
JUGANDO CON MIS HERMANITOS MENORES
Y OYENDO A LA TDANACHONATA⁹³ SUS HISTORIAS”*

⁹² *Palabra embera que significa mama.*

⁹³ *Abuela en embera katio*

*“Abramos el corazón y la mente, dejemos que los JAI BIA nos lleven por el camino del conocimiento y de la admiración de “lo otro que no soy yo” que me ayuda a reconocer, a enriquecerme y a crecer”.*⁹⁴

En este capítulo haremos memoria de algunas de las diversas prácticas y pautas de la crianza embera katío; aquellas que se hicieron palabra contada, historia dialogada con sus propios protagonistas y por la observación, haciendo la salvedad que entre las comunidades de una zona y otra hay variaciones, en las concepciones, prácticas y pautas, dependiendo de su especificidad y contacto cultural.

Haremos un acercamiento a este mundo, a través de su oralidad manifestada en sus “mayorías”, hombres y mujeres que fueron entrevistados, docentes, jóvenes, niñas y niños que con su palabra y su creación artística, nos comparten una riqueza milenaria. Este viaje por el maravilloso mundo y cosmovisión embera katío sobre esta etapa de crianza, nos llevará por el corazón de la selva húmeda tropical, por el latir de su corazón embera en sus cuentos e historias narradas como el tesoro de la memoria histórica de los “ancestros” de la “antigua” como dicen los indígenas, que generación tras generación han compartido y socializado para su pervivencia como pueblos.

Para avanzar en el acercamiento a esta etapa de la vida embera, quiero iniciar con varios conceptos que han sido indagados en el proceso de esta investigación, a través de talleres con maestros, niños, niñas y mujeres.

En un primer momento entraremos a profundizar el concepto de educación que tienen los emberá-katío, los tiempos y espacios de esa educación y el papel que juega la “escuela dentro del proceso de educación, como también los docentes indígenas”.

⁹⁴ Taller sobre la “otredad”, apuntes personales. Medellín, Mayo 2007

En un segundo momento nos adentramos al mundo de la crianza embera, se pondrán en juego el mito y la tradición oral, donde son caracterizadas las pautas y prácticas de crianza.

Para acercarme a esta forma propia de criar a los niños y niñas fue preciso indagar sobre los saberes y prácticas, el lugar que ocupa la lengua materna en las primeras etapas de la socialización, la utilización de ciertas plantas medicinales para tratar las enfermedades infantiles y la situación social en que se encuentran estas comunidades en medio de un territorio en disputa, niños y niñas expuestos a la desnutrición y a diversas enfermedades por la desatención y por las dificultades económicas y de acceso a la salud y a la educación formal.

En este capítulo, podemos entrar en contacto con los juegos, roles, ritos de iniciación, de los embera-katio. No se vive de la misma manera la vida como niño que como niña. *“La historia de la niñez y de la infancia se desdobra en la historia de cada género. Innumerables avatares por los que transita la niña son propios de su género y hablan de otras historias de la historia”* (Giberti, 1997).

1. ¿CÓMO ERA LA EDUCACIÓN ANTES DE LA LLEGADA DE LA ESCUELA?⁹⁵

“La educación antes provenía del hogar, conservábamos mayor dignidad a los mayores, existía mayor prohibición a los vicios como consumir licor, escuchar diálogo de mayores, tanto niños como niñas, la educación se basaba más en los

⁹⁵ Taller desarrollado con los maestros indígenas y las autoridades indígenas Embera-Katíos, del Alto Andágueda, Chocó, abril de 2005.

trabajos familiares, existía la igualdad, la unidad comunitaria (minga, mano cambiada)⁹⁶.

“Antes de la venida de la escuela, vivíamos con la cultura de nosotros, no sabían escuela de occidente. La educación era como los padres daba ideas a sus hijos de trabajos como pesca, cacería y enseñaban a contar con granos de maíz, cultivo, construcción de casa. También los papás enseñaban a sus hijos a madrugar por la mañana en día de luna llena para bañar para que quite su pereza. La enseñanza eso era todo.”

“Anteriormente la educación no había sino solamente los indígenas vivían solo en la finca y cuando un paísa venía a un caserío los indígenas se escondían por miedo y por eso asustó a otro lado. Cuando llego Padre Betancur a nuestra zona

97

Comunidad Indígena del 18, mujeres luego de sus quehaceres



Alto Andágueda después de llegar el Betancur se obligó a los indígenas en la educación para que sus padres manden sus hijos a la escuela, para que el niño eduque, porque el Padre Betancur vio a los indígenas con pampanilla⁹⁸ obligó a usar vestido y entonces que el Padre

Betancur si obligó por la ley para que sus padres manden a sus hijos a la escuela,

⁹⁶ Todo lo escrito entre comillas, es el aporte de los maestros durante el taller, en sus trabajos de grupo cuyos secretarios fueron en su orden: Alfredo Evaio, Elías Arias, Arley Campo, docentes indígenas.

⁹⁷ Este material fotográfico, ha sido recopilado durante tres años en las comunidades del Alto Andágueda y en la comunidad de el Dieciocho, por el Equipo de la Pastoral Indígena de la Diócesis de Quibdó.

⁹⁸ Vestuario propio de los hombres indígenas que consistía en una pequeña tela que cubría sus genitales y dejaba al descubierto el resto del cuerpo.

cuando los padres no mandaban a la escuela el Padre Betancur se cogía a andar los caseríos donde existen los niños y los traía por obligación, pero en esa época los viejos no sabían de entendimiento en español, cuando el Padre Betancur hablaba con ellos se quedaban calladitos como si fueran mudos”.

“Antes de la escuela los padres de familia o los viejos de la casa como los abuelos y abuelas, daban la educación propio por medio de la charla con sus hijos. En ese tiempo los niños aprendían observando el trabajo de los papás y de las mamás, los abuelos nos enseñaban a trabajar en la finca, a sembrar plátano, primitivo, ñame, chontaduro y demás productos, también enseñaban el tiempo de la siembra y el control del territorio, enseñaban a cazar, pescar, enseñaban la medicina tradicional y la artesanía. En esa época los jóvenes respetaban a los viejos y las demás personas. La educación de esa época era propia de la cultura, costumbre y enseñanza de muchas cosas”.

Según los testimonios de los maestros indígenas, la escuela real y la más apreciada es la familia, donde el niño y la niña aprenden a ser un buen embera. De la familia recibe el conocimiento primero y necesario para conocer el territorio, las prácticas culturales de siembra, cacería, hacer la casa donde vivir, los rituales, el manejo de las plantas para curar



enfermedades. Conocimientos que son aprendidos en la escucha a los mayores, en la observación a lo que hacen los mayores y en la práctica diaria que inicia en juegos, luego en pequeñas ayudas y después en práctica de aprendizajes para su propia sobrevivencia.

2. EDUCACIÓN PROPIA Y LA EDUCACIÓN EN LA ESCUELA.⁹⁹

“La educación propia es transmitir la cultura de generación en generación, donde se aprende a vivir en comunidad y a relacionarse con otras culturas y a la vez cada quien se forma como es. Por la educación propia se aprenden los conocimientos necesarios para hacer parte de la cultura.

Esta educación propia se da por la relación que se tiene entre las personas y la

Mujeres embera haciendo la Monia, Chicha.



naturaleza, lengua y las normas que la comunidad ha ido construyendo. En esta educación se aprende en lengua propia para no olvidar los valores culturales, las tradiciones, mitos, danzas, la forma de producción, de alimentarse.

La educación propia, se transmite mediante la tradición oral, el pensamiento propio como Embera Katío. En esta educación se enseña en la comunidad, en la familia, en el territorio, todo el conocimiento de la cultura, el trabajo, las costumbres, lo que nos permite seguir rescatando y construyendo la cultura.



Familia embera, comunidad de El 18

En esta educación propia, participan otras personas diferentes a los padres que cumplen funciones específicas, en diversas situaciones. Ellos son: *Neqa chibari*, (yerbatero), *Neqa kawabu*, (médico tradicional). *Mia eaobari*, *kurabari*, (jaibaná).

⁹⁹ *Síntesis elaborada por el Centro de Pastoral Indígena, como informe del taller desarrollado con docentes indígenas en la Zona del Alto Andágueda. Aquí, la Palabra de los maestros indígenas.*

Promotor de salud, *Warra dobibari*, (partera). *Iuaqa dobari*, (tonguero). *Ertabari*, (sobandero). De acuerdo a las circunstancias, cada uno de ellos es requerido en la búsqueda del bien de la persona y/o de la comunidad. Ellos también dan consejos y recomiendan cosas buenas para la solución de problemas de salud, o de jai.



En el pueblo embera-katío, la concepción de la escuela y la educación escolar propia *“es transmitir la cultura de generación en generación, donde aprendemos a vivir en sociedad y a la vez nos formamos cada uno como es. Por la educación Eeducación se da por la relación que tenemos entre las personas y la naturaleza, lengua y las normas sociales”*.

Como la afirman los maestros, la educación *propia* está referida a la construcción del ser humano Embera-katío, para que sea un buen embera-katío. La educación propia está ligada a la identidad cultural, a la pertenencia de su comunidad, a la pervivencia como pueblos en relación con otras culturas. La escuela, debe ser un medio para reafirmarse y auto determinarse y contribuir a esta formación que inicia en la crianza, dentro de la familia y comunidad. Esta es la primera educación.

3. ¿CÓMO ES EL MAESTRO QUE QUEREMOS Y NECESITAMOS?

“El maestro indígena, sabe hacer lo que enseña. No habla palabra que no sabe hacer, practica lo que enseña, vive lo que enseña. Nosotros como pueblo indígena queremos que nuestro maestro tenga identidad cultural Katio para que responda a las necesidades de los niños y de la comunidad y que tenga vocación de indígena, creador e investigador y también cuente nuestra historia antigua.

Queremos que el maestro trabaje con la comunidad, sea formal y le oriente a la comunidad que colabore en la organización indígena y de capacitación a la comunidad.

También que el maestro se capacite y tenga más conocimiento y sea responsable, honesto y respetuoso a la comunidad. Enseñar culturalmente como Katio. Queremos que el maestro enseñe bien y no maltrate.

Queremos que el maestro sea bilingüe, maneje correctamente las dos lenguas: español – katio.”

4. ESPACIOS DEL APRENDIZAJE

4.1. Territorio y Geopedagogía

“ El territorio es el corazón, el principio, en él desarrollamos nuestra inteligencia, nuestros sentimientos, la manera de relacionarnos respetuosamente con la naturaleza, nuestra gran maestra, nuestra gran pedagoga, fuente de nuestro conocimiento y de nuestros saberes que nuestro viejos y viejas nos han transmitido de generación en generación¹⁰⁰”.

Comunidad Indígena de Aguasal



El Territorio para los y las niñas indígenas, es un espacio para su crianza, formación, desarrollo y conocimiento del mundo.

En un estudio realizado por A. Aparicio Burdo sobre “el Tiempo, el Espacio y el territorio(2004) refiere a

Claude Raffestin que nos introduce en este tema para entender mucho mas como el niño y la niña se apropian de su espacio territorial en compañía de su comunidad: *“es esencial comprender bien que el espacio es anterior al territorio. El territorio se forma a partir del espacio o es resultado de una acción conducida por*

¹⁰⁰ *Expresiones dichas por los docentes en diversos talleres, recopiladas para esta investigación.*

un actor sintagmático (actor que realiza un programa) en cualquier nivel. Y se apropia de un espacio, concreta o abstractamente (...) el actor "territorializa" el espacio. (Raffestin, 1993, Pág 143)

El autor hace énfasis en el territorio como un espacio físico político-administrativo, donde se localiza una nación, donde se delimita un orden jurídico y político, un espacio medido y marcado por la proyección del trabajo humano con sus límites y fronteras. El niño y la niña indígena, también está en un territorio que tiene de igual forma un orden jurídico y administrativo, no sólo reconocido por el Estado, sino legitimado en la práctica por los líderes indígenas quienes ejercen control territorial, control social en el ejercicio de la autonomía y gobernabilidad propias.

"El mismo sujeto, territorializa, se apropia del espacio..." concreta lo abstracto. En este sentido, entiende el territorio como "un espacio donde se proyectó un trabajo ...deja energía e información y que, por consecuencia, revela relaciones marcadas por el poder... el territorio se apoya en el espacio, mas no es el espacio. Es una producción a partir del espacio... la producción por todas las relaciones que envuelve, se inscribe en un campo de poder". (op cit, p.144).

Es decir que, según este autor, la construcción de territorio es como un espacio delimitado y controlado sobre el cual se ejerce un determinado poder especialmente de carácter estatal. Revela relaciones de poder ejercido por un grupo de personas, pues sin las personas no se concibe la comprensión y construcción del territorio. Como éste supone relaciones sociales entre personas, hay una estrecha relación con el poder, pues éste es ejercido por las personas. Los niños y las niñas aprenden no sólo el control administrativo del territorio, sino también el control espiritual ejercido por el Jaibaná y el control sobre las formas concretas para dividir el territorio para la producción y adquisición de los alimentos necesarios para su manutención.

Rogério Haesbaert al igual que Raffestin, refiere como uno de los componentes en la construcción del territorio es el jurídico-político, añaden otros dos que me parecen importantes para entender la forma como los niños y niñas indígenas se apropian del espacio territorial en sus primeras etapas de vida.

Uno de ellos es el componente culturalista, que prioriza las dimensiones simbólicas y más subjetivas; el territorio visto fundamentalmente como producto de la apropiación hecha a través del imaginario de la identidad social sobre el espacio. Este imaginario lo aprenden del mundo adulto, la forma como se relacionan con el territorio, como lo distribuyen, lo utilizan, lo cuidan y lo protegen.

El otro, el económico, destaca la relación capital-trabajo. En este sentido, hay que decir que esta relación económica con el territorio va mucho más allá, es una relación de filiación, es una relación más espiritual, de sentido de la vida, como lo veremos más adelante.

Marcelo López de Souza dice que el territorio tiene que ver con política y con lo cultural, pues este autor identifica en las grandes ciudades, grupos sociales que establecen relaciones de poder formando territorios de conflicto por las diferencias culturales. Para este autor, el espacio está definido y delimitado a partir de relaciones de poder que no son exclusividad del estado; estas relaciones tienen que ver con violencia y dominación. Luego, para él, el territorio va mucho más allá de Estado-Nación. Según sus palabras, *“todo espacio definido, es delimitado por y a partir de las relaciones de poder en un territorio,”* (LOPEZ de Souza, 2001, p.11).

También propone el concepto de territorio autónomo como una alternativa de desarrollo. La autonomía entendida a base del desarrollo, como proceso de auto-institucionalización de la sociedad rumbo a una mayor libertad y menor desigualdad. *“una sociedad autónoma es aquella que logra defender y regir libremente su territorio... una sociedad autónoma no es una sociedad sin poder”*

...“en cualquier circunstancia, el territorio encierra la materialidad que constituye el fundamento más inmediato de sustento económico y de identificación cultural de un grupo” (SOUZA, 2001, p. 106-108). Este elemento está muy presente en la concepción territorial de los pueblos indígenas; ellos defienden precisamente su autonomía como pueblos ejercida en un territorio.

Según la visión de López de Souza, el territorio debe ser aprehendido en múltiples vertientes, con diversas funciones, privilegiando las transformaciones provenientes del ejercicio de poder en el territorio. Esto quiere decir que podría haber múltiples territorios especialmente en las grandes ciudades como el territorio de la prostitución, del narcotráfico, de los homosexuales, etc. y que pueden ser permanentes o temporales. La idea de poder y la forma de ejercerlo está inherente al territorio.

Manuel Correia de Andrade (1995, p. 20), hace una diferenciación entre territorio y espacio. Territorio más relacionado con la idea de integración nacional, de un área efectivamente ocupada y el espacio más amplio que el territorio, pues hay áreas que no están ocupadas. Luego, el territorio surge y se forma a partir de las personas que lo habitan a consecuencia de sus relaciones y la construcción de sentidos. Esto hace que surja la territorialidad, de forma subjetiva, se crea una conciencia de fraternidad entre ellas. La territorialización entonces es la forma como se materializa el territorio, las manifestaciones de las personas, las especialidades de cualquier segmento de la sociedad.

Milton Santos (1996, P. 77) de igual manera nos advierte la diferencia entre territorio y espacio; en su obra “Metamorfosis del espacio habitado” (1996), el autor nombra territorio como configuración territorial y lo define como el todo. El espacio es concebido como la totalidad verdadera, semejante a un matrimonio entre configuración territorial y la acción de la sociedad. Las sociedades siempre

están en movimiento, así mismo cambian los paisajes de la configuración territorial, en el transcurrir de la historia, nos ofrece espacios diferentes.

Estos espacios diferentes son resultado de las articulaciones entre sociedad, el espacio y la naturaleza. Así el territorio adoptará particularidades, conforme al movimiento de la sociedad. Este se configura a partir de las técnicas, de los medios de producción, por los objetos y cosas, por el conjunto territorial y por la dialéctica del propio espacio. También expone el autor la categoría de territorio como un nombre político para el espacio de un país. SANTOS (2002)

Haciendo un breve resumen:

- La idea de Territorio está relacionada al poder y a la forma de ejercerlo.
- De igual manera las diversas relaciones que se tejen, (lo administrativo, lo jurídico, lo político, lo económico, lo cultural) se cruzan en un espacio, para que aparezca la territorialidad.
- El control y dominación, la relación espacio-tiempo como actuación humana, generan como resultado el territorio.
- Son las personas las que hacen el territorio, y los grupos y sociedades cambian, entonces en diferentes periodos, tenemos diversas expresiones de territorialidad.
- El territorio es algo complejo y en construcción permanente.

De todo lo anterior reafirmo que el territorio tiene una estrecha relación con la vida humana, como lo dice Germán Casama, un líder indígena del Chocó: *“Los pueblos indígenas en la región del pacífico, somos hombres y mujeres con culturas vivas, tenemos nuestras propias formas de apropiación territorial, así como sistemas de gobierno propio...habitamos territorios ricos en recursos naturales y biodiversidad, territorio de jais, shimias, wandras ipawa, putawa, y otros seres espirituales que*

nos acompañan y protegen, ...por eso tenemos que reafirmar nuestra lucha por el territorio, como la base fundamental del ejercicio de nuestra autonomía.”

Para el caso de los pueblos indígenas es mucho más, porque esta relación con el territorio es filial, por tanto influencia mucho más a la vida humana, que la vida humana al territorio. La influencia es a la inversa y es el territorio el que va ayudando a construir la territorialidad. El territorio es un pedagogo

Como dicen nuestros autores, en un mismo espacio hay muchos territorios, de igual manera creo que en la cosmovisión indígena el espacio tiene diversas funciones y por su puesto diversos contenidos y usos. Así, en estos diversos territorios, va transcurriendo la vida humana, desde que nace hasta que muere.

Cruce del río, una embera con su bebé de camino en Aguasal



Cuando el niño nace, no nace aprendido, paso a paso va descubriendo su entorno y va aprendiendo lo necesario para vivir y desarrollarse. Desde su nacimiento, el niño y la niña embera-katío está en su ámbito familiar, ese es su “primer territorio”, entorno material, simbólico y relacional, además de la riqueza de los otros “espacios” del territorio como lo son la selva, el río, las plantas, los animales, la crianza está fundamentalmente relacionada con la familia y su comunidad, que juegan un papel importante.

El territorio que yo llamo **Familia**: Está ubicado en un espacio que es el tambo¹⁰¹,



un espacio libre, sin puertas ni ventanas, alzado sobre el piso unos dos metros dependiendo del terreno. Se accede a él a través de un pequeño palo que asemeja una escalera y para trepar allí hay que tener un buen equilibrio¹⁰².



Niños embera, comunidad del 21,



Pintura elaborada por los niños de Aguasal

La familia está compuesta por el padre, la madre, los hermanos y las hermanas, el abuelo o la abuela y generalmente el resto de comunidad es familia. La vida que transcurre dentro del tambo es de mucha intimidad, allí la niña y el niño aprenden a socializarse y desde una estrecha relación con su madre, recibe las orientaciones de ella y toda la tradición de su pueblo indígena. Alrededor del fogón se tejen las relaciones familiares y al calor de la tradicional y poca comida que se consume, los menores van creciendo, van conociendo su entorno familiar, su lengua materna, sus juegos, reconociendo su núcleo familiar.

¹⁰¹ *Casa de los indígenas construida de paja y guadua, de manera redonda, sin puertas, un espacio amplio pero que simbólicamente está dividido.*

¹⁰² *Hay que recordar que en el primer capítulo, está referida la explicación de la vivienda, según la cosmovisión indígena.*

Comunidad indígena de Motoldó, Zona Carretera



El territorio **Comunidad**: es fundamentalmente donde se tejen y construyen las relaciones sociales, administrativas, político-organizativas de la comunidad, el niño y la niña van reconociendo las autoridades tradicionales, van aprendiendo sobre su historia, su identidad cultural, participan de las reuniones comunitarias, reconoce sus otros

familiares y ese “mundo adulto” va complementando los conocimientos necesarios que se requieren para “identificarse como indígena embera de tal o cual comunidad”

Mujeres con sus hijos el día del Bautismo,
Comunidad de El18



El territorio como **espacio físico, real**, tiene mucho de misterio y revelación a medida que el niño y la niña van creciendo y van entrando en contacto con él a través de sus propias experiencias y de los conocimientos transmitidos en la tradición oral por “el mundo adulto” en

diversos momentos y circunstancias y por la propia observación que hacen de ese mismo “mundo adulto”.

Estos territorios con los cuales el niño y la niña se familiarizan y conocen en su



etapa de crianza y desarrollo, suceden de manera integral, no es uno detrás del otro, sino que suceden al tiempo, en una estrecha e íntima relación.

“Concebimos el territorio como espacio educativo fundamental, después de la casa y la familia” (Caisamo, Guzmán, 2006)



“Nuestros sabios y sabias a través de sus ritos, danzas y mitos, nos recuerdan y plantean que la educación se enmarca en el tiempo, porque socializa, recrea el pasado, el presente y el futuro. En el espacio, el ser humano constituye la familia, la comunidad, se moviliza en el contexto de su territorio y se une a través del cordón umbilical con la Madre Tierra y el universo que nos rodea. Es allí donde se crece y se fortalece la cultura. La naturaleza, el territorio, la tierra constituyen toda una multiplicidad de espacios en donde el sentido profundo es lo cosmogónico, lo espiritual, lo espacial y temporal, en los cuales el embera puede ser y existir”.

Como lo he venido afirmando, para el caso de los indígenas katío, el entorno no es sólo el espacio físico, sino toda la cosmovisión del concepto territorio construido por su comunidad; es un espacio integral, porque el territorio hace parte de la vida de ellos, como lo es su familia y su comunidad, en el territorio está todo su proyecto de vida. *“la naturaleza la concebimos como la madre. Porque ella nos da todo lo que los embera necesitamos: La vida, medicina, hábitat, vestido, conocimiento, aprendizaje, adornos, convivencia, tradiciones, y la relación con otras culturas o personas” (Caisamo, 2006).*

Desde la psicomotricidad operativa (Chokler, M. 1988), entiende el desarrollo humano como una serie de sucesivas transformaciones que le permiten a la persona satisfacer progresivamente sus diferentes, múltiples y renovadas necesidades, en un proceso de adaptación activa al medio. Las transformaciones internas que se operan en el sujeto para la satisfacción de sus necesidades se concretan a través de un intercambio múltiple con el medio, que es un medio físico

y humano que constituye la condición externa necesaria para las transformaciones y para el desarrollo. *“Reconocerse en el mundo material, en las relaciones con las personas de su entorno inmediato o más distante, en relación a sí mismo y también con los otros”*(Falk, J. 1997, pág.19).



Mujer con sus hijos, cruzando el río Andágueda.



Niños y niñas jugando en la cancha de la escuela indígena.



Niñas jugando, Aguasal, Alto Andágueda.

Se considera que en la etapa de crianza los “objetos” deben ser pensados en función de lo que posibilitan, teniendo presente la propia iniciativa del niño y su propio placer y creando un ámbito propicio para el aprendizaje en función de su desarrollo en ese momento. Esto funciona perfectamente en el mundo indígena embera-katío, porque es del territorio del que se aprende y del que se bebe su sabiduría, por ello la diferencia entre estos grupos y el resto de sociedades consiste en que los embera-katío se relacionan familiarmente con el territorio, porque se sienten parte de él, otras sociedades incidimos en el espacio físico para construir territorialidad; yo me atrevo a afirmar que en el mundo embera-katío la relación es inversa, es el territorio el que ayuda a los pueblos y sus familias a tener cohesión, identidad, territorialidad. Ellos realmente empiezan a ser, a existir en función de su territorio, al que consideran su mamá, donde están sus raíces, sus

ancestros, de donde provienen.

El territorio es su vida, es el espacio de realizaciones, por donde transitan los

Niños y niñas embera-zona carretera



pensamientos y sabiduría de los ancestros, de construcciones simbólicas, es su origen, es su madre, por lo tanto se generan otro tipo de relaciones y dinámicas diferentes a la económica, política y administrativa, es mucho más vital, más vivencial, porque se sienten parte del territorio, no agentes externos. Esto, entonces, cambia totalmente las configuraciones que con el tiempo van produciéndose, diferente a lo que sucede en otras sociedades. Ellos planean, organizan su vida a partir de esa estrecha relación con su territorio, que es su madre, y en ese espacio confluyen diversas relaciones: lo espiritual, lo social-organizativo, lo jurídico, - ley de origen-. El tiempo y el espacio están

estrechamente ligados a los tiempos del territorio y a cómo afectan al territorio la luna y el sol. Estos pueblos y comunidades dado el reconocimiento que han tenido y la forma de integrarlos al sistema estatal de relaciones político-administrativas, se han tenido que organizar no de acuerdo a sus cosmovisiones, sino conforme el Estado ha querido, a través de algunos programas, especialmente el educativo.

En el mundo indígena perciben el desarrollo a “través de la pedagogía de la Madre Tierra”¹⁰³.

¹⁰³ GREEN Abadio, expresión utilizada en su conferencia sobre la Madre Tierra, Seminario Internacional sobre Educación, Antioquia, Mayo 2007.

Es en todo el espacio territorial conocido, donde el niño y la niña realiza todos sus juegos y da sus primeros pasos. A medida que crece, va ampliando su capacidad para explorar el territorio, conocerlo y realizar actividades más complejas.



Minga Comunitaria, Comunidad de El 18, buscando abono.

El territorio genera comunicación, rituales, relaciones en lo cotidiano; es un campo de energía que no es sólo en el plano geográfico, sin embargo el lugar tiene unas connotaciones político administrativas que algunas de ellas rompen con esas dinámicas propias, internas de los pueblos indígenas.

Los lugares dentro del territorio, tienen una fuerza en lo local por las formas de apropiarse del mismo y de relacionarse con él, que muchas veces se escapan a las leyes que pretenden reconocerlo, sino marcar límites. La vida de los indígenas embera-katío se entiende desde la vida de los territorios, la relación entre pueblos también está concebida desde las relaciones que se establecen con el territorio; hay una estrecha unidad, porque se concibe el territorio desde la unidad y la integralidad, no fraccionado, ni dividido, ni extraño, ni otro, sino íntimamente ligado a su vida. Los embera-katío conciben el desarrollo humano, cuidando el territorio que los provee, esta apropiación y vivencia, es una enseñanza a la humanidad. Dentro del territorio, ellos –en nuestro lenguaje diríamos lo han dividido- lo han organizado según sus necesidades: hay un espacio, un lugar para la siembra, otro para la cacería, otro para la pesca, otro para el aseo y la higiene y para la ritualidad. Se organiza el territorio, como quien organiza la casa para vivir mejor.



Posición de las mujeres en reuniones comunitarias

En el recorrido de este primer espacio de aprendizaje, me atrevería a hablar de una **geopedagogía**, el territorio es el pedagogo, además lo sienten como la madre y de la madre se amamanta el niño o la niña, de él beben los embera-katío su saber, su sabiduría. El territorio es un maestro cotidiano, sólo se necesita tener oídos atentos, (por aquello de que el embera-katío siempre escucha y luego habla) ojos para ver lo que otros no pueden ver, aspirar y oler lo que la madre tierra te ofrece

4.2. Familia y Comunidad

La familia y la comunidad son también dos espacios vitales donde el niño y la niña, se desarrollan en un ambiente de seguridad. Si bien la familia cumple el papel de ser la responsable directa, en este caso a la madre, los demás miembros cumplen otros roles como por ejemplo: El padre, debe conseguir los alimentos –las mujeres



Foto arriba, reunión comunitaria y la posición de las mujeres, Comunidad de Aguasal.
Foto abajo, taller de nutrición en la misma comunidad



también lo hacen- y son los que toman las decisiones, si de llevar al niño o a la niña al médico tradicional u occidental. El hermanito o hermanita mayores, -a veces suelen tener entre seis y 10 años- queda encargado de los hermanitos menores, mientras el padre y la madre regresan de la finca, la madre por supuesto está pendiente de todos y de todo. Los abuelos, también tienen su función de cuidar, de mimar, de dar enseñanza y de criar, cuando falta el padre o la madre. Los demás miembros, tíos, tías, primos, conviven cotidianamente y si en algún momento una familia requiere apoyo para el cuidado, no hay problema.

Es común ver cuando hay dos mujeres lactando, que le den “ju” al bebé de otra mujer, si esta



Fotos de reuniones comunitarias



tiene problemas para la producción de leche materna.

El resto de la comunidad, ejerce un control social sobre los niños y niñas. Aparentemente nadie los cuida, los niños se mueven con libertad por la comunidad, descalzos, sin ropa, van y vienen del río y de otros espacios cercanos a la vivienda, pero todas las personas están pendientes de lo que sucede con ellos en el juego y en las tareas asignadas. Aquí se sobrepasa el vínculo familiar y se asume una responsabilidad social con los niños y niñas de las demás familias que hacen parte de una comunidad.

La autoridad local, cumple un papel importante, porque es el puente de comunicación entre la comunidad y las personas y/o instituciones que deben prestar algún auxilio a la familia o a la comunidad en casos coyunturales por el conflicto armado, por desastre natural o por enfermedad y calamidad doméstica.

Si bien es cierto hay actividades culturalmente organizadas, hay también una apropiación participativa, incluso del reglamento que todos y todas deben cumplir, dentro del control social que ejerce la autoridad local.



Mujeres, Comunidad de El 18

“Entre los embera-katio, la mamá es la que tiene la mayor responsabilidad, porque pasa la mayor parte con el niño/a, sobre todo cuando el niño esta pequeño, ella lo alimenta, lo cuida, lo baña, juega con el chiquitico y si se enferma entonces le dice al hombre para hacer remedio, llevarlo donde el jaibaná (médico tradicional, sabio de la

comunidad) el hombre también lleva al médico de campunía cuando toca y cuando sale al pueblo le compra cositas para el niño y a la mamá, si se puede.

