

Niños y niñas indígenas Dos visiones, una realidad

**LORENA CAMACHO MUETE
MARIA CRISTINA ESCOBAR REMICIO**

Tesis de investigación presentada como requisito parcial para optar al título de:

Magíster en Desarrollo Educativo y Social

Directora:

ELSA CASTAÑEDA BERNAL


Línea de Investigación:

Socialización política de la infancia

Universidad Pedagógica Nacional

Bogotá, Colombia

2017

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <i>Escuela de la vida</i>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 1 de 4	

1. Información General	
Tipo de documento	Tesis de grado en maestría de investigación
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	Niños y niñas indígenas. Dos visiones, una realidad
Autor(es)	Camacho Muede, Lorena; Escobar Remicio, María Cristina
Director	Castañeda Bernal, Elsa
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2017. 131 p
Unidad Patrocinante	Sistema Nacional de Bienestar Familiar (SNBF)
Palabras Claves	Representaciones sociales de la infancia, transiciones en la infancia, diversidad cultural, política pública, primera infancia.

2. Descripción
<p>Tesis de grado cuyo objetivo principal es aportar a la discusión y gestión de la Política para el Desarrollo Integral a la Primera Infancia, desde las concepciones de primera infancia planteadas en ella y las representaciones de la infancia de la comunidad kamëntšá ubicada en Sibundoy, Putumayo. Desde una metodología cualitativa se diseñaron los instrumentos de investigación para entrevistas abiertas y un taller de expresión y comunicación desde los lenguajes de los niños y niñas. Los resultados evidencian mayores tensiones que relaciones, siendo una coincidencia representativa considerar la infancia como un momento fundamental para la vida; en contraste con la gran tensión identificada en la institucionalización de los espacios de construcción de conocimiento kamëntšá, como consecuencia de la intervención del Estado. Estos hallazgos ponen de presente los retos en la implementación de la Política en comunidades indígenas y las posibilidades de profundizar en la representación de la infancia desde los niños y las niñas.</p>

3. Fuentes
<p>Aguilar, L. F. (2003). El estudio de las políticas públicas. México: Miguel Ángel Porrúa.</p> <p>Bonilla, E., & Rodríguez, P. (2000). Más allá del dilema de los métodos. Bogotá: Norma.</p> <p>Cabildos Kamëntšá. (2014). Plan Salvaguarda Pueblo Kamëntšá. Sibundoy. Convenio interadministrativo 1026 de 2013 celebrado entre la Nación- Ministerio Del Interior y el Cabildo</p>

Indígena Kamëntšá Biya De Mocoa Putumayo. Sin publicar.

Díaz, M. (2010b). La exploración asistida: orientación del conocimiento en la educación inicial de indígenas Cubeo y Ticuna del Amazonas. En M. Díaz, & S. Vásquez, Contribuciones a la antropología de la infancia: la niñez como campo de agencia, autonomía y construcción cultural (págs. 61-76). Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

Gergen, K. J. (2007). Construccinismo social, aportes para el debate y la práctica. Bogotá: Uniandes.

Jodelet, D. (1985). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En S. Moscovici, Psicología social (Vol. 2, págs. 469-494). Barcelona: Ediciones Paidós.

Prout, A., & James, A. (1990). A new paradigm for the sociology of childhood? Provenance, promise and problems. En A. James, & A. Prout, Constructing and reconstructing childhood: contemporary issues in the sociological study of childhood (págs. 7-34). Londres: The Falmer Press.

Rogoff, B. (2003). The cultural nature of human development. New York: Oxford University Press.

Vogler, P., Crivello, G., & Woodhead, M. (2008). Investigación sobre las transiciones en la primera infancia: Análisis de nociones, teorías y prácticas. Cuadernos sobre desarrollo infantil temprano No. 48. La Haya, Países Bajos: Fundación Bernard Van Leer.

Walsh, C. (2001). La interculturalidad en la educación. Lima: Decisión Gráfica SAC.

Zambrano, C. V. (2007). Derechos, pluralismo y diversidad cultural. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales.

4. Contenidos

El primer capítulo aborda la teoría del construccionismo social el cual enmarca el desarrollo de la teoría de las representaciones sociales, como una forma de sustentar la construcción social de la infancia a partir del lenguaje y las interacciones entre los sujetos. En el segundo capítulo se hace un recuento histórico, social y cultural de la infancia, haciendo énfasis en la antropología de la infancia y la perspectiva cultural del desarrollo, y se finaliza con la conceptualización de la diversidad, en especial la diversidad cultural, el enfoque de derechos y su relación con la política pública. En el tercer capítulo se trabaja el marco metodológico planteado para la investigación, el cual desde un enfoque fenomenológico de corte etnográfico fue enfocado a identificar, analizar y comprender las concepciones de infancia que emergen de lo que dicen las personas de la comunidad kamëntšá, las instituciones y lo que está planteado en la Política de Estado para el Desarrollo Integral a la Primera Infancia, De Cero a Siempre. Los resultados del proceso de análisis son presentados en el cuarto capítulo y se finaliza el documento con las consideraciones suscitadas por la investigación, incluyendo entre otras, reflexiones acerca de la relación entre el Estado y las comunidades indígenas en la implementación de la política pública en mención.

5. Metodología

Se empleó una metodología cualitativa desde un enfoque fenomenológico y de corte etnográfico. A partir de las categorías que orientaron la investigación -representaciones sociales, infancias, diversidad, derechos y política pública- se diseñaron los instrumentos de investigación para entrevistas abiertas y un taller de expresión y comunicación desde los lenguajes de los niños y niñas. El campo de análisis se configuró caracterizando geográfica e históricamente al pueblo kamëntšá y describiendo técnicamente la Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia. La caracterización de los kamëntšá recogió elementos etnohistóricos, refirió la intervención de los misioneros capuchinos en la dinámica cultural de los pueblos de esta región, así como los intereses de explotación de recursos naturales y apropiación de tierras que han provocado el despojo territorial del pueblo kamëntšá, incidiendo de manera directa en la modificación de sus relaciones familiares. La descripción de la Política enmarca la concepción de niños y niñas en primera infancia desde el enfoque de derechos humanos, con el propósito y fin último de garantizar el derecho al desarrollo integral en este momento de vida. También expone la fundamentación técnica y los sectores responsables de garantizar este derecho en el ámbito nacional y local desde la intersectorialidad e integralidad en la atención bajo los criterios de pertinencia y calidad, proponiendo las líneas de gestión para su implementación. Una vez realizados el taller con los niños y niñas y las entrevistas con los adultos, los registros de audio fueron transcritos y la información obtenida sujeta al proceso de codificación por categorías de análisis en Atlas.Ti. De este proceso resultó un reporte con la información clasificada por categorías de análisis, como insumo para un segundo proceso de codificación en el cual se obtuvieron subcategorías cuya información fue consignada en una matriz de Excel. Dicha matriz incluyó los diferentes apartes de las entrevistas y alimentó cada categoría de análisis, siendo la información base para dar respuesta a los objetivos de la investigación.

6. Conclusiones

La mayor relación entre la primera infancia kamëntšá y la primera infancia planteada en la Política, se encuentra en considerar este momento de vida como fundamental y prioritario en el proceso de desarrollo del ser humano para la construcción de su identidad, autonomía, aprendizajes, valores y conocimientos. Asimismo, ambas representaciones reconocen que el desarrollo se da en los contextos particulares en donde transcurre la vida de los niños y niñas y por tanto se buscan las acciones que permitan potenciarlo. Lo anterior evidencia que la representación social de la primera infancia en la fundamentación técnica de la Política, no es del todo distante de la concepción de infancia y posible primera infancia de la comunidad kamëntšá de Sibundoy.

No obstante, la principal tensión se encuentra en lo que denominamos la institucionalización de los

espacios culturales de aprendizaje y se plantea la reflexión de la pertinencia de las intervenciones desde el Estado en comunidades indígenas. Dicha situación ha propiciado un cambio en la dinámica del relacionamiento familiar y comunitario, agudizando el debilitamiento cultural. Se evidencian problemáticas referidas a la inserción de elementos de lo propio en espacios institucionales, reduciendo aspectos fundamentales como la lengua materna a componentes de un currículo. Las propuestas que desde el Estado quieren reconocer la diversidad étnica, en últimas terminan por replicar modelos homogéneos que propician la aculturación.

Plantear las dificultades que ha traído la institucionalización de los espacios culturales de aprendizaje desde la Política, lleva a pensar formas distintas en que el Estado cumpla su papel como garante de los derechos de los niños y las niñas. Un tema que no fue ampliamente trabajado en los resultados de la investigación pero que podría aportar a este respecto, es el relacionado con la interculturalidad como proyecto político de la comunidad kamëntšá. La interculturalidad tiene una especial importancia en las nuevas configuraciones del pueblo kamëntšá al plantearse la necesidad de fortalecerse no solamente desde lo propio sino también desde lo externo a su cultura, como forma de relacionamiento desde la diferencia. Desde la interculturalidad, la Política podría darle mayor relevancia en su implementación a la perspectiva de diversidad y al enfoque diferencial.

El proceso de investigación generó conocimiento para la gestión de la Política, lo cual le permitirá mejorar la relación y las acciones del Estado con las comunidades desde estas comprensiones, al confirmar, por ejemplo, la importancia de diseñar las atenciones dirigidas a la primera infancia indígena con la participación activa de las familias y desde un enfoque comunitario, teniendo en cuenta que sin su vinculación el objetivo de fortalecimiento cultural, no será el esperado. Lo anterior implica pensarse políticas públicas desde la integralidad del ciclo vital y desde los sujetos colectivos más que individuales, porque como evidenció la investigación, en el caso de la infancia kamëntšá esta no puede ser entendida sin la familia ni la comunidad.

Elaborado por:	Lorena Camacho Muete – María Cristina Escobar Remicio
Revisado por:	Elsa Castañeda Bernal

Fecha de elaboración del Resumen:	13	02	2017
--	----	----	------

NOTA DE ACEPTACION

Los suscritos Jurados de Trabajo

Certifican que:

El proyecto “Niños y Niñas indígenas: Dos visiones, una realidad” presentado por Lorena Camacho Muede y María Cristina Escobar Remicio como requisito para optar el Título de Magíster en Desarrollo Educativo y Social, cumple con los requisitos exigidos por el convenio CINDE- UNIVERSIDAD PEDAGOGICA.

Elsa Castañeda Bernal
Directora

Jurado 1

Jurado 2

Bogotá, Febrero de 2017

A los niños y niñas indígenas en Colombia

Agradecimientos

Esta experiencia académica ha sido un esfuerzo personal y profesional que no hubiese sido posible sin el apoyo de todas las personas que creyeron en visibilizar la diversidad como una perspectiva de vida, y en especial en el marco de la Política de Desarrollo Integral a la Primera Infancia, De Cero a Siempre.

Quiero agradecer en primer lugar a Dios, que con su infinita sabiduría me llevó al camino del trabajo con comunidades indígenas, el cual me ha generado muchas satisfacciones, pero también grandes frustraciones. A mi madre María Diva que sin su apoyo no sería posible ser lo que soy, a mi esposo Bernardo quien cada día de este proceso académico me apoyó y animó a culminarlo, a mi sobrina Eldi Paola por su acompañamiento en el proceso de análisis, a Elsa Castañeda por orientar este proceso y dejarnos tantas enseñanzas desde la diversidad, a Lorena mi compañera de viaje con quien creemos en un mundo posible desde la diversidad y especialmente a mi exjefa Constanza Alarcón quien creyó en mí como persona y profesional y hoy hace parte de lo que estamos acá presentando con este trabajo. Finalmente, pero no menos importante, a la comunidad kamëntšá en Sibundoy, Putumayo, comunidad amiga que nos abrió las puertas y la confianza para realizar este trabajo. En especial a Juan Carlos Muchavisoy, líder de esta comunidad quien comprendió que este trabajo puede contribuir a mejorar la implementación de la Política de Primera infancia en su territorio y a los niños y niñas que nos aportaron en esta investigación.

A todas las mujeres de la comunidad, en especial a sus mayores que con su sabiduría nos adentraron en un conocimiento de su ancestralidad que nos fue conduciendo cada día a una comprensión desde el corazón y los sentimientos de lo que significa para todos nosotros como país las comunidades indígenas, que como los kamëntšá están en riesgo de extinción, y sin duda al Biayi que me acercó mucho más a la comunidad y me ayudó, sanó y animó a terminar el proceso.

María Cris

Agradezco a mi madre, a mi hermano por su amor. A Bibi, Vale, Sebas, Valeria, Violeta y Jorgis, pronto nos veremos. A mi padre por las bases cimentadas.

A mi querido Rafa por el apoyo incondicional... Gracias.

A Ró por compartir reflexiones desde la distancia y a Pili por su luz para la claridad.

A los pueblos indígenas del resguardo Caño Mochuelo y a las compañeras de ICBF en Paz de Ariporo, Casanare, por suscitar en mí las reflexiones que dieron origen a esta investigación.

A la gente kamëntšá en Sibundoy, un gracias infinito por dejarnos entrar en su casa y enseñarnos tanto.

A María Cris por emprender conmigo este sendero de aprendizaje y a Elsa Castañeda por la paciencia, disposición y apoyo constante hacia nosotras, pero más que nada, por creer en nuestro trabajo.

A todas las personas que escucharon, gracias.

En especial, a los osos.

Lorena

Resumen

La presente investigación tuvo como objetivo principal aportar a la discusión y gestión de la Política para el Desarrollo Integral a la Primera Infancia, desde las concepciones de primera infancia planteadas en ella y las representaciones de la infancia de la comunidad kamëntšá ubicada en Sibundoy, Putumayo. Desde una metodología cualitativa, con perspectiva fenomenológica y corte etnográfico se diseñaron los instrumentos de investigación para entrevistas abiertas y un taller de expresión y comunicación desde los lenguajes de los niños. Las entrevistas fueron realizadas con líderes, sabedores y sabedoras, maestra, profesional psicosocial, médico tradicional y padre de familia de la comunidad y con actores institucionales relacionados con la Política en lo local. El taller fue realizado con niños y niñas entre los tres años y medio y cuatro años y medio participantes del Hogar Infantil Bacetemëngbe Yebna.

Los resultados arrojan que existen mayores tensiones que relaciones entre estas representaciones, sin embargo, la mayor coincidencia es considerar este momento como fundamental para la vida. La intervención del Estado ha resultado en la institucionalización de los espacios de construcción de conocimiento del ser kamëntšá considerándose como la mayor tensión identificada. Estos hallazgos ponen de presente los retos en la implementación de la Política en comunidades indígenas y abren posibilidades de investigación entre las que se destaca la profundización en la representación de la infancia desde los niños y las niñas.

Palabras clave: Representaciones sociales, infancias, transiciones, derechos, diversidad, política pública, indígenas.

Abstract

The present research had as main objective to contribute to the discussion and management of the Policy for the Integral Development to the Early Childhood, from the conceptions of infancy raised in her and representations of the infancy of the community kamëntšá located in Sibundoy, Putumayo. From a qualitative methodology, with phenomenological and ethnographic perspective, the research instruments for open interviews and a workshop of expression and communication from the children's languages were designed. The interviews were conducted with leaders, learners, teachers, psychosocial professionals, traditional doctors and parents of the community and with institutional actors related to the Politics in the local area. The workshop was conducted with children between the age of three and a half and four and a half years of the Bacetemëngbe Yebna Children's Home.

The results show that there are more tensions than relationships between these representations, however most of the coincidences establish this moment as fundamental for life. The intervention of the State has resulted in the institutionalization of the spaces of construction of knowledge that's considered as the greatest tension identified. These findings highlight the challenges in the implementation of the Policy in indigenous communities and open up the possibilities of research, among which the emphasis on the representation of children from boys and girls stands out.

Keywords: Social representation, childhood, transitions, rights, diversity, public policy, indigenous.

Resumen en lengua Kamëntšá¹

Quem enangmensoy fsenjenangmia jacorrintiam ngominchetemëng tšaba chamuisomñiam šquenëngbe juabnac y cabëngbe juabnac.

Tmojencuenta basetemëngaftac pamillang obiashjachëng, abuatambayëng, tatšembua y bebtëngaftac. Fsenjenoyeunay ngomenchetemëng basetemëngbe yebnentšan.

Quem enangmenan tonjayan na, šquenëngbe juabeman soy šquenëngbe tsbuanachanga y Kamëntša biyang be soy ndoñ lemp tšaba tsemnan, juabnëng sempr echanjotroca, chiek bëngbe soy ndoñ pasel ngomenchetemëngbiam jëbtsacochbuacham, opresid entsemn Kamëntša be juabnac jontšan jetsjabuachenam juabn ainan y biyan ndoñ chaodetsotšam.

Oibuambnayan: pamillang, ngomenchetemeng, entrocán soy, mand va soyeng Cabeng.

¹ Traducción: Antonia Satiaca, abuela y Yenny Tandioy nieta, mujeres kamëntšá, Sibundoy.

Contenido

	PÁG.
RESUMEN	X
ABSTRACT	XI
RESUMEN EN LENGUA KAMĚNTŠÁ	XII
LISTA DE IMÁGENES	XV
LISTA DE TABLAS	XVI
1. INFANCIAS, DIVERSIDAD, DERECHOS Y POLÍTICA PÚBLICA	11
1.1 EL CONSTRUCCIONISMO SOCIAL Y LAS REPRESENTACIONES SOCIALES	11
1.2 PERSPECTIVA HISTÓRICA, SOCIAL Y CULTURAL DE LA INFANCIA	15
1.2.1 <i>Antropología de la Infancia</i>	18
1.2.2 <i>Perspectiva cultural del desarrollo</i>	25
1.3 DIVERSIDAD, ENFOQUE DE DERECHOS Y POLÍTICA PÚBLICA	29
1.3.1 <i>Diversidad y enfoque de derechos</i>	29
1.3.2 <i>Enfoque diferencial e interculturalidad</i>	31
1.3.3 <i>Política pública</i>	34
2. MARCO METODOLÓGICO	36
2.1 TIPO Y DISEÑO DE INVESTIGACIÓN	36
2.2 TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN	37
2.2.1 <i>Taller de expresión y comunicación con niños y niñas Kaměntšá menores de seis años</i>	38
2.2.2 <i>Entrevistas</i>	41
2.3 TÉCNICAS DE ANÁLISIS DE INFORMACIÓN	42
3. EL PUEBLO KAMĚNTŠÁ Y LA POLÍTICA PÚBLICA NACIONAL DE PRIMERA INFANCIA	47
3.1 PUEBLO KAMĚNTŠÁ. FRAGMENTOS PARA EL RECONOCIMIENTO DE SU HISTORIA	47
3.1.1 <i>Caracterización del Valle de Sibundoy</i>	48
3.1.2 <i>Recuento etnohistórico del pueblo kaměntšá</i>	49
3.1.3 <i>Cambio cultural</i>	60
3.1.4 <i>Situación actual</i>	64
3.2 POLÍTICA DE ESTADO PARA EL DESARROLLO INTEGRAL DE LA PRIMERA INFANCIA: DE CERO A SIEMPRE.....	67
4. LA INFANCIA EN LA POLÍTICA PÚBLICA Y LA INFANCIA KAMĚNTŠÁ	73
4.1.1 <i>Primera infancia en la Política</i>	73
4.1.2 <i>Gestión de la Política</i>	75

4.2	LA REPRESENTACIÓN SOCIAL DE LA INFANCIA EN LA COMUNIDAD KAMĚNTŠÁ	79
4.2.1	<i>Las transiciones en la representación de la infancia kaměntšá</i>	80
4.2.2	<i>Cuidado y crianza</i>	88
4.2.3	<i>Espacios de participación y socialización</i>	100
4.3	LA INFANCIA KAMĚNTŠÁ DESDE LOS NGOMĚNCHETEMĚNG	111
4.4	REPRESENTACIONES SOCIALES DE LA INFANCIA: RELACIONES Y TENSIONES	118
5.	CONSIDERACIONES FINALES Y RECOMENDACIONES	124
6.	REFERENCIAS	127

ANEXOS

Lista de imágenes

	PÁG.
IMAGEN 1. CATEGORÍAS Y DIMENSIONES DE LA INVESTIGACIÓN	38
IMAGEN 2. NIÑA KAMĚNTŠÁ DE 4 AÑOS. 4 DE AGOSTO DE 2015.	39
IMAGEN 3. NIÑA KAMĚNTŠÁ DE 3 AÑOS Y MEDIO. 4 DE AGOSTO DE 2015.	40
IMAGEN 4. NIÑO KAMĚNTŠÁ. 4 DE AGOSTO DE 2015.	40
IMAGEN 5. PROCESO DE CODIFICACIÓN	43
IMAGEN 6. DOCUMENTOS PRIMARIOS, MEMOS Y CATEGORÍAS.....	43
IMAGEN 7. REGIÓN DEL ALTO PUTUMAYO Y CAQUETÁ EN EL SIGLO XVIII. TOMADO DE GÓMEZ, 2005B	53
IMAGEN 8. NIÑO KAMĚNTŠÁ DE 4 AÑOS Y MEDIO.	111
IMAGEN 9. NIÑA KAMĚNTŠÁ DE 4 AÑOS. 4 DE AGOSTO DE 2015.	112
IMAGEN 10. DIBUJO DE DANILO. NIÑO KAMĚNTŠÁ. 4 DE AGOSTO DE 2015. TÉCNICA: COLORES, CRAYOLAS Y MARCADORES SOBRE PAPEL. TAMAÑO: 24.5 X 34.2 CM.....	114
IMAGEN 11. NIÑA KAMĚNTŠÁ, 4 AÑOS. 4 DE AGOSTO DE 2015.	115
IMAGEN 12. NIÑO KAMĚNTŠÁ, 4 AÑOS.	118

Lista de tablas

	PÁG.
TABLA 1. ENTREVISTAS ABIERTAS Y PERSONALES A INTEGRANTES DE LA COMUNIDAD KAMĚNTŠÁ	41
TABLA 2. ENTREVISTAS ABIERTAS Y PERSONALES A INTEGRANTES DE LAS INSTITUCIONES A NIVEL LOCAL.....	42
TABLA 3. NÚMERO DE REFERENCIAS POR CADA CATEGORÍA	44
TABLA 4. CABILDOS KAMĚNTŠÁ EN PUTUMAYO Y BOGOTÁ.....	64

Introducción

El interés de esta investigación surge como resultado de los acercamientos en la práctica profesional a los procesos de atención a la primera infancia desde las instituciones públicas en comunidades indígenas en el país, así como de las reiteradas manifestaciones de estas comunidades de ser atendidas de acuerdo a sus prácticas culturales y con mayor pertinencia. Lo anterior demanda encontrar puntos de encuentro entre estos dos propósitos, más allá de enunciar la atención con enfoque diferencial, que en la práctica territorial aún sigue siendo un reto.