Entonces cuando ya empieza a caminar, ya pasa mas tiempo con sus hermanitos y ellos lo ayudan a cuidar para que no se caiga o animal lo

muerda y si es niña está mas



Niños y niñas, Comunidad de El 18



Niños y niñas, Comunidad de El 18

tiempo con la mama y el niño con el papa... la mama enseña cosas de mujer a las niñas por ejemplo lavar loza, cocinar, lavar ropas, ir al río a bañar, traer leña, hacer monia (harina), cocinar quimi (banana) y preparar arrocito mas que sea y también la mamá canta, cuenta cuentos para que aprendan lo de nosotros, de donde venimos....el papá enseña a portarse bien, a obedecer a los

*padres, y al niño le enseñan también a bañar en el río, a cazar, pescar, lo llevan cuando se siembra el maíz y el plátano a cumplir con el reglamento interno y a portarse bien en las reuniones...*¹⁰⁴

“Desde que nacen prácticamente los embaracitos (niños) son muy libres, juegan sin miedo, se bañan en el río, conocen su territorio, se suben en los árboles, bajan frutas cuando pueden, juegan con los animales, a veces yo los he visto jugar a cazar guagua y tigres y a veces niños pequeñitos por ahí de cinco años, ya



Comunidad de Aguasal

pescan y nadan bien en el río, entonces nosotros no nos da miedo que los niños estén por ahí jugando porque toda la comunidad está pendiente, aunque pequeñitos casi no se despegan de la mamá y el papá. Antes era muy difícil que el papa alzara el niño y le diera de comer tetero, a veces hay hombres que

ayudan a la mujer a ver los hijos y cuidarlos y usted aquí no ve que a los niños se les pegue o castigue, ellos son muy libres, pero no los dejamos que hagan daños y como todos somos familia, pues todos ayudamos para que los niños crezcan



Niños y Niñas, Rio Playa,

*bien, sanos y no se tuerzan, aprendan lo bueno. Yo nunca he visto que a un niño se castigue con el cepo (forma de castigo, cárcel tradicional) y los niños participan de todas las reuniones y celebraciones y fiestas...*¹⁰⁵

El niño y la niña, como parte integrante de la

¹⁰⁴ *Martin Tequia, docente de la comunidad indígena de Aguasal, diálogos cotidianos, notas de diario de campo, abril 2007.*

¹⁰⁵ *Elmer Murillo, docente indígena del Colegio Indígena de Aguasal, diálogos cotidianos, notas de diario de campo, abril 2007.*

comunidad, poco a poco se va adentrando en las lógicas, procesos y normas establecidas, las cuales practica desde muy pequeño, junto a su familia.



Deben compartir con las demás personas de la comunidad, valores, normas, modelos y símbolos establecidos. La adaptación a este medio social comunitario, implica una cierta repetición de prácticas, pero también la puesta en común de la creatividad y de todo aquello que

lleve al bien común. Lo nuevo, que vaya en bien de la comunidad, siempre es bienvenido.

En la primera etapa, la de la inteligencia sensomotriz (del nacimiento a los 2 años aproximadamente), el niño pasa de realizar movimientos reflejos inconexos al comportamiento coordinado, pero aún carece de la formación de ideas o de la capacidad para operar con símbolos.



Entre los emberas-katio esta etapa esta muy desarrollada alrededor de la familia, del tambo (casa), de un espacio mas reducido y donde la mujer cumple el papel más importante. Muchos de los niños y niñas están pegados

a la madre, quien realiza sus actividades con los bebes cargados o muy cercanos a ella. Otras personas que intervienen son los abuelos, realmente la abuela quien también ayuda a cuidar los bebés y los hermanitos mayores, así les lleve poco tiempo de vida al bebé. Los hermanitos juegan con el bebé, le enseñan a gatear, pararse, incluso mucho antes que



cualquier otro bebe en otras sociedades. En el tambo el bebé convive con su primer mundo y territorio familiar, con los animales domésticos generalmente perros, pero también gallinas, cerdos y ve con frecuencia caballos o mulas. Conoce otros espacios de la comunidad, cargados en la espalda de sus hermanitas y/o su mamá cuando lo lleva igualmente cargado a traer leña, plátano o al río para bañarlo y lavar ropas.



Según Piaget, la segunda etapa es la del pensamiento preoperacional (de los 2 a los 7 años aproximadamente), el niño es capaz ya de formar y manejar símbolos, pero aún fracasa en el intento de operar lógicamente con ellos, como probó Piaget mediante una serie de experimentos. El desarrollo del niño durante la etapa de infancia preescolar presenta cambios en todos los niveles de su personalidad: el niño comienza a ser más reflexivo y a considerar los objetos como parte de una totalidad.

Para el caso de los embera katíos, esta es la etapa de mayor aprendizaje y exploración del territorio para los niños y las niñas. Como ya puede moverse por sí solo, el niño/a avanza más allá del territorio del tambo y entra en contacto con otros niños de su edad, juega y se familiariza con un entorno que le prodiga posibilidades para desarrollar habilidades motoras, pero también de socialización. En estos momentos la mayoría de los niños en esta etapa aprenden a hablar el español, por oír a sus padres, con frases cortas o con palabras a través de las cuales se comunican con “otros/as que no son indígenas”, dan la mano, se ríen y preguntan el nombre como primer

momento de contacto.

“...cuando el niño empieza a caminar, la mamá descansa un poquito, porque ya



no tiene que darle teta, ya come de todo lo que se le de comida de sal y no hay que tenerlo cargado tanto tiempo, además los hermanitos colaboran para



que juegue y vaya al río y hasta risa me da cuando empiezan hacer fogón, a cocinar y a cargar a las espaldas pedazos de palos, que hacen que sean

bebés...los niños hombres juegan a otras cosas, especialmente en el río, a



montarse en los árboles, bajar frutas, fútbol aunque sea con bolas hechas de papel o de trapo...jum. Esta época

descansa la mamá y el papa también ayuda y también lleva al niño a pasear en otras casas y cuando hacemos reuniones, eso si que se vuelve un desorden todos

los niños jugando, a veces sacan a los niños para que

jueguen en otro lado, pero los hermanitos están pendientes para que no se caigan o no pique

animal...algunas niñas a los cinco años ayudan mucho

a la mamá a ver los hermanitos mas pequeños y ya

saben cocinar alguna cosita y asean la casa y lavan

ropa, traen leña. resto los niños están tranquilos

jugando por ahí, porque todos los cuidan...”¹⁰⁶



En la tercera etapa, la de las operaciones intelectuales concretas (de los 7 a los 11 años aproximadamente), comienza a ser capaz de manejar las operaciones lógicas esenciales, pero siempre que los elementos con

¹⁰⁶ Hermilda Arce, profesora colegio de Aguasal. Entrevista realizada en octubre de 2006; notas del diario de campo.

los que se realicen sean referentes concretos (no símbolos de segundo orden, entidades abstractas como las algebraicas, carentes de una secuencia directa con el objeto).

Por último, en la etapa de las operaciones formales o abstractas (desde los 12 años en adelante, aunque, como Piaget determinó, la escolarización puede adelantar este momento hasta los 10 años incluso), el sujeto se caracteriza por su capacidad de desarrollar hipótesis y deducir nuevos conceptos, manejando representaciones simbólicas abstractas sin referentes reales, con las que realiza correctamente operaciones lógicas.



Entre los embera-katios en esta etapa los niños y niñas tienen roles muy definidos, participan de la vida y responsabilidades familiares con tareas asignadas, incluso de trabajo en la finca, son una gran ayuda en el trabajo y es la etapa donde se preparan para

asumir luego la maternidad y paternidad.

Es la época de la escolaridad, aprenden muy bien el español y se relacionan más fácilmente con otros no indígenas. Por su conocimiento del territorio lo controlan más fácilmente y son encargados de *“...tareas y mandados y colaboran en actividades comunitarias...participan en las reuniones y se les anima para que no se salgan y escuchen bien. Ellos no hablan, pero luego si preguntan mucho cuando no entienden bien, aunque algunos padres a veces no quieren que estudien para que ayuden en el trabajo, nosotros insistimos mucho para que vengan a la escuela, falta todavía que sean mas niñas, porque vienen los hombres y las niñas no...”*¹⁰⁷.



¹⁰⁷ *Ibid*

“Estos primeros momentos la familia es lo fundamental, el niño o niña no tiene más contacto que su mamá, papá, abuelos, hermanitos, aprende a conocer su olor, a escuchar su voz, los juegos y cantos que hacen para mantenerlo entretenido” el bebé teje allí sus primeras relaciones en un continuo encuentro con los miembros de su familia, con quienes construye redes y lazos familiares. *“El bebé toma confianza por su entorno familiar, conoce su tambo y los miembros de su familia, de ellos recibe enseñanzas y recomendaciones”*. Me impresionó mucho ver que los niños y niñas que ya gateaban, no se caen de los tambos y la facilidad con la que los bebés que ya caminan, suben y bajan a través de un palo con pequeñas ranuras que hace las veces de escalera.

Generalmente es la mujer la encargada de esta etapa, las abuelas colaboran mucho, sobre todo cuando la mujer tiene su primer hijo, *“siempre están pendientes para enseñar a su hija y dar consejo. Muchas niñas se casan jovencitas y no saben bien como criar al niño, así que toca ayudar, enseñar, para que puedan criar bien a los hijos. En ocasiones, y para los padres jóvenes, la experiencia de las abuelas tiene gran peso a la hora de tomar decisiones sobre la crianza. Ellas practican sus remedios, secretos y recomendaciones aún en contra de los conocimientos y advertencias de los médicos, promotores, monjas, curas, cuando de la salud se trata”*¹⁰⁸. La mayoría de las mujeres cargan sus bebés para todas partes, incluso para trabajar, son muy pocas las que los dejan al cuidado de las abuelas, así que ellas tienen mucho que ver en la crianza del niño y la niña.

Los hombres, son los que orientan más la disciplina, aunque casi nunca regañan, ni les pegan a los niños ni a las niñas, a veces para ejercer control, solo basta una voz fuerte, tomarlos del brazo con fuerza y sacudirlos para que se entienda que se está cometiendo alguna falta y que hay que cambiar de actitud. Lo cierto es que el niño o la niña están en un ambiente de mucha libertad, son pocas las normas o las reglas pues todos deben someterse al reglamento interno de la

¹⁰⁸ *Ibid.*

comunidad y reconocen además del mundo adulto familiar a las autoridades tradicionales legítimamente constituidas.

Los niños que ya pueden caminar, pasean libremente por su entorno, no hay mamás, ni papás que estén detrás diciendo qué hacer o no, advirtiéndoles sobre el peligro o cuidándolos. Un niño de aproximadamente cinco años, arrastraba con fuerza, un pequeño camión de juguete, dentro de él había introducido a su hermanito pequeño y lo estaba paseando, otros niños acompañaban y cuando el camión se atascaba ayudaban a destrabarlo, para que continuara su marcha.

Pienso que algunas prácticas favorecen para que el niño y la niña tengan una mirada muy colectiva de la vida, hay una unidad muy particular entre la espiritualidad y la vida, entre la teoría y la práctica, es decir no hay mundos, ni realidades separadas, el niño y la niña crecen bajo la guía de sus mayores. Es el sentido de la pedagogía, guiar al niño y a la niña por el camino del bien y para ello, cuando de trabajo comunitario se trata, todos acuden y realizan pequeñas tareas, que les hacen sentir satisfechos. Elías, un pequeño niño de 5 años, hijo de uno de los docentes a quien cariñosamente le decimos Elí, colabora trayendo leña en un pequeño canasto (catabra) que cuelga de su cabeza. Reía con gusto, cuando le fue recibida la carga por el Alguacil¹⁰⁹ y fue colocada donde los mayores ya habían recolectado también.

En una de las celebraciones¹¹⁰, se realizaron los bautismos de los bebés, se hizo de manera tradicional con “las mayorías” quienes sostenían los bebés y los mecían, los ofrecían y presentaban a la comunidad alzándolos, invitaban a los padres y padrinos a dar buen consejo a los niños y niñas, para que fueran buenos emberas, que trataran bien el territorio y tuvieran “Jai bía”¹¹¹, buen pensamiento. Pero también invitaban a padres y padrinos a enseñar con el ejemplo. *“Enseñar lo*

¹⁰⁹ Persona que ejerce el control social en la comunidad, durante eventos comunitarios.

¹¹⁰ Diario de campo, nota de la celebración de bautismos, 5 de abril de 2007

¹¹¹ Jai bía, quiere decir en el mundo embera, espíritu bueno.

*bueno, es enseñar la verdad, no engañar, no mentir, no pelear, no maltratar a la mujer, cuidar el territorio, no acabar los recursos, dejarlo descansar, cuidar los hijos, la familia, velar por la comunidad y esto hay que enseñarlo siempre y a toda hora, porque se olvida*¹¹²

Esto me hace pensar en la pedagogía como un conjunto de saberes que son transmitidos de generación en generación, por la palabra y la práctica, según los mayores *“no se puede enseñar, lo que no se ha experimentado, lo que no se ha vivido*¹¹³, es ahí donde encuentro algunos elementos de la pedagogía crítica en estos procesos de crianza.

Uno de ellos es el de la libertad, más que la crianza bajo represión o el conductismo. Si bien es cierto que los padres guían y orientan al niño/a, hay una gran libertad para que el niño conozca su entorno, tenga su propia experiencia, aunque en algunos momentos es acompañado. Los juegos, el baño en el río, lavar ropa, traer leña y otras tareas que le son asignadas para contribuir en la casa no requieren discursos, ni cantaletas, es una distribución de funciones, sin advertencias, amenazas, aunque siempre recomiendan el cuidado con animales ponzoñosos.¹¹⁴ No percibí horarios establecidos para algunas prácticas como el aseo, el baño en el río, etc.. juegan, van al río cuando quieren y asisten a la escuela en un horario muy flexible.

No es la misma reacción cuando al niño o la niña se le pronuncia el “no haga”, a que él o ella misma perciba, viva y experimente el bienestar y luego construya en si mismo formas y maneras para mantenerlo y no dañarlo. Los niños y niñas conocen su entorno todo a partir de experiencias fundamentales en la relación con

¹¹² *Diálogo con Guillermo Murillo, anciano de la Comunidad de Aguasal, comentando sobre lo importante de enseñar a los niños lo bueno.*

¹¹³ *Ibid.*

¹¹⁴ *Muy pocos niños usan zapatos o botas de caucho, aunque no es frecuente, le temen a la mordedura de serpiente, a las arañas y alacranes, porque han muerto muchos adultos por esa causa.*

la familia, el territorio y la vida comunitaria. Ya había escrito sobre la importancia del territorio en la crianza embera, pues es allí, donde el niño desarrolla muchas de sus capacidades y facultades humanas.¹¹⁵

Otro elemento que encuentro es la formación de la conciencia crítica que se hace a partir de lo colectivo, de lo comunitario, del respeto que las y los menores van ganando por lo que es de todos y hay que defenderlo. Veámos, en uno de los cuentos que algunos maestros y maestras indígenas les cuentan a los niños y niñas, cómo van aprendiendo *“que su cultura está amenazada y que por eso hay que abrir los ojos y relacionarse con cautela y no dejarse engañar”*¹¹⁶

“Al principio no existía el oro, un día de luna llena, dos niños fueron a pescar cuando fue apareciendo una luz desde el fondo del agua. Los dos niños se quedaron mirando que era eso. Cuando se fueron acercando a la orilla, vieron que era una tortuga amarilla. Uno de ellos le dice al otro qué animal será?

Entonces buscaron bejucos y la amarraron, mientras que uno cuidaba, el otro se fue a llamar al papá a la casa. El papa salió corriendo de la casa, luego donde estaba la tortuga, el papá miro y le dijo a su hijo que no la mataran, que la llevaran a la casa y le dieron de comer maíz, le dieron maíz duro y no comió, entonces le echaron maíz capio (de hacer crispetas).

Lo metieron en la canoa, al otro día el viejo echo maíz para limpiar su estiércol, pero no era estiércol, sino oro. La Tortuga ensuciaba todos los días oro en abundancia, el dueño del oro repartía a todos los indígenas por cantidad para que trabajaran. Todos los compañeros indígenas hacían narigueras, coronas, manillas, aritos.

Con la tortuga estuvieron mucho tiempo hasta que llegaron los colonos a nuestro país. Como los indígenas esperaban un Dios (Akore) comprometido. Ellos creyeron que los españoles eran dioses comprometidos, entonces empezaron a regalar el oro a los españoles, como los españoles eran muy vivos, ellos recibieron el oro.

Por medio de esos regalos, empezaron a investigar de donde sacaban el oro, como los indígenas no quisieron decir, empezaron a matar a los indígenas para

¹¹⁵ Moreno Yaneth, crianza en territorios embera. Rreseña escrita en el mes de noviembre de 2006.

¹¹⁶ Trabajo de recopilación de cuentos embera que hace la maestra Hermilda Arce, en la comunidad de Cevédé, resguardo Embera Katío de Tahamí.

quitarles la tortuga. Como la tortuga ensuciaba todos los días oro, lo echaban a la tierra por cantidades. Como los españoles seguían matando a los indígenas, cuando ya no eran capaces de soportar tanta muerte, dialogando entre todos mas bien volvieron a echar la tortuga al fondo del río, por un cacique”.

Este es uno de los cuentos que los niños empiezan a escuchar a muy temprana edad. Otro es el canto del “borrocó” (sapo) con el que los niños y niñas empiezan a entender la importancia del silencio y la prudencia, en medio de los actores armados presentes en sus territorios.

Esta crianza está atravesada por los condicionamientos del sistema globalizado, desestructurante. Por ello, el mundo adulto encargado de la misma, va entendiendo que sus niños y niñas deben aprender a defenderse de un mundo que les ha sido hostil, que los ha marginado, que los ha maltratado, que los ha aislado y lo único con lo que cuentan, su gran riqueza, es el territorio. Los niños y niñas son criados en medio de los grandes conflictos y transformaciones sociales.

Ellos disfrutaban mucho cuando acompañan a sus padres en los paros o en las largas jornadas y caminatas para llegar hasta las autoridades en la búsqueda de soluciones para los problemas que les aquejan. Se producen estrategias de cooperación y tienen una base moral en sentimientos de solidaridad y responsabilidad social. Desde una práctica concreta los niños y las niñas, los y las adolescentes, van aprendiendo que la causa de su pueblo, sólo es de su propio interés y que si quieren pervivir, es necesario luchar contra un Estado que cada vez más los niega y los margina y si los hace participar, entonces corren el riesgo de dividirse y alejarse de lo suyo, de lo propio.

Sin que se den cuenta, en muchas ocasiones los niños y las niñas son insertos en el desafío y el cuestionamiento a la dominación, a las creencias y prácticas que la generan, formándoles así una conciencia crítica que en palabras de **McLaren** es

la pedagogía crítica; crea en las personas la posibilidad de adquirir nuevos lenguajes y entender la vida diaria.

Para ellos, el método más efectivo para lograr ciudadanos con pensamiento crítico y forjadores de una democracia real motivados a construir una sociedad más justa, pues se sienten amenazados por esa tendencia a la globalización, es *“criar bien a nuestros hijos, ellos son los que tienen que seguir dando la lucha y a los que les toca duro, porque el territorio está amenazado y indio sin territorio, no es indio”*¹¹⁷ *“...la globalización y todas esas vainas que uno ve y oye decir, es lo que nos va a joder, sería muy triste que en un par de años estuviéramos convertidos en campunía”*¹¹⁸. La globalización realmente es una amenaza, va a contracorriente de fenómenos identitarios propios de los colectivos humanos, a la vez que tratará de quebrar los espacios de resistencia culturales y políticos.

El niño o la niña indígena no tiene que estar en ciertas edades para asumir responsabilidades y conciencia de causa, esto realmente me parece un aspecto importante en la formación del ser humano, con ética y responsabilidad social.

“Los niños, niñas y mujeres bajamos de las montañas, venimos de nuestras selvas y ríos a exigir nuestros derechos porque la madre tierra ha sido profanada, maltratada, saqueada y nuestra vida amenazada”¹¹⁹

“Desde la convivencia con los adultos, los niños y las niñas embera-katio aprenden sus derechos como pueblos y a exigirlos por las vías de acción”

Resueltos a preparar la toma de la gobernación y para no ser descubiertos habían dicho en los retenes militares *“que era un encuentro cultural para los niños y niñas indígenas”*¹²⁰, para que pudieran pasar desapercibidos. Alrededor de quinientas personas, *“vinieron de varias comunidades dispuestos a exigir el derecho a la*

¹¹⁷ Martín Tequia, docente, director de la escuela de aguasal, diálogo cotidiano.

¹¹⁸ Ibid.

¹¹⁹ Mensaje de una pancarta, toma de la gobernación, participaron mujeres, niños y niñas, para reclamar el derecho a la educación, mayo 2007.

¹²⁰ Narración hecha por uno de los líderes al llegar al tambo.

*educación y a la salud, pues las escuelas están sin docentes y los niños se mueren por desatención del servicio de salud y desnutrición*¹²¹.

Pregunté a uno de sus líderes sobre el por qué traer niños menores de edad a una protesta, si eso no era riesgoso para ellos, su salud y su seguridad y me respondió:

*“Pues hombre, los derechos no tienen edad, ni sexo y los niños deben aprender a reclamar, a defender lo propio, apoyar a sus mayores, deben conocer que a nosotros durante muchos años nos han negado y quitado los derechos y por eso debemos luchar. Aunque el gobierno dice que nos reconoce y nos atiende, eso es mentira, porque nuestros niños se mueren, ellos son el futuro y no somos tratados igual que al resto de la población. Mire –me muestra un papel- esta es una acta que firmamos hace seis meses con el gobierno y todavía no se ha cumplido lo que allí se acordó. Entonce toca volver a recordar al gobierno su tarea y nosotros no utilizamos los niños, ellos son parte de nosotros, de la comunidad y han querido venir, si no, mírelos cómo están de felices, porque se sienten también pueblo como nosotros, ellos son los que más desean exigirle al Estado que cumpla con su oficio. Aquí no somos niños, ni hombres, ni mujeres, somos un solo pueblo que esta buscando sus derechos y defendiendo lo que le pertenece.”*¹²²

“Estamos aquí por un mandato de nuestras autoridades en el pasado congreso en la Carretera, -suda, se pasa la mano por la frente y se ríe- y allí miramos que llevamos todo este tiempo sin poder tener clase porque lo maestro no llegan y dicen que el gobierno no quiere mandar maestro para nuestra escuela. Entonces estamos perjudicados y además son otros los problemas que también estamos

¹²¹ Cesar Querágama, líder indígena en el saludo a los niños y niñas, dándoles la bienvenida.

¹²² Fernando Velásquez, Promotor de Salud, Comunidad Indígena del 20, zona carretera Quibdó-Carmen de Atrato.

*luchando, los niños que se mueren no solo es por hambre como dicen por ahí, sino también porque se enferman y no hay remedio y no hay suficiente comida*¹²³

Pero entonces están aquí porque sus autoridades tradicionales les dijeron?

*Oigan a ésta qué está diciendo? Los indígenas todos decidimos venir, incluyendo los niños/as y mujeres y cuando en un Congreso sale un mandato, todos nos debemos cumplir, para luchar por lo de nosotros, a todo nos gusta participar, venir a esta cosa, por eso vinieron niños pequeños, todo venimos porque el problema es de todos y decidimos también nosotros apoyar la toma, porque somos nosotros lo mas perjudicados.. Luego me dijo: ya no más me voy a seguir trabajando.*¹²⁴

Fotos toma de la Gobernación de Quibdó,Chocó, archivo Centro de Pastoral Indígena



5. Quién es el niño, niña para los embera katío

5.1. Qué dicen los adultos

Entre los adultos embera katío, existen las palabras en español niño y niña, pero no existe el concepto de infancia, existe el hijo o la hija, una persona que es pequeña, que necesita cuidados y atención por parte de los adultos. Se llama al

¹²³ Jorge Iván Tascón, líder indígena de la zona carretera Quibdo-Carmen de Atrato.

¹²⁴ *Ibid*

niño *cauzaque*, *cauchaque* y a la niña *weracau*. Los niños y niñas siempre están desnudos hasta los 4 años. A partir de los 5 se visten con una pantaloneta y botas, -algunos- especialmente cuando van a salir con el papa al monte, una que otra camisa cuando van a la montaña.



Las niñas usan el mismo vestido que usan sus mamás, las embera-katío usan un vestido, hecho a mano, de colores fuertes, adornado con encajes y también se ponen chaquiras. Tienen una ropa especial cuando salen al pueblo especialmente los niños a quienes les ponen su pantalón, camisa y botas. Cuando se hacen mayorcitos, compran zapatos de campunía.

“Tanto las niñas, como los niños, lo que hacen es jugar por los alrededores de la comunidad, ellos siempre están tranquilos jugando, libres como los animalitos, van de allí para acá y les gusta mucho conocer todo lo que está en el territorio, especialmente el río y aprenden a pescar rápido... aprenden a conocer los peligros enfrentados a ellos, como por ejemplo la culebra, la araña, los gusanos, el río crecido o grande como le decimos nosotros, ellos disfrutan mucho aprendiendo por ahí solitos en el juego, hacen lo que ven hacer a sus papás... uno de papá le toca velar por la comidita, si quiera que no falte el platanito, y algo de carne de monte o pescado, pero a veces se llenan de frutas que consiguen por ahí.”¹²⁵

“Los mas chiquiticos, los recién nacidos, esos están siempre con su mamá y la abuela, ellas se encargan de cuidarlo todo el tiempo y le dan especialmente teta. Cuando la mamá no le sale leche, entonces le preparan mazamorra con maíz o con plátano”¹²⁶

¹²⁵ Fernando Velásquez, Promotor de salud, zona carretera, diálogo sobre los niños y niñas. Octubre de 2007, notas diario de campo.

¹²⁶ Cecilia Velásquez, joven de la comunidad del 20, diálogo sobre los niños y las niñas, octubre de 2007, notas diario de campo.

En las entrevistas y diálogos sostenidos con miembros de las comunidades pude observar una idea central sobre la pertenencia del niño y la niña a la comunidad y su responsabilidad social sobre lo que pueda pasar con el grupo y desde esa perspectiva, cómo debe aprender a reclamar sus derechos, que son los derechos de su comunidad. No hay derechos para los niños indígenas, hay unos derechos como pueblos indígenas que ellos aprenden a reivindicar, pues no están desligados de los derechos y deberes de los adultos; se rigen por el mismo reglamento interno. Solo que a los niños y a las niñas no se les castiga con las sanciones del reglamento; a ellos se les llama la atención cuando cometen alguna falta y casi siempre se acude a los padres cuando han cometido alguna falta grave. Los padres deben a veces, de acuerdo al daño, pagarlo. Por ejemplo: robo de gallina, matar un perro, robo de alimentos, etc. aunque esto es muy raro.

Los niños y las niñas por ejemplo participan de marchas de protestas, que para otros grupos y sociedades sería “exponer a los menores”; para ellos no, es una de muchas de las experiencias que deben vivir como pertenecientes a un pueblo, los niños y las niñas en este caso, se igualan al mundo de los adultos, a la sombra de sus normas y controles.

“no hay normas especiales para los niños y niñas, los papás se encargan de enseñarles a portarse bien, a obedecer a las autoridades, a respetar el territorio y a cuidarlo y a hacer silencio cuando es necesario. Por lo demás, ellos son libres para jugar, ir y venir por la comunidad y todos los cuidamos, estamos pendientes de que nada les pase y les advertimos cuando vemos algún peligro, pero eso es como si los mandáramos a hacerlo, porque apenas ven una culebra se juntan para verla, algunos son capaces de matarla y luego se ponen a mirarla bien, para conocerla y algún adulto les explica qué clase de culebra es y si es venenosa o no... cuando uno menos piensa, llegan con unos animales raros, que uno a veces

*ni los conoce, entonces se van y le preguntan al más anciano a ver si sabe y otras veces le ponen ellos mismos nombres raros en lengua*¹²⁷

La infancia entre los pueblos indígenas no es un concepto, es una etapa vivida en la libertad, en la curiosidad, un tiempo de aprendizaje, fundamentalmente, para convertirse en hombres y mujeres indígenas, capaces luego de reproducir su propia cultura. El niño o la niña embera katío, tiene su lugar, el lugar del juego y del aprendizaje, sin etapas especiales, sin rutas establecidas, pero hay una metodología reproducida que más adelante la abordaremos.

Pienso que la realidad de la “infancia” para los pueblos embera es una construcción en permanente transformación, pero me atrevo a pensar -por las observaciones que he hecho-, que una vez sucede el “destete” el niño o la niña empiezan a ser pequeños adultos que asumen roles y funciones en su cultura y su comunidad. Es una persona libre en cuanto ser autónomo y productivo, pero aquí los niños y las niñas no son olvidados, ni tenidos en el anonimato, como sucedía en la edad media, según refiere Ariés.

Aquí el niño y la niña tienen su rol y su función en tanto es un pequeño adulto, tutelado por la comunidad que le transmite los valores de la cultura, incluso las familias tienen poca intimidad, lo colectivo prima para muchas de las realidades que se suceden en la comunidad indígena. Como dice Ariés, “*el movimiento de la vida colectiva arrastra las edades y condiciones, sin dejar paso a la intimidad*”, la primera educación la reciben de los adultos y la vida comunitaria es el espacio en el cual se desarrolla. Las mujeres juegan una función importantísima, pues son ellas las que tienen la responsabilidad más importante y cercana de criar a los niños y niñas y de cuidarlos.

¹²⁷ *Op cit. Fernando Velásquez*

En los días de la toma a la gobernación del Chocó, los niños eran muy controlados y restringidos en muchos de sus deseos de juego; muy diferente cuando están en su comunidad, en su territorio. Les fueron asignadas tareas y responsabilidades como las de “alguacil” –controlador del orden- algunos me parecían muy niños para ejercer este cargo, pero lo asumían con tal propiedad que el resto de comunidad los respetaba y obedecía. Claro, esto era sólo para los niños. Las niñas estaban encargadas de sus hermanitos más pequeños, pendientes de los utensilios de cocina, de la bolsa donde tenían su ropa y su cama y siempre estaban cerca de sus mamás.

A diferencia de otras experiencias vividas en la comunidad, dentro de su vivienda, su territorio, aquí en la gobernación los niños eran informados de todo el proceso de negociación en su lengua materna, hacían preguntas y hablaban. Generalmente en las reuniones de la comunidad, sólo hablan los adultos y los niños y niñas permanecen cerca de sus mamás o papás, pero en silencio.

En las pinturas que realizaron en la preparación de la toma y durante la misma, pude observar la concepción que tiene el niño y la niña de los derechos de los pueblos, referidos al territorio, la forma de habitarlo, de usarlo, como también a la producción, vivienda, salud y educación. No expresaban en sus pinturas a niños y niñas jugando, sino personas realizando trabajos en el territorio, como sembrar y pescar, rodeados de animales.

Este hecho podría llevarme a pensar que los niños y niñas no diferencian su mundo infantil, del mundo de los adultos, no tienen unas referencias propias, ni tiempos específicos, ni experiencias concretas de su mundo infantil, sino que el mundo es uno solo, el de su comunidad y ellos/ellas ahí son “uno más” con funciones y roles concretos, de acuerdo a sus capacidades físicas. Es decir, entre más pequeño, es objeto de cuidados, a medida que crece se inserta en las labores de la casa y en el trabajo, incluso así vaya a la escuela.

El niño es niño, por su edad, pero no porque se creen unas condiciones especiales para su trato y protección; es tratado y protegido según el reglamento interno que rige para toda la comunidad y se le otorgan responsabilidades y tareas. Puede ser que sea una apreciación muy personal, pero en algunos casos, durante la toma a la gobernación, observé a los niños entre 7 y 8 años, pedir cargos de responsabilidad para el control del espacio de la gobernación, la entrega de alimentos, la celaduría en la puerta y esos cargos me parecían de mucha seriedad para su edad.

Otro hecho que observé y es probable que sea ocasionado por el espacio en el que estaban, que los niños y niñas no jugaban, no corrían, permanecían sentados, acostados, pendientes de los periodistas o camarógrafos, para que les tomaran fotos o cuando se pudo conseguir un televisor, viendo programas de televisión y películas infantiles que proyectaban los acompañantes. De igual modo eran llevados de un lado a otro por las instituciones como Dasalud, Bienestar familiar para cumplir con algunos requisitos como establecer los diagnósticos de sus condiciones nutricionales.

La infancia en el mundo embera-katío tiene otras características y realidades diferentes a las creadas por la modernidad, están más referidas a situaciones de la edad media, donde el niño y la niña participan del mundo adulto con restricciones, no tiene adolescencia, es preparado para asumir el mundo adulto durante la crianza. La escuela, igualmente, está ejerciendo un papel educador, pero aquí hay que decir que las familias no han entregado a la escuela la educación de sus hijos e hijas. El mundo adulto, la comunidad, tiene un papel importante en la crianza y la preparación del niño y de la niña para entrar en el mundo de los adultos.

Las afirmaciones que han dado algunas “mayorías” y docentes de las comunidades indígenas en algunas conversaciones sobre la infancia y la

educación, aunque ellos realmente no hablan de infancia, sino de crianza. Para las mayorías la etapa de la crianza es muy importante porque ahí se forma el “verdadero embera” como lo dice Maximiliano Arce Sintúa¹²⁸: *“mire, si no se le presta atención a los niños pequeños, más adelante tenemos que sufrir la consecuencia de eso, porque niño que no aprende lo que es indio de verdad, se pierde rápido y ya no quiere estar aquí trabajando y cultivando, nada, quieren irse para Pereira, otros lados y allá aprenden otras cosas... Lo que a uno le enseñan de pequeño, eso no se olvida, queda –señala la frente- en la mente grabado para siempre. Yo recuerdo mucho lo que mi papá me decía y enseñaba cuando íbamos al monte a cazar, o a pescar o a sembrar, ahí él me enseñaba todo lo bueno y lo malo y los secretos de la tierra y lo que ella nos da para vivir. Siempre recordé su enseñanza, pero ahora estos niños se burlan de los viejos y no quieren oír, en la escuela no le enseñan la cultura, le enseñan otras cosas que no son de nosotros, por eso los papas tienen que enseñar bien a sus hijos a ser buenos con la tierra, con la demás gentes, porque con un indio que se porte mal, Diosito nos castiga, la tierra se enoja y no produce y se nos van entrando otros males. A mí porque ya no me escuchan, pero sufro cuando veo estos jóvenes que ya son papas y mamas y no le enseñan nada a sus hijos, porque tampoco ellos saben. Entonce aprenden lo que no tiene que aprender, lo de otros, por eso vamos olvidando ser indios de verdad...nuestra ley de origen es una sola y estos jovencitos ni siquiera la saben, la que nos dice que debemos ser buenos, tratar bien la tierra, vivir en comunidad organizados y ayudándonos, cuidando lo que la tierra nos da y que hay que dejarla descansar y utilizar sólo para el bien de todos, pero eso ya no enseñan a los niños y los jóvenes sólo quieren beber y tomar y ganar plata fácil. Eso es muy duro y a nosotros nos hace pensar”.*

¹²⁸ Anciano de 65 años de edad, Jaibaná de la comunidad de Aguasal. Dialogo, abril 2007

Arley Campo:¹²⁹. *“Anteriormente la educación no había sino solamente los indígenas vivían solos en la finca y cuando un paisa¹³⁰ venía a un caserío los indígenas se escondían por miedo. Cuando llegó el Padre Betancur a nuestra zona Alto Andágueda después de llegar el padre Betancur obligó a los indígenas en la educación para que sus padres mandaran sus hijos a la escuela, para que el niño se eduque, porque el Padre Betancur vio a los indígenas con pampanilla y entonces el Padre Betancur obligó por la ley para que sus padres manden a sus hijos a la escuela, cuando los padres no mandaban a la escuela el Padre Betancur se cogía a andar los caseríos donde existen los niños por obligación, pero en esa época los viejos no sabían de entendimiento en español, cuando el Padre Betancur hablaba con ellos se quedaban calladitos como si fueran mudos.. Antes de la escuela los padres de familia o los viejos de la casa como los abuelos y abuelas, daban la educación propia por medio de la charla con sus hijos. En ese tiempo los niños aprendían observando el trabajo de los papás y de las mamás, los abuelos nos enseñaban a trabajar en la finca, a sembrar plátano, primitivo, ñame, chontaduro y demás productos, también enseñaban el tiempo de la siembra y el control del territorio, enseñaban a cazar, pescar, enseñaban la medicina tradicional y la artesanía. En esa época los jóvenes respetaban a los viejos y las demás personas. La educación de esa época era propia de la cultura, costumbre y enseñanza de muchas cosas”.*

Alfredo Evaio¹³¹, Maestro indígena: *“La educación antes provenía del hogar, conservaban mayor dignidad a los mayores, existía mayor prohibición a los vicios como consumir licor, escuchar diálogo de mayores, tanto niños como niñas, la*

¹²⁹ Arley Campo, Maestro, comparte el resultado del trabajo en grupo realizado durante un taller con maestros indígenas en Aguasal, en Abril de 2006 sobre el papel y surgimiento de la escuela en los pueblos indígenas.

¹³⁰ Paisa o campunía, para los indígenas es toda persona extraña a su comunidad.

¹³¹ Op cit.

educación basaba más en los trabajos familiares, existía la igualdad, la unidad comunitaria (minga, mano cambiada)”.

Elías Arias¹³²: Maestro Indígena: *“Antes de creación escuela, vivían con la cultura de ellos, no sabían escuela de occidente. La educación era como los padres daban ideas a sus hijos de trabajos como pesca, casería y enseñaban a contar con granos de maíz, cultivo, construcción de casa. También los papás enseñaban a sus hijos a madrugar por la mañana en día de luna llena para bañar para que quite su pereza. La enseñanza eso era todo”.*

Tanto los maestros indígenas como las “mayorías” coinciden en afirmar que la educación primera, es la que reciben los niños de los papas y las mamás y que si esto no se hace, se corre el peligro de desaparecer como pueblos indígenas, porque ahí aprenden todo lo correspondiente a su cultura.

5.2. Qué dicen los jóvenes

Me estoy refiriendo a los jóvenes, muchachos hombres entre los 13 y los 25 años, que ellos se consideran hombres y la mayoría tienen hijos. Con ellos se hizo un diálogo sobre lo que para ellos era el niño y la niña, estudiantes del bachillerato indígena, de Aguasal y la zona carretera. Sus respuestas todas estuvieron referidas a lo que hacen los niños y las niñas así:

“Los niños son como los animalitos pequeñitos, siempre hay que estarlos cuidando hasta que puedan caminar solos y defenderse solos y hacer las cosas por ellos mismos”.

“El niño desde pequeño es cuidado por la mamá y juega bastante y aprende a ir al monte, a pescar, a cazar y lo pasa por ahí jugando”.

¹³² Op cit.

“El niño corre y juega fútbol y se sube a los palos y se cae y vuelve y se levanta y a veces son cansones, sobre todo cuando queremos jugar fútbol y ellos quieren también jugar y como no los dejamos entonces ellos arman su juego y no nos dejan jugar, entonces toca regañarlos y sacarlos para que jueguen en otro lugar”

“Siempre hacen caso, no solo al papá o a la mamá, sino a los mayores cuando uno les dice algo, siempre obedecen, especialmente cuando reconocen al que tiene autoridad”.

“La niña siempre está más restringida, es más vigilada y más cuidada para que no le pase nada antes del matrimonio, casi no las dejan solas, porque las mamás piensan que corren peligros con los hombres y desde muy niña aprende a lavar, cocinar, traer leña, agua, a hacer canastos, tejer chaquira, cuidar a sus hermanitos y luego ser esposa”.

“Los niños siempre están jugando y los papás los están cuidando, siempre miran desde lejos dónde están, ellos les gusta mucho ir al río a baño, treparse en los árboles, conseguir animales raros, pasan por ahí conociendo todo, quieren saberlo todo y preguntan y preguntan hasta que cansan con tanta preguntadera y algunos hacen escopeta de madera para jugar a los guerrillos y soldados, yo me río mucho cuando los veo, porque se pintan la cara y se ponen cosas en la cabeza y se inventan unas historias y juegos que uno se ríe mucho con eso”

“Los niños desde que aprenden a caminar, ya usted los ve corriendo por toda la casa, por la comunidad, va al río, con los pies descalzos y nada les pasa, aprenden a cuidarse ellos solitos y les encanta el riesgo y cuando están en apuros y son capaces de salir ellos mismos, se ponen contentos y van y le cuentan a la mamá y al papá lo que hicieron... los niños son la vida de la comunidad, sin ellos todo estaría triste por aquí”.

5.3. Qué dicen los más pequeños en la comunidad

Realizamos una actividad con 25 personas indígenas, entre los 5 y los 7 años de las zonas carretera y alto Andágueda y les propusimos que pintaran lo que para ellos era un niño o una niña.

Todos los dibujos luego fueron expuestos en un lugar para que la comunidad los viera, se tuvo un dialogo con los niños y niñas sobre las pinturas y un docente nos ayudo en la traducción. En la mayoría de los dibujos están los niños y niñas haciendo diferentes actividades que realizan los adultos. Eso sí, el territorio esta muy presente en todas las pinturas y la casa, su vivienda, los animales, los árboles, los ríos.

“El cauzaque es hombre y es más fuerte que la weracau”

“El niño juega y ayuda a los papás”

“Aquí estoy yo, jugando, lavando ropa, cocinando, trayendo leña, en el monte, en el río...”

“El niño va al río, se sube a los árboles, hace daños, se ríe, juega fútbol, ayuda en algunas cosas, pero pasa tiempo jugando”

“El niño va por el río, en su champa, pescando”

“Los niños ayudan a sus padres en la casa”

En el diálogo fue difícil lograr que hablaran cuando estuvimos todos reunidos. Luego hicimos un grupo aparte con las niñas y luego con los niños, entonces, ahí sí hablaron de lo que cada uno hacía. Cada quien cogió su dibujo y lo explicó, siempre contando lo que hacían en la comunidad, juegos y tareas encomendadas por sus papás.

Luego les mostramos fotos que habíamos tomado de ellos y se reían mucho, pero comentaban entre ellos todo lo que hacían a medida que se pasaban las fotos.

Cuando les pregunté si ellos tenían reuniones o fiestas especiales para los niños y las niñas, su respuesta fue que en las fiestas de la comunidad ellos danzan y que el maestro les enseña las danzas tradicionales, o a veces algunas mujeres, para que ellos las presenten en las fiestas, pero que luego bailan igual que toda la comunidad otro tipo de música.

Reafirmo que los niños y las niñas son adultos pequeños en sus comunidades y que su etapa de crianza está referida a la exploración del conocimiento a partir de los juegos y las enseñanzas de los padres. Como dice Unamuno, los niños y niñas indígenas, solo necesitan raíces y alas, porque en esta etapa reciben toda la crianza de parte de sus padres para aprender lo propio de la cultura, en la libertad y autonomía propias; es decir, a su propio ritmo aprenden y descubren, descubren y aprenden.

Aquí los pequeños no tienen un espacio o un lugar especial para jugar o aprender, pues todo el territorio, toda la comunidad, todas sus propias experiencias hacen parte de su etapa de crianza, porque en muchos de estos juegos y aprendizajes está solo, a veces lo hace acompañado de los adultos. Los niños son criados para que sean embebas buenos desde ya, el futuro no se planea tanto, los niños aprenden porque quieren, porque les interesa y porque se divierten aprendiendo.

Para los niños y las niñas indígenas, correr riesgos, explorar cosas nuevas, supone un aprendizaje mayor y una experiencia muy divertida. Por ejemplo pasar un río caudaloso, pescar un animal grande, cazar, encontrarse con un animal peligroso como la culebra, es un reto grande para ellos poder resolver estos problemas o dificultades. Los padres ríen mucho cuando los niños entre los 2 ó 3 años tienen dificultades para subir o bajar la escalera que los conduce a su vivienda, realmente tienen un equilibrio admirable.

Los adultos están pendientes pero no tienen un control estricto sobre los juegos o actividades que realizan los niños y niñas. No tienen recompensas, ni regalos para que actúen bien, siempre actúan bien, porque se sienten felices, no reciben regalos a cambio, disfrutan todas las actividades, incluso las largas jornadas y caminatas por el monte, por la selva, por la montaña.

6. ACTIVIDADES-JUEGO, DE NIÑOS Y NIÑAS MENORES DE 6 AÑOS

El niño empieza a observar y experimentar su aprendizaje e imita lo que el mundo adulto le ofrece. A continuación algunas de esas actividades.

6.1. Simular montar en mula:



Un grupo de menores entre ellos niños y niñas, montan sobre dos bases de la casa dos o tres enjalmas, se montan sobre ellas con una sogá en su mano y comienzan a moverse simulando

el movimiento propio del jinete, golpean la enjalma con los pies, da unos cuantos latigazos a la enjalma utilizando la expresión “arre mula”, “arre hp”. Otro niño va a simular quizá cómo ha visto a su papá embriagado, menear su cuerpo dando la impresión de caer y expresar algunas frases en español, cambiando el tono de su voz a manera de ebrio. A falta de

suficientes enjalmas para el número de niños, utilizan costales. Fuera del espacio de diversión, se encuentra el niño con la realidad, algunos de los padres poseen mula, otros no.

6.2. Preparación de alimentos



Un grupo de niñas reúnen delgados y minúsculos palos de leña, lo encienden. En ocasiones utilizan piedras. Toman de la cocina de la mamá una pequeña olla arrocera, un poco de agua, arroz y sal. Otras veces toman otros productos como plátano o maíz. Utilizan una hojita ancha para tapar la olla o la misma tapa del recipiente. Emplean una tapa o cualquier objeto, un pedazo de cartón para batir el fogón, lo hacen por turnos.

Al mismo tiempo que cuidan de la cocción del alimento, también están pendientes de cargar en sus brazos a sus muñecas que serán claro está “sus pequeños hijos”. Hay ocasiones donde la muñeca es un tronco, o vestuario y es cargado en la espalda sujeta con una tela, *paru*. Imitan lo que ven, hacen su casita, juegan con tres palitos, los niños, las niñas buscan piedritas, imitan moler harina de maíz, dibujan en la tierra, etc.

Para retirar la olla del pequeño fogón, lo hacen utilizando dos palitos. A veces la medida del arroz supera la capacidad del recipiente y si no alcanza la suficiente cocción lo entregan a la mamá para que esta lo termine de cocinar. Una vez cocinado todos comen de él.

6.3. Juguetes

Es muy raro que los niños, niñas indígenas tengan juguetes, a veces estos son regalados por algún político



que visita la comunidad o que a través de uno de sus líderes envió en algún

diciembre. Estos juguetes generalmente terminan deteriorados, algunos tienen pedazos de carros arreglados con tapas de gaseosa, tirados por un pedazo de pita. Otros construyen un carro con palos y latas de tapa de gaseosa. Otros tienen un pedazo de balón o pelota de caucho con el que juegan fútbol, eso sí, solo juegan los niños, las niñas no lo hacen. Otros consiguen de la raíz de un árbol su juguete, con las raíces de este árbol juegan y se divierten.

6.4. Moler maíz

El niño y la debe hacer con voluntad lo aprendido y valorarlo: la niña de seis años



no puede moler harina, solo juega con tierra imitando la forma de hacerlo, sólo hasta los 8 a 10 años la mamá enseña y la niña ya practica moliendo el maíz. Una o varias niñas se suben sobre una piedra grande, toma algunas piedrecillas blandas y una más fuerte que servirá para triturar las que harán las veces del maíz. Utilizan una hoja

o bolsa para depositar allí el polvillo de la piedra.

7. ACTIVIDADES DE HOGAR

Los niños reciben órdenes y asumen responsabilidades cuando los padres deben salir de casa en la búsqueda de alimentos; salen temprano en la mañana y regresan hacia la una o dos de la tarde. La responsabilidad de las niñas es cuidar los hermanos y preparar los alimentos que generalmente son banano verde cocido con cáscara que luego se le quita la cáscara y se come con sal, otras veces es arroz y de tomar harina de maíz, (monía).



La observación y la práctica de lo que observan los niños y las niñas, es la base metodológica del proceso de crianza entre los embera. La cotidianidad es el mejor espacio y lugar para hacerlo y el mundo adulto es el protagonista de todo el proceso, entre ellos la mujer, quien es la que realmente traspasa la cultura con su tradición oral, en las actividades diarias que realiza.

7.1. Cocinar



La mamá o la abuela alrededor del fogón, están siempre enseñando a los niños y a las niñas normas de comportamiento y cómo se preparan los alimentos. Las niñas son quienes aprenden a cocinar. Es muy raro ver que un hombre cocine, si lo hacen es en momentos muy críticos, como durante la enfermedad de su mujer o cuando va a permanecer en el monte y lleva para preparar alimentos esenciales. Aunque la mayoría se lleva a su compañera para realizar esta tarea. Los bebés están siempre cerca de su mamá o con su hermanita mayor, quien los cuida.

7.2. Lavar la ropa

Ésta es otra actividad realizada por las mujeres; las niñas aprenden acompañando a su mamá a pequeñas fuentes de agua o al río. A medida que crecen, las niñas van solas a lavar la ropa de toda la familia.



7.3. Colaborar en la construcción de casa

Ésta actividad es realizada por los hombres. Los niños aprenden acompañando a su papá, a quien en principio le

colabora alcanzándole las herramientas, ayudando a cargar la madera y observa lo que su papá hace.

7.4. Cuidado de los bebés



Es muy común ver a las niñas jugar a la mamá que cuida los bebés; entonces se cargan muñecos o pedazos de tronco que envuelven en parú y lo amarran a la espalda y aprenden a hacer bien el nudo que garantice que el bebé no correrá peligro. La mayoría de las veces, las niñas cuidan de los bebés, los bañan, los cambian, tienden telas en el piso donde los acuestan y juegan con ellos, los arropan y los

duermen. Algunas tienen hamacas donde acostar a los bebés. A veces en la ausencia de la mamá, ella es la que cocina y cuida de sus hermanitos menores.

Si van al río, ella debe cuidar mucho más a sus hermanitos pequeños y asegurarse de su baño, del cambio de ropa y la lavada de la misma, así como de su alimento. A veces –casi siempre- la niña aprende a pescar o su hermano hombre pesca y llevan pequeños peces que luego cocinan en agua, y si tienen manteca fritan para comer con plátano cocido.

Es a través del juego que los niños y las niñas realizan y manifiestan lo aprendido. En ocasiones, cuando los padres los observan, además de reír, a veces les complementan con orientaciones.

Los niños y las niñas aprenden a respetar a sus mayores y a escuchar sus enseñanzas por medio de mitos y de cuentos, que hacen en la noche alrededor del fogón o en el lugar central de la vivienda. Para ellos son sabios los Jaibanás, y participan, además de curiosos, muy atentos en los “cantos de jai”,

procedimiento tradicional para hacer curaciones físicas y espirituales. También reconocen sabiduría en los yerbateros y aprende a conocer qué hierbas son peligrosas y cuáles curan.

8. OTROS JUEGOS Y DIVERSIONES QUE PRACTICAN

8.1. Zancos (epera bebea)



Son elaborados con dos palos fuertes, a los que le dejan dos apoyos que pueden estar en el centro o en la parte de abajo. Lo hacen sólo los niños, las niñas no. Ellas solo observan y disfrutan, se ríen mucho sobre todo si se caen. Los niños compiten a ver quién aguanta más tiempo montado sobre los

zancos.

8.2. Porre coco (trompo)



Está elaborado con un palo muy delgado y una guayaba verde cortada por mitad.

Le quitan la parte que está anterior a la pulpa, la perforan en el centro y le introducen un palito, además un papel de caramelo preferiblemente brillante o con color vistoso y lo ponen a girar. Juegan a quién lo pone a girar más rápido y más tiempo.

8.3. En el agua

El río es uno de los espacios donde más juegan y aprenden los niños y las niñas, no solo a relacionarse y entrar en contacto unos con otros, sino también, hábitos higiénicos, lavar ropas,



pescar, etc. Disfrutan muchas veces al día el río, juegan a quien aguanta más bajo el agua, o a quién recorre más bajo el agua, para encontrar piedras de colores u objetos.

8.4. La veleta (epera bedea)

Es una hélice elaborada con hojas a las que le hacen unos cortes especiales para que puedan girar. Le hacen un hueco en la mitad y con un palito la ponen a girar, mientras corren, por acción del viento.



8.5. Imitación de movimientos

Generalmente imitan a los animales, de allí nacen las danzas tradicionales; con esos movimientos hacen rondas de niñas y niños, aunque es más común ver a las niñas, que a los niños.



8.6. La danza tradicional



Es organizada con los movimientos de animales a quienes imitan al escuchar un tambor, llevando el ritmo



y todos deben ir a un mismo compás, con el cuerpo y el rostro bien pintado y adornos en el cuello y el cabello.

En algunas danzas participan tanto niños como niñas, pero en otras sólo las niñas, o sólo niños. Entre adultos, es sólo mujeres o sólo hombres. Los maestros utilizan las danzas para contar los mitos y leyendas tradicionales y dar enseñanza. Hay



danzas que igualmente sólo son utilizadas en rituales y momentos especiales de limpieza de la comunidad.

Cuando no hay tambor, utilizan un tarro de plástico que hace las veces de tambor. Las danzas generalmente son realizadas en ocasiones especiales, es decir no hace parte de la cotidianidad de la vida de las comunidades, se están reconstruyendo y en las escuelas se está tratando de recuperar y practicar igualmente como juegos tradicionales.

9. ACTIVIDADES PRODUCTIVAS COTIDIANAS

El niño y la niña tienen roles bien definidos, pero la niña es la que aprende muchas más actividades que el niño, porque ella además de aprender lo de la casa, también aprende a cultivar los alimentos básicos como maíz, yuca, plátano, aprende a pescar y a buscar la leña.

El niño aprende actividades más precisas para los hombres, sobre todo la responsabilidad para mantener el hogar; es decir, debe aprender a trabajar y a producir para mantener su familia.



9.1. Pesca

Tienen varias formas de hacerlo: con una pequeña vara que tiene un anzuelo, otros usan caretas y sus manos, otros una delgada flecha. Esto lo aprenden observando cuando los niños acompañan a su papá a esta actividad.



9.2. Cacería

El padre es quien enseña al niño esta actividad y lo hace mientras lo practica; el niño se familiariza con los instrumentos utilizados para la caza, aprende cómo hacer la cerbatana, las flechas para usarla y el recipiente dónde guardarlas, y de dónde se saca el veneno – aunque cómo hacerlo lo aprende más adulto-. Cuando van de camino, generalmente, va explicando sobre las plantas, los alimentos que debe consumir, cuáles come y cuáles no, los tiempos para la cacería y los mitos y leyendas para tener una buena caza y no acabar los animales. Cuando caminan, el niño también pregunta a su papá sobre la selva y lo que hay en ella y si encuentra objetos, los coge y los muestra a su papá, haciendo preguntas como: ¿qué es, cómo se llama, cómo se hace, quién fabrica? Para qué sirve? El papá generalmente responde y da enseñanza si es bueno o no.



9.3. Agricultura

Esta es responsabilidad del padre, pero igualmente la mujer y los hijos mayores lo acompañan en esta tarea. La búsqueda de los alimentos del día, son del padre y de la madre, pero la mujer, además es la que generalmente carga los frutos y la leña. La niña desde pequeña aprende esta tarea como suya, la de cargar los alimentos.

El niño observa las plantas en las fincas y va preguntando para qué sirven, cómo se siembran, cuándo se deben cortar. Cuando la mamá coge plantas para hacer bebidas, igualmente pregunta y así va aprendiendo. Lo mismo sucede con las frutas. El aprendizaje es en mucha libertad, nunca se obliga a nadie a aprender algo. El conocimiento surge en la cotidianidad.

10. ETAPAS DE LA CRIANZA EMBERA-KATIO¹³³

10.1. La concepción y el parto



“El arco iris, según la tradición embera-katío es un jai, que le causa daño al niño o niña” .

Foto: Vista de camino hacia la comunidad de Aguasal.

Una persona clave es la partera. En la cultura Embera Katío la figura de la partera ocupa un lugar preponderante por ser portadora del conocimiento ancestral que posibilita la recepción de los nuevos integrantes de la etnia, además de brindar las orientaciones necesarias para hacer óptimas las condiciones del embarazo, del pre-parto, parto y posparto. Esta tradición milenaria se mantiene hasta nuestros días por la práctica generacional y tradicional de transmisión del saber de madres a hijas.

Este rol es desempeñado única y exclusivamente por las mujeres y no se concibe la posibilidad de que un hombre realice tal función porque sería objeto de falta de aceptación por parte de las mujeres parturientas, ya que nadie diferente a su compañero –marido- puede ver su cuerpo. Son muy reservadas en este sentido. De ahí que en muchas ocasiones no acuden a los puestos y centros de salud, donde atienden “hombres doctores”, sólo lo hacen en casos extremos cuando se debe practicar una cesárea o tienen otras complicaciones como hemorragias,

¹³³ Este aparte del capítulo ha construido a partir del trabajo realizado en el Alto Andágueda por el Programa de Salud, de la Pastoral Indígena de la Diócesis de Quibdó, coordinado por Martha Janneth Pérez.

pérdida de la conciencia, nacimiento de un niño en parto prolongado y la partera después de hacer uso de sus conocimientos considera que debe *“sacar a la mujer donde campunia”*.

Las parteras atribuyen al Dios creador o Tachi Akore, el haberlas dejado en el mundo *“para ayudar a las mujeres, salvar la vida, salvar a la madre, vivir ayudando, traer al niño que viene del cielo al mundo”*¹³⁴.

La tarea de transmitir el conocimiento sobre todo lo relacionado con el parto le corresponde a la abuelita, o la suegra o la mamá, cuya experiencia la van adquiriendo mediante la práctica continua ya que la gran mayoría de los partos son atendidos por las parteras tradicionales dentro de los resguardos y son mínimos los casos en que se requiere de la intervención de la atención médica.

El proceso de aprendizaje se da durante la atención del parto; la partera enseña todo lo que sabe a sus colaboradoras que regularmente es una o dos (mamá y/o suegra).

Además de la atención del parto, la partera ayuda a la mamá a realizar algunas labores de la casa como limpiar, lavar la ropa o cocinar durante una semana posterior al parto; trabajo que debe ser remunerado con una olla de barro, comida, dinero o un corte de tela para fabricarse un vestido o paruma. Si la partera no recibe ningún tipo de muestra de gratitud por su trabajo se cree que ella provoca que el siguiente parto tenga complicaciones¹³⁵.

La partera recibe la fuerza y la energía de los Jai bía, pero también de las parteras ancestrales, las parteras mayores que vienen a ella, para ayudarla en su trabajo.

¹³⁴ *Palabras de las mujeres en el encuentro de promotores de salud, marzo de 2007.*

¹³⁵ *Este aspecto hace referencia al arraigado sentido de gratitud por un favor recibido.*

La fecundación del Embera Katío está ligado a las fases de la luna; es decir, la pareja se une en un tiempo especial de la fase de la luna. Por tradición ha venido siendo transmitido, practicado y aconsejado por las parteras que han recibido este consejo de las parteras mayores, quienes aseguran que *“un hijo debe ser engendrado en tiempo bueno, es decir, en la luna llena para que crezcan y no se enfermen pues aquel que es concebido en tiempo malo o en luna mala¹³⁶, nace pero no crece, no alcanza un adecuado tamaño, será un hombre o una mujer pequeño¹³⁷”*.

10.2. “Esperando un nuevo hijo o hija”

a. Descubriendo la sexualidad

La gran mayoría de las mujeres Katías han explorado el mundo de la genitalidad en el mismo momento de su matrimonio por acuerdo de los padres ya que muchas de ellas no han tenido acceso a ningún tipo de orientación acerca del ciclo menstrual, el embarazo, o la primera relación genital.

Algunas llegan a pensar que entre marido y mujer sólo se entabla una relación de compañeros¹³⁸, casi de hermanos, donde la mujer cuida de su marido proporcionándole el alimento. Pero se enfrentan a la realidad de que su compañero les exige que respondan a sus obligaciones maritales o consumación del matrimonio. Algunas buscan encontrar en sus padres la respuesta de aquellos interrogantes que no hicieron parte de los temas del diálogo e instrucción familiar. Y como es de imaginar, el comportamiento y exigencias del marido era causa de rechazo por parte de la mujer, la cual experimentaba confusión y temor frente a ese espacio nuevo y desconocido.

¹³⁶ Se refiere a otra fase lunar que no sea la luna nueva.

¹³⁷ *Diálogo con parteras, encuentro de salud, marzo de 2007.*

¹³⁸ *Este aspecto está ligado al trato del padre hacia la madre observado por las hijas basado en el respeto y cuya relación se asemejaba a la de hermanos, donde el papel de la mujer era el cuidado de su marido.*

Las mujeres consideran que los hombres, por tener acceso a la educación escolarizada, conocen más aspectos de la sexualidad, pero generalmente los padres no tienen interés para enseñar al respecto. Por el contrario, la actitud de los padres es reprender a las hijas por no comportarse como verdaderas esposas, dándole toda la aprobación a la actitud del marido, lo cual deja a la mujer como culpable o responsable del abandono o enojo del esposo. Solo pasado un tiempo, la mujer –para mí niña- logra estar tranquila y accede a la relación de pareja.

La discreción con la que la mamá maneja el transcurso de su ciclo menstrual, las relaciones genitales, el embarazo y el parto no le posibilita a la niña o adolescente conocer estas manifestaciones y comportamientos propios de la vida y del ser mujer. Una mujer embera está lista para tener hijos una vez llega su “menarquia” o primera menstruación. Las *embera wera* la refieren como primera hemorragia; otras como primera salida de sangre. Cuando esto ocurre, entre las niñas indígenas sucede entre los 10 y los 12 años, se hace un ritual llamado “jovenciada” o “gemené”. Este ritual sólo lo hacen con las niñas, con los hombres no.

Este ritual consiste en un cuidado bien organizado y casi similares a cuando está la mujer en dieta. Algunas de ellas dicen que si se hace bien este ritual, las niñas no van a tener problemas en el parto, ni en la dieta.

Según las mujeres entrevistadas, consiste en un ritual de purificación, de limpieza; por ello, la primera persona que tome los alimentos de las manos de la niña va a quedar con todas las energías malas (*jai kachirua*) que tenía la *werazaque* (niña).

La *werazaque* es guardada por ocho días, durante los cuales la mamá o la abuela –únicas personas que la pueden ver- la asisten, le enseñan a cocinar, preparar la monía (chicha de maíz), le realizan baños con hierbas y plantas para que sea

buenas mujeres y esposas, y le dan consejos¹³⁹. Sin embargo, la *werazaque* empieza su aprendizaje a temprana edad, por lo que estos ocho días son más de rituales, de consejos, y para reafirmar aprendizajes. La virginidad de la niña es muy cuidada, de tal forma que no sea abusada por nadie, y que ella misma no tenga relaciones antes de su matrimonio. Una vez la comunidad se entera de la primera menstruación de la niña, la familia tiene el gran compromiso de “cuidarla” antes de ser entregada en matrimonio.

El ritual varía en algunas comunidades en relación con el tiempo de preparación, la forma de hacerlo y la fiesta que celebra la comunidad. En algunas comunidades el lugar para preparar a la niña es la misma casa familiar, pero hay otras que se llevan la niña de la comunidad a las casas que tienen construidas donde está la finca de la familia y allí realizan todo el ritual. Hay comunidades, por ejemplo, que llevan la niña muy temprano en la madrugada para ser bañada antes que el resto de la comunidad para que reciba toda la energía del río, del amanecer; toda la vitalidad de la naturaleza en las primeras horas de la mañana para que sea una mujer trabajadora. En algunas comunidades las abuelas durante los ocho días le cantan, a través del canto le dan los consejos para que sea buena mujer, trabajadora y buena esposa¹⁴⁰.

Pasados los ocho días, la *werazaque* debe haber hecho la chicha que será utilizada en la fiesta.¹⁴¹ El día de la fiesta, el cuerpo y el rostro de la niña están muy bien pintados con jagua, su cabeza es adornada con una corona de flores de diversos colores, y de su cuello cuelgan muchos collares de chaquiras de diversas

¹³⁹ Durante los diálogos y talleres las mujeres no fueron explícitas para narrar las cosas que enseñan a la niña, reían con picardía, lo que aduce que también les deben hablar sobre el matrimonio y el comportamiento sexual, según comentaba un líder indígena; aunque fue claro en decir que realmente eso era “cosa de mujeres”.