En coherencia con lo anterior, la presente investigación busca aportar al reconocimiento de los niños y las niñas como sujetos históricamente situados, constructores de su realidad, y no como frecuentemente son representados en diferentes ámbitos de la sociedad. Para la psicología por ejemplo, la infancia fue por mucho tiempo el estadio anterior a la edad madura que llegaba con la adultez, así los niños y niñas eran seres menos desarrollados que los adultos y el camino para estudiar el desarrollo como un asunto lineal y progresivo. Otra forma de ver la infancia es de manera proteccionista, tomando los niños y niñas como menores de edad, “seres dependientes, predominantemente vulnerables, receptores pasivos de las acciones de asistencia y protección definidas por otros, que generalmente son adultos con ideas normativas y naturalizadas de la infancia” (Duque, 2010, p. 89).

Los estudios realizados demuestran las distintas visiones de la infancia que se construyen de acuerdo al contexto social y cultural de las personas, y las concepciones más recientes que buscan resaltar el papel activo de los niños y las niñas en su cultura.

En este sentido, la presente investigación se justifica en la necesidad que tiene la Política Pública de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia, De Cero a Siempre, en la generación de conocimiento que le permita tener información documentada acerca de los puntos de encuentro y disenso entre concepciones de infancia indígena y aquella

que se encuentra en el marco de política pública. Esto teniendo en cuenta que existen investigaciones sobre infancia indígena, más no investigaciones que indaguen sobre la correspondencia entre ambas, así como la representación de los niños y niñas se realiza desde lo que los adultos dicen de ellos y desde lo que observan los investigadores, más no se refleja lo que los niños y niñas piensan de la infancia.

Esto permitirá tener información relevante para gestionar acciones con la primera infancia indígena de acuerdo a su cosmovisión y con mayor pertinencia cultural y territorial, en este caso en el municipio de Sibundoy, Putumayo con la comunidad Kamëntšá.

Colombia ha avanzado en los últimos años en la definición de una política pública para la atención integral a la primera infancia que hoy es Política de Estado, no obstante en su marco de gestión, ha identificado que requiere de una mayor comprensión de las concepciones de niño y niña desde las mismas comunidades indígenas que le permita generar con mayor pertinencia y calidad una atención integral a la diversidad étnica y cultural desde una perspectiva de diversidad y enfoque diferencial que reconozca, valore y celebre la diversidad territorial y poblacional.

Se considera relevante en este momento de gestión de la Política, realizar una investigación en una comunidad indígena que dé cuenta de las relaciones y tensiones que puedan existir en los significados de la primera infancia para las comunidades indígenas y la comprensión institucional de la misma. De esta manera para la presente investigación se ha formulado la siguiente pregunta: ¿cuál es la coherencia entre las concepciones de infancia de los niños y niñas menores de cinco años, planteada en la Política de Estado para el desarrollo integral de primera infancia De Cero a Siempre² y aquella propia de la comunidad indígena kamëntšá ubicada en Sibundoy, Putumayo?

Con este propósito fue necesario revisar los estudios e investigaciones alrededor de las concepciones de infancia y la normatividad vigente al respecto. Los primeros han sido un ejercicio de varias décadas, mientras aquellos relacionados con las políticas públicas poblacionales de infancia, son un ejercicio relativamente reciente. A pesar de ello, existen pocos estudios que articulen la mirada de la infancia y su coherencia con la planteada en

² De aquí en adelante aparecerá referida como 'la Política'.

los marcos de política cuando se refiere a las concepciones de infancia desde la perspectiva étnica y cultural, para el caso la indígena.

- **La infancia indígena y los antecedentes normativos**

Enunciar los referentes normativos internacionales más significativos relacionados con la primera infancia y en especial la infancia indígena, implica comenzar por mencionar la Convención Internacional de los Derechos de los Niños -CDN- proclamada en 1989. Esto teniendo en cuenta su fundamentación en la Declaración de los Derechos Humanos de 1948 y en especial por el reconocimiento que se le da a los niños y las niñas como sujetos plenos de derechos, en contravía a la concepción que los veía bajo un enfoque de necesidades, carencias y riesgo (Molina Murillo y Díaz, 2011).

En consecuencia, en el marco de la CDN se reconocen los análisis y desarrollos normativos internacionales que se derivan de ella, considerando relevante mencionar los desarrollos del Comité de los Derechos del Niño. En primer lugar con la Observación General No. 7 sobre la realización de los derechos del niño en primera infancia en la cual se expone la necesidad de estudiar las repercusiones de los derechos consagrados en la CDN para los más pequeños de manera más amplia, al reconocerlos como sujetos de especial protección en este momento de vida por considerarlo esencial en la realización de sus derechos y en el caso de los niños y las niñas indígenas, los propone como sujetos de acceso prioritario en las políticas y programas que se realicen a favor de la primera infancia (Comité de los derechos del niño, 2005). En segundo lugar, con la Observación General No.11 de 2009 sobre aspectos referidos a los derechos de los niños y niñas indígenas, lo cual implica un seguimiento específico a la garantía y protección de sus derechos individuales y colectivos (Molina Murillo y Díaz, 2011).

Si bien es cierto que se puede considerar a la CDN como un hito normativo en materia de infancia a nivel internacional, al hablar de los pueblos indígenas desde una perspectiva de los derechos humanos, se hace necesario mencionar el Convenio 169 ratificado en Colombia con la Ley 21 de 1991, por la cual se reglamenta la obligatoriedad de consultar a los pueblos indígenas interesados en acciones; la Declaración Universal de la Unesco, 2001, la Convención sobre la protección y promoción de la Diversidad Cultural, 2005 y la Declaración de Naciones Unidas sobre los pueblos indígenas de 2007, los cuales

también garantizan los derechos de los niños y las niñas indígenas (Molina Murillo y Díaz, 2011).

En la normatividad nacional colombiana se encuentran los derechos de los niños y niñas y de los pueblos indígenas de manera significativa, en la Constitución Política Nacional de Colombia de 1991 principalmente en sus artículos 7, el cual reconoce la diversidad étnica y cultural; 44, el cual establece los derechos fundamentales de los niños y las niñas así como las funciones del Estado, las familias y la sociedad en el cumplimiento de estos derechos; y los artículos 286 y 230, los cuales le otorgan reconocimiento a los territorios indígenas como entidades territoriales gobernadas por consejos conformados y reglamentados de acuerdo a los usos y costumbres de los pueblos indígenas (Colombia C. P., 1991).

También se encuentra el Código de Infancia y Adolescencia de 2006 o Ley 1098 de 2006, al cual se le atañe el hito de contribuir a la transformación del concepto de infancia en Colombia -de menor a sujeto de derechos-, así como el reconocimiento del derecho al desarrollo integral de la primera infancia en sus artículos 7 y 10, el reconocimiento de los derechos constitucionales e internacionales de los niños, niñas y adolescentes de los pueblos indígenas en el artículo 13 y las responsabilidades del presidente, gobernadores y alcaldes en las políticas públicas de infancia y adolescencia planteadas en el artículo 204 (Código de Infancia y Adolescencia, 2006).

En el 2007 se formula el Conpes 109 el cual formaliza la Política Pública de Primera Infancia (Conpes 109, 2007); en el 2009 la Ley 1295 por la cual surgen los acuerdos entre el Estado y la sociedad civil frente a los derechos de educación y protección integral de los derechos de los niños y las niñas, consagrados en las normas nacionales mencionadas anteriormente (Ley 1295, 2009); y el Decreto 4875 de 2011 por el cual se crea la Comisión Intersectorial para la atención integral a la Primera infancia, trabajo del cual se deriva la Ley 1804 de 2016 la cual establece la Política.

Finalmente se encuentran el Auto 004 de 2009, por el cual se declara la protección de las personas e indígenas desplazadas por conflicto armado (Auto 004, 2009); la Ley 1438 de 2011 en la cual se dispone una atención en salud preferente y diferencial a la infancia y la adolescencia (Ley 1438, 2011); la Ley 1145 de 2007 que dispone el reconocimiento y la protección integral para los niños y las niñas en condición de discapacidad (Ley 1145,

2007); la Ley 1381 de 2010, la cual reconoce, fomenta, protege el uso y la preservación de las lenguas de los grupos étnicos en Colombia y establece sus derechos lingüísticos y sus hablantes; la Ley 1148 de 2011 y su Decreto reglamentario No. 4663 de 2011 referido a la reparación integral de los pueblos indígenas en el marco de la Ley de Víctimas y Restitución de Tierras (Ley 1148, 2011), (Decreto reglamentario No. 4663, 2011); y de manera más reciente el Decreto 1953 de 2014, por el cual se crea un régimen especial con el fin de poner en funcionamiento los territorios indígenas respecto de la administración de los sistemas propios de los pueblos indígenas hasta que el Congreso expida la Ley de que trata el artículo 329 de la Constitución Política de Colombia (Decreto 1953, 2014).

- **La infancia indígena en los estudios académicos**

Molina (2013) encuentra que las investigaciones en Colombia sobre infancia y los estudios dedicados a la infancia indígena son relativamente nuevos, identificando dos publicaciones como hitos significativos al respecto. La primera, *Socialización del niño indígena* publicado por la Universidad del Cauca en 1989, presenta el proceso de socialización del niño indígena y los efectos causados por la educación formal en la socialización familiar y la identidad de la persona adulta indígena, mostrando para su descripción y análisis el caso de la comunidad Misak en Guambía. La segunda, *El Desarrollo del niño y la música en la cultura Embera Chamí de Jardín, Antioquía*, de María Eugenia Londoño en 1990, muestra en especial la relación que existe entre la música y algunos momentos del desarrollo infantil del niño Emberá Chamí, estableciendo entre otros ejemplos, cómo en el momento de controlar esfínteres la madre le canta rítmicamente al niño mientras lo mece y lo sienta en sus piernas, mostrándole la vasija, resaltando cómo esta práctica genera una relación de vínculo madre e hijo afectiva y cercana en un proceso de crianza (Molina, 2013).

De forma más reciente el libro *Infancia y Trabajo Infantil indígena en Colombia*, compilación del antropólogo François Correa Rubio (2010), reúne diferentes concepciones de infancia que fueron recogidas y descritas por el equipo de trabajo de la investigación. Su objetivo principal fue distinguir el trabajo infantil definido por la Organización Internacional del Trabajo -OIT-, de las prácticas culturales que hacen parte de la “producción y reproducción de la vida social y cultural de los pueblos y, por lo tanto,

parte de los procesos de formación” (Correa, 2010, p. 17) y socialización de los niños y niñas indígenas en el país.

Un aspecto a subrayar en los artículos que componen el libro es la descripción de las actividades de niños y niñas de los pueblos Wayuu, Kankuamo, Sikuani, Nasa, Embera y Wounan -entre otras-, en cada uno de los ciclos de su vida y de acuerdo a su género, debido a los cuales tendrán ciertos roles dentro de su cultura como sembrar y tejer en las mujeres, y pescar y cazar entre los hombres. Con respecto a la concepción de infancia, una referencia se identifica en el artículo del antropólogo Patrick Morales, quien afirma que algunos de estos pueblos no conciben a las niñas y a los niños como individuos “porque carecen de conocimiento hasta que tienen cierta autonomía de la madre, alrededor de los 2 años de edad, cuando, por ejemplo, se les asigna un nombre, se les corta el pelo o se les desteta completamente” (Morales, 2010, p. 144). En contraposición a este argumento, de acuerdo al texto de Libia Tattay Bolaños, el pueblo Nasa al igual que el guambiano³ concibe al niño desde que está en el vientre como una persona, un universo desde su gestación. Por esta razón debe ser tratado como un sujeto completo con intereses y necesidades (Tattay, 2010).

Los adelantos en la comprensión de la infancia indígena no han provenido únicamente de comunidades académicas. Se encuentra información sobre infancia –o lo que algunos pueblos indígenas en Colombia han denominado Semillas de vida– en documentos sobre la situación de la niñez indígena y planes etnoeducativos que los mismos pueblos han realizado de manera autónoma o con apoyo de organizaciones del Estado.

Entre estas publicaciones identificamos las denominadas *Pautas y prácticas de crianza en familias colombianas*, realizada por la Organización de Estados Americanos -OEA- y el Ministerio de Educación en el año 2000; *Ciclo de Vida y Proceso de Formación, desde Prácticas Culturales en las Comunidades Indígenas Eperãrã Siapiadaarã de Nariño y Cauca*, realizada por UNICEF y la Universidad del Cauca en el 2002; *Situación de la niñez indígena del Amazonas, construcción de un modelo tradicional de atención y cuidado de la Niñez Indígena con los Borá, Uitoto, Tikuna, Yacona, Miraña*, realizada por

³ Aunque conocemos que el pueblo se auto reconoce como Misak, en el texto referenciado, la autora habla de guambiano, siendo esta una denominación empleada por quienes se encuentran cerca al mismo y no son indígenas Misak.

la Fundación Caminos de Identidad- FUCAI- y el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar -ICBF- en el 2008; *Una mirada a la realidad de los niños y las niñas Wayuu y Wiwa en la Guajira: hacia una nueva oportunidad*, elaborada por Unicef, ICBF y la Universidad de la Guajira en el 2008; y *Una realidad que amenaza la vida y pervivencia de los pueblos: situación de los derechos humanos de niños y niñas indígenas de Colombia* realizada en el 2010 (Molina, 2013).

En la misma línea, durante el trabajo de campo realizado para la presente investigación, encontramos que para la estructuración y definición de componentes y contenidos del Modelo Educativo para el Pueblo Kamëntšá, construido en 2013 con el acompañamiento del Ministerio de Educación a los Cabildos de este pueblo, se tuvo en cuenta el ciclo de vida kamëntšá el cual, según el pensamiento de sus mayores, se expresa en seis etapas de crecimiento del niño y la niña (Cabildos Indígenas Pueblo Kamëntšá, 2013). Estas etapas van desde la gestación hasta cuando el niño o la niña puede acompañar a sus padres en distintas actividades comunitarias, ya que ha pasado por distintos procesos de enseñanza de lo propio y ha aprendido de ellas, lo cual sucede aproximadamente hasta los trece años (Cabildos Indígenas Pueblo Kamëntšá, 2013).

Por su parte la Estrategia de Cero a Siempre durante el 2014 realizó estudios de pautas y prácticas de crianza en conjunto con personas de las comunidades de los pueblos Sikuaní en Vichada, Emberá Chamí en Caldas, Pijaos en Tolima y Arhuacos en César. El objetivo de estos estudios fue generar conocimiento que permitiera tener referencias sobre las formas de crianza por ciclos de vida, a fin de generar acciones con pertinencia cultural en el desarrollo de la primera infancia.

En el marco del Sistema Educativo Indígena propio -SEIP-, los pueblos indígenas en Colombia han concertado un concepto que para la presente investigación es relevante a la hora de referirnos a la infancia indígena el cual es denominado semillas de vida, definido como:

Semillas de Vida se entiende en las culturas y comunidades indígenas como el desarrollo de una gran diversidad de costumbres, saberes y conocimientos que tienen que ver con concepciones culturales diferenciadas acerca de la vida, de los procesos de crianza y formación de los niños y las niñas, de las dinámicas de socialización e integración en la

vida familiar y comunitaria, de las maneras de reconocer, comprender y buscar solución a las distintas necesidades y situaciones cotidianas que así lo requieran.

Desde las cosmovisiones y cosmogonías milenarias, son familia la comunidad, las personas relacionadas biológica, cultural y organizativamente para garantizar la pervivencia de los pueblos. Se convive estrechamente con los seres espirituales mayores, al igual que con las montañas, los sitios sagrados y demás seres que acompañan en los territorios, en esa medida se es familia con la madre naturaleza.

[...] El ser niño o ser niña, así como los procesos de crecimiento, son elementos determinantes en las dinámicas de enseñanzas y aprendizajes de los Pueblos Indígenas, acorde con sus particularidades culturales. La relación con los miembros de la comunidad es determinada por los procesos de socialización, especialmente en lo que se refiere a las formas de acceder y recrear los saberes y conocimientos, los cuales determinan el rol que cada persona desempeña desde muy temprana edad, espacio que los va orientando hacia una manera especial de sentir y percibir el mundo, comportarse, actuar y pensar.

Desde la organización, resistencia y sabiduría, los pueblos indígenas han sabido mantenerse en sus territorios y desarrollar sus propios conocimientos por medio de la cosmovisión que es la manera particular de sentir e interpretar el mundo. Con rituales, interacción entre seres del mundo de la espiritualidad, con consejos de los mayores, aprendizajes con la naturaleza, la tradición oral, el trabajo, las costumbres y prácticas de cuidado con la niña y el niño, cada familia y en general cada cultura va asegurando la generación de valores, habilidades, aptitudes y actitudes que constituyen los criterios y principios de orientación que van consolidando cosmogonías y cosmovisiones que los distinguen de otras culturas y siembran las raíces profundas de su ser e identidad cultural. De esta manera cada pueblo indígena mantiene su continuidad histórica y demuestra su fortaleza, con la expresión de su identidad, el respeto y valoración de la identidad de los otros.

Las lenguas indígenas son el mejor medio para construir y organizar pensamiento propio, para apoyar el desarrollo de los aprendizajes y enseñanzas, para la interacción y crecimiento cultural, para establecer referentes más claros y profundos de identidad y en esa misma dimensión tener mejores posibilidades de establecer diálogos interculturales de reciprocidad y enriquecimiento mutuo (CONTCEPI, 2009, p. 1).

Lo anterior evidencia cómo en Colombia recientemente han aumentado los estudios sobre la infancia que reconocen a los niños y niñas como sujetos histórica y culturalmente situados. Esto es importante porque en la medida que voces excluidas de los estudios antropológicos y de las ciencias sociales y humanas en general sigan tomando fuerza, podrán ser reflejadas en los contenidos de políticas públicas colombianas y en este caso en particular, en los planes y programas dirigidos a la infancia evitando enmarcar a los niños y niñas en modelos de desarrollo de corte homogeneizador.

Adicionalmente es importante reconocer los avances que a este respecto tienen las organizaciones indígenas, debido a que al poner por escrito lo que a través de la oralidad tienen aprendido, abren una posibilidad para que el Estado considere sus perspectivas de infancia e incluso que la sociedad mayoritaria acceda a su comprensión sobre el ciclo de vida, los procesos de aprendizaje, la transmisión y construcción del conocimiento, así como el papel de los niños y niñas en sus pueblos.

En este contexto, esperamos con la investigación aportar a la discusión y gestión de la Ley 1804 de 2016, Política de Estado para el Desarrollo Integral a la Primera Infancia, De Cero a Siempre desde la comprensión de la concepción de primera infancia planteada en la Política y la representación de infancia de la comunidad kamëntšá de Sibundoy, Putumayo. Este fue el objetivo general propuesto para la investigación y fue resuelto partiendo de identificar las concepciones de primera infancia de los niños y niñas planteada en la Política; reconocer las concepciones de infancia de la comunidad indígena kamëntšá ubicada en Sibundoy; y a analizar las relaciones y tensiones existentes entre dichas representaciones, los cuales configuraron los objetivos específicos de investigación.

- **Estructura del documento de investigación**

El primer capítulo aborda la teoría del construccionismo social dentro de la cual se trabajó el concepto de representaciones sociales, como una forma de sustentar la construcción social de la infancia a partir del lenguaje y las interacciones entre los sujetos.

En el segundo capítulo se hace un recuento histórico, social y cultural de la infancia, haciendo énfasis en la antropología de la infancia y la perspectiva cultural del desarrollo, y se finaliza con la conceptualización de la diversidad, en especial la diversidad cultural, el enfoque de derechos y su relación con la política pública.

En el tercer capítulo se trabaja el marco metodológico planteado para la investigación, el cual desde un enfoque epistemológico fenomenológico de corte etnográfico fue enfocado a identificar, analizar y comprender las concepciones de infancia que emergen de lo que dicen las personas de la comunidad kamëntšá, las instituciones y lo que está planteado en la Política. Los resultados del proceso de análisis son presentados en el cuarto capítulo y se finaliza el documento con las consideraciones suscitadas por la investigación, incluyendo entre otras, reflexiones acerca de la relación entre el Estado y las comunidades indígenas en la implementación de la Política.

1. Infancias, diversidad, derechos y política pública

El presente capítulo tiene como objetivo dar un panorama de los referentes conceptuales en los cuales basamos nuestra investigación. Con ese fin se describirá en un primer momento la teoría del construccionismo social dentro de la cual se trabajará el concepto de representaciones sociales; en un segundo momento, las concepciones de infancia que se han venido construyendo social, histórica y culturalmente; y finalmente los conceptos de enfoque de derechos, diversidad (incluyendo la conceptualización sobre diversidad cultural, interculturalidad y enfoque diferencial) y política pública.