¹⁴⁰ Estos cantos suelen ser composiciones espontáneas, por lo que no pudimos hacer transcripción de alguno.

¹⁴¹ Mis memorias al participar en la Fiesta de la Jovenciada en la comunidad Embera Chami de Sabaleta, en el año 2005.

formas, figuras y colores y viste una paruma –una pequeña falda sujeta a la cintura con tela de colores intensos-.

La comunidad, igualmente, está preparada; los hombres y las mujeres se visten muy bien, pintan sus rostros y su cuerpo con jagua y las mujeres adornan sus cabezas con flores, con diademas de colores y ganchos de colores vistosos. Muy pocas mujeres utilizan zapatos, los hombres sí. La familia de la niña prepara la monía, pero hay otras familias que también lo hacen para tener suficiente para los días de la fiesta. Algunas comunidades celebran desde dos a cinco días de fiesta.

La niña es llevada de la mano de su mamá, presentada a la comunidad y el jaibaná le hace un “riego por el cuerpo con agua y unas plantas especiales”, habla en lengua “canto de jai”. Luego la niña es alzada por el papá y otros familiares –su cuerpo está estirado-; la van pasando de mano en mano mientras dan gritos, su creencia es que la niña debe “quedarse dormida”; si se duerme es virgen y si no sucede, es una vergüenza para la familia y la fiesta se cancela.¹⁴²

Luego de que la niña es pasada de brazo en brazo es bajada y el jaibaná vuelve a echarle agua con plantas medicinales y cuando la niña despierta ella empieza a repartir la chicha, primero a su familia y empieza el baile¹⁴³. En algunas comunidades bailan hombre con hombre, mujer con mujer, pero en la mayoría bailan con su pareja –esposos-. La familia de la niña prepara la comida que varía de acuerdo a los ingresos de la misma. Generalmente preparan “fritanga de marrano con plátano” o sancocho con la carne de marrano. Algunos utilizan animal de monte como venado.

¹⁴² *Esto es lo ideal, pero generalmente dadas las observaciones y entrevistas, generalmente las comunidades hacen la fiesta pase lo que pase y se toman toda la Chicha.*

¹⁴³ *Algunas comunidades hacen baile tradicional, otras ya escuchan música de otras culturas como el vallenato o porros y con esa música bailan.*

Una vez la niña es presentada en la comunidad y celebrada la fiesta, cualquier joven de la comunidad la puede pedir en matrimonio, a la edad de 13 ó 14 años. Las familias negocian la dote; es decir, el pago para darla en matrimonio. Algunos piden animales, otras semanas de trabajo con el suegro¹⁴⁴ y luego de concertar el pago, se fija la fecha del matrimonio.¹⁴⁵ Una vez se realiza el matrimonio, la pareja vive en casa de alguna de las familias de la pareja, mientras se construye su casa. En esta actividad participan las familias de los novios y a veces otros miembros de la comunidad. Cuando está lista la casa, el jaibaná realiza un ritual de purificación y bendición de la casa, para que pueda ser habitada por la nueva pareja.

b. El Embarazo

Posteriormente las mujeres –niñas- se enfrentan a una nueva realidad que las desborda: el estado de embarazo que trae consigo nuevos interrogantes y



cambios en su vida, sin tener la explicación debida al respecto. Aparentemente su vida transcurre normalmente como la de cualquier mujer. Luego empiezan a aparecer ciertas apetencias alimenticias u de otro tipo de deseos.

*“Yo me doy cuenta que estoy en embarazo cuando no me viene sangre y siento en mi estómago cosas raras y se me quita la gana de comer y me entra un sueño y frio. Entonce pienso que estoy en embarazo y espero al otro mes a ver si viene sangre y si no, entonce estoy ”.*¹⁴⁶

¹⁴⁴ Es muy común que se pida el trabajo, que es una manera como el padre de la joven dada en matrimonio se da cuenta si el joven sabe y le gusta trabajar, en un intento por asegurarse de que su hija no vaya a sufrir.

¹⁴⁵ Antes se realizaba el matrimonio tradicional, ahora se invita a un sacerdote para que celebre el matrimonio y también se hace fiesta.

¹⁴⁶ Diálogos con Rosalba, mujer embera en la comunidad de el 18

Algunas personas mayores se dan cuenta del estado de embarazo porque ya conocen y notan los cambios que afloran en la mujer en estado de gestación. Algunas de ellas, al experimentar estos cambios, como no tienen la preparación debida, atribuyen tales manifestaciones¹⁴⁷ a una enfermedad de jai¹⁴⁸. La joven busca orientación y respuestas en la persona más cercana y de confianza que por lo general es la mamá, quien le da a conocer el estado en el que se encuentra pero sin orientar mucho al respecto, pues el embarazo es algo muy normal, tan normal que las mujeres trabajan igual hasta el día del parto. Generalmente, la partera es la mamá de la joven, pero siempre es asistida por una partera de mayor experiencia pues en muchas ocasiones para la misma mamá, resulta a veces difícil resolver ciertas complicaciones que no entiende en las primerizas en la forma como se producirá al parto. A veces la misma joven teme perder la vida, porque sabe que su mamá desconoce muchas cosas.

La joven se da cuenta que está en embarazo porque deja de “venir la hemorragia cada mes”, no planifican con nada por miedo, *“los maridos son muy celosos y piensan que tenemos sexo con otros hombres”*,¹⁴⁹ pero muy pocas utilizan una hierba, *“se hace bebida y se toma dos veces por semana”*. Cuando se preguntó sobre el gusto y el sentido del placer del sexo, muy pocas respondieron; refieren que sólo es para *“tener hijos y cuando el hombre quiere”*. Sin embargo, comentaron que por la influencia de la televisión, muchos hombres han cambiado sus prácticas sexuales, *“hacen más cosas y en algunos casos se han presentado abusos con las mujeres, violaciones. Sobre todo en las fiestas como todos nos emborrachamos, entonces, algunos gatean a las muchachas y algunas son violadas y luego no se sabe nada”*.¹⁵⁰

¹⁴⁷ Estas manifestaciones pueden ser el cambio en la apariencia del rostro y de los senos o el retraso del ciclo menstrual.

¹⁴⁸ Afectación que un espíritu realiza a una persona y que solo es curada por el Jaibaná.

¹⁴⁹ Entrevista a mujeres de la comunidad de el 18 y de Aguasal, 2005 y 2006.

¹⁵⁰ *Ibid.*

“Cuando la joven se da cuenta que no le viene el periodo le dice primero a su mamá y luego al esposo y desde ese momento que sospecha que está así entonces se prepara con bebidas, baños y cuidados, pero eso sí, no deja de trabajar”.¹⁵¹

“Cuando la mujer está en embarazo, hay un pajarito que sabe y canta, silba de una manera cuando es niño y de otra forma cuando es niña y si la mujer no ha dicho que esta en embarazo se descubre, porque a veces son muy penosas para decir, entonces el pajarito si dice. Ese es un pajarito que es común y que vive en muchos árboles como balso, guamo, carra y otros”.

“La naturaleza se pronuncia para dar a conocer que un nuevo Embera vendrá al mundo y lo hace a través de un pajarito llamado en lengua materna kumuaqomia. Para las parteras, este pajarito es enviado por la warratata. El emite su canto cuando una mujer embarazada va por un camino. Si es niño lo hace de una manera y si es niña lo hace de otra. Es por su canto que la suegra y la mamá de la mujer embarazada se enteran de su estado en caso tal que ella hubiese negado o desconocido su estado”.¹⁵²

c. Los cuidados durante el embarazo

Aunque lo consideran una etapa normal, los cuidados que suelen tener dan cuenta de la importancia que le dan. En primer lugar, la joven que está en embarazo busca a su mamá, la abuela y la suegra buscando su apoyo y su consejo. Es una

¹⁵¹ Rosalía Tequia, mujer de la comunidad indígena de El Dieciocho.

¹⁵² Este pajarito vive en mucho arboles, como el lechero, el guamo, el balso. Cuando los árboles están ubicados alrededor de la casa, estos pajaritos persiguen y cantan cerca a la mujer embarazada. Según la historia de los mayores, después de que nace el niño, el pajarito recibe el ombligo que ha sido envuelto en una hoja gruesa y enterrado para que ningún animal de la naturaleza lo pueda comer, por tratarse de un ombligo humano.

etapa de escucha a los mayores y de aprender con ellos, de obedecer sus consejos, para tener un parto sano y que el bebé salga bien.¹⁵³

Algunas mujeres suelen tener antojos de tomar leche y jugo de mil pesos, comer queso y carne de monte y fumar cigarrillo. Esto último lo evitan porque hace daño al bebé.

Los embera-katíos desde el embarazo, la mujer realiza varios rituales para que su hijo o hija salga habilidoso en su capacidad motora, que pueda caminar rápido, moverse bien y no se caiga del tambo (casa).

Algunas recomendaciones tienen que ver con creencias de la preparación de la mujer en el embarazo:¹⁵⁴

- *No comer pegados de ollas, ni quemados como por ejemplo del arroz, porque se le queda pegada la placenta en el momento del parto. Como también comer de la gallina (terre) su matriz (warra ba)¹⁵⁵ porque igualmente en el momento del parto, la placenta se queda pegada.*
- *No dormir más de la cuenta, no hacer pereza, porque el niño o la niña sale perezoso.*
- *Durante la menguante (tiempo de la luna) debe ir primero al río a bañarse y sobarse bien la barriga antes que toda la comunidad, para que el bebé no salga perezoso.*
- *No comer en trastes sucios o colador y no moler en máquina sucia, para que no le entren males al cuerpo.*
- *No sentarse en piedras calientes porque se le vuelve la nalga pesada para cualquier trabajo.*

¹⁵³ *Agradezco de manera particular, los aportes dados por Gloria Domicó, Emilio Cansarí Olea y Jaime Jumí, quienes en diferentes diálogos me aportaron su sabiduría ancestral.*

¹⁵⁴ *Aportes dados por una partera.*

¹⁵⁵ *Según las mujeres no se pueden comer los desperdicios de la gallina que algunas los comen: intestinos, molleja, hígados, etc..*

- *No comer plátanos gemelos o pegados, porque puede tener gemelos y los gemelos (jai warra) son bebés producto de un jai malo. Lo mismo que los bebés que nacen con cualquier defecto físico y les da pena hacerlos crecer*
- *No dormir sola en lo oscuro o cuando hay tormenta y cae rayos. El rayo¹⁵⁶ puede quedar como marido de la mujer, puede entrar en la mujer y dejarle una energía que puede causarle daño a ella y al niño”.*

Otras recomendaciones:

- *Guardar 30 días de dieta.*
- *No dormir con la mujer cuando está en dieta.¹⁵⁷*
- *Dar bebidas de hierbas para evitar daño de estómago; se debe hacer antes de recibir alimentos.*
- *Para que el niño salga bien, cuando la mujer está embarazada debe ser amable, invitar a la gente para que tome chicha o harina.*
- *Bañarse temprano antes que todas las personas de la comunidad, para evitar dolor en el parto.*
- *Preparar bebida fresca de planta de weqe (hierba medicinal) para que el niño salga bien y bonito.*
- *La mujer debe levantarse cuando truena para que el niño no nazca como animal, porque el trueno vive como jepa, o poner una totuma en el estómago para que no nazca sin cabello.*
- *No tener relaciones por encima porque el niño nace sin nariz. Hay que hacerlo con mañita. “Que no duerma con el esposo porque se muere, cuando dormía con el marido no puede dormir, no puede mover, no puede empujar ninguna durante dos meses, después de nacer.*
- *Antes de nacer, cuando está esperando no puede dormir con el marido, no puede trabajar, el hombre respetaba a la madre, así era.*

¹⁵⁶ *El rayo es considerado como un espíritu malo (jai cachirua)*

¹⁵⁷ *Algunos refieren que la mujer esta debil y no soporta estar junto al marido y por otro lado, porque el niño y la madre requieren un espacio para los dos. El hombre teme hacer daño a la mujer y al niño.*

d. Bebidas y baños

Con las bebidas de hierbas se tiene mucho cuidado y siempre hay que tener la orientación de los mayores, especialmente escuchar la orientación de la partera. Cuando la mujer sufre de dolor de barriga, se le dan bebidas calientes con hierbas dulces con el fin de sacar el frío que se le ha metido o se le realizan baños de asiento. Aunque algunas mujeres piensan que los baños con hierbas pasan el parto, es decir el bebé sufre mucho para nacer.

e. Rituales¹⁵⁸

Las ancianas y las parteras realizan ciertos rituales como los nepoa, de los cuales hablaron poco, pero hay muchos. El Nepoa es como una preparación para que el niño obtenga todas las cualidades necesarias para ser un buen embera. Entonces hay nepoa para que sea un buen pescador, un buen cazador, un buen agricultor, fuerte, que no se canse en los caminos, ágil y trepador, para que no sea malgeniado y no busque pleitos. Tiene unas plantas especiales, conseguidas en lugares igualmente especiales, con algunas raíces de árboles y tienen que hacerse varias “untadas” con las hierbas por todo el cuerpo y bañarse en lugares especiales y/o con agua de hierbas y en unas quebradas (pequeños riachuelos) a unas horas escogidas. No hay grandes detalles porque estos rituales pertenecen al mundo de lo sagrado y misterioso controlado por los jaibaná. Algunas mujeres parteras realizan algunos muy sencillos sobre todo para que el parto resulte bien.

f. Ombligada

Tienen un sumo cuidado de enterrar la placenta y el ombligo de los niños y las niñas en un lugar donde ningún animal pueda comérselo: *“Decía que no dejara*

¹⁵⁸ *Los rituales son variados, pero son muy recelosos a la hora de compartírselos y dan sólo ideas generales.*

*comer el ombligo de nadie porque era el ombligo de humano que no comiera nadie, ni pajarito, ni rata, ni ratones, que era prohibido para comer, por eso quedó prohibido comer*¹⁵⁹.

La placenta es enterrada en la raíz de un árbol, de madrugada, donde nadie se de cuenta. Según relatan las mujeres, otras practican otros rituales para pedir la fecundidad de la tierra y la prolongación de la vida de los pueblos. El hecho que la placenta sea enterrada, por ser parte de la matriz de las mujeres, es como si se unieran a la madre tierra para ser más fecundas.

Con el ombligo también hay varios rituales; algunos lo entierran debajo de la casa, para sentirse unidos a sus ancestros, a la madre tierra. Este ritual tan sencillo tiene un sentido muy profundo de arraigo territorial y étnico, de comunión con los ancestros, con los antepasados, es el compromiso de continuar perviviendo como pueblos. Donde se siembra el ombligo, creen que los jai van a proteger al niño o niña para que sea un buen embera. Así como la madre alimentó al niño a través del ombligo, así también los ancestros, a través del ombligo, continúan alimentando el espíritu del niño/a para que sea un buen embera.

g. La función del Jaibaná y el momento del parto

*“Cuando la joven no tiene familia canta el jaibaná. Después de que canta, nace bien el niño. Viene el niño pasó normalmente, sin demorar, sin mucho dolor. Cuando está enferma la muchacha, cuando no cantan jai, es muy duro para nacer. Cuando ya canta queda bueno, mejor; el niño nace muy alentado, avisado. Cuando no canta queda enfermo. Cuando enferma no demora en morir. No aguante, así es.”*¹⁶⁰

¹⁵⁹ Relato de una joven, en su primer parto, contando lo que la partera le decía. Marzo de 2007

¹⁶⁰ Relatos de las parteras en las reuniones de promotores de salud, 2007.

“Anteriormente decían que iban a recibir que viene el niño que va a traer el pajarito que viene donde la madre y lo van a coger en la mano las parteras. Nunca mostraban por dónde nacía el niño, nunca decían, nadie decía al hombre, a los jóvenes o al niño, nunca mostraban al indígena. Por eso mejor dicho nosotros nacíamos como de una virgen que nunca no dejaban mostrar la mancha de la madre”.

Antes del parto, se preparan las cosas necesarias: agua caliente y un lugar tranquilo y seguro. Algunas mujeres tienen sus hijos solas en el río, pero esta práctica es para las que ya han tenido hijos, las primerizas siempre lo hacen con la ayuda de partera. De igual forma se tiene listo baños con hierbas y los utensilios, herramientas para cortar el ombligo y atender al niño o niña.

La intervención del Jaibaná se centra en dos aspectos: posibilitar la concepción cuando una mujer no puede quedar en embarazo, para lo cual elabora un muñeco de balsa. Él, en su canto de la noche le pregunta a la mujer cuál Wandra¹⁶¹ quiere; es decir, de qué material desea que se elabore su muñeco. La mujer puede pedir que el Wandra sea de cualquier material como la chondra¹⁶²; pero si pide inicialmente de balsa creen que se quita la posibilidad de fecundidad.

Para la elaboración del muñeco el Jaibaná también utiliza la palma y la chonta. La mujer que desea quedar en embarazo debe cargar en su espalda con el Paru al muñeco, simulando que es un bebé, acostarlo sobre la tabla, el jiroboi¹⁶³ o hamaca especial para niños, tratarlo como a un niño, bañarlo, darle seno. Encima del muñequito se coloca una flor de cualquier color y especie¹⁶⁴ para que se vaya

¹⁶¹ Se designa con este nombre a la madre de los espíritus. Otros refieren que todo en la naturaleza tiene Wandra, es decir espíritu.

¹⁶² Árbol maderable.

¹⁶³ Pequeña hamaca hecha de tela para mecer al bebe.

¹⁶⁴ Esta creencia de colocar una flor sobre el muñeco de madera para atraer el estado de embarazo, está fundamentada en el mito de la escalera que unía la tierra del Embera o mundo de en medio con el mundo del Dios creador o mundo de arriba y que se rompió cuando una mamá permitió que su hijo cortara una flor que

acercando la matriz o warratata a la madre, quien simulará alimentar el muñeco con el seno y quedará embarazada.

También propicia en algunas ocasiones las condiciones para que se produzca el parto a través del canto de Jai¹⁶⁵ que realiza sobre la mujer que va a dar a luz. Este ritual se debe realizar durante las tres noches anteriores al parto. Después de efectuado el canto, el niño nace normalmente, sin demora, ni mucho dolor, sano y muy despierto.

10.3. Emberacito recién nacido al primer año



Niño recién nacido quien está listo para ser bautizado

Además de la concepción en luna nueva, también se acostumbra bañar a los niños recién nacidos en la quebrada para evitar que queden perezosos y por el contrario sean buenos hombres y mujeres. Este baño debe realizarse antes de las cinco de la mañana, hora en que lo hacían los mayores para evitar que los niños y niñas adquieran las mismas enfermedades de los adultos. El niño o la niña es llevado al río, bañado y devuelto rápidamente a la casa¹⁶⁶.

Los siguientes aspectos son muy importantes para el cuidado del recién nacido: el **ombligo**, algunos lo curan con tabaco, otros con emplastos de hierbas dadas por el jaibaná. **La alimentación de la madre y del hijo o hija**, es otro aspecto importante. En los primeros días, luego meses, el recién nacido se alimenta sólo de leche materna, esto implica tener muy en cuenta la alimentación de la madre,

adornaba la escalera. Como acto refleja la desobediencia y como consecuencia la limitación de algunas madres para concebir a sus hijos con facilidad.

¹⁶⁵ Ritual de curación que realiza el Jaibaná.

¹⁶⁶ Esta práctica ha caído en desuso en el resguardo desde hace unos 35 años. Este ritual es cambiado por el bautismo a causa de la influencia misionera en la zona.

para que tenga buena leche; es decir, prepararle buen caldo de gallina – generalmente lo hacen- para que así pueda alimentar su bebé. Desafortunadamente en los últimos tiempos, ha penetrado el uso del tetero que ha acarreado enfermedades para muchos niños y niñas, porque no tienen el cuidado higiénico de los mismos.



La elaboración de la Hamaca donde el niño es dormido; si la mamá no la sabe hacer, se la hace un familiar u otra mujer, pero igualmente utilizan las parumas para hacer una hamaca y en ellas duermen los niños y niñas, mientras los mecen y le cantan canciones muchas veces inventando letras y música.

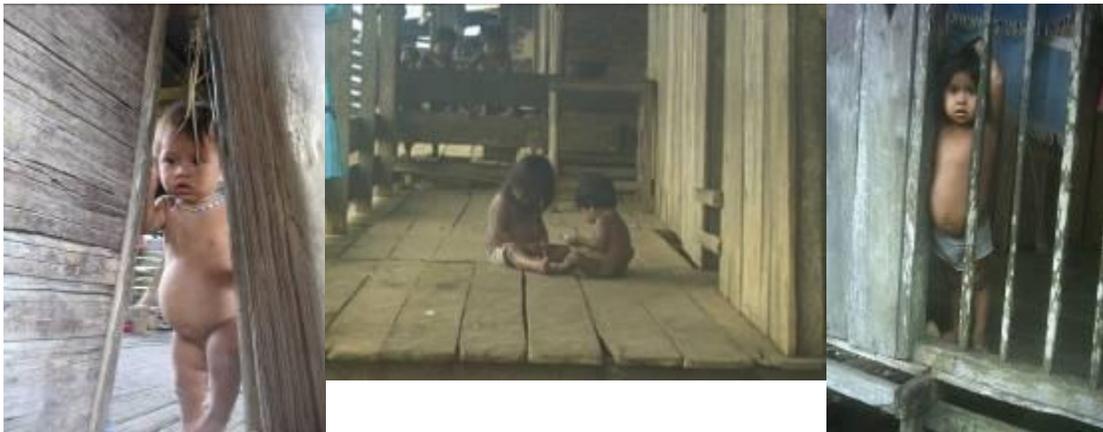
El aseo y baño diario que generalmente lo hacen en el río. Los primeros días el baño es en casa, porque madre e hijo se cuidan de salir; días después, ya van al río. Son pocas las mujeres que guardan una dieta estricta, a los ocho, máximo quince días o hasta que se caiga el ombligo del niño o la niña; luego, están fuera de casa y van al río y participan de algunas actividades comunitarias. Al trabajo van poco.

El ritual con jagua para pedir la protección de los jai bia. **El bautismo católico**, que lo aprovechan en cuanto haya la oportunidad, aunque ya le han colocado el nombre en el baño del río. Si bien es una práctica impuesta por la intervención de la Iglesia, se ha convertido en un momento especial para buscar la protección de los espíritus para los niños y niñas. **El afecto** es muy importante, la madre mantiene a su hijo muy cerca de ella y le brinda todo su calor, como también los otros miembros de la familia. La nueva madre y su bebé son visitados por los miembros de la comunidad, especialmente mujeres, quienes le llevan regalos especialmente comida a la madre.

Los cuidados son importantes para que no se enferme, además de todos los rituales nepoa para que obtenga las habilidades necesarias y fuerzas para caminar, la madre y la familia, cuidan para que el recién nacido esté sano. Cuando se enferma lo llevan al jaibaná.

La ropa no es tan importante, porque utilizan siempre las paru para envolver al niño y luego lo cargan en la espalda; sin embargo, se ha notado la introducción de ropa infantil, incluso de zapatos, por lo que algunas veces requieren de dinero. Sobre todo los nuevos matrimonios utilizan la compra de ropa para bebé. **El nombre del recién nacido** casi siempre lo busca el padre, muy pocos le tienen nombre indígena, son nombres como ellos mismos lo dicen “campunia”. Los apellidos son los tradicionales de las familias embera.

10.4. De los dos a los cuatro años: descubriendo el mundo embera



De los dos a los cuatro años, el niño y la niña embera, tiene la protección del mundo adulto, se mueve por la casa de la familia, pero también acompañado de sus hermanitos/as recorre otros lugares de la comunidad, como por ejemplo el río.

Siempre está al lado de su mamá, luego que camina, es muy independiente de su mamá y está más cuidado por sus hermanitos mayores. El padre tiene poco contacto con el cuidado del niño y de la niña, generalmente tiene manifestaciones de afecto, últimamente hemos notado que los hombres alzan a los niños/as práctica poco común entre ellos. También hemos visto como algunos padres jóvenes dan el tetero a los menores, práctica poco común entre ellos. Los niños y las niñas son adornados con chaquiras, generalmente están desnudos, algunos usan unos calzones o pantalonetas y botas, para recorrer la comunidad. A esta edad comen de todo cuanto la familia come, el niño y la niña no tienen una comida especial, la base de su alimentación es el banano, plátano, carne de monte, frutas y algunas veces arroz dependiendo de la situación económica familiar.

En esta etapa el niño y la niña está permanentemente jugando e interactuando con su núcleo familiar; es una etapa de un gran crecimiento en habilidades y destrezas en su entorno familiar y comunitario, como también en el río. Cuando sale, siempre está a la espalda de su madre o de sus hermanitas mayores, quienes lo cargan para mayor facilidad en la caminada.

Cuando se enferma es llevado al Jaibaná, algunos recurren al médico para los casos más graves. Aprenden las primeras palabras en lengua materna, distinguen su núcleo familiar y sienten mucho miedo a los extraños. Ganan habilidad para subir y bajar de su casa (tambo) y para bañarse en el río sin ninguna dificultad.

Su diario vivir es comer, dormir y jugar al cuidado del mundo adulto, mientras desarrollan todas sus habilidades psicomotrices.

10.5. Entre los cinco y seis años: conociendo el mundo embera

En esta edad, el niño y la niña embera participa mucho de las actividades de trabajo con sus padres; es la etapa de mayor aprendizaje de su cultura. Aprende

las actividades de producción, pesca, cacería, elaboración de canastos, de chaquiras, recorre el territorio con sus padres.

La forma de enseñanza es en la práctica. De acuerdo a la edad y a la capacidad, los padres van dejando que los niños y niñas realicen las actividades, *“dan su palabra, su enseñanza y junto con ellos hacen las cosas, realmente sabe, el que sabe hacer las actividades, no solo el que dice palabras, sino el que las hace. El niño se va con su papá y va mirando lo que el hace y también se pone a coger machete a rozar, luego a sembrar y también a cortar el primitivo o el plátano, el maíz, la yuca y ahí en ese lugar el papa enseña como es que se hace todo eso, si no practica, el conocimiento no sirve”*¹⁶⁷

Los niños, acompañan a sus padres en la finca, en la cacería y pasan un buen tiempo en el río, jugando fútbol y subiéndose a los árboles para coger frutas. Las niñas, acompañan a sus madres para traer leña, lavar la ropa, aprenden a cocinar, pero sobre todo a ver de sus hermanitos más pequeños, con toda responsabilidad se encargan del baño, de asearlos y de su comida.

También las niñas realizan juegos que tienen que ver con el rol de ser madres y hacer pequeños fogones donde simulan hacer cocinados de plátano, a veces lo hacen de verdad en pequeñas ollas que les prestan sus mamás. Siempre están bajo la vigilancia de los padres, en la distancia.

Participan de las reuniones comunitarias, generalmente escuchando y colaborando con sus hermanitos menores, para que sus mamás puedan estar atentas en la reunión. En las fiestas les gusta adornarse muy bien y bailan bastante.

¹⁶⁷ José Tequía, líder indígena, zona carretera. Diálogo octubre de 2007, notas diario de campo.

10.6. De los Siete a los ocho años: participando de la vida embera

En esta etapa el niño y la niña culminan su periodo de formación en la práctica de roles de acuerdo a su sexo y edad; aprenden desde la práctica las responsabilidades propias de los niños y las niñas y asumen más tareas y responsabilidades de casa. Participan de la vida comunitaria, de sus fiestas y rituales. Aunque siguen jugando, su vida ya es como un adulto pequeño, cumple funciones y tareas familiares de acuerdo a su sexo y la disciplina es mucho más estricta para él o ella, no se le toleran irresponsabilidades, tienen círculos de amigos con quienes juegan fundamentalmente fútbol y van al río a bañarse o pescar. A las mujercitas, no las dejan salir solas y van al río a bañarse y lavar ropas, pero sólo en el lugar que le corresponde a las mujeres. En esta edad les gusta a las niñas jugar más con sus hermanitos pequeños y algunas tienen el “privilegio” de asistir a la escuela.

10.7. De los nueve a los doce años: hombres y mujeres embera, listos para el matrimonio

En esta edad se consideran adultos, ejercen los roles como adultos y no se les tolera irresponsabilidades. Realizan actividades como cualquier miembro de la comunidad. Esta etapa está dedicada fundamentalmente a prepararse para el matrimonio.

Los hombres no se juntan con las mujeres, sólo las miran de lejos y son muy pocos los que a veces les hacen alguna broma. No se permite que un joven irrespete a una jovenciada. Por su parte, las mujercitas son muy tímidas y calladas, permanecen muy cerca de su mamá y son muy cuidadas para que no tengan relaciones sexuales con ningún hombre hasta tanto no se hayan casado. Cuando llega su primera menstruación (menarquia) se realiza la ceremonia de la

jovenciada, ritual -que está a punto de desaparecer entre las comunidades. Cada comunidad le quita o le agrega algo a este ritual. Los elementos fundamentales es que es un tiempo para preparar la niña, para que de el paso de niña a mujer y esté lista para ser dada en matrimonio.

Lo anterior, ha sido resumido en un cuadro que permitirá tener algunos elementos generales de lo expuesto aquí, organizado dentro de las áreas que han sido acordadas con las autoridades indígenas para el proyecto educativo propio. Utilizando las áreas y categorías del Proyecto Educativo Cultural Territorial Indígena, PECTI-PU, me atreví a hacer esta tabla que está sujeta a cambios.

Las categorías:

Mundo Matemático, aunque se continúa en proceso de investigación, existe un sistema numérico propio y unas operaciones fundamentales que atraviesan las relaciones entre la comunidad. A continuación compartiré un trabajo realizado con estudiantes de bachillerato sobre las operaciones matemáticas practicadas en las relaciones sociales¹⁶⁸.

SUMAR: Unidad, hacer el trabajo entre todos, compartir ideas, proyectos. Vivir la ley de origen.

RESTAR: Quitar todo lo que dañe la vida de la comunidad, actitud egoísta, no aportar para el bien de la comunidad.

MULTIPLICAR: Cuando se unen todos los pueblos indígenas para defender sus derechos, celebrar, compartir lo que se tiene.

DIVIDIR: Compartir los alimentos, división del territorio, distribución del territorio según la ley de origen. Cuando cada quien se va por su lado. La división de las organizaciones y de las comunidades por intereses personales.

¹⁶⁸ *Estos talleres han sido sistematizados por el equipo de pastoral indígena de la Diócesis de Quibdó, hacen parte del archivo en la construcción e implementación del proyecto educativo cultural indígena.*

Comunicación y Lenguaje: son todos los símbolos y formas propias que tiene el embera-katío para comunicarse y relacionarse, no sólo con las personas, sino con el territorio.

Conocimientos Ancestrales: en esta categoría, entran otras muy importantes como la espiritualidad propia, la ritualidad, las prácticas tradicionales para la consecución de los alimentos, todos los conocimientos que tienen que ver con la historia de la comunidad, mitos y leyendas, la organización propia y sus procesos, y el ejercicio de la autonomía.

Lúdica y Artística: Todo lo concerniente al desarrollo psicomotriz, pero también a aquellas actividades de elaboración manual y artesanal que ayudan a la profundización de sus conocimientos. Desarrollo de la música, de la danza y otras ritualidades propias.

Cuadro Resumen del desarrollo del Niño y de la niña Embera–Katío

EDAD VARIABLE	RECIEN NACIDO	PRIMER AÑO	2-4 AÑOS	5-7 AÑOS	8-12 AÑOS	13-15 AÑOS
MUNDO MATEMÁTICO		Desarrolla habilidades y destrezas para gatear y caminar por su casa.	Desarrolla habilidades y destrezas para subir y bajar la escalera que conduce a su casa. Mide distancias en los juegos entre el agua y en la tierra, corre. Elabora juguetes utilizando medidas. Sabe contar los goles en el fútbol.	Sabe los números de su cultura y los pronuncia y los reconoce en el número de semillas, árboles, pescados, plátanos, etc, diferentes alimentos y objetos de su cultura. Inicia el aprendizaje de las matemáticas de la cultura occidental. Tiene un manejo del territorio donde se mueve.	Maneja sistema de medidas propio indígena. Se inicia en el mundo matemático occidental. Aplica las operaciones fundamentales en la vida cotidiana Maneja el territorio de su comunidad. Aplica las operaciones matemáticas en las relaciones comunitarias.	Maneja operaciones fundamentales del sistema de medidas propio y de la cultura occidental, Aplicándolo especialmente en la producción tradicional. Conoce y maneja el territorio de su comunidad. Hace negocios. Compra y vende alimentos y artículos.

<p>COMUNICACIÓN Y LENGUAJE</p>	<p>El niño/a es cargado a la espalda por su mamá o hermana mayor. El recién nacido se comunica con su mamá a través de la lactancia materna. Las caricias, sonrisas, cuidados y mimos, son la principal forma de comunicación. Inician a escuchar cantos y pequeños juegos con la hamaca. Reaccionan con sonrisas a tales estímulos. Siempre esta con su mamá. Son adornados con chaquiras tejidas por su mamá, tienen su significado: protección, salud, etc... De igual manera son pintados con jagua para su protección y /o curación de enfermedades de piel.</p>	<p>Pronuncia palabras en su lengua materna como mamá, papa, agua, comida. Se comunica con los miembros de su familia, con juegos, sonrisas, caricias. Participa de los eventos comunitarios, en medio de juegos y sueño. Siempre esta con su mamá. Son adornados con chaquiras tejidas por su mamá. Empieza a relacionarse con su familia y con su territorio familiar.</p>	<p>Habla su lengua materna, se comunica fácilmente con los miembros de su familia y otros niños/as de su edad. Juega permanentemente, participa de los eventos comunitarios acompañado por su mamá. Le gusta pintar su cuerpo con jagua y dibuja en las piedras, con carbones, y si tiene lápiz y papel dibuja espacios de su comunidad. Siempre esta cerca de su mamá, pero comparte con sus hermanitos y otros niños de la comunidad. Son adornados con chaquiras, por su mamá, cada collar tiene su significado. Se relacionan con el territorio. Imitan no solo los sonidos de los animales, sino también sus movimientos.</p>	<p>Habla su lengua materna, se comunica con sus familiares y miembros de la comunidad, participa en los eventos comunitarios, danza, pinta su cuerpo con jagua, se relaciona a través de juegos que realiza con otros niños/as de su edad, especialmente los referidos al río, fogón, etc. Adornan sus cuerpos con chaquiras tejidas por su mamá.</p>	<p>Hablan su lengua materna y algunos inician a hablar español. Se reúnen con los niños/as de su edad, para hablar y jugar. El río es el lugar de mayor encuentro, sobre todo para los niños. Las niñas, acompañan a sus madres en todos los quehaceres de casa. Algunas, muy pocas pronuncian palabras o frases en español. Se pintan su cuerpo y lo adornan con chaquiras. Algunas son tejidas por ellos mismos.</p>	<p>Buscan ya estar listos y preparados para el matrimonio, inician a relacionarse con personas de su edad y a buscar su pareja. En esta edad se vuelven muy reservados y están en la mayor etapa de su aprendizaje para ser esposos o esposas. Hablan bien su lengua materna y entre los hombres el español. Las mujeres no tanto. Se adornan con chaquiras, las mujeres adornan sus cabellos y pintan sus rostros de manera especial, cada pintura con su significado.</p>
<p>CONOCIMIENTOS Y CREENCIAS ANCESTRALES</p>	<p>Cargado en la espalda o en el regazo de su madre, el niño/a participa en todas las actividades comunitarias. Es llevado al jaibaná cuando se enferma.</p>	<p>Cargado en la espalda o en el regazo de su madre, el niño/a participa en todas las actividades comunitarias. Escucha y participa en las ceremonias y reuniones comunitarias. Es llevado al Jaibaná cuando se enferma.</p>	<p>Escucha y participa en las ceremonias y reuniones comunitarias. Es llevado al Jaibaná cuando se enferma. Escucha atentamente lo que cuentan los mayores, sobre su origen y las historias de su pueblo.</p>	<p>Identifican quien es el jaibaná, el sabio mayor, conocen sobre las diferentes fiestas que celebran, participan en su preparación y en el desarrollo de la misma. Practican las creencias ayudados por sus padres. Reconocen las autoridades tradicionales.</p>	<p>Conocen y practican sus prácticas tradicionales de producción, pesca, cacería, rituales, creencias, reconocen al jaibaná de la comunidad y acuden a él cuando se sienten enfermos. Reconocen a las autoridades y asumen el reglamento interno.</p>	<p>Conocen, respetan y practican sus prácticas tradicionales de producción, pesca, cacería, rituales, creencias, reconocen al jaibaná de la comunidad y acuden a él cuando se sienten enfermos. Reconocen a la autoridad, se casan, asumen cargos de responsabilidad y liderazgo en su comunidad.</p>
<p>LUDICA Y ARTÍSTICA</p>	<p>Mueve todo su cuerpo de manera involuntaria, especialmente sus manos y sus pies. Reacciona a los</p>	<p>Levanta la cabeza, da palmadas, intenta bailar cuando le cantan.</p>	<p>Pinta su cuerpo con jagua, observa como se hacen canastos y le gusta colocarse chaquiras.</p>	<p>Pinta su cuerpo con jagua, observa como se hacen canastos y le gusta colocarse</p>	<p>Saben tejer chaquiras, canastos, algunos aprenden a tocar instrumentos</p>	<p>Saben tejer chaquiras, canastos, algunos aprenden a tocar instrumentos</p>

	estímulos.		Baila en las fiestas comunitarias. Es la edad del juego en el río, en el fogón, con el balón de fútbol.	chaquiras. Baila en las fiestas comunitarias. Algunos aprenden a tocar tambor, flauta y a danzar lo tradicional, pero también bailes occidentales. Juegan especialmente fútbol.	como el tambor y la flauta, forman grupos musicales, danzan lo tradicional y también bailan lo no indígena. Algunos aprenden a tallar en madera y hacen figuras de animales. Les encanta la fiesta y participan de ella con el baile y tomando chicha.	como el tambor y la flauta, forman grupos musicales, danzan lo tradicional y también bailan lo no indígena. Algunos aprenden a tallar en madera y hacen figuras de animales o hacen bancos para sentarse. Les encanta la fiesta y participan de ella, con el baile y tomando chicha.
--	------------	--	--	--	--	--

*¿Y que es lo otro y lo diferente?
no es otra forma de vestir a la injusticia
a la discriminación
a la exclusión?
sí, sí... puede ser,
pero, igualmente puede ser
la oportunidad para reconocer el peligro,
encontrarnos,
dialogar,
buscar complicidades,
construir estrategias,
ser creativos
y transformar....*

(Diálogos con mi conciencia, myamor, septiembre de 2006)

CAPITULO IV

¡UMATAU¹⁶⁹ NACE!

***HABLANDO DE CRIANZA INTERCULTURAL
UNA POSIBILIDAD PARA CAMINAR***

¹⁶⁹ “Umatau” -que lo escribo como suena-, en embera-katio, significa sol.

Este último capítulo quiere ser una posibilidad para caminar entre otras muchas posibilidades. A lo mejor ayuda a construir otras múltiples rutas, qué bueno sería.

La educación intercultural, puede cerrar esta reflexión por lo pertinente e importante que creo es, en el ofrecimiento de herramientas para la construcción de estrategias que harán posible otro mundo, caracterizado por la práctica de la equidad, el ejercicio de la autonomía, la autodeterminación de los pueblos y el ejercicio de la democracia en sociedades pluriculturales.

El ser humano es un ser que vive y se desarrolla en grupo, no es aislado y por vivir en grupo crea cultura, maneras particulares de ser y de actuar en lo físico y en lo social. Pero al interior de esos grupos hay inter-relación entre los individuos, entonces se van reconociendo particularidades, individualidades. Eso es lo que va construyendo identidad individual y colectiva. (Molina Luque, 2002, pág. 123)

En este sentido, las culturas están vivas, cambian y se transforman, porque están en contacto permanente, interactúan con la realidad, son seres humanos quienes las construyen y las direccionan de acuerdo a sus intereses y a sus referentes simbólicos. Todos los espacios creados por el ser humano son factores de intercambio, mucho más los espacios educativos, donde es inevitable el contacto cultural. Luego mantener un equilibrio entre el respeto a la diversidad cultural y el cambio cultural, se convierte en un reto.

La crianza, la primera infancia, es una de las etapas de la vida donde se desarrolla uno de los más fundamentales e importantes procesos educativos según el pueblo embera, porque allí *“es la época de siembra, para luego recoger buena cosecha¹⁷⁰”* es decir, de lo que se siembre en el corazón del embera, así será el embera en el futuro.

Por ahora retomo tres ideas:

¹⁷⁰ Mariela Lana, mujer embera, líder de la Asociación de Cabildos Indígenas del Chocó, madre y maestra en Juradó, Chocó.

- + Lo intercultural como un punto de convergencia entre culturas, que abre a muchas posibilidades.
- + Si el sistema educativo ha sido una estrategia para las nuevas formas de colonización del saber, (Stuart Hall y Paul du Gay; 2003) desde el universalismo y la globalización de estereotipos y culturas “modelo”, también podemos construir formas alternativas, para formar el corazón del ser humano, tanto en la primera infancia como en los procesos subsiguientes; de tal forma y manera que contribuyamos a la transformación del sistema educativo, que haga posible la emergencia y construcción de nuevas formas de relación entre los seres humanos.
- + Pensar en una educación intercultural, nos abre a muchas rutas, a muchas posibilidades, que nos permite estar en movimiento, en lugar de frontera, que nos permita una mirada abierta, aguda, que nos acerque cada vez más a “lo más humano de lo humano”¹⁷¹, sin caer en los “totalitarismos” y los “universalismos”, sino siempre dejando lugar a la creatividad que desarrolla la vida humana en todas sus dimensiones.

La aspiración y el sueño de que exista una sociedad pluralista se relaciona con otros conceptos como conciencia crítica, participación democrática, búsqueda de oportunidades y creación de las mismas con equidad, en cuanto sea un proceso de aprendizaje continuo, en el que se entrecruza la reflexividad, la comunicación y la construcción de identidades. En este sentido, las instancias socializadoras como la familia y la escuela son claves para fomentar el pluralismo de opiniones, de sentidos, de contenidos simbólicos. (Habermas, 1981, pág. 353-354). Creo que ahí tenemos un amplio panorama para trabajar e influir.

1. LA METAMORFOSIS DE LA INTERCULTURALIDAD

La educación intercultural, para fortuna de muchos ha tenido una transformación en su contenido que bien vale la pena resaltar.

¹⁷¹ *Cuando hablo de lo humano, me refiero a lo más noble y bueno del ser humano, a la búsqueda de coherencia entre el sentir, el pensar y actuar en cualquier situación y circunstancia, sólo o en colectivo.*

El concepto de interculturalidad, ha pasado de una concepción de la **integración sistémica**, es decir, la asimilación e incorporación de sujetos a una realidad social más global - reconocimiento sí, pero finalmente las minorías se someten a las mayorías- hasta la visión más crítica de **asumir el reto de construir un sujeto político**, comprometido con su contexto, pero sabiéndose sólo la parte de un todo; abierto para conocer ese todo, sensible para sentirse fascinado y tocado por otros mundos y realidades que lo complementan, que lo transforman y lo vuelven a comprometer.

Pasamos de la educación intercultural como un sencillo y simple diálogo entre culturas, entre diferentes que logran interactuar y crean espacios para la tolerancia y el respeto, a la zona fronteriza de la posibilidad del misterio, del no entenderlo todo, de no aproximarnos tanto, pero del sabernos maravillar con lo que nos encontramos; dejarnos rozar la piel y el corazón y la mente y los sentidos; *“superar el respeto a los derechos, por el reconocimiento y la admiración de lo otro que no soy yo”¹⁷².*

Pasamos del juicio de lo diferente como lo menos o lo menor, de lo que sentíamos -el impulso de compensarlos con nuestras acciones e intervenciones-, para mirarlos de igual a igual, con sus particularidades y, por lo tanto, con la posibilidad de enriquecernos desde sus propias formas y maneras de concebir el mundo, de comprenderlo, de transformarlo, de habitarlo.

Pasamos del sentir que los “otros o lo otro están atrasados en relación con” o de catalogarlos como minorías étnicas¹⁷³ en “relación a” o como siempre hemos entendido el concepto menor como el más débil, el carente, el que todavía no ha llegado a la mayoría de edad, para entender que simplemente hay una pluralidad de vidas, de mundos que deben entrar en relación, que se encuentran y crean otras formas posibles de ser y de estar en un espacio vital.

¹⁷² *Apuntes personales, Seminario Jorge Larrosa, sobre “la experiencia”, Paraninfo Universidad de Antioquia, abril 2007.*

¹⁷³ *Sin embargo estoy convencida de que el concepto de minoría étnica es importante en cuanto permitió la visibilización de grupos discriminados y excluidos del sistema dominante. Es decir, el reconocimiento de una condición, que abarcó luchas políticas y derechos culturales importantes en el país.*

Pareciera que el hablar de educación intercultural nos refería a dos mundos: los normales, los comunes, las mayorías y los anormales, diferentes, minorías, etc.¹⁷⁴. Hoy se da lugar a que la interculturalidad se aleje de la construcción de lo armónico, lo bello, el diálogo, el respeto, para ponerla en el escenario de lo problemático, que pase de lo relacional en lo cultural reducido sólo a unas prácticas y momentos de la vida, para ponerlo en el plano más político.

La interculturalidad además de ser un ejercicio de toda la vida, en un esfuerzo por comprender “lo otro que no soy yo”, también es un compromiso de solidaridad y de conciencia crítica frente a un sistema que no reconoce a unas mayorías y que impone unas maneras de ser, de vivir, de permanecer. Luego, no es tan simple como parece. Cada concepto tiene tras de sí múltiples experiencias complejas y muchas variables atravesadas. A mi juicio la crianza intercultural sería una apuesta mucho más ética y nos evitaría males mayores.

Es importante que seamos conscientes de las formas como abrimos brechas y vamos dividiendo el mundo; entre más diferenciamos, más divididos estaremos. El problema no son las diferencias, sino cómo las asumimos. Veamos un ejemplo en el plano de la educación formal: abrimos una brecha entre la familia, la comunidad educativa – la escuela-. El niño y la niña son miembros de una familia, pero también se le exige ser miembro de la “comunidad educativa”; a la puerta de la escuela se pide que abandone su identidad familiar, social, su modo de vida y sus representaciones simbólicas, porque en la escuela se van a “transmitir los saberes, las reglas morales y las técnicas necesarias” que su familia y su comunidad han sido incapaces de transmitirles. (Berstein, 1999, Pág. 153)

Esas brechas que aquí ejemplificamos en pequeño suceden a diario en todos los espacios de nuestra vida, a veces parecemos seres humanos al estilo “rompecabezas”, fraccionados, divididos. Pues bien, reconocer que somos

¹⁷⁴ *Aporte ofrecido por la directora del programa de migraciones Colombo-Ecuatoriana, sobre la integración de los niños y las niñas migrantes a la escuela.*

muchos y plurales, diversos en coexistencia, es el inicio de una realidad compleja, interdependiente, para la cual nos tenemos que preparar.

La interculturalidad no es una exigencia sólo para las mal llamadas culturas autóctonas, ni para las minorías étnicas; es una exigencia para todo ser humano. Todos y todas debemos entrar en esta posibilidad de abrirnos al diálogo, al reconocimiento y al respeto de lo diverso, de lo diferente y a posibilitar su expresión en todas las dimensiones.

Esta realidad pluricultural, tiene una dimensión educativa y por lo tanto socializadora donde interactúan constantemente lo individual y lo colectivo, en una creación permanente. El respeto a la diferencia y a lo diverso debe crear unas condiciones de equidad en las oportunidades al desarrollo de los seres humanos en todos los ámbitos. ***LA DIFERENCIA NO NOS DEBE SEPARAR DE LOS IDEALES COMUNES.***¹⁷⁵

Construir un mundo plural implica la construcción de seres humanos plurales, de la elaboración dialéctica de una democracia plural en el diálogo y el respeto. De igual forma implica una visión holística del proyecto comunitario, construyendo sujetos sociales que aporten a las transformaciones sociales, sujetos coherentes entre el pensar, el sentir y el actuar, capaces de producir cambios en sus ámbitos más pequeños, lo suyo, lo propio, su pequeño entorno; entonces así es más fácil unirse a causas más globales.

Sin embargo, no podemos olvidar un aspecto importante que se ha encontrado en el devenir de este discurso de la educación intercultural: **una tensión permanente entre lo individual y lo colectivo, entre lo diverso y lo particular, entre los valores universales y los valores particulares.** Es decir, no es fácil construir una sociedad pluricultural, porque incluso valores como la igualdad, la libertad, quedan en entredicho o por lo menos en tensión, pues lo que es legítimo para una persona en particular, puede ser nocivo para la colectividad y viceversa.

¹⁷⁵ *Reflexión que hace el Movimiento Sin tierra en el Brasil, Encuentro Sobre Derecho a la tierra y al territorio, Bogotá, octubre 2006, sobre la necesidad de unirnos en causas comunes, no importa cuál sea nuestra identidad cultural, la cual se debe respetar, pero debe aportar.*

El reto está planteado y hay que asumirlo como una manera de resistirnos al integracionismo, a las nuevas formas de dominación, al universalismo y la globalización, que no permite que lo diverso se exprese y se desarrolle, que surjan otras formas y maneras de vivir con dignidad, desde una interacción respetuosa y global.

2. ¿CRIANZA O PRIMERA INFANCIA INTERCULTURAL?

Una experiencia con migrantes en Ecuador, ve la educación intercultural como una reflexión teórica y una actitud, como “un método de enseñanza y aprendizaje que se basa en un conjunto de valores y creencias democráticas que favorecen la vivencia del pluralismo dentro de las sociedades culturalmente diversas en un mundo interdependiente”.

Un modelo educativo que propicia el enriquecimiento cultural de las personas, partiendo del reconocimiento y respeto a la diversidad, a través del intercambio y el diálogo, en la participación activa y crítica para el desarrollo de una sociedad democrática basada en la igualdad -yo diría equidad-¹⁷⁶ el respeto y la solidaridad. (Sales y García, 1997, pág. 46)

La educación intercultural no es un compendio de buenas palabras o ideas; tiene que ser una práctica, una actitud permanente desde la reflexión crítica, una formación que todos y todas debemos recibir. Creemos que el espacio de crianza es una oportunidad, entre tantas, para influir en el discurso y práctica dominante que tenemos, para construir otra forma de convivencia, de relacionamiento y de aprendizaje.¹⁷⁷

¹⁷⁶ *Yo prefiero la equidad a la igualdad, porque no siempre un tratamiento igualitario es equitativo. En términos de derechos, un trato igualitario, no permitiría un trato de respeto a las particularidades, lo que hay que buscar es una igualdad de acceso y de oportunidades en igualdad de condiciones dignas para cada quien. También desde este discurso nos hemos equivocado muchas veces y nos hemos amparado para no reconocer lo diverso.*

¹⁷⁷ *“Aprendizaje”, utilizado aquí, como un proceso de construcción de conocimiento e intercambio de saberes. Creatividad permanente.*

Si la educación intercultural fundamentalmente es un proceso de aprendizaje continuo, desde la relación e interacción con otros y otras, debe apuntar a la formación de dos elementos fundamentales en el ser humano: la conciencia crítica (ser) que le permita una práctica coherente (quehacer) desde el diálogo permanente, el respeto y la solidaridad.

Esto nos va a replantear por supuesto el modelo de familia, el modelo de “escuela” y de institución educativa, como espacios socializadores e integradores, para dar paso a construcciones creativas que nos permitan deshacer y rehacer, construir y reconstruir, sin que ello niegue que haya principios universales, leyes universales que reconocemos, pero que también se pueden cuestionar.

Lo nuclear para mí **está en la dinámica de las relaciones sociales**, ahí es donde la educación intercultural puede proponer alternativas. No puede ser que el reconocimiento a lo diverso sea una actitud misericordiosa con el “otro o lo otro” a quien hay que abrirle espacio para integrarlo a lo que está legitimado. (Fidel Molina Luque, Pág. 161). Es ir más allá; el enfoque comunicativo de Habermas recupera la idea que el aprendizaje es colectivo y se basa en la participación de todas las personas desde la diversidad de su propia cultura. Dejar oír todas las voces y que todas sean incluidas, valoradas y respetadas, es otro de los retos de la educación intercultural.

En este momento todos y todas necesitamos formarnos de manera comprensiva, unos para adquirir esa actitud de valoración y respeto frente a lo diverso, las minorías para facilitarles su propia pervivencia cultural y social; también lo que hemos llamado las minorías culturales, necesitan un proceso de formación para que igualmente puedan dialogar, tener elementos de juicio y herramientas eficaces para poder comprender e interpretar la cultura dominante que les envuelve. (Molina Luque, 2002, p.)

2.1. Principios psicopedagógicos de la Educación intercultural¹⁷⁸

¹⁷⁸ *Experiencia Educativa con migrantes frontera Colombo-Ecuatoriana.*

- Reconocimiento del derecho personal de cada persona a recibir la mejor educación adaptada a sus necesidades, con cuidado especial de la formación de su identidad personal en el contexto de una sociedad pluricultural.
- Posibilitar igualdad de oportunidades para acceder al desarrollo de todas las capacidades humanas, intelectuales y éticas.
- Reconocimiento positivo de las diversas culturas, lenguas y de su necesaria presencia en el espacio.
- Atención a la diversidad y respeto a sus particularidades, sin etiquetar ni estereotipar, ni definir a nadie, superando los prejuicios.
- No discriminación y segregación.
- **Nuclear: comunicación, diálogo activo, interrelación de todas las personas.**
- Respetar el contexto cultural y lingüístico; para ello hay que conocerlo y tenerlo siempre en cuenta.
- Estimular la seguridad, la autoestima, la autonomía y el pensamiento crítico.
- Diálogos entre saberes propios y no propios¹⁷⁹.
- Partir de necesidades y talentos propios.
- Desarrollo del deseo por conocer e investigar, sin apropiarse de nada. Solo por el gusto de aprender algo nuevo.
- Ejercitar la conciencia crítica.

El reto aquí consiste en cómo iniciar o cómo formar en estos principios fundamentales en un proceso de crianza o en la primera infancia, si el mundo adulto que es el protagonista de este proceso no está formado en ellos y/o ya tiene formas particulares de ser y eso es lo que “transmiten”.

Lo que veo claro es que para la realidad indígena es una oportunidad importante porque desde temprana edad el niño y la niña han desarrollado

¹⁷⁹ *Los indígenas llaman saber no propio a todo aquello que ha sido traído por la “escuela occidental”, por el influjo de la Evangelización.*

varios de estos principios, como, por ejemplo, tener claras las realidades individuales, familiares y/o colectivas.

Interactúa perfectamente con otras culturas, con las cuales se relaciona desde un español no perfectamente hablado, en ámbitos de la economía, la salud, el reconocimiento legal y de otras relaciones sociales.

Los niños y las niñas se abren más fácilmente a estos espacios para compartir con otros y otras diferentes, diversos, sin complicarse, ni entrar en choque, así no se hable la misma lengua. Una práctica común, un juego, un espacio, son suficientes para entrar en contacto e intercambiar incluso a través de señas.

Los niños y las niñas indígenas conocen por su propia experiencia y aprenden a dialogar desde lo propio con lo ajeno y a enriquecerse con eso que les parece extraño, rompen con la distancia y se atreven a entrar en el mundo del misterio, de lo desconocido, con mayor intensidad y pasión que el mundo adulto.

Lo clave, es ayudarles para que este proceso sea más enriquecedor; no desde la palabra sino desde la práctica. De hecho ellos observan cómo sus padres entran en relación y contacto con otras culturas, aprenden el español y se desenvuelven en el pueblo y en la ciudad y los niños y las niñas que en la mayoría de las ocasiones los acompañan en silencio y tomados de la mano observan y escuchan con atención. Cuando les preguntaba a los niños qué era lo que más les gustaba hacer en la ciudad dijeron que *“mirar vestidos, zapatos, adornos para el cabello y pinturas (mujeres), televisión, repetir frases que escuchan y reírse”*.¹⁸⁰

2.2. Enfoques de la Educación Intercultural¹⁸¹

¹⁸⁰ *Diálogos callejeros con indígenas en la ciudad de Quibdó y con los niños y las niñas encontrados en la ciudad sobre sus impresiones y pensamientos. Mayo 2007, notas de diario de campo.*

¹⁸¹ *Mi aporte personal, sobre la reflexión de educación intercultural, realizada con docentes, jornada pedagógica, octubre de 2005.*

a. Enfoque Ético: Formación de la Conciencia

Dar cuenta de la formación del ser humano que inicia en el vientre materno, continúa en la etapa de la crianza y se fortalece luego en el espacio escolar y entorno social.

Formar una conciencia crítica en el ser humano para que obre en libertad, basado en principios éticos fundamentales, que de cuenta y razón de su práctica cotidiana, individual o colectiva, del deseo y el esfuerzo por vivir con responsabilidad individual y social, para aportar con generosidad lo que se es y lo que se tiene, en búsqueda del bien común y la calidad de vida de todos y todas.

Seres humanos capaces de mirarse a sí mismos y a los otros sin sobresaltos, capaces de transformarse constantemente, en la búsqueda de la coherencia, del radicalismo en la práctica propia diaria, cotidiana, de cambiar lo necesario, si lo suyo no garantiza condiciones de bienestar y felicidad para otros y otras. Es decir, lograr el equilibrio entre lo propio y lo de otros y otras, saber equilibrar esos límites de lo individual y colectivo, que siempre estarán en tensión. Sobre todo no traicionar el sueño de la humanidad de poder habitar el mundo en igualdad de condiciones y oportunidades y de luchar para que así sea.

b. Enfoque Cultural: respeto cultural, apertura hacia el cambio y heterogeneidad.

La formación de un ser humano abierto al diálogo, respetuoso de lo “otro diferente y diverso”, con mentalidad abierta, dinámico y creativo. Estos principios constituyen un entramado básico para la formación en educación intercultural, para lo cual se requiere que el “mundo adulto que acompaña este proceso”, como lo es la familia y el profesorado, igualmente se formen en estas competencias interculturales fundamentales para acompañar este proceso de formación a los niños y las niñas.

Si por una parte es necesario visualizar, respetar y valorar la cultura de origen de los alumnos y alumnas, por otra es importante fomentar que interactúen y desarrollen sus personalidades optando libremente por los valores y actitudes de las culturas con las que constatan que se adaptan mejor a su personalidad, a sus expectativas o formas de ver y vivir la vida.

La educación intercultural, además de facilitar el diálogo y el contacto entre personas de culturas distintas, hace posible el intercambio real y efectivo de símbolos, creencias, conductas y valores.

c. Enfoque de Género: equidad en las relaciones entre las personas¹⁸² como camino para la superación del egoísmo.

Las relaciones entre los individuos han estado marcadas por estereotipos y entre sexos bien definidos: mujer-hombre, lo femenino y lo masculino. En este sentido, el ser humano “tocado” por la educación intercultural, reconoce otras formas diversas de relacionarse con equidad con los otros seres humanos que superan los estereotipos de género. Lo importante aquí, es cómo se implica en “causas comunes” donde gana uno, una, todos y todas ganan; relación que va desde el lenguaje de la inclusión, hasta la resiliencia,¹⁸³ incluso en la debilidad.

El enfoque de género no es de fuerte o débil, sino de cómo generar unas sanas relaciones que superen el egoísmo, utilitarismo, el maltrato, la exclusión, la discriminación y el sometimiento. Otras formas de violencia más agresivas que la propia violencia física, porque pasan demasiado desapercibidas y no son reparadas en la historia de los seres humanos, creando estados de vida realmente sumergidos en el fracaso.

¹⁸² *Hablamos de relaciones entre las personas, más que entre hombres y mujeres. Fue muy interesante que el enfoque de género para el caso de los indígenas no está ligado a la condición sexual, sino al rol que se desarrolla en la comunidad. Es decir, como se favorecen procesos de relacionamiento de respeto y valoración entre los miembros de la familia: hombre-mujer, ancianos “mayorías”, el mundo adulto con los niños y niñas.*

¹⁸³ *Hablamos de resiliencia como una habilidad del ser humano para superar las situaciones adversas y hacer de las mismas posibilidades para ser más y mejor, sacar el máximo provecho. Otros dirían “levantarse de las cenizas”.*

Esto implica una aceptación de los roles que jugamos en la sociedad, las diferenciaciones naturales sí, pero la complementariedad para sacar adelante causas que privilegien el desarrollo y la felicidad de todas las personas, sin distinción.

Este es un gran reto en el mundo indígena, que implica una transformación y un cambio cultural al interior mismo de ellas en las concepciones de hombre-mujer, los roles y las relaciones de poder que se construyen y que se agencian como “valores culturales” y que a lo mejor están pidiendo otros contenidos que hagan mucho más dignas las relaciones entre los seres humanos. Desde la primera infancia se necesita facilitar estos procesos de miradas diferentes, de actitudes y prácticas de respeto, reconocimiento, complementariedad y apertura.

d. Enfoque social, político y ambiental: formación de la responsabilidad social, de la responsabilidad colectiva.

Formar seres humanos capaces de tomar decisiones, de incidir en sus ambientes, de aportar a las transformaciones necesarias para crear condiciones de calidad de vida.

Seres humanos capaces de amar al planeta y defenderlo del egoísmo capitalista, que desde una práctica personal y comunitaria protegen la naturaleza, entran en íntima relación con ella, buscando el equilibrio ecológico y social.

Seres humanos solidarios, actores y sujetos sociales, que desde una postura crítica, participan activamente en el destino de sus proyectos personales, comunitarios y en el desarrollo de los mismos.

Esto no es fácil, presupone cambios y transformaciones en la práctica del mundo adulto que acompaña las experiencias educativas, en el ambiente escolar o fuera de él. Es un proceso diario, nunca acabado, por eso mismo es tan rico y tan diverso.

A partir de la experiencia que llevan en la frontera colombo-ecuatoriana, me atrevo a hacer mi propio recorrido de lo que ellos y ellas han llamado la clave de éxito para su experiencia intercultural, por tener en su ambiente escolar niños y niñas migrantes. Estas son algunas de sus prácticas escolares, que podríamos implementar en la etapa de crianza o primera infancia y no dejarle a la escuela este proceso, sino que la escuela¹⁸⁴ sea el espacio para fortalecerlo.

■ Favorecer un liderazgo escolar que sea consciente de la importancia del proyecto educativo y trabaje para que esta visión sea compartida por toda la comunidad Escolar.¹⁸⁵ Esto es fácil en el mundo indígena, dado que los niños y niñas asumen tareas y responsabilidades desde muy temprana edad.

■ Realizar actividades de sensibilización e información que desmonten falsos prejuicios e ideas racistas y xenófobas que puedan ser compartidas por parte de la comunidad. Para el caso de los niños y niñas indígenas es más fácil que sean objeto de la discriminación que ellos lo hagan como práctica. Aceptan en sus comunidades la llegada de foráneos pero al salir a las ciudades reciben el rechazo, la indiferencia o la desatención.¹⁸⁶

■ Realizar un análisis objetivo de las nuevas situaciones que se derivan de la relación de niños y niñas procedentes de diversos lugares y culturas, incluso afectados por el conflicto social y armado.¹⁸⁷ Para el caso que nos ocupa, la relación se genera en razón del contacto económico y algunas veces social, aunque en los últimos tiempos algunos niños y niñas han ido a concluir sus estudios a otros lugares y espacios por lo que les ha implicado un cambio cultural fuerte, porque deben someterse a las prácticas y reglamentos de los no indígenas.