1.1 El construccionismo social y las representaciones sociales

El construccionismo social es un planteamiento teórico que destaca la generación de conocimiento (inteligibilidad) por medio del lenguaje y las relaciones sociales. Esta corriente de pensamiento recoge varios de los argumentos posmodernistas, los cuales surgen como crítica a los planteamientos modernistas del conocimiento individual, el mundo objetivo y el lenguaje como portador de la verdad (Gergen, 2007).

Gergen (2007) realiza su análisis de la dualidad mente/mundo, profundizando en estos tres aspectos constituyentes del pensamiento moderno sobre los cuales se erigieron las ciencias sociales. El primer aspecto se refiere a la preeminencia dada por los investigadores al estudio de la mente humana y los procesos cognitivos como única fuente de generación de conocimiento; desde este planteamiento diferentes instituciones sociales como la familia, la iglesia y el Estado se generan a partir de la red viviente que personifica la mente humana. En concordancia con el conocimiento generado por la mente individual, el mundo para los modernistas podía ser asimilado desde un punto de vista objetivo, permitiendo a los investigadores predecir y controlar los hechos y comportamientos que se encuentran en la realidad. Finalmente, por medio del lenguaje el

investigador describe la realidad tal y como es, con el objetivo de validar o posicionar lo que él considera como la verdad.

No obstante, de acuerdo con Gergen (2007) la posmodernidad da un giro a los argumentos de la modernidad, principalmente con la nueva significación otorgada al lenguaje. Para los pensadores posmodernos, el lenguaje no solamente es la expresión de la racionalidad de un individuo como producto de su mente, sino es el resultado de las relaciones y el intercambio humano, fruto de los procesos culturales (Gergen, 2007). En este contexto, el lenguaje es un evento relacional y por tanto “una forma de participación comunal” (Gergen, 2007, p. 99).

La racionalidad individual se posicionó ávidamente en la sociedad moderna, reemplazando el poder totalitario de la religión y la realeza, por nuevas estructuras de poder y dominación como la idea de ‘razón superior’, empleada para generar exclusión y dominación (Gergen, 2007). La modernidad contribuyó a la imposición de unas formas de concebir el mundo sobre otras bajo el supuesto de que algunos individuos son “seres más racionales y por tanto, más dignos de liderazgo, posición social y riqueza que otros” (Gergen, 2007, p. 98).

Desde esta perspectiva, lo que los sujetos piensan del mundo se construye desde el lenguaje y las relaciones sociales. El construccionismo no niega la existencia de un mundo físico, material y tangible, sin embargo, establece que de acuerdo a la preestructura de inteligibilidad y al lenguaje compartido por los sujetos de un grupo social, serán dirigidas e interpretadas las observaciones realizadas por los individuos (Gergen, 2007). Este planteamiento contribuye a remover las superposiciones de unos discursos sobre otros, al entender que toda racionalidad es construida socialmente a través del lenguaje. Como afirma Gergen,

si el ejercicio de la racionalidad es, después de todo, un ejercicio en el lenguaje, si las descripciones y explicaciones convincentes son, después de todo, retóricamente constituidas, entonces no hay medios últimos para justificar una forma de racionalidad, descripción o explicación sobre otra (Gergen, 2007, p. 98).

Estos argumentos son una invitación al reconocimiento de la diversidad, al comprender “los valores como situados histórica y culturalmente, estamos más preparados para

involucrarnos en el tipo de diálogos a partir de los cuales pueden surgir nuevas y más viables constelaciones de significado” (Gergen, 2007, p. 104). En este sentido, el construccionismo social mantiene abiertas las puertas de la reinención, resignificación y reinterpretación de las diversas realidades que permean el mundo actual, brindando elementos a la sociedad que posibiliten la participación política de voces alternativas en el seno de la cultura (Gergen, 1996).

En la misma línea epistemológica del construccionismo social está planteada la teoría de las representaciones sociales. Si bien es cierto que el concepto de representaciones fue acuñado inicialmente por Durkheim en el área de la sociología, fue la psicología social con Moscovici la que replanteó y profundizó la teoría de las representaciones sociales (Jodelet, 1985). Durkheim empleó el término de representaciones colectivas para referirse a las construcciones de significado generadas por medio de la interacción de los individuos, las cuales expresan la reflexión del grupo social en relación con los objetos que lo rodean (Villarreal, 2007). En ese sentido, para Durkheim las representaciones generadas en la conciencia colectiva, no hacían parte del campo de estudios de la psicología al ser una disciplina que buscaba analizar, en la mayoría de los casos, la conciencia individual (Villarreal, 2007).

Las representaciones colectivas de Durkheim son retomadas por el psicólogo social Serge Moscovici, quien marca una diferencia con el sociólogo al plantear que las representaciones sociales son creadas por los sujetos sociales en lugar de ser formas de conciencia impuestas por la sociedad a los individuos (Márquez, 2004). Adicionalmente las representaciones sociales no serían estáticas como lo planteara Durkheim, sino estructuras dinámicas en constante cambio de acuerdo a las interacciones entre los sujetos (Márquez, 2004).

En la teoría elaborada por Moscovici, se cuestiona el planteamiento de una división entre sujeto y objeto, es decir que un objeto es construido y determinado por la relación de ese objeto con un individuo o un grupo de individuos. Así, “la relación sujeto-objeto determina el objeto mismo” (Abric, 2001, p. 13).

En línea con el construccionismo social, la teoría de las representaciones sociales afirma que no hay una realidad objetiva, en lugar de ello, la realidad es apropiada y representada por el sujeto y el grupo al que pertenece, a la vez que es reconstruida en su

sistema cognitivo e integrada en un sistema de valores de acuerdo a su historia y contexto social que le circunda (Abric, 2001). La representación social,

reestructura la realidad pero a la vez permite una integración de las características objetivas del objeto, de las experiencias anteriores del sujeto, y de su sistema de normas y actitudes. Esto permite definir a la representación social como una visión funcional del mundo que permite al individuo o al grupo conferir sentido a sus conductas, y entender la realidad mediante su propio sistema de referencias y adaptar y definir de este modo un lugar para sí (Abric, 2001, p. 14).

La representación social funciona como un sistema de interpretación de la realidad, al regir las relaciones de los individuos con su entorno físico y social, influyendo en sus comportamientos y prácticas (Abric, 2001).

De forma similar Jodelet planteaba que la representación social es entendida como “una manera de interpretar y de pensar nuestra realidad cotidiana, una forma de conocimiento social” (Jodelet, 1985, p. 472). La representación social se refiere a la forma en que los sujetos sociales “aprehendemos los acontecimientos de la vida diaria, las características de nuestro medio ambiente, las informaciones que en él circulan, a las personas de nuestro entorno próximo y lejano” (Jodelet, 1985, p. 473). En tal sentido, la representación es un conocimiento socialmente elaborado y compartido, en cuanto se constituye a través de la experiencia individual, colectiva, y de la transmisión de saberes y conocimientos que la tradición, la educación y la comunicación permiten. Ello implica una constante construcción y reconstrucción de las representaciones de una sociedad. En este sentido las representaciones sociales son relevantes para indagar por el sentido de una práctica y saber, porque en ella se puede encontrar la relación que tiene una representación con el mundo (Jodelet, 1985).

Abric (2001) plantea cuatro funciones de las representaciones sociales en la dinámica de las relaciones de un grupo. En primer lugar, con la función de saber el autor plantea cómo las representaciones permiten entender y explicar la realidad al generar un marco de referencia común entre los sujetos, el cual conlleva al intercambio y la comunicación de un saber previamente adquirido por los actores de un grupo.

En segundo lugar, las representaciones tienen funciones identitarias al situar a los individuos y grupos en un campo social dentro del cual se elabora una identidad personal y colectiva compatible con los sistemas de normas y valores social e históricamente determinados. Dentro de esta función se encuentra además la posibilidad de control que ejercen las colectividades sobre los individuos en procesos de socialización (Abric, 2001).

En tercer lugar, se encuentra la función de orientación de los comportamientos y prácticas, donde la representación interviene en la definición de anticipaciones y expectativas de un comportamiento, así como define el fin mismo de la acción que se quiera realizar (Abric, 2001). Finalmente está la función justificadora, donde no solo las representaciones determinan las prácticas sino también las generan y transforman en función de un comportamiento, situación o interacción ocurrida previamente (Abric, 2001).

Lo anterior evidencia la importancia de las representaciones en la comprensión de las dinámicas sociales, debido a su estrecha relación con las prácticas y las concepciones que subyacen a ellas. Así, de la manera en que los niños y niñas sean pensados por un sujeto o un grupo social dependerá su relación con ellos. Ello implica situar las nociones de infancia como cambiantes y diversas, al igual que las relaciones e interacciones entre niños y adultos. Un ejemplo de ello es cómo hoy en día se considera a los niños y niñas como agentes constructores de su propia cultura (Duque, 2010), en contraste con el siglo XI en el cual eran tratados igual que los adultos (Ariès, 1987).

1.2 Perspectiva histórica, social y cultural de la infancia

Díaz (2010) pone de manifiesto la situación actual de la categoría social de infancia a partir de la breve exposición de los aportes realizados por investigadores de la antropología como Margaret Mead desde la década de 1920 y del historiador Philippe Ariès quien con su trabajo en 1962 develó la infancia en occidente como una construcción histórica de las sociedades europeas. Díaz (2010) señala cómo en las últimas décadas, diferentes autores han destacado el cambio de noción propiciado en relación a dejar de considerar los niños y las niñas fragmentos del desarrollo social ordenado desde el mundo adulto, y en su lugar, ser reconocidos como agentes sociales y culturales en sí mismos.

Desde esta nueva perspectiva, la infancia no solo es considerada una construcción cultural y un componente social específico de las sociedades, sino también se reconoce como un mundo en sí mismo, donde los niños y niñas son “miembros activos en la construcción de su propia vida social y cultural (agency), y contribuyen a la dinámica social que les rodea” (Díaz, 2010, p. 13). Lo anterior implica abandonar la “percepción de mundo minoritario, silenciado y discriminado, devolviéndoles a sus miembros no solo la capacidad de actuación sino sus propias voces como activa expresión de su participación en la sociedad” (Díaz, 2010, p. 13).

Este enfoque considera a las sociedades dinámicas, razón por la cual la construcción de la infancia no puede ser la misma en cada una de ellas sino cambiante de acuerdo al contexto social y cultural en que esta se encuentre. La representación de la infancia estará ligada además a los cambios del mundo globalizado, y en ocasiones llevará a someter a niños y niñas a la violencia, la marginalidad, la segregación y la asimetría (Díaz, 2010) del mundo y las culturas en constante y acelerado cambio.

El francés Philippe Ariès en 1962 realizó un análisis iconográfico en pinturas y esculturas, y en algunos textos dedicados a la infancia de los siglos XI al XVIII, siendo un estudio pionero al definir la infancia como una construcción social. Este análisis evidencia el anonimato o la equiparación realizada entre adultos y niños, situación reflejada en pinturas de los siglos XVII y XVIII donde la imagen de estos es de “hombres de tamaño reducido” (Ariès, 1987, p. 1). Este tipo de representación evidencia cómo los niños viven la cotidianidad de los mayores mezclándose entre ellos, y los siete años como el momento de asumir roles de adultos (Ariès, 1987).

La iconografía religiosa tuvo especial relevancia en la representación de la infancia puesto que de esta se deriva la iconografía laica, pinturas de la cotidianidad de los niños y sus costumbres, juegos o cuidados recibidos de parte de los adultos, aunque no reflejaron a los niños y niñas como protagonistas de las escenas sino meramente parte de ellas. Sin embargo, al resaltar aspectos graciosos de los niños, Ariès (1987) considera que estas pinturas generan una influencia en el sentimiento moderno de la infancia.

Otro tipo de niño retratado en esta época es el Niño Jesús y la maternidad de la Virgen María, a partir de las cuales surgen representaciones de la pequeña infancia y de la familia asociadas principalmente a la religiosidad. A finales de la Edad Media, en la

época gótica, aparecen imágenes de niños desnudos, representaciones relacionadas con el alma como una forma de expresión de la misma en esta sociedad (Ariès, 1987).

Ariès también resalta las efigies funerarias del siglo XVI donde los niños aparecen inicialmente en las sepulturas de sus profesores y posteriormente se registran en las efigies de sus padres muertos como una forma de acompañamiento. Esto cobra significado por la alta probabilidad de fallecimiento de los niños a temprana edad debido a las condiciones de las familias de la época y la concepción de estas frente al fallecimiento de los niños, el cual era tomado sin mayor importancia. En consecuencia, incluso los niños muertos eran retratados en las efigies al lado de sus padres (Ariès, 1987).

Lo anterior evidencia la práctica social de la época en donde no existe una diferencia entre el mundo adulto y el infantil, en contraste con el siglo XVII donde los niños empiezan a ser retratados separados de sus familias por artistas como Rubens, Van Dyck, Franz Hals, y Ph. De Champaigne (Ariès, 1987). Sin embargo, es el siglo XVIII el que simboliza el surgimiento de otro tipo de niño, quedando a un lado las imágenes de "hombres de tamaño reducido" y en su lugar, predominando adolescentes o jóvenes como por ejemplo los ángeles de Fra Angélico, Botticelli y Ghirlandajo (Ariès, 1987).

Con el descubrimiento de la infancia, los niños son retratados tal y como son percibidos en la época, se convierten en el centro de la composición y protagonistas de las pinturas y los retratos familiares se organizan en torno a ellos. Con la modernidad salen del anonimato y se vuelven visibles e independientes de los adultos; no obstante, todavía son vistos como incapaces y débiles para sobrevivir solos, requieren de acompañamiento más allá del otorgado por las familias y es así como se institucionalizan por medio de la escuela (Ariès, 1987).

De manera complementaria, un antecedente importante en el cambio de la noción de infancia, se encuentra en los planteamientos del filósofo Jean Jacques Rousseau, en su libro *El Emilio* del año 1762. A este autor se le considera un referente importante en el descubrimiento del niño y precursor en la crítica de la educación. En su tesis central afirma la existencia de características o particularidades propias de la infancia en sus distintos estadios de la vida, diferentes a las de los adultos. Por ello Rousseau plantea la

necesidad de un proceso educativo que reconozca las diferencias entre adultos y niños, en lugar de homogeneizarlos como lo hacía la educación de la época (Palacios, 1989).

Para Rousseau el problema de la educación en el siglo XVIII radicaba en que se desconocía la naturaleza del niño, puesto que se impartía una educación pensada para los adultos, basada en sus preconcepciones sobre lo que el niño debía aprender y no por los intereses y características del mismo. En este sentido la experiencia se convierte para Rousseau en una fuente de conocimiento más allá de los libros y de las lecciones tradicionales, resaltando los sentidos y la sensibilidad como una forma de conocer el mundo de tal forma que el niño al nacer, ya puede adquirir conocimiento, es decir “las sensaciones son los primeros materiales del conocimiento” (Palacios, 1989, p. 25).

Pese a los cambios sociales evidenciados en las familias europeas del siglo XVIII, conducentes a visibilizar la infancia, es solo hasta mediados del siglo XX que una corriente de pensamiento interesada en el rescate de los niños y niñas se legitima con la Convención Internacional de los Derechos del Niño -CDN- en 1989. Con este instrumento normativo se generan cambios en el reconocimiento de los niños, como sujetos plenos de derechos. Esta Convención tiene 54 artículos que plasman los compromisos de la sociedad para con los niños y las niñas, partiendo que hablar de derechos implica reconocerlos desde su dignidad de seres humanos (Camargo, 2003).

Lo anterior permite instalar en la sociedad occidental conciencia respecto de la infancia y su desarrollo, así como reconocer que el ser niño o niña se relaciona con el momento histórico, con las formas como se derivan las distintas concepciones de infancia y las posturas socioculturales que se han configurado desde la sociología, antropología, psicología y pedagogía, entre otras disciplinas para definir las. Es así como lo que se denomine como infancia en una sociedad, se refiere al conjunto de representaciones construidas social, cultural e históricamente (Díaz, 2010b; Molina y Díaz, 2011).

1.2.1 Antropología de la Infancia

Tal vez es la disciplina antropológica la que advierte a los niños como sujetos de estudio útiles para sus investigaciones sobre los habitantes de pueblos "primitivos", de mundos

remotos desconocidos por la sociedad europea "civilizada"⁴ de fines del siglo XIX. No obstante, es hasta la segunda década del siglo XX donde los niños entran a jugar un papel importante en los estudios antropológicos, sin llegar a ser los protagonistas (Pachón, 2009).

Pachón (2009) realiza un recorrido por los principales aportes de antropólogos y antropólogas estadounidenses a la antropología de la infancia, afirmando que, a diferencia de la escuela inglesa, la escuela norteamericana desde finales del siglo XIX y comienzos del XX introdujo a los niños y a las mujeres dentro de los estudios antropológicos. Es así como a lo largo del siglo XX se puede dar cuenta de diferentes autores que trabajaron la infancia en sus investigaciones, apoyados la mayoría de las veces en los postulados de la psicología y trabajando de la mano con profesionales de esta ciencia. La escuela inglesa tuvo algún acercamiento a esta temática, no obstante, la influencia del funcional estructuralismo condujo a los ingleses a preocuparse por otro tipo de análisis dejando en pausa los estudios con la infancia (Pachón, 2009).

Uno de los primeros autores resaltados por Pachón (2009) es Dudley Kidd, antropólogo enmarcado en la corriente evolucionista que permeaba la antropología a finales del siglo XIX. Sobresale en Kidd su planteamiento sobre la importancia del estudio de la infancia para el entendimiento de las sociedades no industrializadas.

Kidd en sus estudios sobre los Kafir en Suráfrica, realizó etnografía registrando aspectos como el nacimiento, el significado del juego, las historias y fiestas de los niños. Otros investigadores de finales del siglo XIX son resaltados por Pachón, como Matilde Coxe Stevenson, quien en 1879 realizó estudios sobre la infancia con los indígenas Zuñi donde indagó sobre los hábitos, juegos y experiencias de los niños. También son de mencionar los estudios de Aleš Hrdlička en 1898 sobre antropología física, a través de los cuales el autor compara las diferencias entre niños de distintas razas, y los estudios de Wood quien realiza comparaciones sobre el tamaño y crecimiento de los niños en China, Japón y Corea. Se podría inferir que esos estudios reforzaron el argumento de los

⁴ Las comillas en esta frase obedecen a una satirización que hacemos de los conceptos en mención, que han permeado la relación que se ha establecido con las sociedades no occidentales y con los que estamos en desacuerdo.

evolucionistas, quienes veían la cultura occidental superior a las sociedades consideradas salvajes en ese momento (Pachón, 2009).

En contraposición a la corriente evolucionista, el particularismo histórico de Franz Boas enfatizaba en la cultura como un aspecto determinante en la configuración de las sociedades. De esta manera, la escuela antropológica Cultura y Personalidad que ayudó a fundar en los años 20, tenía como objetivo:

Establecer cómo la cultura moldeaba a los individuos desde el momento de su nacimiento, cómo los niños devenían en “seres culturales” y cuál era el impacto que las primeras experiencias de la infancia tenían tanto en la personalidad adulta como en el conjunto de la cultura de la sociedad a la que pertenecían (Pachón, 2009, p. 442).

La escuela Cultura y Personalidad fue muy importante para introducir las mujeres y la infancia dentro de la investigación antropológica. La conjunción de la antropología con la psicología, y el objetivo de indagar cómo se constituía la personalidad desde que se nace en una cultura, tiene vigencia actualmente si consideramos los estudios sobre la manera en que socializan los niños y el desarrollo de los mismos dentro de su comunidad.

La precursora de las investigaciones antropológicas sobre niños fue Margaret Mead discípula de Boas, quién abrió el camino para este campo de estudio realizando trabajos sobre el pensamiento y comportamiento de los niños en Samoa, iniciando con los adolescentes y posteriormente con la infancia y la primera infancia (Pachón, 2009). Esto la llevó a cuestionar el desarrollo por etapas de Piaget y a concluir en sus investigaciones las particularidades del desarrollo de los niños en el ámbito de la cultura en Samoa (Díaz M, 2010).

Margaret Mead, en su investigación titulada *Educación y cultura en Nueva Guinea*, realiza una descripción sobre las características y particularidades que se presentan en la formación de los niños y niñas de la Isla Manus, las cuales observó en su trabajo de campo en 1925. Mead afirma que los padres y madres le dan una gran autonomía a sus hijos e hijas desde sus primeros años de vida, de tal manera que estos pequeños adquieren un gran control de su cuerpo, además de fortaleza y habilidad física para manejarlo (Mead, 1985). Así mismo, el medio en el que se desenvuelve esta población del conjunto de islas del Almirantazgo, contribuye al desarrollo de los niños y las niñas

quienes a los tres años de edad ya saben nadar, y entre los siete y los diez años aprenden a manejar una delgada canoa de madera en la que su familia se moviliza por la isla (Mead, 1985).

Sin embargo, la autonomía y libertad que los padres dan a sus hijos llega al punto de no poder controlar su carácter. En esta situación incide además la relación tan estrecha que construyen los padres y sus hijos, mientras los niños y niñas guardan distancia de la madre debido a sus esfuerzos en anteponer una disciplina a sus hijos, siendo el padre el sujeto flexible y consentidor de la relación, lo cual tiene como consecuencia una preferencia mayor de los hijos e hijas hacia su padre que hacia su madre (Mead, 1985).

Mead es quien trasciende el campo de la biología y la genética en las investigaciones de desarrollo infantil, resaltando la importancia de los estudios sobre la cultura para entender la infancia.

El trabajo de Margaret Mead es importante para la presente investigación, porque destaca las diferencias entre los niños y las niñas de sociedades diversas y los aspectos que inciden en ello. La descripción de la vida de los niños manus permite entender que el medio ambiente y, la fuerza que el comercio tiene para este pueblo, influyen en su configuración cultural. Los juegos en los niños y las niñas manus se dan alrededor del agua y de la estrecha relación que se establece con esta, mientras los padres están ocupados en sus labores diarias o en la preparación de ceremonias y fiestas donde celebran intercambios y comercio de bienes. Ello influye en el desarrollo cultural de los niños manus y ofrece elementos a tener en cuenta en los estudios antropológicos sobre la infancia.