¹⁸⁴ *Con los docentes indígenas se definió la escuela como el espacio para ser más y mejor. Llegar a este concepto no fue fácil, pero sobre todo llegar a esta práctica es el reto mayor, para sacar de nuestras mentes la idea de escuela tradicionalista occidental y su práctica homogenizadora.*

¹⁸⁵ *Comunidad Escolar, como conjunto de sujetos/as, que se involucran en el proceso de desarrollo del proyecto educativo: Padres, Madres, estudiantes, docentes, directivos, comunidad vecina, etc...*

¹⁸⁶ *Es muy común observar en las prácticas de las personas de la ciudad actitudes discriminatorias contra los indígenas, son tratados con desconfianza y son catalogados como “sucios, pobrecitos, etc...”. En las entidades de servicio público no existen personas interesadas en ayudar para que reciban la atención que requieren, mucho menos tener personal bilingüe para su atención.*

¹⁸⁷ *Niños y niñas víctimas del desplazamiento forzado, que han migrado con sus familias, en ocasiones solos, huérfanos, perdidos, sin tener información sobre sus familias, del otro lado de la frontera.*

Las nuevas situaciones en ocasiones es traumática, pero la mayoría de las veces el niño y la niña adolescente se adapta rápidamente a su nueva condición y olvida mucho lo de su propia cultura.

“Muchos jóvenes que han salido a estudiar lejos de su comunidad, ya no quieren volver ni en vacaciones y les da pereza ir a la finca a trabajar y se enferman rápido cuando de trabajo se trata, además traen otras costumbres y no les gusta quedarse en la comunidad, eso sí buscan irse rápido. Esto hay que verlo bien para ver qué se puede hacer”¹⁸⁸

■ Crear prácticas y ambientes que propicien la igualdad de oportunidades, el encuentro intercultural y el ejercicio de competencias ciudadanas. Como el niño indígena participa de las reuniones comunitarias, aunque no tenga voz, ni voto, habría que organizar más la manera que se escuche su voz y asuma roles dentro de ellas. En algunas ocasiones se han hecho grupos de reflexión y trabajo con los niños y las niñas y son escuchados por los mayores.

■ Repensar en la cultura indígena quiénes no participan de manera efectiva y eficaz y propiciar un clima para su inclusión y su participación.

■ Crear equipos de trabajo que impulsen acciones de investigación e innovación relacionadas con la pedagogía intercultural. Crear un clima de reflexión positiva y proactiva de la interculturalidad en todos sus ámbitos. Esto implica la participación activa de padres y madres de familia.

■ Influir en el entorno más inmediato y convertir la familia, la cotidianidad familiar en un referente y modelo de participación y convivencia. Para el caso de las comunidades indígenas no es difícil, por cuanto la vida comunitaria y la organización comunitaria hace parte de su cosmovisión; todas las familias están comprometidas en un proyecto común, generando un clima de confianza, de participación y de búsqueda de mejores condiciones. Cuando hay causas

¹⁸⁸ Comentario de Luis Fernando Velásquez, promotor de salud de la zona carretera, en un diálogo sobre los impactos que tiene el niño/a joven saliendo de su comunidad. Marzo 2006, notas de diario de campo.

comunes que defender, los pueblos indígenas nos dan ejemplo de organización y de participación.

■ Trabajar las actitudes positivas de los y las docentes indígenas, proponiendo estrategias de enseñanza-aprendizaje intercultural, ya que en muchas experiencias escolares los niños y las niñas provienen de varias familias emberas, con lengua materna distinta y por supuesto necesidades diversas y procesos de saber igualmente diferentes. Esto implica proceso con los y las docentes, reflexión constante y acompañamiento a su práctica pedagógica, con las estrategias y herramientas necesarias para realizar procesos educativos interculturales. En algunas experiencias hay docentes indígenas y no indígenas, las metodologías son distintas, sus concepciones y procesos de igual forma. Esto ha sido interesante porque el o la docente indígena refuerza lo propio y el o la docente no indígena, refuerza lo que ellos han llamado “lo ajeno”.

■ Integrar a los padres y madres en el proceso de Escuela Intercultural, pues constituyen un poderoso grupo de presión y reivindicación. Ellos son la clave para que se de realmente un proceso de crianza intercultural. Por consiguiente el mayor esfuerzo debe estar dado hacia la familia, quien es la protagonista en la primera infancia. Ayudar a que las familias puedan contribuir eficazmente al proceso de socialización de sus hijos e hijas.

De otro lado, se requiere también apoyos de otros y otras, con experiencia y formación adecuada que permitan la complementariedad de estas prácticas y sean reforzadas en espacios especiales, con actividades concretas con los niños y las niñas en esta etapa de primera infancia.

Todas estas claves, dadas por este grupo de personas que realizan una experiencia intercultural en un medio escolar, son sin duda algunas entre otras tantas posibilidades. Pienso que no hay fórmulas hechas, que la máxima clave es el cambio personal; es decir una conciencia clara y abierta a otras posibilidades, incluso se pueden dotar a los y las docentes de herramientas y estrategias, pero si la mirada no está convertida de nada sirve, igual a padres y madres de familia...

Es mucho más difícil transformar el mundo adulto para acompañar procesos interculturales entre niños y niñas, cualquiera sea el espacio en el que se desarrollen los procesos de aprendizaje y acceso al conocimiento.

Debemos actuar positivamente en la mentalidad de los padres y madres y del profesorado, como apunta Antonio Muñoz Sedano, (1997, pag.184) **los niños y las niñas no tienen problema alguno para aceptar y compartir con otros y otras**. Cuanto más pequeños son los niños y niñas, menor problema para aceptar a los otros y las otras. *Es la mentalidad y las actitudes de las personas adultas las que van haciendo aprender a los niños y niñas conductas y actitudes discriminatorias* (Sedano, Escuela Española, 1997, pág 184).

3. CONDICIONES PARA LA CONSTRUCCIÓN DE UN ESPACIO EDUCATIVO INTERCULTURAL

Luego de recoger un poco la mirada y aportes de Fidel Molina, de reflexionar en torno a la experiencia intercultural que se tiene en la frontera colombo-ecuatoriana, me atrevo a hacer mi propia reflexión, que es incluso más una provocación a continuar escudriñando y profundizando en este tema que a su interior tiene tantas contradicciones.

El tema del diálogo intercultural y de la educación intercultural, no es sólo cuestión de grupos minoritarios étnicos, siento con gran responsabilidad que es un problema de todos y todas, porque lo “minoritario aquí, en este contexto mundial global, es el grupo humano diferente, que no se integra, que no es capaz de competir, que no produce y por consiguiente está condenado a desaparecer”.

Estoy de acuerdo con José Luis Gómez Martínez que el fenómeno de ruptura cultural no es nada nuevo en la historia del hombre, lo importante aquí es pensar como él mismo lo plantea, la rapidez con que se ha impuesto, *“en un doble proceso simultáneo el éxito, la apoteosis de la modernidad, su globalización,*

coincide con su negación”; (Gómez Martínez, 1997, pág. 65-103) es decir, al lado del reconocimiento de otras culturas diferentes, -reconocimiento que no ha sido otorgado sino conquistado-, no se ha podido superar el que todos y todas debemos tender al centro y desde el centro se mueve todo.

Me parece importante cómo Gómez Martínez, alerta sobre este peligro que yo lo entiendo desde dos perspectivas:

La primera que es muy importante el surgimiento de movimientos étnico-culturales, que buscan afirmar su diferencia y el derecho a imponerla bajo los derechos de autonomía.

La segunda que tiene mucho de perversa por lo sutil que es, el reconocimiento de esa diferencia” pero manteniéndola en las prácticas de unidad nacional, de ciudadanía, y en las formas como se ejecutan planes de desarrollo que en nada tienen en cuenta estas particularidades. Es decir el hecho de *“nombrar lo diferente y lo particular”* no quiere decir que se le *“reconozca, como otro/otra sujeto de derechos”*, con particularidades y características propias, con necesidades concretas y singulares que hay que atender de manera diferenciada, sino que se les “ve” como sujetos de atención y de integración.

El reconocimiento no siempre es coherente con la práctica social y esto no sólo vale para el Estado, sino para todos y todas. De la manera, de la forma como se reconozca y se caracterice ese reconocimiento, estamos desarrollando al tiempo una práctica que denotará las posturas y percepciones e incluso nuestros prejuicios.

Una consecuencia que se deriva de tales reconocimientos que empiezan a ser parte de las constituciones políticas de los países es una gran división; mientras las grandes mayorías nos segregamos y nos agotamos en la búsqueda de reconocimiento y accesibilidad de derechos, los que rigen los destinos de los pueblos y comunidades nos entretienen con pequeñas prebendas. Como dice

Gómez Martínez: *“ante la diferencia viene una progresiva fragmentación, pero con una nota peculiar, no se pospone el acto de significar, más bien al contrario, se desea imponer la diferencia acotando cada vez más reducidos centros autónomos, pues apenas se consolida un foco, reaparecen nuevas diferencias que reclaman igualmente su derecho a la autonomía; y en esto reside precisamente la posible proyección ideológica que oculta la máscara del culto a la "diferencia". (1997, pág. 65-103)*

En un doble juego: legislación y reestructuración del sistema. Entonces, lo intercultural es un problema político y ético, no es sólo el diálogo entre pueblos diferentes, sino el diálogo entre dos modelos, entre dos proyectos de vida diferentes, el proyecto de una minoría –avara y codiciosa- y de una gran mayoría diversa y dispersa.

Gómez Martínez, hablando de la polémica en México sobre las dos miradas que existen sobre lo indígena, quienes piensan que deben integrarse al modelo existente y los que piensan que hay que protegerlos porque pueden extinguirse dice que son *“la división entre formas culturales que corresponden a dos civilizaciones diferentes, nunca fusionadas”*, (1997) yo aplicaría a mi reflexión que estamos igualmente en dos lugares diferentes, dos formas de percibir el mundo y de pensar el desarrollo y la felicidad humana.

Aquí es donde creo yo que el diálogo intercultural, supera única y exclusivamente lo étnico, es un problema de justicia; en este caso el diálogo intercultural, tiene que ser en un espacio ético, de equidad, de verdad, no sólo de reconocimiento. De nuevo cito a Gómez Martínez cuando dice que *“el diálogo intercultural nos parece ser hoy la alternativa histórica para emprender la transformación de los modos de pensar vigentes, puntos de convergencia común irán entrando en contacto, previa renuncia a sus propios modelos teórico-conceptuales”* (1997) pero esto no puede ser única y exclusivamente entre minorías étnicas y mayorías, me parece a mí, que se tiene que dar entre las minorías capitalistas y las mayorías diversas empobrecidas y excluidas.

Por ello no es sólo un problema de educación intercultural, de procesos de aula de clase. A mi modo de ver es una actitud que todos y todas debemos alcanzar, para superar las situaciones de exclusión y discriminación a todo nivel. Si la educación se da en diversos momentos y espacios, entonces la educación intercultural es un reto permanente, que abre miles de posibilidades y rutas en la construcción de escenarios de diálogo y construcción de estrategias de transformación. Para ello se deben combinar varias formas: lo propio, lo social, lo estatal. Cada quien puede escoger dónde y mejor puede actuar.

A continuación describo otras ideas en ruta que pueden complementar lo escrito anteriormente, pero que me parece importante precisar como fruto de los procesos de reflexión de esta maestría “Pedagogía y Diversidad Cultural” y que son más un deseo de seguir profundizando y a manera de conclusión:

4. INFANCIA INTERCULTURAL

El mundo adulto se enfrenta a un gran reto frente a los niños y las niñas y ante un desafío ético. El reto, los niños y niñas de hoy, no son los de ayer y no se puede continuar criando y formando con las mismas prácticas y pautas, algunas son útiles y otras hay que transformarlas. El desafío ético es que el niño y la niña se fíen del mundo adulto, creen en el mundo adulto, por cuanto lo que el mundo adulto haga con el niño y la niña eso será en el futuro.

El entorno familiar es el primer espacio de formación y construcción del saber propio, es allí donde se cimentan las bases en el corazón y la mente de los niños y las niñas. En el mundo indígena, como ya vimos, la familia y el territorio son dos espacios importantes en su proceso de crianza, de ahí deriva todo lo bueno que se genere en su interior. Esto no quiere decir que no hayan otros factores y variables que influyan, pero quiero advertir que el “mundo adulto transformado” sin duda alguna formará sujetos sociales capaces de ser “transformadores creativos

de su propio mundo y contribuir para el bien de la humanidad”. Con la mirada crítica a su interior, pero también con la mirada reflexiva y creadora a su alrededor. Como dicen los embera: *“La infancia es la época de la siembra, es el tiempo bueno para regar las semillas de lo bueno en el corazón de los niños y las niñas, su terreno no necesita arreglo, porque está dispuesto a recibir lo que queramos sembrar para recoger cosecha buena y abundante”*. Lo importante aquí es discernir qué se siembra y cómo se siembra.

a. Construcción de identidades

La cultura es un referente legítimo, pero no puede ser una imposición. Es tan importante crear los lazos, delinear mucho más las características para que aparezcan mucho más los rostros propios, que permitan reconocer otros rostros, entrar en contacto con otros y otras. Una identidad cultural está conformada de identidades particulares, personales, que hay que atender, y aunque haya tensiones entre lo colectivo y lo personal, a las dos hay que construirlas, fortalecerlas y abrirlas al diálogo.

b. Descolonizar el ser¹⁸⁹

Santiago Castro Gómez, con su idea de cómo descolonizar el ser, que es la forma particular de ser sujeto, de verse a sí mismo, de establecer relaciones consigo mismo, y de formar las estructuras de la interioridad con deseos, sentimientos, pensamientos, etc. también nos da pistas para construir esta actitud intercultural desde las primeras etapas de la vida.

Este ser, esta forma particular, ha sido colonizada, sobre la base de la seducción, desde una economía de lo libidinal; es decir controlan nuestros deseos, entonces somos víctimas del sistema, pero también nos gusta hacer parte de él, porque desde un mercado de servicios, resuelven todas nuestras necesidades. Entre los niños y las niñas esto funciona muy bien, por ello la necesidad de acompañar este

¹⁸⁹ *Encuentro con Santiago Castro Gómez, notas personales de algunas de sus ideas compartidas. Mayo de 2007*

proceso de mirada interior, de reflexión crítica, de brindar las herramientas para que los niños y las niñas puedan estar atentos a estas prácticas de colonización de su vida y su pensamiento.

Lo más perverso que está sucediendo con este sistema económico, es que ha colonizado nuestro ser, sin que nos demos cuenta. Ahora bien, Castro Gómez plantea algo que puede ayudar a superar todas las frustraciones frente al no logro de transformaciones globales y es cómo en lo micro podemos lograrlas.

La búsqueda de radicalismo, que la práctica legitime la palabra pronunciada y las aspiraciones sociales de cambio más global. Yo diría el esfuerzo diario, cotidiano, para que haya coherencia entre el pensar, el sentir y el actuar. Es decir, el esfuerzo porque la cotidianidad, motivada desde la interioridad, pueda reflejar esta búsqueda de transformación más global. En la primera infancia esta actitud del mundo adulto es muy importante, que nuestra práctica sea la que refuerce la palabra dada, que nuestra práctica la legitime. En el mundo adulto indígena *“maestro, es el que sabe hacer lo que sabe, practica lo que sabe, por eso se vuelve maestro para otros.”*¹⁹⁰ Por eso no todo el mundo puede ser maestro, *“maestro es el que enseña lo que sabe, pero sabe porque es un experto, practica siempre, entonces puede enseñar los trucos y secretos de lo que ha aprendido”*¹⁹¹

Las sociedades están conformadas por personas humanas y son ellas las que piensan y estructuran las formas de relacionamiento y los modelos de desarrollo. Si cada ser humano empieza por prácticas personales de resistencia a este sistema y transformación de su propia práctica, entonces las cosas irán cambiando. No podemos ser unos activistas políticos y ambientales, mientras nuestra práctica cotidiana refleja otras posturas y opciones. Es en lo cotidiano donde nos jugamos las mayores transformaciones, porque igualmente aunque

¹⁹⁰ Taller de maestros Juradó, Chocó, intervención de un anciano de la comunidad de Dos Bocas, notas de diario de campo, octubre 2007

¹⁹¹ Ibid

inicie en prácticas personales, yo soy con otros y otras, mis particularidades las vivo con otros y otras.

En este sentido abordo un tema que puede ser extraño en este momento, pero que Castro Gómez le dio una importancia que a mi modo de ver comulga con las aspiraciones de estas conclusiones: la espiritualidad, entendida como proyecto de vida, como búsqueda de sentido. La búsqueda de equilibrio interior, la ascesis continua, el control del yo, de los deseos, que son los que han sido colonizados, se pueden descolonizar mediante algunas prácticas y técnicas que nos van liberando de esas tensiones internas, de lo que algunos “santos en la Iglesia católica” han llamado la esclavitud del alma y algunos “santos orientales” los apegos y compulsiones del yo. *Construir al yo, hacer al yo, redimir al yo, uno de los retos mayores.*

Este modo de espiritualidad en el mundo indígena es igualmente un proyecto de vida, las relaciones de amor y respeto, de valoración y servicio se deben establecer en el contacto con el territorio y con las demás personas. Por ello la ritualidad está presente en cada acto que realizan.

En el mundo indígena esta práctica de lo comunitario, el encuentro solidario, es lo cotidiano; por ello es fácil ayudar a que el yo de los niños y las niñas se mantenga libre, como lo expresa la cosmovisión indígena en la construcción de sus casas, pocas divisiones, no tienen puertas, son redondos y poseen tres mundos. Estas prácticas sencillas en el modo de vivir y de cultivar, para vivir sencillamente con lo fundamental y lo esencial, son ya herramientas muy eficaces para que el niño y la niña crezcan con una gran resistencia a un sistema que los absorbe y los integra.

Para otros grupos, estas prácticas sencillas y cotidianas de controlar los deseos y la compulsión de apropiarnos de todo, exige toma de decisiones y cambios radicales que provocan mucho dolor, pero que logrará liberarnos y abrirnos a otros universos de posibilidades de transformación.

c. La construcción de lo social

Descolonizar lo social no es fácil. En un mundo de carencias donde cada quien busca lo suyo, donde prima lo privado sobre lo público y lo individual sobre lo colectivo se hace a veces difícil llegar a construir un espacio social de convergencias. Sobre todo cuando el Estado ha aprovechado la condición de marginalidad para crear mayores dependencias y debilitar las voluntades.

Los pueblos indígenas hoy en día a pesar de toda la legislación existente, son altamente vulnerables respecto a la intervención institucional, puesto aunque existan autoridades legítimamente constituidas y reconocidas, la real posibilidad de la crianza no está siendo posibilitada en el seno de la comunidad, casi que depende de los auxilios institucionales. Es decir, el acceso y goce de disfrute de derechos, no está siendo garantizado por el estado, entonces podríamos decir, que el reconocimiento es palabra que nos se hace acción.

El control cultural de la crianza dentro de la comunidad, en el territorio, no está siendo garantizado en condiciones de dignidad, dependen siempre de los procesos estandarizados del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, de las escuelas y maestros que han sido obligados a existir en los resguardos indígenas con los parámetros nacionales, sin un real acompañamiento por parte del mismo gobierno para hacer de estos procesos, oportunidades de reafirmación cultural de estos pueblos y comunidades.

De otro lado, a esta situación se suman otras amenazas que se ciernen sobre la infancia y sobre la pervivencia de los pueblos indígenas, amenazas que están dadas por la forma como la institucionalidad interviene con miles de programas de infancia sin impactos reales, amenazas por la forma como los actores armados invaden el territorio, lugar donde los niños y niñas aprenden la mayoría de las tradiciones culturales y por supuesto es una amenaza sobre la vida misma, porque un indígena sin territorio no se concibe, a menos que ya haya aprendido a vivir en ambientes urbanos.

Otras amenazas provienen también de algunas pautas y prácticas culturales de crianza que ponen en riesgo la vida de los niños y niñas¹⁹² y que estamos abordando internamente con las autoridades indígenas en un proceso que hemos denominado CARNUI. (Atención y Recuperación de salud y nutrición Indígena).

Este proceso CARNUI, no solo ha permitido la formación de las familias en temas centrales de aprovechamiento de los productos propios para la ingesta de alimentos más nutritivos y la vuelta a la recuperación de semillas nativas, sino también nos ha ayudado a construir propuestas de prevención de enfermedades desde el mapeo de riesgos por saneamiento básico, como el detectar las amenazas que se ciernen sobre la comunidad por prácticas culturales que no favorecen la vida de la misma, lo que ha significado la construcción de un mapa de riesgos que posibilita la reflexión y la búsqueda de alternativas de solución, como también de prevención.

La infancia indígena en el Chocó es totalmente invisibilizada, muchos niños y niñas no existen para nadie, solo para sus comunidades, porque no se encuentran en los registros del gobierno, ni de las instituciones públicas que tienen como responsabilidad primordial la atención de la infancia. No existen unas veces por falta de visitar y acompañar estas comunidades, algunas de ellas se excusan en el conflicto armado, otras en las condiciones geográficas para llegar.

Esta situación agudizada por la presencia de actores armados que controlan la movilización por el territorio, como también las posibilidades de conseguir comida en la pesca, en la recolección de frutos y la cacería, ha deteriorado la vida de las familias indígenas, produciéndose un alto índice de desnutrición, especialmente en los niños y niñas, quienes han muerto por esta causa y por enfermedades prevenibles y curables asociadas a la desnutrición.

¹⁹² *Se está haciendo un proceso de diálogo y acercamiento al tema de la obliteración del clítoris en las niñas, los procedimientos y edades para los matrimonios, algunas de las fiestas culturales y sus riesgos para la comunidad, construyendo un mapa de riesgo y de intervención preventiva, sobre algunas prácticas que ponen en riesgo a la infancia, como también a otros miembros de la comunidad.*

Las denuncias que la Diócesis de Quibdó hizo en su momento, con datos de los niños y niñas muertos por desnutrición, alertó a varias agencias del Sistema de Naciones Unidas quienes realizaron una investigación sobre la situación nutricional de los niños y niñas indígenas en el Chocó y los resultados son alarmantes. Estos resultados saldrán a la luz pública a finales del mes de abril y en el mes de mayo. Ahora todas las instituciones están preocupadas por la infancia indígena, se volvió una moda, y hay miles de programas de intervención en salud infantil indígena, esperamos que esto prevenga la muerte de los mismos, antes de tiempo.

En esta intervención de lo estatal, se hace muy necesaria la unidad y la coordinación de acciones. Cada quien quiere llevar su programa y sus actividades; desde las organizaciones indígenas existentes en la región se ha pretendido tener una coordinación que lleve a superar las divisiones, a construir lo colectivo desde las responsabilidades individuales y colectivas. Ha sido difícil, porque los plazos, los tiempos y los dineros no son los mismos.

Propiciar el diálogo y el encuentro cultural en causas comunes es un reto, sobre todo para la institucionalidad, a quien le es más fácil aplicar unas metodologías estandarizadas que hacer un proceso de investigación y de apropiación de estas metodologías a las condiciones particulares del medio donde interviene. De igual forma estas intervenciones han ayudado a los procesos de división de las comunidades y sus líderes, porque tan grandes son las necesidades a veces, que se firman convenios sin tener una suficiente claridad sobre las responsabilidades adquiridas y las formas de atención, que luego esto crea celos, peleas entre los líderes quienes terminan dividiéndose, por los mercados que distribuyen, por los promotores que nombran y/o por las misiones de salud que realizan muy de vez en cuando.

Por ejemplo, frente al tema de territorio y la amenaza que hay sobre el mismo, el movimiento indígena va por un lado, el movimiento de negritudes por otro y los

campesinos de otro lado y las instituciones como ONGs de un lado y de otro. La convergencia no es fácil, el diálogo y la concertación son un reto permanente y la comprensión de lógicas diversas mucho más.

De la convergencia surge el diálogo y del diálogo surgen nuevas formas culturales, pero que en ningún caso deben creerse superiores a sus formas originales o a otras posibles culturas con las que nuevamente converjan. La "cultura" es sin duda un referente legítimo. Pero el querer mantener la cultura como referente implica ya una imposición; la de la cultura como centro y punto de partida de todo proceso dialógico. Es decir, se habla de una convergencia que parte de la igualdad de las culturas que entran en diálogo y de causas comunes de lucha.

Esto implica como señala Fonet-Betancourth, citado por Gómez Martínez, *"la deposición de hábitos de pensar y de actuar etnocéntricos que bloquean la percepción del otro hasta en las formas más elementales de su alteridad, como por ejemplo la percepción de su dignidad humana. Dejarnos interpelar por su alteridad y tratar de encontrarlo desde su horizonte propio"*. (1997, 65-103). Se busca reintegrar de nuevo su dimensión dinámica; reconocer que su esencialidad recaiga precisamente en su constante transformación.

En el mundo indígena embera-katio la construcción de lo social, de lo comunitario es una práctica cotidiana, ahora corresponde unir esfuerzos junto a otros y otras. Si las búsquedas de condiciones de vida digna no nos une, si las inmensas y diversas mayorías empobrecidas y excluidas no nos encontramos para dialogar, para planear, para unirnos en estas causas comunes, entonces, estaremos participando de la nueva colonialidad, como lo dice Santiago Castro.

d. Búsqueda de alternativas a lo Estatal

No podemos renunciar a la búsqueda de alternativas políticas y éticas. Hay que construir alternativas de resistencia creativa, como lo dice el movimiento sin tierra

en Brasil en una de sus consignas “ocupar, resistir y producir”. Es decir, que nuestra resistencia se tiene que volver creativa.

Tenemos que ayudar a que los proyectos y planes de vida de las mayorías, vayan siendo realidad, incluidos los planes y proyectos de vida de los pueblos indígenas y negros, que tienen características y particularidades propias.

Nos gozamos que la constitución nacional nos haya definido como una nación multiétnica, pluricultural, pero la estructura estatal, no ha sido transformada para responder a esta realidad reconocida.

Por lo tanto se hace necesario consolidar un proyecto político, no debemos tener miedo a negociar estos planes y proyectos de vida, incluso de consolidar cada vez más la toma del poder local, donde las hegemonías no siempre se reproducen y pueden ser cambiadas, donde se fomente la solidaridad y las prácticas de inclusión y diálogo permanente entre sujetos libres y con iguales derechos.

Para ello se requieren hombres y mujeres transformados en su pensamiento, en su corazón, capaces de crecer desde lo pequeño, de hacer con otros y otras, superando las divisiones, lo ideológico, para abrirse al universo de posibilidades de vida con otros y otras.

Y para tener estos hombres y mujeres es importante e imprescindible la formación de los niños y las niñas en todos estos aspectos de los cuales hemos venido dialogando. Si los medios de comunicación son tan efectivos para lograr manipular nuestros deseos hasta el punto de volvernos consumidores, creo profundamente que los niños y las niñas formados con conciencia crítica en el seno de sus familias, con una visión amplia del mundo, más fácilmente vencen estos impulsos y se resisten a las formas que no vayan encaminadas a ser más y mejores. Pero esto no nos viene por osmosis o por herencia, hay que formar la conciencia crítica, los valores fundamentales, brindar herramientas para el diálogo y la apertura, para el compromiso y la acción. El mundo adulto tendrá el reto y el desafío.

Para concluir, quisiera insistir entonces que el tema de la educación intercultural, no es un tema de políticas públicas educativas frente a los grupos étnicos, sino es un reto para todos y todas, de abrirnos a un diálogo, a un encuentro creativo en un espacio común de convergencia, donde la novedad y la sorpresa pueden dar vida a otras miles de posibilidades. La educación intercultural mirada como un reto en la construcción de un espacio común, donde otros mundos puedan ser posibles.

A manera de seducción y propuesta

La crianza intercultural, oportunidad para ponerle piel al ser humano. Posibilidad para preparar el corazón de un ser humano, para ser mejor ser humano....

“No podemos dejar de soñar, pero igualmente no podemos dejar de lado la realidad... Ser ciudadanos de un mundo mejor, de otro mundo posible creado como casa de todos, todas, requiere de esfuerzos personales, de estar atentos y vigilantes, de no perder la magia y la capacidad de admiración, de resistirse a lo normal y a la rutina y crear siempre espacios más hermosos y mejores, donde sólo pueda ser posible la mesa del encuentro y alegría, de la solidaridad y la creación permanente” (myamor/09/01/2007)

1. Seres Humanos que se preguntan por sí mismos y por el otro, la otra y lo otro

En un mismo espacio se encuentran la pregunta y algunas certezas que generan algunas respuestas, pero también construyen otras nuevas preguntas, que puede acercarnos a posibles respuestas. Esto es lo que llamé yo lugar de frontera, como una posibilidad que nos abre a muchas posibilidades. Que no nos de miedo la pregunta, incluso aunque no haya respuestas, que el mundo adulto sea capaz de responder al pequeño “no lo se todo, pero lo puedo descubrir contigo”; esto es mucho más ético que dar respuestas equivocadas por miedo.

Construir un nuevo marco explicativo para interrogar, indagar, entender, comprender nuestra propia realidad y otras realidades que se escapan a los conceptos hasta ahora contruidos para acabar con la crisis de sentido.¹⁹³ Ampliar la comprensión de la realidad, ganar sensibilidad sobre los otros, sobre lo otro, sobre los sentidos de los otros, para entrar en relación con esos sentidos de los otros y construir socialmente nuevos espacios, nuevos escenarios de relaciones en equidad. Para el mundo adulto, éste tiene que ser un proceso de conciencia constante y transformación permanente. En los niños y las niñas debe estar

¹⁹³ *Luis Enrique López, “La Cuestión de la Interculturalidad y la Educación Latinoamericana”, como una tarea, pero también como una obligación, dadas las características de las poblaciones existentes en América Latina y la relaciones que cada vez más se van sosteniendo con otros y otras realidades.*

incluido desde la crianza, prácticas que le permitan construir esta actitud para reconocer, incluir, participar y dejar a otros hacerlo.

No basta con ser reconocido, incluido; es importante crear las formas y maneras para la participación en el espacio donde se es reconocido e incluido. Este es otro reto que tenemos: ¿cómo vamos socializando estas prácticas, de tal forma que vayamos aportando en la transformación de políticas públicas que garanticen la dignidad humana en el acceso y disfrute de los derechos humanos, económicos, sociales, culturales y ambientales?.

Otro aspecto importante es formar la capacidad para el encuentro y el diálogo, desde una práctica cotidiana. Dice García Canclini: *“¿Quiénes somos? Se indagó en la primera sesión. Pese a la voluntad de convergencia, prevalecieron las dificultades para hallar un término unificador. Ni el color de la piel, ni el lenguaje, ni el territorio, ni la religión sirven para identificarse en su conjunto.”*

Por ello es importante dejar siempre abierta la puerta, un punto donde se entrecrucen diversas realidades para ampliarse y dotarse de un nuevo sentido. Donde se encuentren diversos procesos culturales diferentes, desigualdades cambiantes y permanentes, incluso antagónicas, bajo unos “supuestos universales” que igualmente pueden cambiar, como son la democracia, los derechos humanos, la solidaridad y otros tantos que hoy también están en crisis de sentido y contenido.

2. El reto de la inclusión cotidiana

Sin dejar de lado la postura política que implica la lucha para que la estructura de poder y las relaciones que genera se transforme, es muy importante estar atentos y atentas a nuestro propio proceso de transformación. Es decir, la conciencia constante sobre nuestra propia práctica. Visibilizar nuestra propia incapacidad para incluir a otros y otras, incluso a los antagónicos, contradictores, etc. Las relaciones cotidianas son las que nos demandan mayor esfuerzo. Vale la pena que nos preguntemos cómo se están construyendo sentidos de vida, las

subjetividades desde la cuales solemos relacionarnos, emitir juicios, comprometernos, amar, criar a los hijos e hijas, etc.

Esto nos convoca a develar las tensiones entre lo individual y lo colectivo, lo institucional y lo grupal, los movimientos sociales y las redes, pero también las grandes posibilidades que emergen. El problema no son las tensiones, ni los problemas, sino la actitud y voluntad para buscar espacios de encuentro, de diálogo y convergencia y de vivir incluso con los antagónicos.

Construir conocimiento y dinamizar su socialización desde lo intercultural supone una actitud abierta, para incluir lo que nunca ha sido visibilizado, y ello nos implica el reconocimiento de sujetos desde unos contextos que son diversos, desiguales y plurales. Este reconocimiento trae consigo la inclusión y la inclusión necesitará cambios y transformaciones en los enfoques, en los modos de concebir y practicar las disciplinas, las relaciones entre economía y sociedad, la construcción de identidades individuales y colectivas, etc.

Un aspecto importante es cómo frenar el ritmo y la forma veloz en la imposición de los cambios del capitalismo y la globalización, que no nos permite mirar, mirarnos, parar, repensar, ni siquiera para preguntarnos si podemos vivir juntos, los diferentes, los diversos, los plurales, los singulares, los particulares...como dice Alain Touraine, *“nuestra época es característica no porque se vislumbren nuevas formas de orden social, sino por la imposición del cambio veloz y permanente como paradigma social, dirigido por los intereses circundantes de capital financiero, los servicios informáticos y las mercancías que no consultan la capacidad decisoria de las comunidades y los sujetos (Alain touraine, 1999).*

Al globalizarse el conocimiento y la economía, también se globalizan los problemas sociales y van adquiriendo nuevos sentidos las instituciones sociales tradicionales como el estado, la familia y la escuela. Sobre todo la familia y la escuela deben asumir otros roles en relación con la función que venían desempeñando; deben orientarse hacia la construcción del tejido social la

valoración y tramitación de conflictos sociales diversos y la animación de procesos culturales y comunitarios. Es necesario el enriquecimiento en las prácticas de crianza, de tal manera que en las primeras etapas de la vida, que es la época de la siembra, se puedan construir estos nuevos sentidos, que generen por su puesto nuevas prácticas de relacionamiento social.

Por ello, la interculturalidad, leída desde el ámbito educativo, se asume como una instancia de producción cultural emergente, implicada en las formas de producción cultural, en los procesos de construcción y circulación de valores y generación de prácticas sociales, desarrollar una noción y unas prácticas interculturales capaces de cuestionar las formas dominantes de producción simbólica.

Desde esta perspectiva la interculturalidad puede agenciar y posibilitar la capacidad que tengan los diferentes sujetos (padres, madres, docentes, estudiantes) de conferirle sentido a sus relaciones recíprocas, entendidas como construcción de una totalidad cultural inacabada y por ello en permanente reconfiguración; en esa medida, *"la interculturalidad significa asumir y apropiar los discursos de la producción cultural, los discursos del contexto, y los discursos de las culturas vividas (McLaren, 1998)*

3. El reto de la escuela y familia interculturales

Decía anteriormente que la familia y la escuela son dos instituciones que deben cambiar; es decir, ser interculturales. Para ello se requiere formar a los padres y madres, a los y las docentes en un proceso de conexión entre los procesos de construcción, producción y circulación de conocimientos y saberes, con las prácticas de la democracia, el diálogo, la concertación para las propuestas de regulación social, el trámite y negociación de las tensiones y conflictos que surgen en la cotidianidad de la vida. Sin esta práctica, la familia y la escuela, seguirían siendo reproductoras de relaciones de poder hegemónicas y excluyentes.

Los padres y madres, mediante un proceso de formación, deben entender y comprender que estamos a la puerta de grandes posibilidades para transformar el mundo desde lo pequeño, desde lo que aparentemente no cuenta, desde la fuerza de lo débil, iniciando en ese primer espacio que es la familia. Esto implicará cambios en las pautas y prácticas de crianza, en la socialización del saber, en la formación de valores, desde una práctica constante del diálogo. La familia llámese padre, madre, abuelos, tíos, etc, tiene un papel fundamental en la transformación social que se quiere. Sólo con niños y niñas capaces de desafiar la hegemonía, abiertos al diálogo, capaces de preguntarse, de ponerse en duda en relación con lo otro y los otros, iremos construyendo nuevas relaciones sociales. Esto implica - como lo he repetido mucho- conciencia constante sobre nuestras prácticas, en los procesos de formación, de crianza, de control, de toma de decisiones, de diálogo e inclusión de todos los miembros, prácticas de solidaridad con causas sociales, la razón y explicación de saberes más complejos, el sentido y proyecto de vida, etc.

Preguntas tan sencillas sobre cómo y quién toma las decisiones en la familia, qué diálogos y negociaciones se realizan para concertar las prácticas de crianza de hijos e hijas (éste es uno de los aspectos de mayor conflicto entre los padres y las madres), sobre la utilización de los espacios y bienes de la casa, etc. A veces todo lo damos por hecho, pero si no se ejercita la práctica del diálogo, del trabajo en equipo, de la actitud solidaria, de la renuncia de lo personal para favorecer lo colectivo, la reflexión y participación política, el respeto por las identidades y diferencias, por los gustos y la emergencia de nuevos saberes, no podemos esperar que la escuela o los otros sujetos sociales lo hagan.

El reconocimiento que tienen las instituciones educativas es muy débil, a pesar de toda la plataforma social, política y normativa que se ha implantado para legislar sobre ellas. La *institución educativa* se encuentra pasiva, desmovilizada y con grandes dificultades para entender las transformaciones sociales que están aconteciendo en esta época y para responder ante las múltiples demandas sociales que se le hacen. Aunada a esta situación, se está asistiendo a un “borramiento” del docente, dadas las nuevas contrataciones laborales, la creciente

pauperización de su trabajo profesional y las condiciones sociales de desvalorización que afronta.

Es muy alentador que los mismos docentes estén construyendo una reflexión permanente y consistente sobre sus propias prácticas pedagógicas. Algunos y algunas docentes se están sacudiendo de la actitud recurrente que da a los “otros”, legisladores, programadores, investigadores, el poder para diseñar las prescripciones sociales y éticas sobre su quehacer. Múltiples experiencias muestran el interés de los y las docentes por constituirse en sujetos de la política educativa.

La socialización en la escuela se plantea hoy bajo el supuesto de que las relaciones sociales escolares deben estar en la base de una nueva sociabilidad que hace más énfasis en la aceptación del otro diferente, en el pluralismo y en la posibilidad de acuerdos en una disposición permanente de cambio.

Esta socialización opera en la escuela a través de su cultura que no siempre excluye pedagogías autoritarias que reproducen las desigualdades, fragmentan las relaciones sociales mediante la competitividad, el racismo, la violencia, la exclusión, la imposición de modelos autoritarios, el poco reconocimiento a la alteridad y la ausencia y poca injerencia en las problemáticas sociales. No obstante, cada vez más, en este ámbito se plantean preguntas como las siguientes:

- ¿Cuáles son/o deben ser hoy las nuevas funciones de la educación? (de inteligencia social, construcción de ciudadanía, de formación laboral)
- ¿Cómo romper la homogenización que la educación pretende?
- ¿Cómo hacer de la escuela un dispositivo de socialización coherente con la reestructuración global de la sociedad, de los múltiples conflictos que en ella actúan y de la formación de ciudadanos para la convivencia?
- ¿Cuál es el papel del conflicto en el surgimiento de nuevas sociabilidades, como aporte a la construcción de la paz, la democracia y de la convivencia social?

- ¿Cuál es el lugar de la interculturalidad en los procesos de formación del docente?
- ¿Es posible una pedagogía intercultural crítica para la escuela colombiana?

En los procesos de dar respuesta a estas preguntas, en Colombia, docentes vinculados a diversos procesos educativos alternativos, han ido construyendo criterios que integran una metodología de trabajo intercultural, dentro de la cual se comprenden los siguientes aspectos:

Negociación Cultural: Posibilita visibilizar las relaciones, las estructuras y las representaciones de poder presentes en todo proceso educativo, reconociendo sus mecanismos de implantación. Por ello, la negociación cultural se asume desde la necesidad de construir espacios de concertación en los cuales se encuentran diferentes experiencias, enfoques de trabajo y estrategias de intervención y, a su vez, se mezclan intersubjetividades, códigos y simbolizaciones de los actores que orientan estos procesos; en esta perspectiva se posibilita la interlocución de intereses, sentidos culturales y concepciones de trabajo.

Comunicación: El proceso debe desarrollarse en espacios de diálogo intersubjetivo. Es decir, diálogos de profundidad para compartir los sentidos que se posee, para enriquecerlos.

Sociabilidad democrática: Debe significar el encuentro con la diferencia, con lo plural, donde se construyen relaciones políticas y económicas, que en algunos casos se oponen.

En este sentido la diferencia se establece como campo de experimentación democrática; es decir, **no como límite sino como exigencia** a construir las mediaciones a través de los cuales se construye comunidad de red, donde sea posible la construcción de sentido de lo público.

Relevancia y diversidad cultural: Concibe la cultura como parte de la condición humana y como el horizonte que da sentido a la acción educativa. Propende por el respeto a la diferencia y el reconocimiento de la condición de los sujetos implicados desde la etnodiversidad.

Perspectiva de género: Se concibe a partir de la construcción de relaciones de equidad, fraternidad y respeto entre los géneros; hace visibles sus condiciones sociales y culturales y contribuye a la resignificación de las identidades y prácticas femenina y masculina en el ámbito de las prácticas educativas en un ambiente de diálogo inter e intra generacional basado en la tramitación de conflictos desde la argumentación y el acuerdo.

La escuela es una posibilidad para el encuentro de saberes y el surgimiento de otros tantos; por lo cual, se hace necesario reconocer otros espacios diferentes a la escuela tradicional, en donde ocurren procesos educativos relevantes como la formación de liderazgos democráticos de ciudadanía y de interculturalidad, espacios donde se supera la razón instrumental y se intenta construir un nuevo marco explicativo y desde intentar la comprensión de realidades distintas que se escapan a los conceptos que ya no significan mucho y que no logran dar cuenta del sentido.

Por último, acercándome a una reflexión de Paulo Freire (1999, pág 99-101) acerca de los diferentes modelos en el proceso de aprendizaje, quiero complementar esta reflexión de la importancia de formar una conciencia intercultural.

4. Educación problematizadora y dialogicidad

Según Paulo Freire, en la educación bancaria el saber es como un depósito, la contradicción es mantenida y estimulada ya que no existe liberación superadora posible. El educando, sólo es un objeto en el proceso, padece pasivamente la

acción de su educador. Se conduce al educando en la memorización mecánica de los contenidos. Los educandos son así una suerte de "recipientes" en los que se "deposita" el saber. (Freire, 1999, pág. 101)

El educador no se comunica sino que realiza depósitos que los discípulos aceptan dócilmente. El único margen de acción posible para los estudiantes es el de archivar los conocimientos. El saber, es entonces una donación. Los que poseen el conocimiento se lo dan a aquellos que son considerados ignorantes. La ignorancia es absolutizada como consecuencia de la ideología de la opresión, por lo cual es el otro el que siempre es el poseedor de la ignorancia.

De este modo, a mayor pasividad con mayor facilidad los oprimidos se adaptarán al mundo y más lejos estarán de transformar la realidad. La educación bancaria es un instrumento de la opresión porque pretende transformar la mentalidad de los educandos y no la situación en la que se encuentran.

Freire señala, sin embargo, que una educación bancaria puede despertar la reacción de los oprimidos porque, aunque oculta el conocimiento acumulado en los "depósitos", pone en evidencia las contradicciones. No obstante, un educador humanista revolucionario no debería confiarse de esta posibilidad sino identificarse con los educandos y orientarse a la liberación de ambos.

Pero tanto el educador como los educandos, así como también los líderes y las masas, se encuentran involucrados en una tarea en la que ambos deberían ser sujetos. Y no se trata tan solo de descubrir y comprender críticamente sino también de recrear el conocimiento. De esta manera, la presencia de los oprimidos en la búsqueda de su liberación deberá entenderse como compromiso con sus propias causas y las causas de otros y otras.

La propuesta de Freire es la "educación problematizadora" que niega el sistema unidireccional propuesto por la "educación bancaria" ya que da existencia a una comunicación de ida y vuelta.

En esta concepción el proceso educativo es un acto consciente y sirve a la liberación quebrando la contradicción entre educador y educando. Mientras la "educación bancaria" desconoce la posibilidad de diálogo, la "problematizadora" propone una situación gnoseológica claramente dialógica.

Desde esta nueva perspectiva, el educador ya no es sólo el que educa sino que también es educado, mientras establece un diálogo en el cual tiene lugar el proceso educativo. De este modo se quiebran los argumentos de "autoridad" o de jerarquía, nadie educa a otro, otra, sino que ambos lo hacen en comunión.

El educador no podrá entonces "apropiarse del conocimiento" sino que éste será sólo aquello sobre los cuáles educador y educando reflexionen. La educación, como práctica de la libertad, propicia la integración, la construcción del conocimiento se dará en función de la reflexión que no deberá ser una mera abstracción. El ser humano siempre deberá ser comprendido en relación a su vínculo con el mundo.

Freire señalará que así como la "educación bancaria" es meramente asistencial, la "Educación Problematizadora" apunta claramente hacia la liberación y la independencia, orientada hacia la acción y la reflexión de los seres humanos sobre la realidad, se destruye la pasividad del educando que propicia la adaptación a una situación opresiva. Esto se traduce en la búsqueda de la transformación de la realidad; los participantes del proceso encontrarán la liberación, humanizándose.

4.1. La dialogicidad: esencia de la educación como práctica de libertad

Acción y reflexión

Según Freyre, el diálogo como fenómeno humano nos revela la palabra, de la cual podemos decir que es el diálogo mismo y para que éste se produzca, es necesario buscar sus elementos constitutivos.

“Esta búsqueda nos lleva a sorprender en ella dos dimensiones —acción y reflexión— en tal forma solidarias, y en una interacción tan radical que, sacrificada, aunque en parte, una de ellas, se resiente inmediatamente la otra. No hay palabra verdadera que no sea una unión inquebrantable entre acción y reflexión y, por ende, que no sea praxis. De ahí que decir la palabra verdadera sea transformar el mundo”. (Freyre, 1999, 101)

En el mundo embera-katío, la palabra, la oralidad es muy importante, es esencial en el proceso de crianza y cuando ellos toman la palabra, “entrego mi palabra”¹⁹⁴ es porque consideran que su enseñanza es importante para la vida de la comunidad y cuando la entregan, están seguros que la reflexión compartida, ayudara en la practica comunitaria.

Esto quiere decir que la fuerza de la palabra está en la estrecha unidad de la reflexión y la acción. Si se le quita uno de estos elementos constitutivos, como dice el mismo Freyre *“...privada la palabra de su dimensión activa, se sacrifica también, automáticamente, la reflexión, transformándose en palabrería, en mero verbalismo. Por ello alienada y alienante. Es una palabra hueca de la cual no se puede esperar la denuncia del mundo, dado que no hay denuncia verdadera sin compromiso de transformación, ni compromiso sin acción. Si, por lo contrario, se subraya o hace exclusiva la acción con el sacrificio de la reflexión, la palabra se convierte en activismo. Éste, que es acción por la acción, al minimizar la reflexión, niega también la praxis verdadera e imposibilita el diálogo. Cualquiera de estas dicotomías, al generarse en formas inauténticas de existir, genera formas inauténticas de pensar que refuerzan la matriz en que se constituyen.*

La existencia, en tanto humana, no puede ser muda, silenciosa, ni tampoco nutrirse de falsas palabras sino de palabras verdaderas con las cuales los hombres transforman el mundo. Existir humanamente, es "pronunciar" el mundo, es transformarlo. El mundo pronunciado, a su vez, retorna problematizado a los

¹⁹⁴ Entre los embera-katíos, “entregar la palabra” es entregar un conocimiento, un consejo, una posibilidad, por eso siempre escuchan silenciosos, hasta cuando creen que es importante compartir el pensamiento que se tiene.

sujetos pronunciantes, exigiendo de ellos un nuevo pronunciamiento. Los hombres no se hacen en el silencio, sino en la palabra, en el trabajo, en la acción, en la reflexión.

Mas si decir la palabra verdadera, que es trabajo, que es praxis, es transformar el mundo, decirla no es privilegio de algunos hombres, sino derecho de todos los hombres. Precisamente por esto, nadie puede decir la palabra verdadera solo, o decirla para los otros, en un acto de prescripción con el cual quita a los demás el derecho de decirla. Decir la palabra, referida al mundo que se ha de transformar, implica un encuentro de los hombres para esta transformación". (Freyre, 1999, pág. 101)

El diálogo es este encuentro de los seres humanos consigo mismos, con los otros, otras mediatizados por el mundo, para pronunciarlo no agotándose, por lo tanto, en la mera relación yo-tú. Es una cercanía de intimidades. Cuando se comparte un saber, el ser humano se desnuda ante otro y abre posibilidades para ser vestido por otros; el encuentro se da, porque se construyó un nuevo espacio para que las palabras, la reflexión y la acción se recreen, se conjuguen y transformen. Si pronunciar el mundo es transformarlo, es porque hay una manera particular de hacerlo, es el escudriñar, es el análisis, la reflexión que sin duda alguna provoca o genera una acción.

Esta estrecha conexión entre la reflexión y la acción es un elemento importante en la crianza en las comunidades embera-katio; entrega la palabra, el que sabe hacer bien lo que va a enseñar o decir. Se comparte la enseñanza, desde una acción que ha sido reflexionada para el bien de la comunidad. De igual forma el dialogo está concebido como encuentro de saberes, es decir, toda persona tiene un saber y es necesario compartirlo.

"Si diciendo la palabra con que al pronunciar el mundo los hombres lo transforman, el diálogo se impone como el camino mediante el cual los hombres ganan significación en cuanto tales. Por esto, el diálogo es una exigencia existencial. Y siendo el encuentro que solidariza la reflexión y la acción de sus

sujetos encauzados hacia el mundo que debe ser transformado y humanizado, no puede reducirse a un mero acto de depositar ideas de un sujeto en el otro, ni convertirse tampoco en un simple cambio de ideas consumadas por sus permutantes. Tampoco es discusión guerrera, polémica, entre dos sujetos que no aspiran a comprometerse con la pronunciación del mundo ni con la búsqueda de la verdad, sino que están interesados solamente en la imposición de su verdad". (Freyre, 1999, 101)

Pronunciar el mundo, reflexionar el mundo y transformar el mundo no se puede lograr de manera aislada, es necesario el "encuentro"; por ello es tan necesario en el proceso educativo el diálogo entre iguales, cada quien con su palabra, con su reflexión y sumando acciones. El proceso educativo realmente lo que debe ayudar a formar son seres humanos abiertos y dispuestos a su propia transformación, al tiempo que van transformando a su paso.

Veamos ahora como operan estos dispositivos del proceso educativo en diálogo constante con otras realidades, con otras palabras, con otras reflexiones y con otras acciones. No es difícil poner en marcha un proceso educativo liberador y transformador, es simplemente pensar el proceso como una guitarra que hay que afinar para poder sacar la melodía de las canciones, pero hay que saber tocar la guitarra, saber afinarla y aprenderse las canciones o componer de vez en cuando alguna para cantarla.

5. Aprendizajes en el mundo embera: las variables que son claves

5.1. Nuevas actitudes

Para el pueblo indígena embera la espiritualidad es la que le da sentido a todo lo que se hace y se practica; es decir, a todo el proyecto de vida. La espiritualidad articula la vida cotidiana y lo sagrado. Es la espiritualidad la que ayuda para que haya una unidad en el pensamiento, equilibrio entre el pensamiento y la acción. *"Cuando se teje un canasto, no sólo se entrecruzan hojas de palma seca pintadas, ahí se entrecruza, se junta nuestro pensamiento, un canasto somos nosotros mismos, cuando se ve un canasto, se ve una mujer o un hombre embera. Aquí no se divide, aquí existimos en todo... cuando la mujer embera teje en silencio, va*

tejiendo su propio sueño, su propia vida, por eso la teje bien... así sucede cuando tejemos chaquira, manillas o adornos, ahí está nuestro pensamiento tejido".¹⁹⁵

Cuando la comunidad se reúne, junta su pensamiento como un entramado, cada parte del entramado tiene un lugar, cumple una función, por eso los indígenas embera hacen parte del territorio, su origen es la madre tierra y cada parte del territorio es sagrado porque ahí están sus raíces, sus ombligos, sus antepasados. Por eso la relación con el territorio es distinta, porque es la tierra la que los posee, los provee y ellos sólo la aprovechan de acuerdo a como ella misma les enseña en la ley de origen. En esa ley está el corazón y el entendimiento para mantener ese orden sagrado en el territorio que es su propia vida, su propia existencia.

El equilibrio y la armonía son el punto de referencia de su desarrollo histórico y del proceso que guía el actuar humano embera-katio; equilibrio que nace de la reciprocidad, del dar y recibir, pero entre iguales. Tienen un principio ético que es no violentar a la naturaleza por el desarrollo. El territorio es su mamá, es su hermano y por eso le dan para de él recibir. Hay que utilizar las cosas de acuerdo a su función. Igualmente en la distribución comunitaria de tareas, de responsabilidades, de funciones, hay que dar y hay que recibir y quien rompa el equilibrio, la armonía, es re-educado con la aplicación de un castigo que puede ser trabajo comunitario, el cepo¹⁹⁶ u otro, según la falta.

Es de ahí, de esta ley de origen que está en lo profundo de su corazón y que se debe mostrar en todo lo que es el embera-katio, de donde nacen esas nuevas formas de relacionamiento entre iguales y prepara para entrar en relación con otros y otras. Al niño o a la niña, hay que formarle el corazón, para que tenga un rostro propio y de señas de estar listo, lista para hacer. Saber, es saber hacer. Cuando esta listo, lista es porque sabe hacer, entonces ya adquiere la madurez

¹⁹⁵ *Apuntes personales, encuentro de espiritualidad indígena, Comunidad de El 18, canto entonado por una mujer embera, traducido sólo unas frases por un maestro embera, febrero de 2007.*

¹⁹⁶ *El cepo es como la cárcel, un palo de madera que tiene unas aberturas por donde cabe un pie, está ubicado en un lugar de la comunidad. Quien es castigado, pasa el tiempo estipulado ahí.*

para asumir compromisos, funciones en la comunidad. Antes sólo observa, imita, ensaya y aprende del mundo adulto. El mundo adulto tiene dos narrativas, la tradición oral que más adelante la explicaré como metodología, pero la más importante es la fuerza del saber hacer. El adulto enseña lo que sabe hacer, no lo que sabe decir.

Este ejercicio de los embera-katio, creo que ilumina claramente nuestro papel como facilitadores de un proceso de educación propia intercultural¹⁹⁷. Los primeros que tenemos que entrar en este proceso de observación, de aprendizaje, somos los y las acompañantes de procesos dentro del mundo indígena, para entrar en diálogo de saberes. Aquí hay un elemento importante, el niño o la niña aprende lo que el adulto sabe hacer bien, lo que le puede orientar, así que es un reto pasar de clases magistrales, donde la Palabra tiene tanta fuerza porque le decimos a los y las estudiantes lo que tienen y deben hacer, para pasar a la fuerza de la palabra-acción: hacer con ellos lo que deben aprender a hacer bien. Es decir, la palabra cobra vida en la vida cuando se hace, cuando se vuelve acción. Este cambio de actitud en nosotros y nosotras, seguramente permitirá nuevos aprendizajes, nuevos lenguajes, para los y las estudiantes, pero especialmente para nosotros los maestros y las maestras.

5.2. Nuevos lenguajes

Estamos igualmente acostumbrados a la palabra hablada y escrita. En el mundo embera-katio, los lenguajes son diversos. La lengua materna es importante para el compartir y el diálogo, pero los lenguajes más fuertes son la práctica de lo que se dice. Un buen Jaibaná lo es porque “hace cosas buenas y es efectivo en lo que hace, no en lo que dice” aunque diga muchas cosas mientras realiza los rituales. Pero su bondad se prueba en la efectividad de su actuar en los resultados de su práctica.

¹⁹⁷ Me refiero como “facilitadores” a todos aquellos, hombres y mujeres que trabajamos con comunidades indígenas, que asumimos roles como docentes, formadores de maestros y maestras indígenas, formadores en el campo de la salud o de lo que hemos denominado acompañantes del fortalecimiento organizativo.

Esta es otra clave que nos puede servir mucho en el proceso de educación propia intercultural. Practicar lo que se sabe, hacer lo que se dice, es la fuerza de la experiencia, que es muy fuerte en el mundo indígena. El niño o la niña aprende desde la experiencia, explorando su territorio y otros territorios posibles, haciendo las cosas de acuerdo a su edad, bajo la tutela de la familia y de la comunidad. Como dice Larrosa, *“de la experiencia no nos privemos, provoquémosla porque ahí nacen las grandes transformaciones”*¹⁹⁸. Esto requiere, entonces, nuevos lugares; la escuela se ensancha, adquiere nuevos espacios de aprendizaje, que requieren emprender camino, dejar la tiza o el marcador, aprender a pintar, a conocer otras narrativas, la de la tradición y la de lo sagrado, que no siempre son palabras, sino símbolos, rituales, mingas, trabajos comunitarios, etc.

Somos nosotras y nosotros mismos los que tenemos que aprender a dialogar con otros mundos y realidades para lo cual no estamos ejercitados: lo que dice el río, la montaña, los pájaros, la tierra; otras formas de discurso, como el discurso sagrado que enseñan los padres alrededor del fogón en lo íntimo de la familia para dar consejo y en las historias de los ancestros que son relatos en forma metafórica que tienen que ver con la vida gozosa y dolorosa de los pueblos indígenas en sus luchas por la resistencia.

El silencio que muchas veces guardan los indígenas y que es una forma de interiorización del aprendizaje y una forma también de hablar, de decir, de observar, de escuchar atentamente. Tenemos que ejercitarnos para descifrar y leer el silencio, como otro lenguaje que enriquece y que aporta mucho.

5.3. Nuevos aprendizajes

En el mundo embera hay tres lugares claves para el aprendizaje del niño y de la niña. La familia en el Te ara te, la comunidad y el territorio. En estos tres espacios el embera aprende lo que debe hacer para ser un buen embera. Se forma su

¹⁹⁸ *Apuntes personales, conferencia dada por Jorge Larrosa, Universidad de Antioquia, 2006*

corazón y su pensamiento. La ley de origen es la que fundamenta ese saber hacer. Resumiré la ley de origen que está ampliamente reconstruida con los docentes indígenas, pues es la base fundamental de la crianza del embera:

“Dachi Ankore pide al embera: Tener buen corazón para pensar bien, para tratar bien el territorio, y utilizar sólo lo que necesita, para cuidar lo recurso, para tener buen trato con los otros embera, para cuidar a la mujer, para realizar los rituales y fiestas que son propias de nosotros, fuimos creados por Ankore para pensar como embera, sentir como embera, vivir como embera. Tenemos nuestra propia forma de hablar, de vestir, de sembrar, de cazar, de danzar, de hacer ritual, eso lo debemos seguir haciendo y enseñar a los niños”¹⁹⁹

La familia es muy importante en el aprendizaje del niño y de la niña durante la etapa de la crianza, en la cual participan todos los miembros, especialmente la madre. Pero el Te ara te²⁰⁰, tiene toda una cosmovisión indígena, porque ahí esta recogida la forma, la manera como los indígenas interpretan el mundo, lo conciben. Alrededor del fogón los niños y niñas escuchan las historias de sus ancestros y reciben el buen consejo para que sean buenos emberas y aprenden viendo e imitando en juego que luego se convierte en práctica, lo que ven hacer a sus padres. El te ara te, que no tiene divisiones, ni puertas, es un espacio abierto que le permite al niño y a la niña libertad de movimiento y exploración para conocer y experimentar. Allí aprende a dar sus primeros pasos, lo que es subir, lo que es bajar, a comer el plátano, el juju, la monía, la guagua y otros productos de la gastronomía propia. La relación con los abuelos, los hermanos mayores, es importante para complementar su aprendizaje y recibir el cariño, afecto y cuidados propios de la edad.

¹⁹⁹ *Apuntes personales, encuentro de docentes, sobre ley de origen. Intervención de Jaime Jumí, jaibana embera, Marzo de 2007.*

²⁰⁰ *En el mundo embera, “te ara te” es la casa de todos, la casa para todos, el lugar donde puede estar la familia, pero llegar otras familias y su forma de construcción, es una representación de la cosmovisión indígena embera.*

Los paseos por el territorio a la espalda de la madre o de su hermana mayor son importantes para el aprendizaje, el niño o la niña incluso se duerme mientras los mayores realizan las tareas cotidianas de recolección de leña, cortar el plátano y otros frutos para la comida familiar. Ir al río, a la montaña, recorrer la comunidad, son acciones cotidianas importantes para el reconocimiento de su entorno, pero también para la relación con la comunidad. El niño siempre aprende viendo, imitando lo que ve hacer. Al principio lo hace en juego y luego cuando está listo, lo hace de verdad.

Estos elementos nos parecen claves para tenerlos en cuenta, conocerlos para aprovecharlos suficientemente en el proceso de educación propia intercultural. Los agentes de Pastoral Indígena en la Diócesis de Quibdo, acompañamos la construcción de un proceso de educación propia con los indígenas embera-katios; en el proceso construido y desarrollado, estamos articulando a los padres y madres. Por ejemplo, para conocer la espiritualidad, hacemos los encuentros donde los jaibaná realizan los rituales y los niños, las niñas, las y los jóvenes participan de los mismos, entonces aprenden haciendo. De igual forma con los encuentros culturales, donde las mayorías cuentan los relatos, cantan, tocan instrumentos tradicionales y los niños, las niñas, los y las jóvenes danzan. Luego hacemos una relectura de todos estos momentos y espacios, para encontrar los aprendizajes, los conceptos, las cosmovisiones, los valores, los saberes que deben ser guardados en el corazón que es la memoria del pensamiento embera.

Para algunos temas, los líderes, padres y madres de familia acompañan y enseñan a sus hijos lo que deben saber para ser buenos emberas. Ha sido difícil, porque es romper igualmente con unas dinámicas de enseñanza-aprendizaje que no se enmarca en un proceso educativo formal. No es lo mismo compartir con sus hijos e hijas que con un grupo de estudiantes; pero poco a poco se han ido familiarizando y se va haciendo el proceso mucho más natural y enriquecedor.

Han ido entendiendo que ellos deben enseñar lo que saben hacer y los demás maestros enseñamos otros conocimientos, que muchas veces no sabemos hacer sino simplemente nombrar, decir.

Estos aprendizajes nos preparan para hacer del proceso educativo una experiencia para compartir saberes, aprendizaje mutuo, de acercar a la realidad el conocimiento, de practicar lo que se sabe para el bien de la comunidad. Esto es un reto grande. Si no se practica lo que se aprende, lo que se sabe, entonces ¿para qué se dedica tiempo para aprender y saber hacer?

Quiero aclarar que este *saber hacer* es muy distinto del desarrollo de competencias, del estar listo para competir, de la efectividad y eficacia en el desarrollo de habilidades en un cargo, ocupación o profesión específica. No este saber hacer, es estar capacitado para SER HACIENDO Y SIENDO, HACER. Es decir, hay una conectividad profunda, una relación estrecha entre lo que se es, lo que se tiene en el corazón profundamente, lo que se hace rostro propio y lo que se hace seña; es decir lo que se hace. No es la tecnificación del ser humano, que se vuelve una máquina efectiva y eficaz. No. Es el ser humano que hace, crea, recrea, al tiempo que él mismo se va transformando y va incidiendo en el lugar donde se encuentra, con claras opciones, convicciones, con apuestas políticas y causas solidarias, que le permiten tomar las decisiones más acordes con sus principios y con el ideal de humanidad que construye.