En complemento a los planteamientos de Mead, su compañera de investigación Ruth Benedict afirma que el proceso mediante el cual un niño llega a ser considerado hombre en una sociedad, es una transición que “varía de una sociedad a otra, y ninguno de estos puentes culturales particulares debe ser mirado como el sendero natural hacia la madurez” (Pachón, 2009, p. 448).

En la misma línea de trabajo, los esposos Beatrice y Jhon Whiting en los años sesenta, realizan estudios comparativos entre seis culturas sobre pautas de crianza y procesos de socialización, los cuales permiten aproximarse a la infancia desde la antropología. Fundaron un centro para el desarrollo infantil y adelantaron un trabajo con comunidades

rurales en Kenia. Uno de sus aportes es su seminario sobre el estudio comparativo del ser humano y en especial del niño, realizado en la Universidad de Harvard el cual introdujo durante treinta años a sus estudiantes en los estudios antropológicos de la infancia (Pachón, 2009). Es de resaltar que los esposos Whiting,

desnaturalizaron la infancia y demostraron que no existe nada que sea natural o universal en relación con la forma como los niños actúan; así mismo, mostraron que la vida de los niños se encuentra definida tanto por su cultura y medio ambiente como por la biología (Pachón, 2009, p. 452).

Robert Le Vine, quien trabajó en los anteriores estudios, continúa sus investigaciones relacionadas con la socialización y el desarrollo infantil. Para este autor es importante analizar y describir los ambientes en que se desarrollan los niños y el papel que este desempeña en su formación, así como sus pautas de crianza, las cuales se inscriben en procesos adaptativos propios de las culturas y sus contextos. Dentro de uno de sus aportes, se considera el hallazgo frente a patrones de crianza no contemplados en las teorías del desarrollo desde una visión occidental (Pachón, 2009; Díaz, 2010a).

Charlotte Hadman, Jean La Fontaine, Allison James, Alan Prout y Chris Jenks plantean la creación de una propuesta de una antropología de la infancia en 1973 y resaltan el hecho de considerar que los niños son más que un receptáculo de enseñanzas y no adultos en miniatura (Díaz, 2010b).

James y Prout (1990) plantean seis puntos importantes para considerar la infancia. Su primer planteamiento es que la infancia, al distinguirla de la inmadurez biológica, debe entenderse como una construcción social, la cual no es una característica natural ni universal a los grupos humanos, sino que se encuentra como un componente estructural y cultural de muchas sociedades.

En segundo lugar, establecen la infancia como una variable del análisis social, afirmando que no puede desligarse de otras variables como la clase, el género o la etnia, de esta manera es posible encontrar no una, sino múltiples infancias. En tercer lugar, las relaciones sociales y culturales de los niños y las niñas pueden y deben ser estudiadas bajos sus propios parámetros, es decir de manera independiente de las perspectivas y preocupaciones de los adultos. En cuarto lugar, para los autores los niños y niñas deben

considerarse como sujetos activos en la construcción de sus vidas sociales, las de aquellos que los rodean y de las sociedades en las cuales viven.

Así mismo plantean la etnografía como el método propio para poder estudiar la infancia, teniendo en cuenta que este permite visibilizar la voz de los niños y las niñas. Como último punto resaltan la relación entre la infancia y la dualidad hermenéutica de las ciencias sociales (Prout y James, 1990).

En 1998, Nancy Scheper-Hugues en conjunto con Carolyn Sargent editan un documento donde se muestran a los niños y las niñas afectados por las estructuras económicas y políticas globales, al igual que por las prácticas cotidianas inscritas en los niveles micro de las relaciones culturales con ellos. De acuerdo a lo anterior, consideramos que estos estudios develan dos concepciones de infancia. La primera, pone de manifiesto su situación de vulnerabilidad y de inocencia y la segunda, desde las políticas públicas se ven los niños como criminales (Pachón, 2009).

A finales del siglo XX se realizan otros estudios desde la antropología asociados con la sociobiología y la demografía. Estas investigaciones reflejan un interés por las estadísticas en el análisis del control del crecimiento poblacional y la fecundidad, más que en las problemáticas de la población y de la infancia. En los estudios realizados predominó la posición de referirse a los niños como inversión y recursos, o fuentes de competencia y conflictos. De esa manera, las estadísticas y estudios demográficos ocultaron las diversas realidades experimentadas por la infancia (Pachón, 2009).

Desde otra mirada, los estudios realizados por Alma Gottlieb en Costa de Marfil con niños de brazos, llaman la atención sobre el lugar de los niños más pequeños dentro de las investigaciones. Gottlieb señala la carencia de estudios en torno a este momento de vida, entre otras, porque es difícil concebirlos sin sus madres y por tanto desligarlos de las mujeres, así como se ha configurado una aparente dificultad para trabajar con ellos por la falta de comunicación verbal y ausencia de procesos metodológicos para interactuar en investigaciones con bebés. Pese a ello Gottlieb hace un llamado frente a la importancia de realizar este tipo de estudios teniendo en cuenta que aportan a la investigación sobre cómo se concibe la infancia, y a cuestionar los postulados desarrollados desde la psicología frente a su desarrollo (Pachón, 2009).

Los resultados de los estudios de Gottlieb en África evidencian una concepción de infancia en la cual los niños y niñas son considerados portadores de destrezas que provienen de sus antepasados, siendo las personas adultas quienes deben buscar formas de acercamiento y entendimiento para interactuar con la infancia y no viceversa. Esto refleja un modelo cultural en donde los niños sobresalen en la sociedad y no son considerados pasivos y dependientes de los adultos, como los concibe la sociedad moderna. Entre otro de sus aportes, está el estudio realizado en compañía de Yudy DeLoach publicado en el año 2000 en el que llaman la atención sobre la diversidad de pautas de crianza y su relación con la interculturalidad (Pachón, 2009).

Finalmente, Pachón (2009) realiza una reflexión en torno a las formas como la antropología ha abordado las investigaciones que involucran la infancia. Desde su punto de vista la disciplina ha trabajado la categoría de infancia desde una concepción de niño y niña como receptor de los procesos de socialización y crianza que se determinan desde el mundo adulto, desconociendo su capacidad de creación, interacción y agencia (Pachón, 2009).

Sin embargo, si bien es cierto que la investigación antropológica ha mantenido una tendencia a realizar estudios sobre la infancia desde las concepciones de los adultos, como disciplina ha abierto el campo de investigación de los niños y las niñas. De igual forma ha mostrado nuevas perspectivas de estudio del desarrollo infantil y registrado diversas formas de concebir y relacionarse con la infancia desde disímiles contextos culturales. Pese a ello, es recomendable que los nuevos estudios tengan como referente principal la voz de los niños y las niñas y no la de los adultos (Pachón, 2009).

Desde esa perspectiva cobra importancia el planteamiento de la investigadora brasilera Clarice Cohn, para quien los niños deben estudiarse en sí mismos y como sujetos capaces de transformar a sus padres, su comunidad y cultura. Los niños y niñas son sujetos que poseen la capacidad de agenciar su vida y desarrollo al tiempo que juegan, son portadores de cultura e inciden en esta y tienen sus propios puntos de vista (Díaz, 2010b). Esto es lo que se ha llamado a considerar a los niños y niñas desde su existencia y no solo como sujetos de desarrollo (Castañeda Bernal y Estrada, 2012).

La agencia se refiere a la capacidad de las personas de actuar, ejercer poder e influir y construir realidad social, pero también a las intenciones de las personas, las opciones que tengan y su capacidad de decidir y lograr sus propósitos y metas (Duque, 2010).

1.2.2 Perspectiva cultural del desarrollo

Teniendo en cuenta que "el desarrollo es una noción fundacional para las políticas y prácticas relacionadas con la primera infancia" (Vogler, Crivello, y Woodhead, 2008, p. 5) y ocupa además una posición central en la realización de los derechos del niño, sería un acto de omisión dejar de lado la discusión alrededor de este concepto en la presente investigación. Sin embargo, abordaremos este tema desde lo que se puede comprender como la perspectiva cultural del desarrollo, materializada en la formulación teórica de las transiciones.

Las transiciones se definen como los "acontecimientos y/o procesos clave que ocurren en períodos o coyunturas específicos a lo largo del curso de la vida" (Vogler *et al.*, 2008, p. 2). Son los momentos en los que se dan cambios propiciados por los padres y madres de los niños y niñas, su contexto familiar o comunitario más inmediato, e incluso por los sucesos históricos que marcan la vida de una sociedad. Esto quiere decir que los cambios a nivel global influyen no solo en las sociedades como conjunto, sino también lo pueden hacer en la vida de los niños y niñas al intervenir sus contextos culturales (Vogler *et al.*, 2008).

Las transiciones están vinculadas a "cambios en el aspecto, las actividades, la condición, los roles y las relaciones de una persona, [...] las transformaciones [...] del espacio físico y social, las modificaciones en el contacto con las convicciones, discursos y prácticas condicionados por la cultura" (Vogler, *et al.*, 2008, p. 2). Lo anterior implica que los niños y niñas en su proceso de crecimiento y desarrollo realicen ajustes psicosociales y culturales significativos a su subjetividad, atravesando sus dimensiones cognitivas, sociales y emotivas. Los ajustes en mención dependen "de la naturaleza y las causas de la transición, de la vulnerabilidad o resiliencia de los individuos afectados y de los grados de cambio y continuidad implicados en las experiencias vividas" (Vogler, *et al.*, 2008, p. 2).

De acuerdo al tipo de sociedad, las transiciones podrán estar marcadas por la edad, el género y el rol del niño o la niña en su comunidad, además de las creencias acerca de la infancia y la crianza. Sin embargo, desde las ciencias sociales se han conceptualizado dos términos que contribuyen a comprender cómo se presentan las transiciones en las sociedades no industrializadas en contraste con las sociedades industrializadas, las cuales en su mayoría marcan los momentos de cambio de sus niños y niñas por la edad

o a través de las instituciones educativas (Vogler, *et al.*, 2008). Estos son los ritos de paso y el cruce de fronteras.

Los ritos de paso o transiciones verticales, se refieren a los momentos de cambio significativos que se dan solamente una vez en la vida de una persona. Representan un desplazamiento en la condición social o de estatus de un individuo y están relacionados con el grado de preparación que se tenga para asumir nuevas responsabilidades (Vogler, *et al.*, 2008). Esto quiere decir que las transiciones entendidas como ritos de paso, estarán relacionadas con la edad social o cultural de una persona más que con su edad biológica y podrán ser interpretadas como una forma de reconocer la pertenencia y participación de un niño o niña en una sociedad, celebrando en comunidad ciertos momentos de su vida (Vogler, *et al.*, 2008).

Las transiciones horizontales, asociadas también a la expresión 'cruce de fronteras', se refieren a aquellos cambios menos perceptibles pero cotidianos que tiene una persona. Desde esta perspectiva se busca comprender cómo integran los niños y las niñas las experiencias vividas en el hogar, la escuela y otros escenarios; los cambios en su identidad a partir del tránsito cotidiano entre uno y otro espacio; y las fronteras y el manejo que establecen para cada lugar (Vogler, *et al.*, 2008).

Se puede establecer que la conceptualización de las transiciones encuentra sus raíces en la psicología evolutiva. Desde esa perspectiva Piaget plantea el desarrollo infantil como una serie de etapas en las cuales, al llegar a cada una de ellas, el niño adquiere ciertas habilidades y conocimientos que le permiten transitar al siguiente estadio de su vida. Para este investigador “el desarrollo infantil temprano es concebido como un proceso natural y universal de transformaciones progresivas (o etapas) en las competencias físicas, mentales, cognitivas, socioemocionales y morales de los niños” (Vogler, *et al.*, 2008, p. 5).

Al igual que Piaget, en la psicología sociocultural de Vygotsky se encuentran elementos que han contribuido a enriquecer la conceptualización de las transiciones. Este enfoque resalta el papel de los procesos sociales, culturales y económicos en el desarrollo de niños y niñas, dando un lugar preponderante a la interacción social como herramienta de aprendizaje (Vogler, *et al.*, 2008). En este punto Vygotsky establece grandes diferencias con los postulados de Piaget al centrarse en un desarrollo infantil influenciado por las

dimensiones culturales y sociales de una población, en lugar de concebirlo como una realidad experimentada individualmente por los niños como lo planteó Piaget.

Pese a sus disensos, el lugar de encuentro entre ambos autores es considerar al niño como agente activo dentro de su propio ambiente (Vogler, *et al.*, 2008), idea que como vimos en el apartado anterior, es trascendente en la actualidad.

En este marco, el nicho evolutivo y la participación guiada son dos conceptos que emergen para fortalecer la comprensión de las transiciones, como los "momentos clave dentro del proceso de aprendizaje sociocultural mediante el cual los niños modifican su conducta en función de los nuevos conocimientos adquiridos a través de la interacción social con su entorno" (Vogler, *et al.*, 2008, p. 9).

La noción de nicho evolutivo toma en cuenta los siguientes elementos para la comprensión de las transiciones: las etnoteorías, es decir las representaciones culturales respecto a la infancia y las prácticas de crianza; las condiciones materiales y espaciales donde los niños y niñas crecen; y las prácticas de crianza en sí mismas (Vogler, *et al.*, 2008). Desde esta perspectiva se presta atención al niño o niña como el centro del modelo, alrededor del cual se organizan los elementos mencionados para entrar en relación directa con los sujetos. Sin embargo, esto mismo es su debilidad porque toma en cuenta el entorno social más inmediato de las niñas y niños, dejando de lado otras esferas sociales de mayor dimensión que también inciden en su desarrollo (Vogler, *et al.*, 2008).

Lo anterior no quiere decir que esta perspectiva no sea útil ni permita la obtención valiosa de información. Pese a sus limitaciones, el estudio de las interacciones más inmediatas de los niños y niñas, es decir las que se dan entre padres, madres e hijos, sumado al análisis de los lugares donde se encuentran estas personas y su cultura, brinda bastante información sobre las prácticas de crianza y las concepciones de infancia.

La noción de participación guiada enfatiza en mayor medida el rol de los adultos, de los niños y niñas y sus pares en el proceso de orientarles a que intervengan de forma intensa en actividades consideradas provechosas dentro de su ámbito cultural (Vogler, *et al.*, 2008). En este sentido,

La orientación por parte de iguales competentes (según los criterios de su cultura) junto con los adultos, [...] permite que los niños se sientan más seguros de su capacidad de ejecutar rutinas y actividades apreciadas en su contexto cultural y de las destrezas que han adquirido (Vogler, Crivello, y Woodhead, 2008, p. 12).

Desde la participación guiada se hace además un énfasis a la interrelación que tienen la cultura y las personas en sus procesos de desarrollo, mediante la participación de los sujetos en procesos culturales. Rogoff (2003) describe esta perspectiva no sin antes revisar el modelo psicocultural de los esposos Whiting y la teoría del sistema ecológico de Bronfenbrenner, en la que se basan muchos estudios sobre la relación cultura-individuo, mostrando como una de sus limitaciones considerar entidades separadas a los individuos y la cultura.

La participación guiada toma forma con los argumentos de Vygotsky y la perspectiva sociocultural del desarrollo humano (Rogoff, 2003). Como se mencionaba anteriormente, este enfoque establece puentes en doble vía entre un individuo y su cultura, afirmando que ambos se construyen constantemente y aportan al proceso de transformación y cambio de cada cual, teniendo en cuenta que "los esfuerzos de los individuos no están separados de la clase de actividades en las que se involucran y los tipos de instituciones de las que forman parte"⁵ (Rogoff, 2003, p. 50). Esto quiere decir que el desarrollo personal debe ser comprendido y no puede ser separado del contexto social, histórico y cultural de un sujeto, tal como lo pensaban los Whiting y Bronfenbrenner.

En este marco Rogoff plantea el desarrollo humano inmerso en la cultura y relacionado de forma directa con la participación, afirmando que "la gente se desarrolla al participar en, y contribuir a, las actividades culturales que desenvuelven con la intervención de otras personas"⁶ (Rogoff, 2003, p. 52). Las personas en su proceso de aprendizaje y a partir de la interacción con los demás, actúan en determinada actividad empleando herramientas culturales evidenciadas y ofrecidas por sus pares o incluso por personas de diferentes generaciones, obteniendo nuevos conocimientos y la posibilidad de

⁵ Del original: "the efforts of individuals are not separate from the kind of activities in which they engage and the kinds of institutions of which they are a part".

⁶ Del original: "people develop as they participate in and contribute to cultural activities that themselves develop with the involvement of people in successive generations".

transformarlos y devolverlos a su comunidad. Cuando ejercen sus prácticas y emplean herramientas culturales, las personas simultáneamente contribuyen a su modificación (Rogoff, 2003).

Lo planteado anteriormente implica entonces que los cambios en una persona y los momentos en que estos se dan, es decir las transiciones, estarán influenciadas no solo por la persona en sí misma sino por todo lo que la rodea, incluso, sus pares. Desde el mismo enfoque sociocultural se resalta el papel de la interacción entre niños y niñas en el proceso de aprendizaje, "en una suerte de aprendizaje cooperativo" (Vogler, *et al.*, 2008, p. 36). Enfatizar y reconocer las apropiaciones creativas que hacen los pequeños de las informaciones del mundo adulto, fortalece el argumento de concebir a los niños y niñas como seres con autonomía, influyentes en su desarrollo y en su cultura.

Para el caso de la presente investigación, los desarrollos teóricos expuestos en relación al concepto de transiciones, ofrecen un amplio panorama de herramientas a emplear en la comprensión y comparación de las nociones de infancia que queremos abordar. Esto con el fin de analizar los datos obtenidos de la manera más holística posible y adoptar una mirada crítica frente a las concepciones de desarrollo humano que conciben las transiciones como logros ordenados en el tiempo y enmarcados en una entidad educativa. Por otro lado, cabe destacar que nuestro análisis estará enfocado a las transiciones fuera del ámbito escolar, razón por la cual las nociones de nicho ecológico y participación guiada, son las que mayores elementos ofrecen para el estudio.

1.3 Diversidad, enfoque de derechos y política pública

En este apartado nos interesa presentar el concepto de diversidad, su reconocimiento desde el enfoque diferencial en el marco de los derechos humanos y la relación de estos conceptos con la definición e implementación de las políticas públicas. Esto con el propósito de analizar las relaciones y tensiones frente a las concepciones de infancia desde estas categorías de análisis.

1.3.1 Diversidad y enfoque de derechos

Comprendemos la diversidad como un proceso social en el cual, a través de la interacción y las relaciones entre sujetos, se da un intercambio de conocimientos, prácticas e ideas que conlleva a una diferenciación social, cultural, política, religiosa, de

clase, entre otras (Zambrano, 2007). La consideramos en su riqueza y amplitud, refiriéndonos no solo a las diversidades frecuentemente enunciadas -tales como la diversidad cultural o más recientemente la diversidad en la orientación sexual-, sino considerando que en la humanidad convergen la "existencia múltiple de hechos sociales, culturales, jurídicos y políticos" (Zambrano, 2007, p. 15) que producen diferenciación y por tanto diversidad. En ese sentido encontramos diferencias tanto a nivel grupal como a nivel individual. Como afirma Blanco,

todos los seres humanos tenemos una serie de características que nos asemejan y otras que nos diferencian, haciendo que cada persona sea única y singular. La diversidad es una realidad compleja que no se reduce a ciertos grupos de la sociedad. Además de las diferencias entre grupos (nivel socioeconómico, culturas, género, etc.), existen diferencias individuales dentro de cada grupo (capacidades, intereses, motivaciones, concepciones del mundo) y al interior de cada individuo (las personas van adquiriendo múltiples identidades a lo largo de la vida por la vivencia de nuevas experiencias) (Blanco, 2009, p. 91).

Nos interesa resaltar la diversidad como un derecho, partiendo de entenderla como un componente fundamental del cambio social o del desarrollo de las sociedades (Zambrano, 2007), razón por la cual no puede criminalizarse o estigmatizarse. La diversidad considerada un derecho fundamental, implica que "todos los miembros de la Nación, colectiva o individualmente, tienen derecho a ser protegidos y sus culturas a tener igualdad y dignidad respecto de cualquiera de las demás que existan en el territorio nacional" (Zambrano, 2007, p. 46).

De ahí la Declaración de Derechos Humanos de 1948, como un antecedente fundamental para los derechos de las personas. De acuerdo a Montoya (2009), el enfoque de derechos nace de la Conferencia Mundial de Derechos Humanos, celebrada en Viena en 1993. En esta se plantea que los derechos humanos se caracterizan por su universalidad, indivisibilidad, interdependencia, exigibilidad e irrenunciabilidad, así como por el reconocimiento de las particularidades, potencialidades, características y necesidades de las personas; y le otorga la responsabilidad y el deber de promover, proteger y garantizar estos derechos al Estado.

Esta mirada se complementa con la contemplada por la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los derechos humanos respecto del enfoque de derechos, en la medida que lo define como un marco conceptual para el desarrollo humano, que además de orientar tanto la promoción y protección de los derechos en un sentido operativo, tiene como objetivo el análisis y corrección de las desigualdades que se encuentran en el centro de los problemas, así como la injusticia a la hora de repartir los poderes que impiden el avance en materia de desarrollo (Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas, 2006)

De otro lado, la diversidad cultural se define como la “multiplicidad de significaciones que todos los seres humanos generan respecto de las realidades con las que interactúan” (Zambrano, 2007, p. 15) y a partir de la cual las sociedades o grupos humanos se representan respecto a otros para relacionarse. En este contexto el reconocimiento de la diversidad y diversidad cultural como derechos son recientes en los países de América Latina.

1.3.2 Enfoque diferencial e interculturalidad

Las instituciones del Estado han adoptado el enfoque diferencial como una forma de reconocer y valorar la diversidad en un marco de derechos humanos, pero también de equidad y justicia social ante situaciones de discriminación o vulneración. Para Arteaga “el enfoque diferencial puede ser entendido como una manifestación de políticas de la diferencia, en el sentido en que busca ofrecer una respuesta distintiva para cada grupo poblacional específico” (Arteaga, 2012, p. 18). No obstante, este es uno de los caminos del enfoque diferencial que debe ser cuestionado y problematizado, porque puede conllevar a la segregación y fragmentación de la sociedad en lugar de propender por su integración (Blanco, 2009).

Desde nuestro punto de vista el enfoque diferencial debe integrar una dimensión conceptual y una dimensión práctica. La primera ligada a las discusiones sobre diversidad e interculturalidad, la segunda enmarcada en los debates sobre cómo plasmarlo en los procedimientos institucionales y en la vida cotidiana. De esta forma, adoptar el enfoque diferencial no solo tiene que ver con el reconocimiento del otro, sino también implica generar acciones para avanzar en la materialización del reconocimiento

de la diversidad y las particularidades de los sujetos sociales en un contexto de derechos humanos y de políticas públicas.

Consideramos que cada institución pública de acuerdo a su misionalidad debe implementar acciones de enfoque diferencial. No obstante, pese a las diferencias en su implementación, el enfoque diferencial debe propender por garantizar equidad, igualdad social y justicia entre todas las poblaciones humanas. De acuerdo con Arteaga (2012) para Sen la equidad “abarca todas aquellas acciones que se emprendan para promover la distribución de recursos y oportunidades bajo las mismas condiciones de acceso y favorabilidad, indistintamente del tipo de población que las requieran” (Sen en Arteaga, 2012, p. 19).

La igualdad es planteada como la condición en la que los sujetos acceden a los recursos en condiciones equivalentes a los demás que están compitiendo por ellos (Arteaga, 2012). La igualdad a partir del reconocimiento de la diferencia, implica la ejecución de medidas que lleven a un trato semejante de las personas sin que en ello medie su etnia, género, edad, clase o procedencia, entre otros (Arteaga, 2012). “La equivalencia en la prestación de servicios (y en el cumplimiento de deberes por parte del Estado) es la idea estratégica para aterrizar el concepto de igualdad en el entorno de aplicación del enfoque diferencial” (Arteaga, 2012, p. 21). Este planteamiento coincide con el de Blanco (2012) para quien la igualdad es entendida como “el disfrute de iguales derechos y posibilidades (legales y reales) que permiten la libertad práctica de optar y decidir” (Blanco, 2009, p. 92).

Por su parte, la justicia se refiere a la “capacidad que tienen los sujetos de interactuar sin llegar a perjudicar a otros” (Arteaga, 2012, p. 22), es decir que un enfoque diferencial basado en el principio de la justicia busca promover la generación de acciones que contribuyan a fomentar la construcción de paz en lugar de aumentar tensiones existentes de parte de sujetos, organizaciones e instituciones públicas (Arteaga, 2012).

La tríada justicia, equidad e igualdad configura el engranaje conceptual del enfoque diferencial siendo imposible la implementación del mismo en la aplicación de políticas, planes, programas y proyectos de carácter social sin acciones que busquen responder y favorecer estos principios. Estos tres elementos deben ser la base ética del enfoque diferencial y deben trascender las prácticas de atención diferenciada propuestas por las instituciones públicas (Arteaga, 2012)

Con el fin de reconocer la diferencia sin llegar a extremos que produzcan exclusión, se debe dar un lugar preponderante a la investigación en las instituciones públicas, como una herramienta que permita compaginar y armonizar las prácticas de atención con la realidad de los grupos sociales en los que intervienen las instituciones. Una investigación participativa donde se incluya la voz de quienes son los y las directamente afectadas por las prácticas institucionales (Guido, 2010).

Tal vez por esta vía se pueda trascender del reconocimiento de la diversidad a la construcción de interculturalidad a través de un,

espacio intermedio o el tercer espacio donde dos o más culturas se encuentran; un espacio de traducción y negociación en el cual cada uno mantiene algo de sí, sin asimilarse a la otra. Este tercer espacio permite construir relaciones y articulaciones sociales” (Hommi Babba en Guido, 2010, p. 66).

Para Walsh (2001) la interculturalidad va más allá del contacto que se pueda dar entre culturas, la interacción horizontal interétnica y la posibilidad de un enriquecimiento mutuo entre quienes generan un diálogo recíproco, interdependiente y equitativo en el proceso de relacionamiento. La comunicación y enseñanza se construyen a partir de un respeto mutuo y un desarrollo de capacidades de las partes que trasciende las diferencias culturales y sociales (Walsh, 2001). En este sentido la autora destaca el fortalecimiento de la identidad propia como un elemento fundamental en la interculturalidad, el cual posteriormente posibilita la interrelación con los otros (Walsh, 2001).

Asimismo, denomina la interculturalidad como principio ideológico y organizador que construye de manera permanente otros imaginarios de sociedad, los cuales permiten pensar y crear de manera diferente condiciones del conocimiento como de la existencia, distintas de un poder social que buscan la decolonialidad (Walsh, 2001).

En este contexto, vale la pena señalar que desde el movimiento indígena en Colombia se concibe la interculturalidad como posibilidad de intercambio y comunicación entre las diferentes culturas, y como proyecto político con fronteras distantes de los contextos educativos. Se define como:

partir del conocimiento de lo propio para ir integrando otros conocimientos de afuera. El ejercicio de la interculturalidad es meramente político, puesto que busca llegar a la creación de condiciones para el establecimiento de relaciones horizontales de diálogo entre diferentes. Es decir, la interculturalidad comprende las relaciones generadas y vivenciadas, desde la valoración y respeto por el otro, en la búsqueda de condiciones de igualdad desde las diferencias (CRIC, 2004, p. 115).

1.3.3 Política pública

Según Aguilar (2003) el estudio de las políticas públicas tiene dos tipos de acercamientos conceptuales. El primero descriptivo, relacionado con la discusión o debate acerca de si la política es única o principalmente decisión de los gobiernos o si implica otros asuntos. El segundo, la construcción teórica, en la cual las posiciones son variadas “según la teoría politológica a la que se adhiere o según las conjeturas básicas con las que se explica la ocurrencia de la política” (Aguilar, 2003, p. 21).

En este sentido en la conceptualización descriptiva de la política existe consenso en reconocer su aspecto institucional, es decir las decisiones son tomadas por autoridades y procedimientos legítimos que vinculan a todos los ciudadanos y que tienen distintas formas de expresión como son las leyes, sentencias, actos administrativos, entre otros. No obstante, los disensos en esta conceptualización se ven cuando se introducen aspectos políticos y administrativos que son producto de otras formas de ver la política y que trascienden la mirada de las jurisdicciones, órdenes o reglamentaciones (Aguilar, 2003).

En este orden de ideas han existido diversos significados que se le han dado a la política, entre los que se encuentran relacionados con aquellos que piensan que es un campo de accionar de los gobiernos, un objetivo general que se quiere realizar, una situación social anhelada, una propuesta de accionar definida, una normatividad que existe ante determinadas situaciones o problemáticas, el consolidado de propósitos y actividades que tienen los gobiernos en campos específicos, o la política como el fruto de acciones específicas del gobierno (Aguilar, 2003).

De otra parte, Aguilar (2003) menciona que existen varias concepciones de política en los diferentes diccionarios de ciencia política, sin embargo se encuentran tres elementos

comunes en estas: 1) su carácter institucional, referido a su diseño, el cual es realizado por una autoridad competente y formalmente conformada y la elabora en el marco de sus competencias institucionales; 2) su carácter decisorio referido a situaciones específicas o necesidades; 3) su carácter conductual, el cual se relaciona con las acciones que se implementan respecto a las decisiones identificadas y 4) el causal como resultado de las actividades que tienen injerencia tanto en el sistema social como político (Aguilar, 2003).

Por su parte, en la construcción teórica de las políticas públicas los teoremas relacionados con el poder, conflicto y consenso son fundamentales en esta definición; es entonces como la definición de política “ es deducible de las proposiciones básicas de la teoría politológica” (Aguilar, 2003, p. 29), es decir que los esfuerzos consisten en preguntarse por los motivos por los cuales se aceptaron asuntos como objeto de política pública, como estratégica y por qué se definieron y diseñaron ciertas acciones en determinada política (Aguilar, 2003).

Es así, como para terminar este capítulo, y teniendo en cuenta las anteriores miradas la diversidad y enfoque de derechos es que consideramos que estos son principios fundamentales que toda política pública debe tener en su ciclo de gestión y más aún si busca atender a población de grupos étnicos como es el caso de niños y niñas indígenas, y es por ello que nos centramos en la concepción que define las políticas públicas como la forma específica que tienen los gobiernos para enfocarse para resolver problemas sociales donde supone en su proceso de toma de decisiones el diseño y consolidación de consensos.

2. Marco metodológico

A continuación se describe la perspectiva metodológica en la que se enmarcó la presente pesquisa. Se señala el tipo de investigación, las técnicas empleadas para la elaboración de los instrumentos de recolección de información y el enfoque y pasos seguidos durante el proceso de análisis de la información obtenida.

2.1 Tipo y diseño de investigación

La presente investigación es cualitativa, entendiéndola como un tipo de investigación que busca estudiar los fenómenos sociales en su contexto natural, intentando develar los sentidos e interpretaciones que las personas le otorgan a esa realidad de manera descriptiva (Rodríguez, Gil y García, 1999).

Esta cuenta con características tales como la mirada holística de los actores y contextos los cuales no son reducidos a variables; reconoce las diferentes perspectivas y las valora; la recolección de los datos se da desde los mismos actores involucrados a través de la generación de espacios que propician relaciones empáticas, comprensivas y donde se dejan de lado las prenociones sobre los temas objeto de la investigación; los instrumentos se diseñan de acuerdo al objetivo de la investigación, la población y su contexto; y se encuentra orientada al campo y a lo observable, es decir es empírica y en lenguaje natural (Rodríguez *et al.*, 1999).

El diseño de esta investigación se fundamenta en el paradigma constructivista, específicamente en el construccionismo social, y toma dos perspectivas teórico-metodológicas para abordar las dos unidades de análisis propuestas en este estudio: el fenomenológico y el etnográfico (Valles, 1999).

Entendemos por fenomenología el estudio de la cotidianidad y de la experiencia de la vida y la descripción de los significados de las vivencias de los sujetos y del ser hombre, mujer, niño o niña, en un entorno socio cultural específico (Rodríguez *et al.*, 1999). La

etnografía se entenderá en este contexto investigativo como enfoque epistemológico teniendo en cuenta que busca y permite destacar los puntos de vista de los otros; a su vez se utilizarán algunas técnicas de recolección de información propias de este método como la entrevista cualitativa, (Guerrero, 2014) sin que ello implique necesariamente una etnografía en sentido estricto, sino una investigación de corte etnográfico, específicamente de carácter performativo.

En tal sentido,

los estudios performativos privilegian tres cuestiones: En primer lugar, hay una apreciación por la naturaleza estética/creativa de la expresión humana a través de las fronteras del texto, el contexto y la práctica encarnada. En segundo lugar, hay un foco en el cuerpo como un lugar donde conocer y mostrar (...) En tercer lugar, hay un interés en la etnografía como método crítico de observar y estudiar la naturaleza performativa de la práctica cultural (Denzin y Lincoln, 2013, p. 100).

Desde esta perspectiva buscamos darle preponderancia a los sentidos y percepciones expresadas por los actores involucrados en esta investigación, tomando en cuenta los contextos culturales y sociales en los que se sitúan.

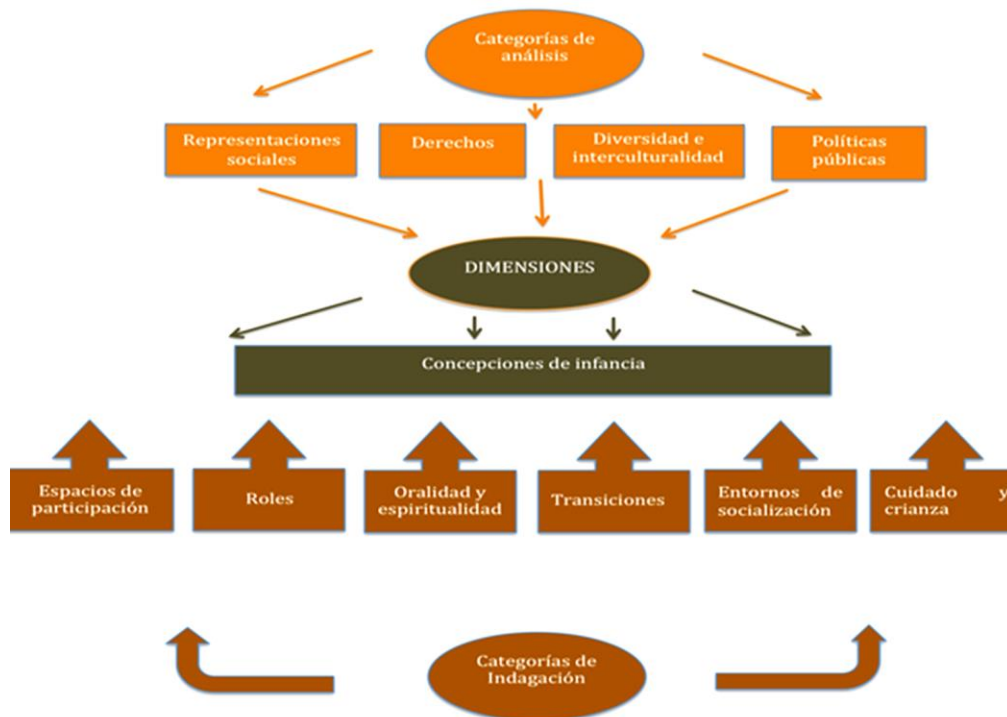
2.2 Técnicas de recolección de información

La recolección de información se realizó mediante un taller de comunicación y expresión desde los lenguajes de los niños y niñas kamëntšá como el dibujo, por considerar de interés la participación de los mismos en el proceso de investigación, así como la misma concepción de niños y niñas que se tiene desde la Política. Este espacio se complementó con entrevistas abiertas y personales que contaron con la participación de agentes claves de la comunidad relacionados con la primera infancia, tales como taitas, abuelos y abuelas, madres y padres, entre otros; así mismo con agentes claves del Sistema Nacional de Bienestar Familiar en el ámbito municipal, relacionados con la gestión de la Política.

Dichas técnicas fueron estructuradas a partir de las siguientes categorías de análisis: infancias, representaciones sociales, enfoque de derechos, diversidad y política pública. La Imagen 1 resume la forma metodológica como se ha estructurado la investigación

tanto para abordar el análisis de la información como para el diseño de los instrumentos, definidos por las categorías de indagación.

Imagen 1. Categorías y dimensiones de la investigación



Las categorías de análisis permitieron definir las categorías de indagación sobre las cuales se estructuraron los instrumentos de recolección de información, y en una mirada de conjunto se estableció concepción de infancia como la dimensión que articula tanto las categorías de análisis como las categorías de indagación.

2.2.1 Taller de expresión y comunicación con niños y niñas Kamëntšá menores de seis años

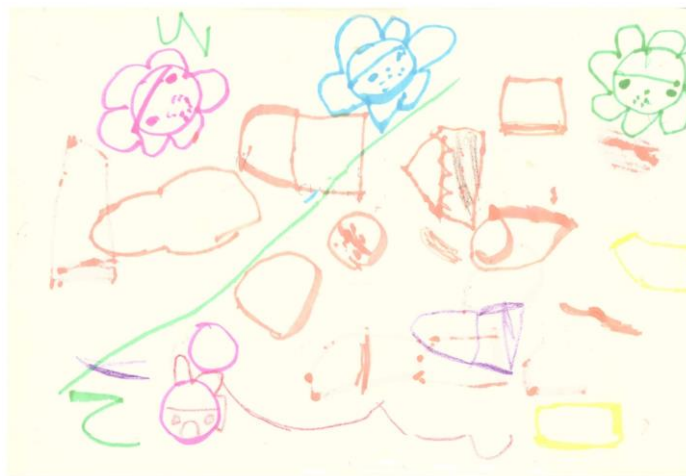
Al reconocer la importancia de las voces y representaciones propias de la primera infancia, en la presente investigación se consideró dentro de la metodología un espacio de taller de expresión y comunicación desde los lenguajes propios de los niños y las niñas como el dibujo, que por su naturaleza performativa permite un vínculo dialógico con la comunicación estética propia como una forma de intercambio cultural, en este caso, con los niños y las niñas en primera infancia.

A partir de lo anterior y tras visitar el Hogar Infantil Bacetemëngbe Yebna durante las entrevistas realizadas a una de las maestras y a la profesional psicosocial, observamos la organización del mismo, el desarrollo de algunas de las actividades pedagógicas que allí se realizan e interactuamos con algunas maestras y niños y niñas de las edades entre tres y cinco años.

Lo anterior propició un espacio de media mañana de mayor confianza en donde los niños y las niñas dispusieron de colores, papel, marcadores y resaltadores, que les permitieron dibujar libremente y relacionarse con otros niños y niñas. Esto con el objetivo de indagar con ellos aspectos relacionados con su crianza, su familia, espacios de interacción y participación en la vida cotidiana, entre otros, que nos posibilitaran reconocer desde sus voces la concepción de infancia en las interacciones que se dan con los adultos y/u otros niños y niñas, desde los lenguajes de expresión y representación simbólica de su realidad, derivados del arte y el juego, propios de la primera infancia.

Una vez los niños y las niñas dibujaron, indagamos sobre lo que plasmaron centrándonos especialmente en factores de crianza, actores significativos en su vida, espacios de relación sobre lo representado en los dibujos que no solo tenían carácter figurativo sino esencialmente abstracto.

Los siguientes son algunos de los dibujos realizados por las niñas y los niños durante el taller:



**Imagen 2. Niña Kamëntšá de 4 años. 4 de agosto de 2015.
Técnica: colores, crayolas y marcadores sobre papel. Tamaño: 24.5 x 34.2cm**



Imagen 3. Niña Kamëntšá de 3 años y medio. 4 de agosto de 2015.
Técnica: colores, crayolas y marcadores sobre papel. Tamaño: 24.5 x 34.2



Imagen 4. Niño Kamëntšá. 4 de agosto de 2015.
Técnica: Colores, crayolas y marcadores sobre papel. Tamaño: 24.5 x 34.2cm

Fruto de lo anterior, contamos para el análisis con los relatos de los dibujos realizados por parte de los ocho niños y las niñas entre los tres años y medio y cuatro años y medio que participaron del taller y los dibujos realizados. El material en bruto, puede consultarse

en los anexos (Anexo E: Transcripción y dibujos del Taller de expresión y comunicación desde los lenguajes de los niños y las niñas y los videos realizados, agosto de 2015).

2.2.2 Entrevistas

Según Bonilla y Rodríguez (2000) en las investigaciones cualitativas la entrevista abierta y personal es un instrumento de gran utilidad para indagar problemáticas y comprenderlas desde la mirada de cómo los sujetos lo conceptualizan e interpretan (Bonilla y Rodríguez, 2000). Este tipo de entrevistas se pueden definir como una conversación cara a cara, la cual tiene como objetivo conocer, comprender e interrogar sobre lo que piensa, siente, sabe e interpreta una persona respecto a un tema o situación en particular. En este sentido se considera que la entrevista personalizada es el instrumento más adecuado cuando se ha identificado a actores o personas claves dentro de una comunidad (Bonilla y Rodríguez, 2000).

En la presente investigación, esta técnica se utilizó de dos formas, la primera de forma individual con entrevistas abiertas y personales a personas de la comunidad Kamëntšá⁷ y la segunda con personas de los sectores de las instituciones con presencia en el municipio⁸. En ambos casos, los actores se seleccionaron de forma aleatoria. Las tablas que se presentan a continuación refieren los actores tanto de la comunidad como de las entidades locales, que participaron en las entrevistas abiertas.

Tabla 1. Entrevistas abiertas y personales a integrantes de la comunidad kamëntšá

Personas de la comunidad Kamëntšá entrevistadas de forma abierta y personal	Número de personas entrevistadas
Padre Kamëntšá con hijos o hijas menores de seis años	1
Líder Kamëntšá entre 30 y 60 años	1
Alguacil del Cabildo Kamëntšá de Sibundoy	1
Abuelas Kamëntšá	3
Médico tradicional Kamëntšá	1

⁷ Ver **Anexo A1**: Guía de entrevista abierta y personal a personas de la comunidad.

⁸ Ver **Anexo A2**: Guía de entrevista abierta y personal a personas de las instituciones.

Tabla 2. Entrevistas abiertas y personales a integrantes de las instituciones a nivel local

Personas de las instituciones entrevistadas de forma abierta y personal	Número de personas entrevistadas
Maestra Kamëntšá del Hogar Infantil Bacetemëngbe Yebna del ICBF en Sibundoy	1
Profesional psicosocial Kamëntšá del Hogar Infantil Bacetemëngbe Yebna del ICBF en Sibundoy	1
Persona Kamëntšá de Prosperidad Social	1
Persona de la Alcaldía (Secretario de Desarrollo Social, Planeación, Salud o de Educación, Alcalde)	1
Persona del Centro Zonal del ICBF que trabaje con primera infancia	1

Adicionalmente, durante el trabajo de campo se participó de una reunión institucional la cual se transcribió y se obtuvo un video de la comunidad sobre el proceso de construcción de la Ruta Integral de atenciones propia a la primera infancia kamëntšá, insumos que se tuvieron en cuenta en el proceso de análisis de la información.⁹

2.3 Técnicas de análisis de información

Como se mencionó anteriormente el enfoque metodológico que se utilizó en este estudio se basó en primera instancia, en la aplicación de los métodos tradicionales de investigación antropológica inductiva, mediante entrevistas de historia oral etnográfica, principalmente para las personas adultas, y posteriormente en la aplicación del encuentro y de diálogo con niños y niñas en un taller de expresión y comunicación desde los lenguajes de los niños en primera infancia como el dibujo.