5.4. La relación de las variables

Que se crucen estas variables de las nuevas actitudes, los nuevos lenguajes y los nuevos aprendizajes en una práctica cotidiana transformadora, que crea y recrea, que da paso a la creatividad constante, no es fácil. Eso requiere conciencia constante, reflexión sobre la práctica, evaluación y autocrítica, individual y colectiva.

Esto no es fácil, pero si retomamos la metáfora del tejido de la cesta, del canasto que hacen los embera, puede que nos funcione y cada día será como entretejer y cruzar las fibras de la voluntad, del querer hacer, de la creatividad, de la sensibilidad, de la solidaridad, que va creando otros lenguajes, otros espacios, otros saberes. Es un acto de creación permanente, que no termina, que no concluye, pero que permite estaciones de la vida con posibilidades de disfrute.

Como decía Paulo Freire: El ser humano es precisamente humano porque es capaz de transformarse a sí mismo, permanece en creación constante (pronunciar palabra, nombrar el mundo), pero eso no le impide tener estaciones para resguardarse (reflexión), para florecer (acción) y para continuar en la dinámica del ir y venir por la vida, con creatividad y firmeza.

Ponerle piel al ser humano, preparar el corazón de un ser humano para ser mejor humano, no es una tarea fácil, la infancia depende de un mundo adulto formado, abierto, con conciencia constante sobre nosotros mismos, con reflexión sobre la práctica y los sueños que queremos realizar.

Construir un ser humano, es una responsabilidad social, porque al construir al ser humano, se arriesga o se asegura el futuro de toda la humanidad.

BIBLIOGRAFÍA

- ALZATE, Piedrahita María Victoria, *El descubrimiento de la infancia (I): historia de un sentimiento*, revista de Ciencias Humanas No. 28, 2001. p. 125-133.
- ARAN J. Ana María, Silvio Aristizabal y María Eugenia Londoño, *Proyecto Etnoeducativo en la cultura Embera-Chami de Cristiania*, Convenio de Investigación Conciencias-UDEA-INER, Marzo 1990, CAPITULO DESARROLLO DEL NIÑO EN CRISTIANIA, Pag 36-96
- APARICIO, Burdo, *El tiempo, el espacio y el territorio, estudio de Maestría como Geógrafo, España, 2004. P. 140-145, consultado en noviembre de 2006, gogle.com, tesis de maestría.*
- ARIÉS, Philippe, *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen.. Surgimiento y evolución del concepto moderno de infancia*, Madrid, Taurus. 1987
- _____, *Historia Social de la crianza en familia*. Editora Guanabara, Rio de Janeiro, 1981.
- _____, *Artículo "La infancia"*, en *Revista de Educación N° 254, España, 1993.*
- ARIÉS, Gélis Jacques "La individualización del niño" en *Historia de la vida privada*, Taurus, Barcelona, 1984, Tomo 4.
- BALANDIER, Georges. *Antropo-Lógicas*. Editora Cultrix, São Paulo, 1976.
- BAQUERO, Ricardo y NARODOWSKI, Mariano, *Normalidad y normatividad en pedagogía*, revista *Alternativas*, año IV, No. 5, Buenos Aires, 1990. p. 35-46.
- _____, *ciencia de la Educación*, año 3, No. 4, Buenos Aires, julio 1994, P. 55-58, consultado en octubre de 2007, educación.idoneos.com.
- _____, *¿Existe la infancia?*, revista IICE Año III N° 6, Buenos Aires, 1994, p. 61-67.
- BARREIRO, Herminio y TERRÓN, Aída. *La institución escolar: una creación del estado moderno*. Barcelona. Ediciones Octaedro. 2005.
- BECK, Ulrich, *Democratización de la familia*. Fondo de Cultura Económica. México, 2002.
- _____, *los hijos de la libertad*. Fondo de Cultura Económica. México, 2002.
- _____, *los padres de la libertad*. Fondo de Cultura Económica. México, 2002

BOURDIEU, Pierre, *La práctica de la antropología reflexiva Respuestas, para una antropología reflexiva*, Ed. Grijalbo México, 1995, p. 159-196.

_____, *La juventud es apenas una palabra*, en: *cuestiones de sociología*, Editora Marco Zero, Rio de Janeiro, 1983.

BRINKMANN, Wilhelm, *La niñez en proceso de transformación. Consideraciones sobre su génesis, su desaparición y su valor efectivo para la pedagogía*. En: *Educación (Tübingen)*, vol. 33, pp. 7-23. 1986.

CASAMA, Germán, *Agencia Presidencial para la acción social y la Cooperación Internacional, Acción social, Derechos Territoriales de los Pueblos Indígenas*, Bogotá, Junio 2005, p. 7.

CAISAMO, Guzmán, *Nuestra Madre Tierra que nos enseña a Vivir*, en: *La Tradición Oral Embera en la enseñanza de la Lengua Castellana*, OIA-INDEI, febrero de 2006.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. "Teoría tradicional y teoría crítica de la cultura", en *Castro-Gómez, Santiago (editor). La reestructuración de las ciencias sociales en América Latina*. Bogotá: Centro Editorial Javeriana. 2000. p. 93-108.

CEID-ADIDA, *Etnoeducación y cátedra de estudios afrocolombianos*, Gobernación de Antioquia, Gerencia de Negritudes, imprenta Departamental de Antioquia, 2004. p. 13.

CERON Patricia, ROJAS M. Axel, TRIVIÑO Lilia, *Fundamentos de la etnoeducación*, en: *Licenciatura en etnoeducación*, Universidad del Cauca, Popayán Junio 2002, p. 15.

CHOKLER, M., *Teoría de los Organizadores del Desarrollo*. En: *del mecanicismo a la psicomotricidad operativa*. Buenos Aires, Ediciones Cinco, 1988.

CINDE, *Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano Sede Sabaneta, Prácticas de Crianza en Antioquia*, investigación realizada con financiación del Ministerio de Educación Nacional. Dirección de la Investigación: María Teresa Luna. Coinvestigador: Fernando Peñaranda. Equipo de campo: Sofía Arango, Doris Asprilla, Silvia Ester Mazo, Angela María Rivera. Medellín, Colombia.

COLEMAN, Daniel. *Los secretos de la psicología. Sencilla y útil introducción a la psicología*, Barcelona, Editorial Salvat, 1995.

COLANGELO, María Adelaida L. Tamagno y M. Cusminsky. *Atención de la salud infantil en una comunidad toba de un medio urbano*. En *Archivos Argentinos de Pediatría*, volumen 96, N° 6, 1998, consultado en mayo de 2007.

- COMENIO, Juan Amós, *Didáctica Magna*, Akal, Madrid, 1984.
- _____, *Pamperia*, UNED, Madrid, 1984.
- _____, *El mundo en imágenes*, Grupo Editorial, México, 1993.
- COREA, Cristina e Ignacio Lewkowicz. *¿Se acabó la infancia? Ensayo sobre la destitución de la niñez*. Editorial Lumen-Humanitas, Buenos Aires, 1999.
- DELAGADO, Buenaventura, *Historia de la infancia*. Barcelona, 1998. Editorial Ariel.
- EDUCACION INTERCULTURAL. *Teoría y Práctica*. Editorial Escuela Española. Madrid. 1997, p. 184.
- EQUIPO de Licenciatura en Etnoeducación. *Referente socio cultural en etnoeducación, tomado de: Diseño Curricular Universidad del Cauca. Popayán 2000*.
- ESCOLANO BENITO, Agustín, *Tiempo y educación. Notas para una genealogía del almanaque escolar*. En: *Revista Educación*, no. 298, España, 1992, p. 55-7
- _____, *Tiempos y espacios escolares. Ensayos históricos*. Madrid, 2000, Editorial Biblioteca Nueva.
- EISNER, Eliot, *Qué hace cualitativo un estudio?*, *El ojo Ilustrado*, Barcelona Paidós, 1998, p. 197-227.
- FALK, Judith, *Mirar al Niño*. Ediciones Ariana. Buenos Aires. 1997, consultado en noviembre de 2007, www.pisocologiainfantil.com.
- FALS, Borda, Orlando, *Rehaciendo el saber*, en: *Acción y Conocimiento*, CINEP, 1991
- FERMOSO, Paciano. *Educación intercultural: la Europa sin fronteras*. Madrid, Narcea ed. 1992
- FLÓREZ L, Jesús A, *Autonomía de los Pueblos Indígenas en el Chocó, Capítulo I, Contexto de los pueblos indígenas en el Chocó*, p. 13, 157-167, Editorial Nuevo Milenio, Quibdó, Marzo 2007.
- _____, *Cruz o Jai Tuma*, Diócesis de Quibdó, Gráficas la Aurora, 1996, p. 81-82
- FONSECA, Claudia. *Caminos de adopción*. Cortez Editora, São Paulo, 1995.
- FORO Latinoamericano de Políticas Educativas -FLAPE-IV Foro Virtual, Abril 2005, *Inclusión Social, Interculturalidad y Educación*, Universidad Pedagógica Nacional, plataforma de análisis y producción de políticas educativas.

- FOUCAULT, Michael, Sujeto y Poder, Stuart Hall y Paul du Gay, cuestiones de identidad cultural, Amorrortu Editores, Buenos Aires, septiembre 2003.*
- FREIRE, Paulo, Pedagogía del Oprimido, Editorial Siglo Veintiuno, México 1999, p. 99, 100 y 101.*
- FUCAI, Educación Contratada, Putumayo, Dispositivos de socialización secundaria en comunidades indígenas UITOTO, Fusagasugá 2001, p. 2-3*
- GARCÍA LONDOÑO, Carlos Edgard, Niños trabajadores y vida cotidiana en Medellín 1900-1930. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia. 1999.*
- GIBERTI, Eva (compiladora), Políticas y Niñez. Editorial Losada, Buenos Aires, 1997.*
- GÓMEZ MARTINEZ, José Luis, "La cultura 'indígena' como realidad intercultural" En: Cuadernos Americanos. Nueva Época, 9.4, 1997, p. 65-103, Parte I.*
- GONZÁLEZ FARACO, J. Carlos, Imaginando un nuevo ciudadano: la infancia en el discurso de los actores políticos sobre la reforma escolar. En: PEREYRA, Miguel A., GONZÁLEZ FARACO, J. Carlos y CORONEL, José M., Infancia y escolarización en la modernidad tardía. Madrid, ed. Akal, 2002.*
- GONZALEZ R. Arnaiz, Graciano. La interculturalidad como categoría moral. El discurso intercultural. Prolegómenos a una filosofía intercultural. Madrid Ed. Biblioteca Nueva. 2002.*
- GREEN STOCEL, Abadio Ponencia presentada en el CRIC, seminario sobre Jurisdicción Indígena, "El Otro soy yo", Popayán, 1997.*
- GUTIÉRREZ DE PINEDA, Virginia, La familia en Colombia. Trasfondo histórico. Medellín: Ministerio de Cultura, Editorial Universidad de Antioquia. 1997.*
- GUBER, Rosana. La etnografía. Método, campo y reflexividad. Editorial Norma, Buenos Aires, 2001.*
- HABERMAS, citado por Alejandro Jaramillo Hoyos en Cultura, Identidades y Saberes, p. 353-354., Memorias del Congreso Internacional, Nuevos Paradigmas Transdisciplinarios en las ciencias humanas, Volumen I, UNAL, abril de 2005.*
- HARGREAVES, Andy, El tiempo y el espacio en el trabajo del profesor. Revista Educación, España, 1992. No. 298, p. 31-53.*
- HENGST, Heinz, Tendencias de la liquidación de la niñez. Niñez como ficción, ed. Suhrkamp Verlag, 1981.*

- HERRERA, Marta Cecilia, *Modernización y Escuela Nueva en Colombia*. Bogotá: Editorial Plaza y Janés. 1999.
- HERSKOVITS, *Transculturación y la trasmisión cultural*, en: *El hombre y sus obras*, Universidad de México, 1973, p. 46-56, consultado el 23 de abril de 2006, www.naya.org.ar.
- JANER MANILA, Gabriel, *Tres infancias soñadas: Pinocho, Alicia y el Pequeño Príncipe*. En: PEREYRA, Miguel A., GONZÁLEZ FARACO, J. Carlos y CORONEL, José M. (coordinadores). *Infancia y escolarización en la modernidad tardía*. Madrid, ed. Akal. 2002.
- LEAL QUEVEDO, Francisco Javier *La jaula familiar*. Bogotá: Editorial Planeta. 1998.
- LEVI, Giovanni y SCHMITT, Jean-Claude *Historia de los jóvenes. I. De la Antigüedad a la edad moderna*. Madrid, editorial Taurus. 1996.
- LOPEZ, LUIS ENRIQUE, *La Cuestión de la interculturalidad y la Educación Latinoamericana*, Séptima reunión regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Ecuación en América Latina y el Caribe. Año 2001.
- LUHMANN, Niklas y SCHORR, Karl-Eberhard (1989). *Presupuestos estructurales de una pedagogía reformista. Análisis sociológicos de la pedagogía moderna*. En: *Revista Educación, España*, no. 291, p. 55-79.
- LUZÓN, Antonio y LUENGO, Julián *La familia en el epicentro de una nueva infancia. Transformaciones actuales e implicaciones mutuas*. En: PEREYRA, Miguel A., GONZÁLEZ FARACO, J. Carlos y CORONEL, José M. (coordinadores). *Infancia y escolarización en la modernidad tardía*. Madrid: Akal. 2002.
- MCLAREN, Peter. *Pedagogía, identidad y poder. Los educadores ante el multiculturalismo*. Homo Sapiens. 1998.
- MARTÍNEZ BOOM, Alberto, NARODOWSKI, Mariano, compiladores. *Escuela, historia y poder. Miradas desde América Latina*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas. 1997.
- MEAD, Margaret, *Sexo y temperamento en tres sociedades primitivas*. Barcelona: Editorial Altaya. MEAD, Margaret. *Adolescencia, sexo y cultura en Samoa*. Ed. Planeta- Agostini, Barcelona, 1993 (primera edición en inglés: 1939).
- MECHA, Baltasar, *Seminario sobre Cosmovisión Indígena*, Centro Camino, Quibdó, Marzo de 2006. *Apuntes personales*.
- MEYER, Philippe. *El niño y la razón de estado*. Ediciones de Seuil, Paris, 1977.

MICHAEL, Foucault, *Sujeto y Poder*, Stuart Hall y Paul du Gay, *Cuestiones de identidad cultural*, Amorrortu Editores, Buenos Aires, septiembre 2003.

MIGNOLO, Walter, *Colonialidad global, capitalismo y hegemonía epistémica*, en: Catherine Walsh, Freya Schiwy y Santiago Castro-Gómez (editores). *Indisciplinar las ciencias sociales. Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Perspectivas desde lo andino*. Pp. 215-244. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, Ediciones Abya-Yala, 2001

MOLINA LUQUE, J. Fidel, *Sociología de la Educación Intercultural, Cap 6, Individuo, Sociedad y cultura*, Universidad de Lleida, Grupo Editorial Lumen Humanitas, Buenos Aires y en México, 2002. p.123.153-161

MORA, Ninci, Carlos, *La observación dialéctica: problemas de método en investigaciones educativas*. P.179-182, en PAULO FREIRE: *la educación latinoamericana en el siglo XXI*. ed. Buenos Aires, Clacso, 2001, consultado en página web www.acceder.gov.co, octubre de 2007.

MUÑOZ V., Cecilia y PACHÓN C., Ximena. *La aventura infantil a mediados de siglo. Los niños colombianos enfrentan cambios sociales, educativos y culturales que marcarán su futuro*. Bogotá: Editorial Planeta. 1996

_____, *Réquiem por los niños muertos. Bogotá siglo XX*. Bogotá: Nuevas Ediciones Ltda. 2002.

NARODOWSKI, Mariano (1994). *Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna*. Buenos Aires: Aique Ediciones. Narodowski, Mariano "Después de clase, Desencantos y desafíos de la escuela actual", *Novedades Educativas*, Buenos Aires, 1999.

_____, *Cap. 2: El imperio del orden*, en: *Infancia y Poder, la conformación de la Pedagogía Moderna*, Editorial Aique, 1994, pp. 61-107.

NARODOWSKI, M. (1993), "Cap. 3:"*La pedagogización de la infancia*" en: "*Infancia y Poder*", Aique Bs. As. pp. 109-132

NOGUERA, Carlos Ernesto *Reflexiones sobre la desaparición de la infancia*. En: *Pedagogía y Saberes*, no. 18, 2003. p. 75-82.

NUNES, Angela. *La Sociedad de los niños A'uwe-xavante. Por una antropología de la crianza*. *Temas de Investigación N°8*, Instituto de innovación educativa del Ministerio da Educación de Portugal, Lisboa, 1999.

- PALACIO VALENCIA, María Cristina y VALENCIA HOYOS, Ana Judith (2001). *La identidad masculina: un mundo de inclusiones y exclusiones. (Cap. 3 y 4). Manizales: Universidad de Caldas, Centro Editorial.*
- PEREYRA, Miguel A., GONZÁLEZ FARACO, J. Carlos y CORONEL, José M. *Infancia y escolarización en la modernidad tardía. Madrid: Akal. 2002.*
- PINEAU, Pablo, DUSSEL, Inés y CARUSO, Marcello. *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad. Buenos Aires: Editorial Paidós, 2005.*
- PLAN PAÍS: PLAN DECENAL DE INFANCIA (2004-2015) PARA COLOMBIA (Documento Borrador Para la Discusión Nacional) (Mimeo).
- POPKEWITZ, Thomas S. *Infancia, modernidad y escolarización: Nacionalidad, ciudadanía, cosmopolitismo y los 'otros' en la constitución del sistema educativo norteamericano. En: PEREYRA, Miguel A., GONZÁLEZ FARACO, J. Carlos y CORONEL, José M. (coordinadores.). Infancia y escolarización en la modernidad tardía. Madrid: Akal 2002.*
- QUINTANA, Cabanas, José María. *Presentación. En: Feroso, Paciano (ed.). Educación intercultural: La Europa sin fronteras. Madrid: Narcea. 1992*
- RABELLO DE CASTRO, Lucía. *Infancia y adolescencia en la cultura del consumo. Editorial Lumen Humanitas, Buenos Aires, 2001.*
- RESTREPO, Eduardo, ROJAS Axel, *Biopolítica y alteridad: Dilemas de la etnización de las colombianas negras. En: Conflicto e (in) visibilidad. Retos de los estudios de la gente negra en Colombia. Editorial Universidad del Cauca. Colección Políticas de la Alteridad. Septiembre. 2004.*
- ROUSSEAU, Jean Jacques, "Emilio o la educación", EDAF, Madrid, 1985.
- SÁENZ OBREGÓN, Javier, SALDARRIAGA, Oscar y OSPINA, Armando (1997). *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946, 2 tomos. Medellín: Colciencias, Ediciones Foro Nacional por Colombia, Ediciones Uniandes, Editorial Universidad de Antioquia.*
- SALES, Auxiliadora. *García Rafaela. Programas de Educación Intercultural. Desclée De Brouwer. Bilbao. 1997. Pág 46.*
- SZULC, Andrea. "La construcción social de la infancia en Chacabuco". VI Congreso Argentino de Antropología Social, Mar del Plata, 1999.
- STUAR, Hall y Paul du Gay Compiladores, *Cuestiones de Identidad Cultural, Amorrortu editores Buenos Aires-Madrid, 2003.*

- SEVILLA MERINO, Diego, *Políticas de educación infantil y su incidencia en los procesos de exclusión. Reflexiones en contexto social. En: PEREYRA, Miguel A., GONZÁLEZ FARACO, J. Carlos y CORONEL, José M. (coordinadores). Infancia y escolarización en la modernidad tardía. Madrid: Akal. 2002.*
- SKIERA, Ehrenhard, *La escuela adecuada al niño como lugar de encuentro instructivo con el mundo — Intento de una fundamentación antropológico-pedagógica. En: Educación (Tübingen), vol. 37, 1988. p. 69-81.*
- SUESS, Paulo, *Culturas y Evangelización, ABYA-YALA 1992, Pág. 92*
- TOURAINÉ, Alain, *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes. Bogotá, Fondo de Cultura Económica. 1999/2002.*
- TOVAR, Marcela, *Conferencia sobre “Pedagogía, Cultura y estilos de aprendizaje culturalmente determinados”, Universidad de Antioquia, 13 de julio de 2007, apuntes personales.*
- TOVAR ROJAS, Patricia, *Familia, género y antropología. Desafíos y transformaciones. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia - ICANH-.2003.*
- TOVAR, González, Leonardo. *Educación intercultural y democracia: ¿Más allá del multiculturalismo?. Revista Nómadas. Departamento de Investigaciones Universidad Central. No. 15, octubre 2001.*
- Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, presentación en página WEB de la Maestría Educación, énfasis en Pedagogía y Diversidad Cultural.*
- Universidad Pedagógica Nacional, Plataforma de análisis y Producción de Políticas Educativas, IV Foro Latinoamericano de Políticas Públicas (FLAPE), Inclusión Social, Interculturalidad y Educación, grupo de trabajo Colombia, Abril 2005.*
- URIBE H., Julio Cesar, *El Chocó una historia de Conquista y Resistencia, Quibdó, Gráficas la Aurora, 1992.*
- VARGAS-RUBIANO, Alfonso *Universidad Nacional y pediatría colombiana. Apuntes históricos. Colombia: D-Signio Editorial. 1994.*
- VARELA, Julia *Categoría espacio-temporales y socialización escolar: del individualismo al narcisismo. En: Revista Educación, España, 1992, no. 298, p. 7-29.*

VASCONCELLOS, Tania. *Niño del Lugar y Lugar del Niño, Territorialidades Infantiles, Noroeste del Estado de Rio de Janeiro*. 2005, p.251. Tesis de Doctorado en educación, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2005

WALSH, Catherine, *Interculturalidad, Políticas y significados conflictivos*, en *Nueva Sociedad* 165, enero-febrero 2000. P. 121-133.

_____, *La interculturalidad en el Ecuador: visión, principio y estrategia indígena para un nuevo país*, en *Identidades* 20. 1999. Quito. Convenio Andrés Bello. p. 133-142.

_____, *El desarrollo sociopolítico de la educación intercultural bilingüe en el Ecuador*, en *Pueblos Indígenas y Educación* 31-32. 1994, p. 99-164.

OTRAS FUENTES: LA ORALIDAD, LA PALABRA Y EL TESTIMONIO DE LAS PERSONAS DEL ALTO ANDÁGUEDA Y ZONA CARRETERA.

ANEXO 1.

GUIA DE AUTOBSERVACIÓN REFLEXIVA

Los pueblos indígenas, tienen tradiciones milenarias, algunas de ellas han perdurado en el tiempo y otras se han transformado. Dentro de esas tradiciones milenarias, como en otros grupos humanos, la primera etapa de socialización de esas tradiciones es la crianza y en la propuesta de la construcción de una educación propia, es necesario partir de esta base fundamental, donde se ubica “*el comienzo de lo que un embera debe saber para ser un buen embera*”²⁰¹ etapa de socialización vivida en familia y en comunidad.

La intencionalidad es que a través de un trabajo de reflexividad, de auto-observación, diálogo y entrevistas, se puedan recoger estas tradiciones de la crianza entre prácticas y pautas, que puedan ser luego organizadas por áreas o núcleos temáticos en la contribución del currículo.

ETAPAS O CICLOS DE VIDA EMBERA?	PRIMER MES, RECIEN NACIDO	DE 2 A 12 MESES	1 A 2 AÑOS	3 A 4 AÑOS	5 A 6 AÑOS
Qué se enseña	Cuándo está lista una mujer para quedar en embarazo?, qué cuidados tiene?, mitos si los hay, hierbas para el cuidado, para el momento del parto, cómo se preparan, qué hacen, hay contacto con la criatura desde el vientre	Cuidados con el recién nacido, mitos, rituales, bautismo, ombligada? Presentación en comunidad lo hay? Cuándo? Cómo? EL NOMBRE!!! Quién lo busca o lo elige? Palabras en lengua materna? Comunicación del niño/a con su mamá, papá	Las primeras palabras en lengua materna, referentes al núcleo familiar: papá, mamá, abuelo, abuela, hermano, hermana, a reconocer el núcleo familiar, la casa, el río, hay otras? Cuáles? Identifica sonidos?, (timbres, motores, motosierra,	El manejo del territorio, del río, sobre el bosque, el respeto por la naturaleza, las plantas, los animales... El respeto a los mayores, la participación comunitaria, la historia de los líderes, las historias, los cuentos, cantos, juegos, danzas, pintarse el cuerpo. Desarrollo de habilidades	Sistemas de medida indígena y las operaciones fundamentales, Sistema ancestral productivo y botánica Pezca, cacería, agricultura y trabajo con madera: talla y preparación de juegos con madera (champa) Flechas, (que sirve para la matemáticas) Proceso de investigación sobre la riqueza del territorio

²⁰¹ Abadio Green, *Lider indígena, charla sobre educación intercultural, apuntes personales.*

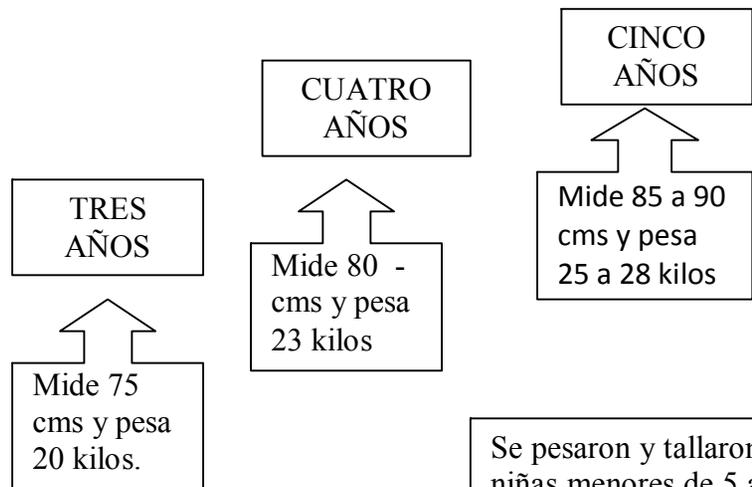
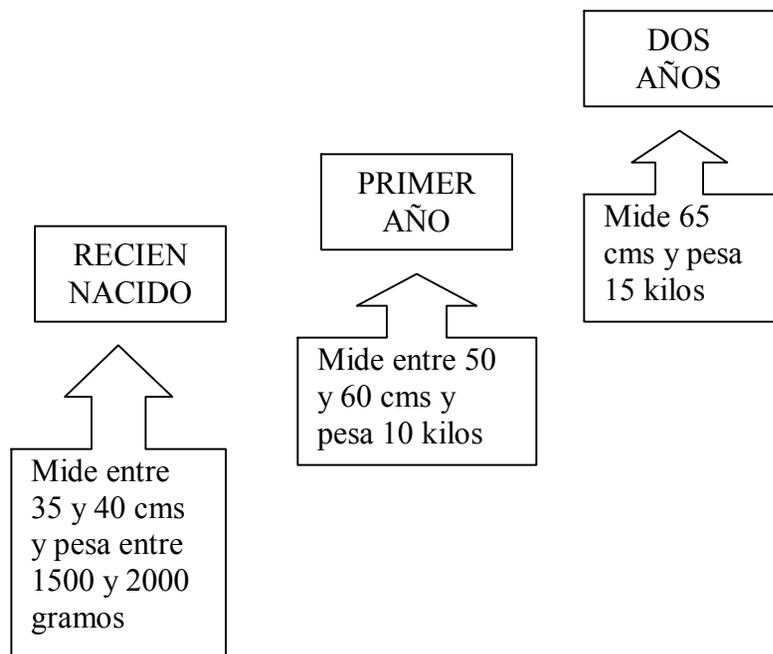
	materno cómo? Utilizan rituales, hierbas?		otros, etc) ruidos de los aparatos celulares, remeda a los animales. Juegos de pesca, caza, acompaña a la mamá y al papá y hacen preguntas.	lúdicas y artísticas. Enseñanza de creencias y participación en rituales.	Territorio, geografía del resguardo, la historia del resguardo, la historia del Chocó y la geografía igualmente. Profundizar en el conocimiento de la lengua materna (aprender a escribirla?) Aprender a leer y escribir en español
Quién enseña	lo				
Dónde enseña	lo				
Cómo enseña	lo				
Cuándo enseña	lo				

ANEXO NO 2

CRECIMIENTO Y
DESARROLLO
NIÑOS Y NIÑAS
INDIGENAS

TABLA DE VALORES UNIVERSALES APROXIMADA

VALORES/EDADES	0	1	2	3	4	5
PESO/KLG	4	18.5	21	24.5	27	30
TALLA/CM	53	75	85	105	110	120



Se pesaron y tallaron 50 niños y niñas menores de 5 años y estos fueron los promedios. Entre el niño y la niña hay una diferencia de peso. Los niños, suelen tener una diferencia en la talla de 3 y 5 cms en relación con las niñas.

RESUMEN DE LA PROPUESTA

QUÉ	Cuáles son los procesos de (prácticas y pautas de crianza) aprendizaje en la etapa de crianza de los indígenas Emberá-Katío de las zonas Alto Andágueda y Carretera Quibdó-Medellín, Chocó.
OTRAS PREGUNTAS	<p>Qué sujeto y qué identidad se construye en la etapa de crianza?</p> <p>Cómo son las formas de socialización del saber en la etapa de crianza? Quién lo hace? Cuándo? En dónde?</p> <p>Qué pedagogías utilizan?</p> <p>Cómo abordar el contacto y el diálogo transcultural, con sus retos y desafíos.</p>
DE DÓNDE SURGE	<p>Hay una preocupación entre las autoridades indígenas y algunos mayores, que a esta etapa de la vida, no se la ha dado la real importancia que tiene en relación a la formación del ser humano indígena que se desea para el futuro y pervivencia de los pueblos. Los jóvenes ya no quieren aprender de sus mayores y como son padres jóvenes, no alcanzan a escuchar las enseñanzas de los mayores, aprenden fácilmente lo de los campunía y se olvida lo propio. Por eso hay que prestar mucha atención a esta etapa y ayudar a los padres para que la enseñanza sea lo propio, se retome lo de antes. Ahí se sientan las bases de todo.</p> <p>De otro lado, hay otras preocupaciones: La escuela como espacio de aculturación o como una oportunidad para el diálogo transcultural.</p> <p>La crianza como un proceso educativo para fortalecer lo propio pero también para recrearlo.</p>
POR QUÉ	En lo personal, quiero conocer estas prácticas y pautas de crianza y contribuir de alguna manera a reconstruir esta memoria que según la reflexión de los mayores se ha ido perdiendo y de otro lado, involucrar este proceso educativo, dentro del currículo.
PARA QUÉ	<ul style="list-style-type: none"> • Lograr el reconocimiento, el respeto a la diversidad cultural y el derecho a una educación propia de los indígenas Katíos del Alto Andágueda, desde la producción del conocimiento etnopedagógico. • Sistematizar desde una propuesta curricular, los diversos procesos de socialización del conocimiento de los indígenas Katíos del Alto Andágueda, Chocó y las características de los mismos. • Fundamentar una etnodidáctica a partir de los procesos de socialización existentes en los indígenas Katíos del Alto Andágueda, Chocó, que pueda ser utilizada en las instituciones educativas de la región.
EN DONDE	En las comunidades indígenas del Alto Andágueda y de la zona de la carretera, donde están las experiencias educativas. Choco, Colombia
CON QUIENES	Docentes indígenas, familias y estudiantes.
CUÁNDO	Durante Año y medio, dentro del proceso educativo.