Una vez realizados, tanto el taller con los niños y niñas como las entrevistas con los adultos fueron sujetos al proceso de transcripción¹⁰. Tras la obtención de la información base, los diferentes inputs de información (taller de expresión y comunicación con los niños, entrevistas y documento de Política) fueron sujetos al proceso de codificación en Atlas.Ti.

⁹ Ver **Anexo C**: Transcripción de reuniones institucionales acompañadas durante el trabajo de campo y de video de la comunidad, agosto de 2015.

¹⁰ Ver **Anexo B**: Transcripción de entrevistas personales y abiertas realizadas a personas de la comunidad y de las instituciones a nivel local, agosto de 2015; y **Anexo E**: Transcripción y dibujos del taller de comunicación y expresión de los niños y niñas, agosto de 2015.

Estos datos fueron codificados según las categorías expuestas anteriormente, las cuales nos permitirían tener un panorama sobre las concepciones de infancia que tiene el pueblo kamëntšá y la concepción de infancia en la Política. El software de análisis cualitativo nos permitió organizar y clasificar la información como muestran las imágenes 2 y 3.

Imagen 5. Proceso de codificación

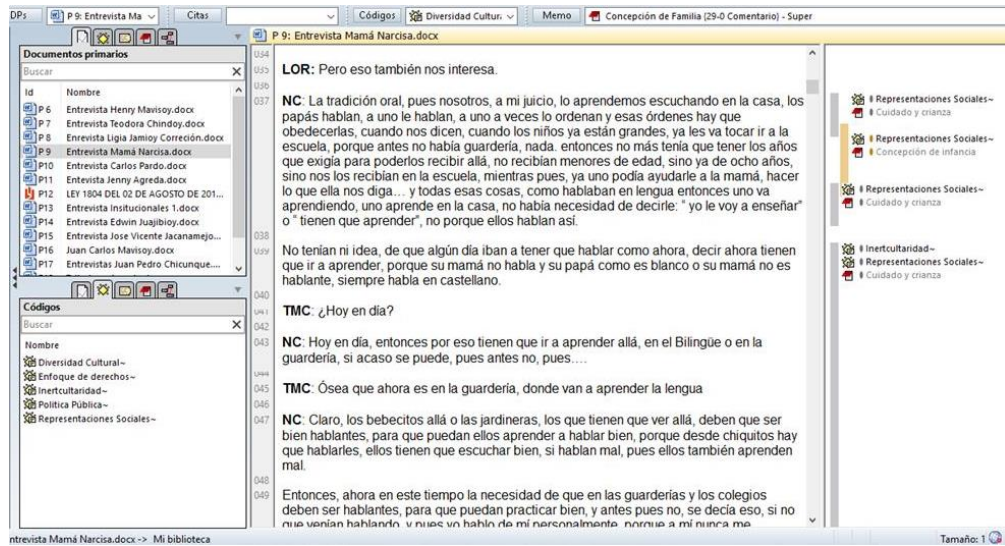
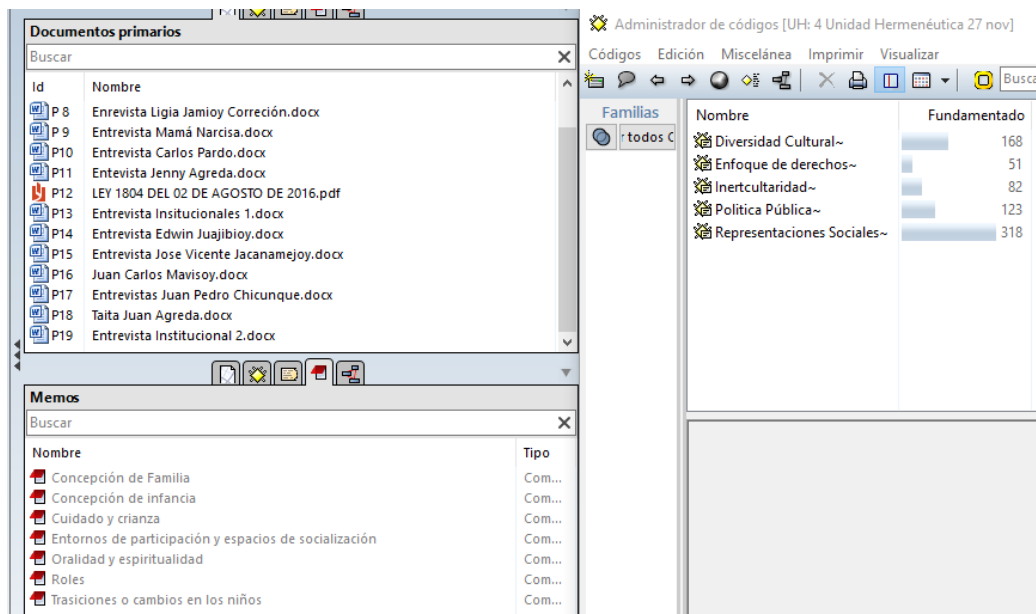


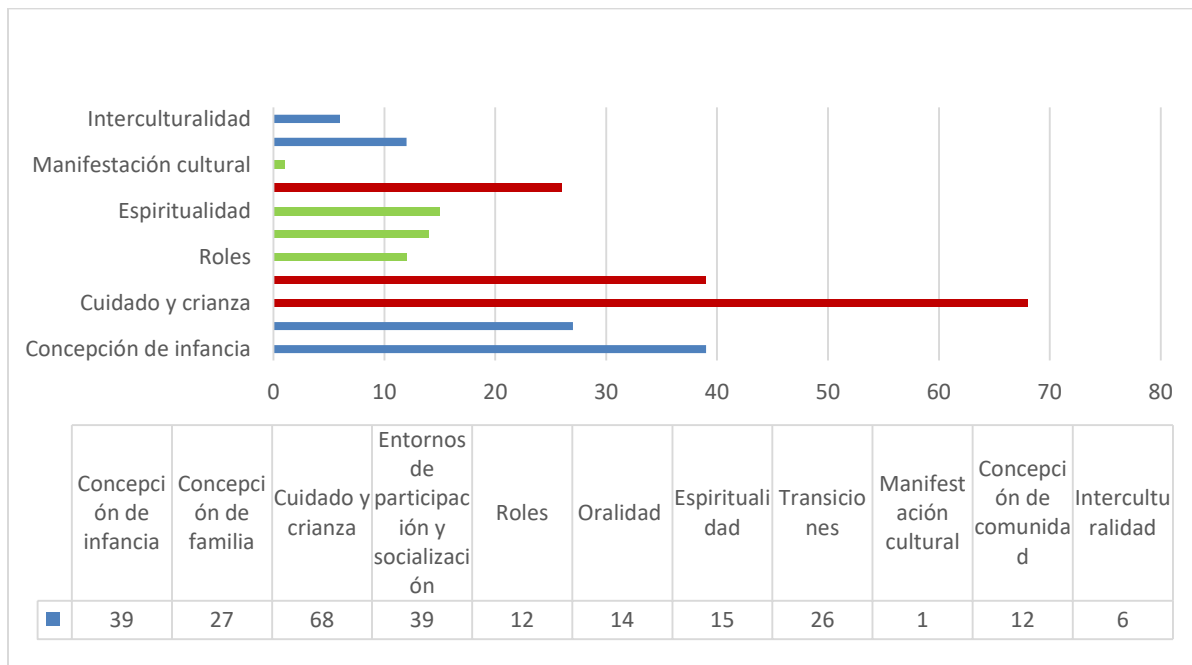
Imagen 6. Documentos primarios, memos y categorías



Posteriormente se generó en Atlas.Ti un reporte con las diversas categorías evidenciadas en las entrevistas (ver Anexo D)¹¹. Este reporte fue utilizado como insumo para un segundo proceso de codificación en el cual se obtuvieron subcategorías. El segundo proceso de análisis de las entrevistas fue consignado en una matriz de Excel en el cual se incluyeron los diferentes apartes de las entrevistas, que representan cada categoría y posteriormente se analizó la información relacionada con las posibles relaciones y tensiones.

Como se observa en el Gráfico 1, el reporte obtenido por Atlas.Ti y el procesamiento siguiente mediante una matriz de análisis de Excel, nos permitió dividir las categorías principales (azul), en categorías de segundo nivel (rojas) y de tercer Nivel (verde) estas últimas son dependientes de una o más categorías de segundo nivel.

Tabla 3. Número de referencias por cada categoría



Fuente: elaboración propia. La categoría principal en azul, las categorías de segundo nivel en rojo y de tercer nivel en verde.

Una vez se analizó la Ley 1804 de 2016, las entrevistas realizadas y el material del taller con los niños y las niñas bajo las categorías de análisis de información, se consolidó por categorías la información correspondiente a cada uno de los objetivos de la investigación,

¹¹ Anexo D. Reporte de las categorías de análisis de la información, 2016.

lo que permitió tener la información con la que se presentarían los resultados en mayor detalle en los siguientes capítulos. Si bien este proceso es lento, nos permitió garantizar los objetivos cualitativos en el proceso de análisis de la información obtenida en correspondencia con los objetivos planteados en la investigación.

3. El pueblo kamëntšá y la política pública nacional de primera infancia

El presente capítulo tiene como objetivo situar los resultados del estudio en el contexto de las dos unidades de análisis abordadas durante la investigación. En primer lugar se caracteriza geográfica e históricamente el pueblo indígena kamëntšá, exponiendo también su contexto social más reciente. En segundo lugar se presentan los antecedentes que han dado origen a la Política de Estado para el Desarrollo Integral a la primera infancia en Colombia, así como los principales componentes que sustentan su gestión.

3.1 Pueblo kamëntšá. Fragmentos para el reconocimiento de su historia

No es fácil escribir los sucesos más importantes de una sociedad en pocas páginas. Querer ser breve frente a este tema, implica seleccionar los hechos que mayor coherencia dan a la idea principal que se está exponiendo. Sin embargo, para la presente investigación es fundamental hacer recuento sucinto de la historia del pueblo kamëntšá para, llegar nosotras mismas y llevar al lector, a una comprensión de los factores que han incidido en la transformación del territorio y de la cultura kamëntšá.

El presente capítulo se dividirá en los siguientes temas. Inicialmente se hará un recuento etnohistórico del pueblo kamëntšá, posteriormente se describirá su historia más reciente haciendo énfasis en la relación que tuvieron con las misiones capuchinas en el siglo XX, las principales transformaciones sociales en el municipio de Sibundoy en este siglo y sus posibles repercusiones al pueblo kamëntšá. Finalmente se describirá el estado actual del pueblo y sus comunidades a lo largo del Putumayo.

3.1.1 Caracterización del Valle de Sibundoy

El Valle de Sibundoy se encuentra al suroccidente de Colombia entre las montañas andinas de Nariño y Putumayo, a 2.000 metros de altura. Está ubicado en la vertiente oriental de la cordillera donde se origina el río Iza o Putumayo, haciendo parte de la gran cuenca hidrográfica del Río Amazonas al ser cuenca alta del río Putumayo, el cual recoge las aguas de todas las fuentes hídricas que irrigan este valle (Corpoamazonía, 2010). Este territorio limita al Norte con los cerros Cascabel y Juanoy, hacia el occidente con los cerros de Bordoncillo y Campanero, hacia el sur con el volcán Patascoy y hacia el oriente con los cerros Portachuelo y la Tortuga (Bonilla, 1969; Corpoamazonía, 2010).

Las alturas que lo rodean oscilan entre 600 a 1.300 m sobre la parte plana, tiene un clima frío y húmedo, sus periodos de mayores lluvias se ubican en el período de mayo a agosto y la estación más seca es de noviembre a febrero (Pinzón y Garay, 1998). La temperatura tiene una media anual de 16.20C, valores máximos de 31°C y mínimos absolutos de 0.6°C, presentándose en el período de noviembre y diciembre las más altas temperaturas, en septiembre las más bajas (Pinzón y Garay, 1998).

El Valle constituye una elipse de aproximadamente 45.987 hectáreas (Corpoamazonía, 2010) distribuidas en tres zonas: a) Zona alta montañosa, entre los 3.300 y 2.800 msnm, con temperaturas muy bajas y una extensión de 25.000 ha. poblada de bosques, rudas pendientes y zonas paramunas; b) Zona intermedia o de colinas, corresponde a la zona más habitable ubicada entre los 2.800 y 2.200 msnm, formada por 19.000 ha. de bosques naturales; c) Zona del Valle formada por 8.500 ha. con pendiente de 1% en promedio, ubicada a 2.000 msnm (Bonilla, 1969; Pinzón y Garay, 1998). Antes de las obras de desecación realizadas en el siglo XX, esta área presentaba una amplia zona de inundación y pantanos por sus características hidrográficas, tal como lo describió Bonilla en 1969:

Su centro es pantanoso, porque el alto y estrecho desagüe del río impide el drenaje de las numerosas aguas que le son tributarias, formando una represa natural cubierta de juncos. Pero los verdaderos regalos que la naturaleza le hizo son la fertilidad de sus suelos, alimentados de cenizas volcánicas, y la suavidad de su clima, de 16°C (Bonilla, 1969, págs. 17-18).

Las microcuencas de la hoya del río Putumayo entran al Valle en forma de ríos, quebradas y arroyos, originadas en las altas pendientes que lo rodean y anualmente arrastran altas cantidades de sedimentos hacia su cauce (Pinzón y Garay, 1998). Los ríos San Pedro, Quinchoa, San Francisco, Tamauca y Bichoy, más las quebradas Marpujay-Sigüinchica y Afilangayaco, Hidráulica y Carrizayaco, se cuentan entre los principales tributarios del río Putumayo, siendo los dos primeros los ejes principales de drenaje del Valle (Corpoamazonía, 2010; Pinzón y Garay, 1998).

A nivel político administrativo el Valle se encuentra conformado por los municipios de Santiago, Colón, Sibundoy y San Francisco, ubicados a lo largo de la carretera que une a Pasto con Mocoa (Ramírez, 1996). Los dos primeros son habitados principalmente por Ingas mientras que en Sibundoy se asientan los Kamëntšá y en San Francisco predomina población no indígena (Ramírez, 1996).

Caracterizado como un corredor andes-selva, el Valle es una zona de particular interés porque en él habitan actualmente gran parte de la población kamëntšá -de posible ascendencia quillacinga-, y alrededor de una tercera parte del pueblo inga, descendientes de quechua hablantes (Pinzón y Garay, 1998). La denominación de los habitantes del Valle ha variado a lo largo de la historia. Durante los siglos XVI-XVII se denominaron Quillacingas de la Montaña; durante el siglo XVIII, Sibundoyes; en los siglos XIX y XX empiezan a diferenciarse con mayor contundencia los Ingas y Kamsá teniendo en cuenta que los españoles no "distinguieron los dos grupos étnicos que compartían este territorio sino que unificaron la denominación de los habitantes del Valle de Sibundoy, obviando la distinción interna" (Ramírez, 1996, p. 44).

3.1.2 Recuento etnohistórico del pueblo kamëntšá

El pueblo indígena kamëntšá se encuentra asentado en el Valle de Sibundoy desde épocas prehispanicas. Las investigaciones etnohistóricas identifican como sus ancestros al grupo denominado por los españoles 'Quillacingas de la Montaña', quienes ocuparon los territorios aledaños a la Laguna de la Cocha, el Valle de Sibundoy y el cerro de Patascóy (Romoli, 1977). Además de este, otros grupos identificados como habitantes del suroccidente colombiano a la llegada de los españoles en el siglo XVI son: los Sucumbíos (de filiación Cofán y ubicados hacia el suroriente) y los Mocoa (quienes compartían territorio al oriente del área en mención junto con los Quillacinga de la

Montaña); los Sindaguas ubicados al norte de la región junto con los Masteles y Chapanchicas; al sur los Caranqui, grupo conquistado por los Incas; Coaiquer, Telembí y Nulpe (de filiación Barbacoas) ubicados al occidente junto con los Taguantina; y en el sector central se encontraban los Pastos, Abad o Abades y Quillacingas interandinos (Romoli, 1977; Uribe, 1985).

La conquista de estos pueblos y por ende de los Quillacinga de la Montaña, está relacionada con las incursiones realizadas por españoles a territorio nariñense y al occidente de Putumayo, a través de los corredores interandinos que conectaban el actual suroccidente colombiano con las provincias indígenas ecuatorianas del siglo XVI (Romoli, 1977). Los caminos empleados por los españoles para llegar al Valle de Sibundoy e incluso a Mocoa, fueron los mismos usados por los indígenas -antes y después de la irrupción de los europeos- para propiciar un intercambio constante entre los Andes y la Amazonía (Ramírez, 1996). Dicho intercambio, mediado por los indígenas del Valle de Sibundoy, permite dibujar el piedemonte amazónico como una 'frontera fluida' a través de la cual se tejían relaciones sociales y culturales entre la gente de la selva, el piedemonte y la montaña, sustentadas bajo evidencias arqueológicas, etnohistóricas y etnográficas (Ramírez, 1996).

Pese a que desde 1524 Francisco Pizarro inició su viaje para navegar el Mar del Sur u Océano Pacífico desde la ciudad de Panamá, no es sino hasta 1526 que los españoles lograron llegar al litoral del Pacífico nariñense sin atreverse a surcar los manglares para acceder a tierra firme y explorar las montañas avistadas desde la costa (Romoli, 1977). Nueve años después, es decir en 1535, inician las expediciones a los territorios septentrionales de la gobernación de "la Nueva Castilla Llamada Perú" (Romoli, 1977). Entre un recorrido y otro, los españoles fundaron Santiago de Cali en 1536, San Juan de Pasto en 1539 -previamente en 1535 habían fundado la Villa Viciosa de la Concepción de Pasto y llamaron a ese valle Atriz (Bonilla, 1969)-, Ágrede de Mocoa (la antigua Mocoa ubicada un poco más al norte de la actual capital de Putumayo) en 1563 y Écija de Sucumbíos en 1595 (Romoli, 1977). Estas dos últimas se consideran avanzadas de explotación en lugar de conquistas seguras, dado que al establecerlas como enclaves mineros fueron constantemente asediados por algunos pueblos indígenas como los Andaquíes, obligando a los españoles a abandonarlos durante la segunda mitad del siglo XVII (Bonilla, 1969; Gómez, 2005; Ramírez, 1996; Romoli, 1977).

En los primeros recorridos de 1535, los lugartenientes de Sebastián de Belalcázar, Juan de Ampudia y Pedro de Añasco, desalojaron a los indígenas Mocoa que habitaban el valle de la Cocha, contiguo al recién nombrado Valle de Atriz, no pudiendo hacer lo mismo a los indígenas del valle de Sibundoy, donde "habría permanecido guerreando contra los nativos durante tres semanas, al cabo de las cuales, saliendo mal parado, se habría retirado hacia el río Patía, "rico en oro", para cazar otras pependencias" (Bonilla, 1969). En 1542 llega al monte putumayense Hernán Pérez de Quesada en busca de El Dorado, describiéndose el poblado de Sibundoy, habitado por "indios de paz", de la siguiente manera:

Maldonado caminó tres días sin saber dónde iba, al cabo de los cuales atravesando la cordillera y cumbre de la sierra, dio en un valle de cabañas y mucha población, llamado Sibundoy. Era este valle de los términos de la villa de Pasto de la Gobernación de Popayán, y á la sazón lo andaban pacificando ciertos capitanes por mandato de Belalcázar [...] y llegó a unos bohíos donde había harto maíz y otras raíces y legumbres que comer" (Fray Pedro Aguado en Bonilla, 1969, p. 20).

En general la conquista de los pueblos en mención fue relativamente fácil para los españoles considerando el número de grupos y personas indígenas que habitaban el territorio nariñense a su llegada -entre ciento cuarenta y ciento cincuenta mil indígenas- (Romoli, 1977). Se presume que la única población que opuso resistencia a este hecho fueron los Abad, en contraste con las provincias de los Pasto y de los Quillacinga, conquistadas "casi sin costo" por los europeos (Romoli, 1977). En principio, los habitantes del distrito de San Juan de Pasto estuvieron adscritos a la gobernación del Perú de Francisco Pizarro, sin embargo, en 1541 ese distrito pasó a formar parte de la gobernación de Popayán, perteneciendo en lo eclesiástico a la diócesis de Quito desde 1543 y en lo judicial al distrito de la Audiencia de Quito a partir de 1563 (Romoli, 1977).

- **Los Quillacinga de la Montaña**

De acuerdo a estudios etnohistóricos y arqueológicos (Groot y Hooykaas, 1991; Ramírez, 1996; Romoli, 1977; Uribe, 1985), 'Quillacingas' fue el término con el cual los españoles identificaron a los grupos indígenas establecidos en el nororiente de Nariño, la Laguna de la Cocha, el Valle de Sibundoy y el cerro de Patascocoy. Más exactamente los españoles

diferenciaban entre los Quillacingas interandinos y los Quillacingas de la Montaña. Los primeros a su vez fueron divididos en los Quillacingas Camino de Quito, los Q. Camino de Popayán, los Q. del Valle de Pasto y los Q. del Camino a Almaguer; los segundos se componían del pueblo de La Laguna y los del pueblo de Sibundoy-Patascoy, más unos "cacicazgos subordinados de los cuales no se saben sino los nombres" (Romoli, 1977, p. 13).

De acuerdo a documentos administrativos y crónicas de españoles, el territorio quillacinga en el siglo XVI probablemente estuvo delimitado por el río Angasmayo hacia el occidente -hoy conocido como río Guáitara-; las montañas del Valle de Sibundoy hacia el oriente; el poblado Mamendoy -ubicado al margen derecho del río Mayo- hacia el norte; mientras la frontera sur se establecería en el poblado Guáytara, ubicado para la época al norte de Funes y cerca al paso del río Angasmayo (Romoli, 1962) y al nacimiento del río Guamuéz en la Laguna de la Cocha (Ramírez, 1996) (ver imagen 7). El espacio ocupado por los Quillacingas interandinos comprendía entonces el "nororiente de Nariño, hacia la banda derecha del río Guáitara, el valle de Atris, el valle del río Juanambú, y las partes altas y medias del río Mayo" (Ramírez, 1996, p. 39), siendo la Laguna de la Cocha, el valle de Sibundoy y el cerro Patascoy el territorio ocupado por los Quillacingas de la Montaña de acuerdo con Ramírez.

La palabra quillacinga según Romoli (1962, 1977) fue usada en un comienzo por los españoles solamente para identificar un lugar ubicado en la provincia ecuatoriana de Imbabura, probablemente el sector del río Chota, al norte del actual Ecuador. Sin embargo, posteriormente y a medida que los conquistadores encontraban pueblos fuera de los límites de la gobernación del Perú, empezaron a nombrar estos lugares como "provincias quillacinga", para así deliberadamente extender, sin autorización del gobernador Francisco Pizarro, los límites de la gobernación y obtener el control de las poblaciones anexadas (Romoli, 1962, 1977). Otra hipótesis sugiere que 'quillacinga' fue el término usado por los yanaconas que acompañaban a los conquistadores, para referirse despectivamente a los habitantes del suroccidente colombiano, deviniendo esta palabra del quechua "quilla", que significa haragán u ocioso (Romoli, 1977).

Hasta el momento no se han hallado documentos de la época que aseguren que 'quillacinga' fuese el término con el cual se identificaron entre sí los grupos indígenas que habitaron la región, sin embargo se ha establecido que estos compartían la lengua kamëntšá. De acuerdo con Romoli (1962) el padre Marcelino Castellví, filólogo y misionero capuchino asentado en el Valle de Sibundoy durante el siglo XX, fue uno de tantos en considerar que,

todos los pueblos que habitaban el territorio de Almaguer al tiempo de la Conquista hablaban dialectos del idioma llamado por él, Kamsá, y por otros Coche¹² (Rocha, Ortiz); Mocoa (Loukotka, Brinton); Kotse (Rivet), Sebondoy (Buchwald), o alguna variante de estos nombres (Romoli, 1962, p. 263).

De acuerdo con Ramírez (1990) los estudios de José Rafael Sañudo y Eva Hooykas aportarían elementos para confirmar esta hipótesis, al evidenciar topónimos quillacingas que tienen significado en kamsá, y podría tener mayor alcance si se toma en cuenta lo planteado por otros autores para quienes los “mocoas, coches o sebondoyes son los que vivían al este de la Cordillera Oriental” (Jijón 1974 en Ramírez, 1996, p. 60), o se acepta lo planteado Von Buchwald para quien la lengua kamsá o 'sebondoy' tendría relación con la lengua mocoa gracias a la similitud que halló entre palabras de ambas lenguas (Ramírez, 1996).

Para Romoli (1962) el hecho de que el kamëntšá sea una lengua independiente -es decir que no tiene filiación con ninguna de las trece familias lingüísticas en las que se agrupan las más de sesenta lenguas indígenas habladas actualmente en Colombia (Landaburu, 2004)-, podría favorecer los planteamientos de Castellví y por tanto, reafirmar a los quillacingas Interandinos y de la Montaña como pertenecientes a la misma etnia. Si se aceptan los planteamientos de Von Buchwald y Castellví, se podría dejar a estudios arqueológicos posteriores, reconsiderar los límites prehispánicos de los ancestros kamëntšá estableciendo como posibles fronteras el Distrito de Almaguer y Mocoa, alcanzando un territorio mucho mayor al del valle de Sibundoy y coincidente, en parte, con los asentamientos actuales del pueblo kamëntšá (más adelante se mencionan los resguardos actuales del pueblo kamëntšá en el departamento del Putumayo).

¹² Palabra que significa 'cerdo', usada para referirse peyorativamente a la lengua kamëntšá (Bonilla, 1969).

Respecto a los hablantes de lengua quechua, ascendientes del pueblo Inga, el panorama es más complejo. Ramírez (1996) afirma que estos pudieron establecerse en territorios del valle de Sibundoy bien sea durante la expansión del imperio Inca antes de la Conquista española, o posteriormente agrupando migraciones de comerciantes. Otros autores consideran que los hablantes quechua llegaron al sur de Colombia con los conquistadores españoles, quienes necesitaban intérpretes para comunicarse con la población nativa (Ramírez, 1996; Romoli, 1977). Sin embargo, los estudios lingüísticos y arqueológicos de Hooykaas y Groot (1991) son esclarecedores e innovadores en este punto, al establecer que la llegada de hablantes quechuas se dio por la selva ecuatoriana y no por el corredor interandino usado por los conquistadores. Para Ramírez (1996) estos pobladores son los ancestros de los actuales inga del valle de Sibundoy, habitándolo incluso desde antes de la Conquista española y complejiza la "conformación étnica diferenciada anotada para el nororiente de Nariño: grupos de habla quillacinga, compartiendo territorio con grupos de habla quechua, tal como se había señalado" (Ramírez, 1996, p. 61)

Por otro lado, de acuerdo a los documentos de visitas españolas a la Provincia de la Montaña, Ramírez (1996) plantea la diferenciación entre los quillacingas (actuales kamëntšá) asentados en 'Cigundoy' y los hablantes quechua, ubicados en La Laguna (de la Cocha) y Patascoy. Las visitas en mención caracterizan a los habitantes de Cigundoy como agricultores por lo cual tributaron a los españoles maíz, trigo y mantas de algodón, y posteriormente trabajaron para los europeos extrayendo oro de las minas de la región hasta el siglo XVIII (Ramírez, 1996; Pinzón y Garay, 1998). Los habitantes de la Laguna y Patascoy son descritos como tributarios de elementos de madera tales como artesas (bateas), alfaxias o alfajías (marcos en madera) y tablas en general, debido a que, como explica el visitador Tomás López, "éstos ni tienen árboles ni siembran en aquella parte maíz por ser tan fría la tierra como he dicho" (Tomás López en Ramírez, 1996, p. 42). El patrón de asentamiento de los Quillacingas de la Montaña se describe como disperso (Romoli, 1977).

De las crónicas y documentos administrativos de los españoles, se puede inferir que caracterizaban a los quillacingas en general como un grupo poblacional agricultor, principalmente productor de maíz, coca y algodón, inclinado a la cacería de saínos, pavas de monte y venados, del cual sobresalían artesanos y artesanas ávidas en el empleo de maderas, fibras, látex, colorantes y cera y conocedoras de diversas plantas

medicinales (Pinzón y Garay, 1998). Se refieren a ellos como un grupo social estratificado al contar con ‘caciques supremos’, ‘caciques vasallos’ y ‘principales’, entre otros –situación que recuerda la organización política actual en el Cabildo, el cual cuenta con gobernador, alcalde mayor, alcalde menor, entre otros-, tributadores incluso antes de la Conquista, lo cual evidencia el carácter jerárquico de su organización política; agresivos o pasivos de acuerdo con el cronista que se lea, y carentes de relaciones de intercambio según algunos españoles, aseveración que actualmente puede ser rebatida (Pinzón y Garay, 1998).

A través del estudio de las redes que sostenían el comercio de productos que interesaban a los españoles, se ha inferido la existencia de una red de intercambio entre los diferentes asentamientos Quillacinga, teniendo en cuenta que cada uno debía hacer un aprovechamiento distinto de los recursos naturales de acuerdo a la ecología que ocupara (Pinzón y Garay, 1998). Los del Valle de Atriz tenían productos agropecuarios de clima frío al igual que en el Valle de Sibundoy, donde a excepción del primero, tenían abundancia de alimentos de todo tipo además de oro; las poblaciones quillacingas camino a Almaguer y Popayán serían productoras agropecuarias de tierra caliente y oro; en el camino a Quito sería predominante el cultivo de papa; los quillacingas de la Laguna y Patascoy trabajaban y proveían madera; y los del Distrito de Almaguer producían frutas, legumbres y oro (Pinzón y Garay, 1998).

Los ríos cuyas cuencas fueron utilizadas por las poblaciones prehispánicas quillacinga y quechua-hablantes habitantes del suroccidente colombiano, fueron los ríos Guáitara, Juanambú y Mayo al occidente del territorio; y al oriente la Laguna de la Cocha, y los ríos Putumayo y Caquetá en sus cursos altos y medios (Pinzón y Garay, 1998).

- **El Valle de Sibundoy, frontera fluida entre Andes y Selva**

No se puede dejar de mencionar la atribución dada por varios autores (Ramírez, 1996; Pinzón y Garay, 1998; Gómez, 2005) a los habitantes del Valle del Sibundoy, es decir a los pueblos inga y kamëntšá, como los sujetos estructuradores de un intercambio cultural constante entre la gente de la selva y la gente de la montaña. Este intercambio incluía desde relaciones económicas gracias a las cuales tanto unos y otros grupos podían obtener alimentos y enceres que no se daban en sus tierras (Uribe, 1985); hasta espirituales, permitiendo a lo largo de los años el aprendizaje del yagé en las

comunidades del piedemonte, a través de sus intercambios con grupos indígenas del Bajo Putumayo y el Alto Caquetá, es decir con los Cofán, Coreguaje y Sionas, quienes se encargan de enseñar e iniciar a los médicos Inga y Kamëntšá (Ramírez, 1999). Para los grupos de piedemonte, los pueblos de la Amazonía son sus maestros en el acercamiento al manejo de las plantas medicinales.

De esta forma se considera a los ingas y kamëntšá como parte de un todo en el que participan la gente de la Amazonía y la gente de los Andes occidentales, siendo el Valle de Sibundoy un puente y canal de comunicación entre estos dos mundos por encontrarse justo en el medio, incluso hasta el día de hoy

Esta frontera entre andes y selva era una frontera fluida, en cuanto que los habitantes del Valle de Sibundoy tenían referencias y manifestaciones culturales andinas y de selva además de constituirse en comerciantes permanentes entre la zona andina y las tierras bajas y en este sentido dicha frontera era además dinámica por cuanto el traslado permanente de un lugar a otro, concretizaba la articulación territorial (Ramírez, 1996, p. 102).

Según Ramírez (1996), en contraste con los indígenas, para los españoles fue considerada titánica la empresa de alcanzar las tierras bajas de la selva desde la montaña, e inclusive para quienes lo lograron, el imaginario imperante supuso su aislamiento de los centros de administración andinos. La intervención de los españoles y las formas de trabajo compulsivas que impusieron a los nativos, como por ejemplo la minería en el valle de Sibundoy entre los siglos XVI y XVIII, fueron factores que desestabilizaron el territorio y las relaciones socioculturales tejidas entre andes, piedemonte y selva, acompañados estos hechos de la resistencia activa y pasiva de la población indígena (Pinzón y Garay, 1998; Ramírez, 1996). La primera se refiere a los enfrentamientos violentos contra los misioneros y autoridades españolas y la segunda, la resistencia pasiva, se manifiesta en que prácticas culturales como el conocimiento y la sanación a través de plantas medicinales, y el intercambio comercial, persisten hasta la actualidad (Ramírez, 1996).

Las redes de intercambio han sido caracterizadas a un nivel local, es decir entre los quillacingas de la Montaña y los Interandinos, así como a un nivel regional, constituidas por la ruta de comercio entre Pasto y Mocoa, no solo en la época prehispánica sino también en la Colonia, la República y la época actual (Pinzón y Garay, 1998; Ramírez,

1996). En ambas direcciones fue y es contante el transporte de plantas medicinales y rituales, siendo más reciente el protagonismo de productos como la quina, la coca, el contrabando, entre otras, que no necesariamente hacen parte de los intercambios interétnicos, sino que responden a dinámicas sociales de una economía extractiva que se implantó en la región desde el siglo XIX, así como de conflicto armado presente en la región desde la segunda mitad del siglo XX (Gómez, 2005).

Pero el intercambio no solo era de los remedios indígenas, sino de las percepciones sobre sus médicos, porque se ha podido establecer cómo los Pastos buscaban acceder en primer término a los Kofanes (antiguos Sucumbíos) para que les trataran las enfermedades, y en segundo lugar procurarían indígenas del Valle, teniendo como referente una jerarquía en el conocimiento de la medicina amazónica, la cual predominaría en los grupos de piedemonte más que de montaña; jerarquías que tendrían su origen en épocas anteriores al contacto con los españoles (Pinzón y Garay, 1998).

La imagen de corredor Andes-selva y el protagonismo de los sibundoyes en esta lógica, se fortalece por el hecho de que los indígenas del Valle de Sibundoy eran altamente estimados como 'cargadores' o 'portadores', es decir que transportaban personas y productos entre el piedemonte y Pasto, incluso hasta los primeros años del siglo XX (Pinzón y Garay, 1998; Ramírez, 1996). Pinzón y Garay (1998) refieren además los matrimonios entre kamsá o ingas con indígenas de Pasto, la superposición de vestigios culturales en la región que permitiría establecer un conjunto de inmigraciones de diferentes grupos sociales a la zona, y la documentación de procesos de inmigración de pobladores Kamsá hacia los Andes, como hechos que confirmarían el carácter de corredor del Valle de Sibundoy y la predominancia de un intercambio regional en el suroccidente colombiano (Uribe, 1985).

Los estudios arqueológicos de Uribe (1985) fortalecen el argumento de la predominancia del intercambio en la región, tomando como área de estudio no solo el suroccidente de Colombia sino el norte de Ecuador, estableciendo los intercambios no solo a nivel local sino macro regional, siendo una de sus principales tesis el hecho de que la supervivencia de los diferentes pueblos indígenas que habitaron los lugares en mención, no hubiera sido posible si no accedían a los productos generados en ecosistemas y pisos térmicos distintos a los propios, para lo cual fueron necesarios los intercambios.

3.1.3 Cambio cultural

"O sea ellos trabajan digamos casi por lo general para los blancos, como se dice acá. O sea, les trabajan a ellos, se ganan un jornal y con eso tratan de sostener a la familia. Hay otros que sí tienen sus propias chagras entonces trabajan ahí mismo para el sustento de la familia"
(J.P. Chicunque, comunicación personal, 4 de agosto de 2015)

"Pero ahora ya habla[n] del trabajo, del jornal como tal, ir a trabajar un día y que le pagan bien poquitico, y si es un niño pues peor, no sé cuánto le pagarán. Hay niños que les pagan cinco mil pesos el día y todo el día" (J.C. Muchavisoy, 8 de agosto de 2015)

Diversos son los factores que intervienen en la dinámica social de una comunidad. En el caso de los pueblos indígenas de América, el contacto con los europeos sin duda trajo repercusiones enormes a las formas de relacionamiento con su entorno, sin embargo, las afectaciones y los factores que suscitaron el cambio social fueron distintas para cada grupo.

Bonilla (1969) plantea que la gente del Valle de Sibundoy estuvo protegida y aislada de la temprana colonización y vasallaje por parte de españoles gracias a las montañas que bordean el Valle, en contraste con las tierras del Valle de Atriz donde los Pastos fueron obligados a realizar trabajos forzados para los españoles bajo las figuras de mita y encomienda. También fueron afortunados los sibundoyes al contar con la suerte de que uno de sus caciques, a través de figuras jurídicas españolas, repartió las tierras que había comprado a la Corona española, a los naturales del Valle configurando los resguardos de Aponte y Sibundoy (Bonilla, 1969). En el testamento de Carlos Tamabioy se encuentran pruebas de ese hecho, pese a que los documentos originales de la adjudicación de las tierras desaparecieron después de tenerse como últimos custodios de los mismos a la comunidad capuchina de Pasto (Bonilla, 1969). Sin embargo, la usurpación de tierras indígenas fue una constante desde el siglo XVI junto con el despojo cultural.

Los fenómenos estructurales de ocupación del territorio amazónico definidos por Gómez (2005b), pueden entenderse como hechos desencadenadores del despojo cultural de los pueblos indígenas del Valle de Sibundoy. El primero de ellos se relaciona con las dinámicas de colonización de carácter político cuyo objetivo fue propiciar la configuración de espacios rurales y urbanos permanentes para reafirmar la construcción de Nación en zonas fronterizas; el segundo se refiere a la ocupación de la Amazonia a través de

procesos económicos y sociales de carácter extractivo, correspondientes con el proyecto de progreso nacional (Gómez, 2005b).

- **Colonización política**

Como herencia del imaginario del periodo colonial, después de la independencia se estableció una diferenciación entre indios "civilizados" e indios "salvajes", coherente con el proyecto de Nación en el cual se pretendía incorporar los territorios fronterizos -donde era escasa la injerencia del Estado- al progreso nacional (Gómez, 2005a). Ello implicaba obtener el control de los poblados ubicados en la periferia de los centros administrativos regionales (establecidos en su mayoría en los Andes), donde aún se encontraban poblaciones indígenas sin "civilizar" que representaban un impedimento para el progreso de la incipiente Nación (Gómez, 2005a).

En el imaginario de la élite criolla, cabeza visible del proyecto nacional, la concepción de lo civilizado se configuró a partir de rasgos como el "sedentarismo, el poblamiento nucleado, la adhesión al catolicismo, la instauración de una y única lengua y la mística por la búsqueda de los caminos del progreso" (Gómez, 2005a, p. 54). Tomando en cuenta las impresiones de un misionero francés que viajó de Pasto al Bajo Putumayo en 1895, Pinzón y Garay (1998) refieren sobre el tema lo siguiente:

Podemos apreciar cómo el principal descriptor de la civilización es el apego a la fe cristiana y cómo se plasma ésta en construcciones e instituciones religiosas, luego [en] los asentamientos e integración con los blancos, el hablar español, las actividades económicas, los "vestidos" y "adornos" donde plumas y dientes de fieras recuerdan la existencia de una relación con una naturaleza salvaje, que solo gente igualmente "salvaje" puede mantener (Pinzón y Garay, 1998, p. 184).

En este contexto, las misiones católicas fueron consideradas el mejor mecanismo de reducción de la vida indígena 'salvaje' a formas de vida 'civilizadas', siendo una de las estrategias con mejores resultados en la incorporación de los indios a la Nación como consta en documentos estatales de principios del siglo XX (Gómez, 2005a).

Las misiones no eran una novedad en el Valle de Sibundoy al final del siglo XIX, momento de llegada de los capuchinos. Los primeros doctrineros en llegar al Valle fueron

los franciscanos en 1547, época desde la cual los nombres de los poblados indígenas se castellanizaron y dejaron de ser conocidos como Manoy, Putumayo y Sebundoy, para ser denominados Santiago, San Andrés y San Pablo respectivamente (Bonilla, 1969). Los franciscanos no tardaron mucho en el Valle y la Real Audiencia de Quito procedió a conceder a los Padres dominicos del convento de Pasto el adoctrinamiento del poblado de Sebundoy, dejando el lugar a los pocos años tal como lo hicieron los franciscanos (Bonilla, 1969). En 1896 la orden de los capuchinos se establece en Mocoa, en 1899 lo hace en Sibundoy y en 1900 en Santiago (Bahamón, 2013), permaneciendo en el Valle hasta finales de la década de 1960 (Bonilla, 1969).

Las estrategias de evangelización rápidamente se convirtieron en dispositivos ideológicos, disciplinarios y morales de dominación, permitiendo a los sacerdotes no solo "convertir" y "civilizar" a los indios sino también controlar el orden social comunal al intervenir en asuntos individuales y cotidianos, con especial énfasis en los ámbitos religioso y educativo (Gómez, 2005a). La inasistencia de los niños y las niñas indígenas a la escuela fue severamente sancionada amarrando en la escuela algunos indígenas para que no huyeran, reteniendo en los cepos a los padres que escondían a sus hijos para que no asistieran al plantel educativo, azotando con látigo a los niños, niñas y adolescentes, o cortando su cabellera, la cual era motivo de orgullo para cualquier hombre y mujer indígena del Valle, siendo este acto una fuerte humillación para ellos y ellas (Gómez, 2005a).

La dominación y la instauración de un nuevo orden social permitió a los sacerdotes apoderarse de las tierras y del trabajo indígena, erigir haciendas ganaderas y adjudicarse predios bajo la figura de cofradías, desencadenando desplazamientos de familias kamëntšá e ingas y una disminución en su calidad de vida pues en muchas ocasiones tuvieron que ceder a los capuchinos, terratenientes o colonos nariñenses sus tierras fértiles y bien ubicadas, para trasladarse a pendientes montañosas pronunciadas y de baja productividad (Gómez, 2005b). En síntesis, la presión a la que fueron sometidas, representó una pérdida irremediable para las comunidades.

- **Colonización extractiva**

El Valle de Sibundoy y el piedemonte, mantuvieron su carácter de corredor Andes-selva incluso después de la independencia. Algunas redes de intercambio desaparecieron debido a las drásticas transformaciones sufridas por los indígenas tras el contacto y su

colonización por parte de los europeos, y en otros casos los productos intercambiados durante la época prehispánica y la colonia fueron reemplazados en el siglo XIX generándose nuevas redes y apareciendo nuevos actores en la escena del corredor mencionado (Gómez, 2001).

Diversos factores propiciaron la llegada masiva de personas del interior del país a la Amazonia, entre ellos se puede mencionar la concentración de la propiedad privada,

el incremento de las pesadas cargas laborales impuestas a los arrendatarios en las tierras altas de Antioquia y Cauca, la quiebra de los artesanos santandereanos y boyacenses, la usurpación de las tierras de resguardo de indígenas en los Andes, así como el rechazo de los negros libres a continuar trabajando en las tierras de sus antiguos amos, lo mismo que los conflictos civiles del siglo XIX (Bahamón, 2013, p. 26).

Sin embargo, la incorporación efectiva de los territorios de frontera en correspondencia con el ideal de progreso, se lograría posicionando a la Nación como exportadora de materias primas y productos agrícolas hacia Estados Unidos y países de Europa teniendo en cuenta la demanda internacional de los mismos hacia la segunda mitad del siglo XIX (Bahamón, 2013; Gómez, 2005). Los productos que irrumpieron en la escena del sur del país en condición de economía extractiva fueron la quina, el caucho, la explotación de pieles, maderas, fauna y demás, donde la forma de participación tanto de indígenas como de colonos, fue cambiando trabajo por baratijas y herramientas metálicas, que los comerciantes les vendían a altos costos en una modalidad de endeude para tenerlos trabajando para ellos indefinidamente (Gómez, 2001).

Tanto quineros y caucheros causaron enormes estragos en las sociedades y ecosistemas que intervinieron y, principalmente los caucheros, pasarían a la historia como esclavistas y asesinos de indios. La segunda ola de economías extractivas inicia en la segunda mitad del siglo XX con el inicio de las exploraciones y posteriores explotaciones de petróleo en el departamento del Putumayo, lo cual acarrea la llegada de cantidades de personas que buscan encontrar trabajo en esa industria.

Tanto las economías extractivas, como la colonización política y la disputa constante por tierras entre indígenas, misioneros, colonos y terratenientes, fueron los hechos que

permearon la primera mitad del siglo XX y generaron un gran impacto en el Valle de Sibundoy y sus habitantes.

3.1.4 Situación actual

De acuerdo al Plan Salvaguarda elaborado por el pueblo kamëntšá entre 2013 y 2014, los diferentes procesos de exterminio físico y cultural han tenido como repercusión el desplazamiento de indígenas de este pueblo hacia lugares fuera de su territorio de origen, es decir el Valle de Sibundoy. De allí que se encuentren familias kamëntšá en municipios del Alto, Medio y Bajo Putumayo y Bogotá, entre otros lugares del país e incluso fuera de él (Cabildos Kamëntšá, 2014).

Debido a las migraciones, han formado asentamientos y posteriores cabildos en los municipios de Sibundoy, San Francisco, Mocoa, Villa Garzón, Orito y San Miguel, del departamento del Putumayo, y en la ciudad de Bogotá, siendo en total alrededor de unas 10.400 las personas que conforman este grupo indígena (Cabildos Kamëntšá, 2014). Pese al número de cabildos, solamente cuatro de ellos están legalmente constituidos como se evidencia en la siguiente tabla:

Tabla 4. Cabildos kamëntšá en Putumayo y Bogotá

Estado jurídico	Cabildo	Municipio	N° de habitantes
Constituidos y registrados en el Min. Interior	Cabildo Kamëntšá Biyá	Sibundoy	6.029
	Cabildo Kamëntšá – Inga	San Francisco	1.986
	Cabildo Kamëntšá Biyá	Mocoa	1.150
	Cabildo Kamëntšá – Inga	Mocoa	478
No registrados en Min. Interior	Cabildo Kamëntšá	Villa garzón	225
	Cabildo Kamëntšá	Orito	217
	Cabildo Kamëntšá	San Miguel	183
	Cabildo Kamëntšá	Bogotá D.C.	121
Total			10.389

Fuente: elaboración propia con base en Plan Salvaguarda, Cabildos Kamëntšá, 2014

Los asentamientos y posteriores cabildos en el Medio y Bajo Putumayo, fueron conformados por las familias que a comienzos de la década de 1980 salieron del Valle de

Sibundoy en busca de mejores condiciones de vida teniendo en cuenta que su territorio había sido reducido a pequeñas parcelas debido a la constante llegada de colonos, a las posesiones adquiridas por los capuchinos a nombre de la iglesia católica y a las usurpaciones de tierra a manos de la élite criolla nariñense desde el siglo XVII (Bonilla, 1969; Cabildos Kamëntšá, 2014). Sin embargo, quienes lograron establecerse en esta zona sufrieron las consecuencias del conflicto armado (desplazamientos forzados, amenazas, despojos, asesinatos y desapariciones forzadas), teniendo que huir de municipios como Orito, La Hormiga y Puerto Asís hacia Mocoa, con el fin de evitar involucrarse en la guerra (Cabildos Kamëntšá, 2014). Es por esto que los Cabildos kamëntšá (2014) registran a Mocoa como el lugar donde la mayor parte de las familias desplazadas se han asentado.

De acuerdo con el Plan de Salvaguarda del pueblo Kamëntšá, las implicaciones de los desplazamientos de su territorio de origen a municipios del Bajo Putumayo, es que allí deben abandonar el trabajo en el *jajañ* (chagra en lengua kamëntšá) por labores como "mayordomos, 'raspachines', oficios relacionados con los cultivos ilícitos y el comercio en general, labores que no han fomentado la superación a la situación de vulnerabilidad en que se encuentra la población indígena KAMĚNTŠÁ" (Cabildos Kamëntšá, 2014, p. 15), sino que la acrecienta. En el trabajo de campo realizado en 2015 para recoger la información principal de esta tesis, se tuvo conocimiento de que personas en el municipio de Sibundoy no cuentan con tierra ni casa propia, deben arrendar una pieza para toda su familia, trabajar por 15.000, 10.000 e inclusive 5.000 pesos el jornal, sobre todo en el caso de los niños y niñas que deben trabajar para su sostenimiento y el de su familia.

Esto evidencia que la situación para los dueños originales del territorio comprendido en el Valle de Sibundoy, no es fácil ni siquiera en su lugar de origen. Las problemáticas que presionan el territorio -adicionales al conflicto armado-, son de índole económica y están impulsadas por intereses privados bajo el manto de un desarrollo nacional y transnacional, llegando al punto de desconocerse, por parte de entidades como el Ministerio del Interior, la existencia de los pueblos indígenas en algunas partes del Valle y "permitido la implementación de planes, proyectos y políticas lesivas para la autonomía territorial del Pueblo Kamëntšá" (Cabildos Kamëntšá, 2014, p. 30).

En concreto, el Plan de Salvaguarda menciona dos amenazas directas al territorio ancestral kamëntšá e inga. La primera se enmarca en la Iniciativa para la Integración

Regional Suramericana - IIRSA, en el proyecto Eje Amazonas o Corredor Modal Tumaco – Belém do Pará, en el cual se haría una intervención directa sobre Tangua Benach (camino milenario para ingas y kamëntšá) con el fin de implementar el Proyecto Variante San Francisco - Mocoa (Cabildos Kamëntšá, 2014). Esta intervención además incluiría la ampliación de la Reserva Forestal de la Cuenca Alta del Río Mocoa sobre territorio ancestral por medio del Plan de Manejo Ambiental y Social del proyecto, "acentuando el despojo e incentivando a nuevos conflictos de dominación territorial" (Cabildos Kamëntšá, 2014, p. 30).

La segunda amenaza con grandes impactos sociales, culturales y ambientales, son las veinticinco concesiones mineras solicitadas por las multinacionales Angloamerican Exploration SA o Anglo Gold Ashanti (AGA), Robert Taylor y la Australiana GMX Minerals and Coal Ltda., que afectarían los municipios de Santiago, San Francisco, Colón, Mocoa, Orito, San Miguel y Villagarzón en el Putumayo, de acuerdo con información de Ingeominas (en Cabildos Kamëntšá, 2014).

De acuerdo a las organizaciones indígenas las acciones descritas no han sido consultadas con las comunidades del Valle del Sibundoy, pese a la reglamentación que para ello se ha constituido (Cabildos Kamëntšá, 2014). Los impactos de los proyectos en mención, sumado a los daños culturales que viene acumulando el pueblo kamëntšá desde hace varios siglos, son reconocidos por el mismo pueblo indígena:

En este sentido, se han implementado procesos homogenizantes que fragmentan la relación de Yentsá "persona" y Juabn "pensamiento" de las acciones (hábitos) para la conservación, producción y/o reproducción de su entorno (hábitats), causando una alta dependencia de insumos externos (inseguridad alimentaria), pérdida generalizada de la lengua materna, aplicación de modos de producción convencionales en detrimento de las prácticas ancestrales, debilitamiento del intercambio de productos entre familias (trueque de la agro biodiversidad) y apropiación del conocimiento ancestral (propiedad intelectual) por parte de personas no indígenas quienes tienen concepciones individualistas y mercantilistas, contrarias al pensamiento Kamëntšá que es colectivo y comunitario en función de la salvaguarda de la vida (Cabildos Kamëntšá, 2014, p. 32).

Son consecuencias manifiestas desde hace varios años y que se acentúan con el pasar de los años. Las afirmaciones que obtuvimos durante las entrevistas en Sibundoy sobre la situación de algunas familias kamëntšá, no se alejan mucho de lo descrito por Gómez (2005b) sobre la situación que se vivía en el Valle a inicios de la década del setenta, después de la salida de los capuchinos y de la implementación fallida de algunos proyectos del INCORA:

A finales de los años sesenta, lejos de haberse convertido en "prósperos campesinos", como lo había propuesto el Director de la División de Asuntos Étnicos [del INCORA], no sólo persistía la incertidumbre acerca de la suerte de los indígenas, de sus familias y de las tierras del valle de Sibundoy, sino que ahora, y con mayor frecuencia que antaño, muchos indios emprendieron largos peregrinajes [...]; otros, entre tanto, continuaron deambulando por los riñones de la planicie, en busca de un jornal, o como mendigos en la que había sido... ¡Su propia tierra! (Gómez, 2005b, p. 279).

3.2 Política de Estado para el desarrollo integral de la primera infancia: De Cero a Siempre

Según los Fundamentos Técnicos, Políticos y de Gestión de la Estrategia de atención integral a la primera infancia, De Cero a Siempre (2013), la política de primera infancia en el país parte de los antecedentes normativos y de gestión que Colombia ha tenido desde principios del siglo XX hasta el año 2010, para incorporar en la agenda de Estado la atención de las mujeres gestantes, las madres lactantes y los niños y las niñas menores de seis años (Colombia G. d., 2013).

A partir de ello, se identifica la importancia normativa y técnica de la Convención Internacional de los Derechos del Niño -CDN-, ratificada por el país en 1991; de la Ley 1098 de 2006, por la cual se obliga a los gobiernos locales a desarrollar una política diferencial para la infancia y la adolescencia que incluya análisis de su situación en la garantía de sus derechos con metas y presupuestos y define el derecho al desarrollo integral de la primera infancia; y del Conpes 109 de 2007 por el cual se crea la política pública nacional de primera infancia *Colombia por la Primera Infancia*. Este último surge de un proceso de movilización social en el 2002 propiciado por la necesidad entre los sectores públicos y organizaciones de la sociedad civil interesados en retomar los

avances en este aspecto y ofrecer un nuevo concepto a la infancia, respecto de las oportunidades efectivas para su desarrollo integral.

Es así como en el 2010, al encontrar baja cobertura en primera infancia, falta de articulación entre los sectores, duplicación de esfuerzos, baja calidad en los servicios que se ofrecían y ausencia de política que guían el trabajo intersectorial de primera infancia en el país, se define en el marco del Plan de Desarrollo PND 2010-2014 “Prosperidad para Todos”, la primera infancia como prioridad del gobierno nacional y se lanza en el 2011 la Estrategia De Cero a Siempre, cuyo horizonte de sentido es el desarrollo integral de la población en periodo de gestación, lactancia y menor de seis años.

Para gestionar esta estrategia, el gobierno nacional expidió el Decreto 4875 de 2011, el cual conformó la Comisión Intersectorial para la Atención Integral de la Primera Infancia - CIPI como máxima instancia política y técnica encargada de liderar dicha Estrategia. Esta Comisión estuvo integrada hasta la Ley 1804 de 2016, por los Ministerios de Educación Nacional, Salud y Protección Social y Cultura, el Departamento Nacional de Planeación, el Departamento de Prosperidad Social, la Agencia Nacional para la Superación de la Pobreza Extrema - ANSPE, el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar y la Consejería Presidencial para la Primera Infancia; y la Unidad para las víctimas, los Ministerios de vivienda y agricultura y Coldeportes, quienes con la expedición de dicha Ley se suman a esta apuesta intersectorial (Colombia G. d., 2013).

La conformación de esta Comisión Intersectorial, permitió romper el paradigma de una entidad encargada de la primera infancia para poner la apuesta por pensar el desarrollo infantil y la población en el centro de la política pública. Esto permitió plantear la fundamentación técnica, política y de gestión sobre la cual se implementaría la política y la estableció como una política que promueve el desarrollo integral de toda la población en este momento de vida, generó la necesidad de crear una arquitectura institucional nacional y territorial acorde y comprensiva con esta mirada y puso en la agenda la necesidad de implementarla acorde con los desarrollos, potencialidades y necesidades locales (Colombia G. d., 2013).

A partir de estos planeamientos, la Estrategia se definió como el conjunto de acciones planeadas en el ámbito nacional y territorial que buscan promover y garantizar el desarrollo integral de todas las niñas y todos los niños desde su gestación hasta los seis años de edad, articulando y promoviendo la definición e implementación de planes,

programas, proyectos y acciones para la atención integral que debe asegurarse a cada niña y cada niño, de acuerdo con su edad, contexto y condición, a través del trabajo articulado e intersectorial desde un enfoque de derechos y diferencial; y desde una perspectiva que reconoce, valora y celebra la diversidad (Colombia G. d., 2013).

Así mismo, llegó a acuerdos conceptuales que guían la implementación de la Política, entre estos se destaca el reconocimiento de los niños y las niñas como seres sociales, singulares y diversos que se desarrollan en entornos físicos, sociales y culturales que potencian su derecho al desarrollo de manera particular y con ritmos distintos (Colombia G. d., 2013).

Para cumplir con este reto y con la materialización del derecho al desarrollo integral, la Estrategia De Cero a Siempre planteó el concepto de realizaciones, como las condiciones y estados que se deben materializar en la vida de cada niño y cada niña de manera singular para hacer posible su desarrollo integral. Estas realizaciones implican que cada niña y cada niño:

- 1) Cuenta con padre, madre o cuidadores principales que le acogen y ponen en práctica pautas de crianza que favorezcan su desarrollo integral.
- 2) Vive y disfruta del más alto posible nivel de salud.
- 3) Goza y mantiene un estado nutricional adecuado.
- 4) Crece en entornos que favorecen su desarrollo integral.
- 5) Construye su identidad en un marco de diversidad.
- 6) Expresa sentimientos, ideas y opiniones en sus entornos cotidianos y estos sean tenidos en cuenta.
- 7) Crece en entornos que promocionan sus derechos y actúan ante la exposición a situaciones de riesgo o vulneración (Colombia C. d., 2016, pág. 2)

Estas realizaciones se logran a través de las atenciones, las cuales se definen como acciones intencionadas y efectivas que realizan quienes interactúan en cada uno de los entornos: hogar, salud, espacio público y educativo donde transcurre la vida de los niños y de las niñas, sus familias y comunidad, que buscan lograr su pleno desarrollo integral. Estas atenciones varían según la edad: preconcepción, gestación, nacimiento y primer mes, del primer mes a los tres años y de los tres a los seis años; y los destinatarios: hombres, mujeres, familias y cuidadores que acogen al niño o la niña en el seno de una familia; y las niñas y los niños en primera infancia directamente (Colombia G. d., 2013).

Para hacer posible estas realizaciones, se planteó el concepto de atención integral como una forma en la que los responsables de garantizar estas realizaciones en corresponsabilidad con las familias y las comunidades actúan de manera articulada para promover el desarrollo integral de los destinatarios de la Política antes mencionados (Colombia G. d., 2013).

La atención integral así planteada, deberá ser pertinente, ya que debe responder a los intereses, características y potencialidades del niño o la niña de acuerdo al momento de vida en el que se encuentra, así como a las características de sus entornos; oportuna, en momento propicio y en el lugar que le corresponde; flexible, es decir abierta para adaptarse a las características de las personas, sus entornos y contextos; diferencial, porque deben ser atenciones que valoran y reconocen que los niños y las niñas son sujetos que viven y se construyen de diversas formas, y actuar intencionadamente sobre los entornos para disminuir situaciones de discriminación en razón de las diferencias; continua, es decir es regular y garantiza los tiempos que requieren los niños y las niñas en su proceso individual de desarrollo; y complementaria, su acción contribuye a la integralidad en la atención, ya que cuenta con la articulación entre los actores responsables de garantizar la protección integral de los derechos de los niños y las niñas en primera infancia (Colombia G. d., 2013).

A partir de lo anterior, se acuerda nacionalmente que todo aquello que conforma la atención integral antes descrita y que debe ser garantizado a cada niño y cada niña para su desarrollo integral, se sustenta en cinco estructurantes de la atención: el cuidado y la crianza; la salud, la alimentación y la nutrición; la educación inicial; la recreación; y el ejercicio de la ciudadanía y la participación (Colombia G. d., 2013).

Para ayudar a comprender todo lo que se debe disponer para garantizar la atención integral a la primera infancia y organizar los recursos, la Política creó la Ruta Integral de atenciones -RIA- como el principal instrumento para gestionar la política, organizada por momentos o edades del niño o la niña que se atiende, los destinatarios de y los entornos donde se prestan las atenciones (Colombia G. d., 2013).

Teniendo estos desarrollos y tras seis años de implementación de la Estrategia De Cero a Siempre, se sanciona el 2 de agosto de 2016 la Ley 1804, la cual establece la Estrategia como Política de Estado para el Desarrollo Integral a la Primera Infancia, De Cero a Siempre. Dicha Ley surgió de los proyectos de Ley 151 de 2015 en el Senado y el

002 de 2014 en la Cámara, así como del respaldo y movilización social que hicieron las distintas organizaciones sociales a nivel nacional e internacional que trabajan corresponsablemente por la garantía del desarrollo integral de la primera infancia en Colombia.

La Ley mantiene las bases conceptuales, técnicas y de gestión para garantizar el desarrollo integral expuestas anteriormente. Cuenta con VII títulos y 29 artículos (Colombia, 2016).

El Título I está relacionado con las disposiciones generales y en donde se define el objeto de la Ley, la definición, principios, concepciones de primera infancia y gestión de la Política; la educación inicial y su ámbito de aplicación. En este título vale la pena resaltar el párrafo transitorio del artículo 6, al definir que en el marco de la atención integral propuesto en la Política, esta se prestará conforme a las disposiciones del Decreto 1953 de 2014, el cual está relacionado en su capítulo II con la administración de semillas de vida en el marco del Sistema Educativo Indígena Propio -SEIP- (Colombia, 2016, págs. 1-4).

El Título II define la gestión intersectorial para garantizar la atención integral, las fases de la política: identificación, formulación, implementación y seguimiento y evaluación; así como las líneas de la política: gestión territorial, calidad y pertinencia en las atenciones, seguimiento y evaluación, movilización social y generación de conocimiento (Colombia, 2016, págs. 5-7).

El Título III define la coordinación, competencias y funciones institucionales de cada una de las entidades que conforman la Comisión Intersectorial para la atención integral a la primera infancia (Colombia, 2016, págs. 7-11) y el Título IV define la implementación en el ámbito territorial; el V define el seguimiento y la veeduría a la Política; el título VI la financiación y el título VII, define las disposiciones finales relacionadas con los ajustes institucionales necesarios para la implementación de la política, su reglamentación y vigencia (Colombia, 2016, págs. 11-12).

4. La infancia en la política pública y la Infancia Kamëntšá

Los resultados expuestos a continuación presentan el análisis realizado con el fin de dar respuesta a la pregunta y los objetivos de la investigación. Para ello se presentarán tres apartados: el primero relacionado con los resultados encontrados respecto de la representación de infancia planteada en la Política; el segundo referido a la comprensión de la representación de infancia de la comunidad indígena kamëntšá ubicada en el municipio de Sibundoy, Putumayo; y el tercero concerniente al análisis de las relaciones y tensiones existentes entre estas dos miradas.

4.1.1 Primera infancia en la Política

Se encuentra en la Política una postura y comprensión del Estado colombiano explícita sobre la concepción de primera infancia por ciclo vital comprendida desde la gestación hasta los seis años de edad, la cual reconoce a los niños y niñas como sujetos plenos de derechos, seres sociales, singulares y diversos (Colombia C. d., 2016).

Al considerarlos como sujetos de derechos, la Política está poniendo de manifiesto otra forma de concebir a los niños y niñas reconociéndolos como seres con capacidades sociales de interacción y construcción de sociedad independientemente de la acción de los adultos para expresarse, relacionarse y actuar (Colombia G. d., 2013). Singulares, únicos e irrepetibles con maneras de ser y sentir distintas y de desarrollarse, ya que cada ser humano tiene sus particularidades y características, las cuales se construyen de acuerdo a sus interacciones, al proceso de crianza que haya tenido y las oportunidades que le hayan ofrecido los contextos y los aprendizajes (Colombia G. d., 2013). Diversos, ya que reconoce que los niños y las niñas se desarrollan y viven de distintas maneras y

pertenecen a grupos familiares, sociales y culturales con condiciones o contextos particulares (Colombia G. d., 2013).

Es así como la Política busca garantizar el derecho a la construcción de identidad que tienen niños y niñas y es el Ministerio de Cultura en el marco de la Comisión Intersectorial para la Atención Integral a la Primera Infancia –CIPI-, el encargado de

Formular e implementar políticas, planes, programas y proyectos dirigidos a preservar, promover y reconocer los derechos culturales de las niñas, los niños y sus familias en el marco de la Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre, sobre el reconocimiento de la diversidad poblacional, territorial étnica, lingüística y social del país, lo que obliga a una acción diferencial y sin daño (Colombia C. d., 2016, pág. 9).

Un ejemplo de ello, fue el que manifestó Juan Pedro Chicunque, el profesional de Prosperidad Social entrevistado para esta trabajo, al recomendar el fortalecimiento de la lengua desde la práctica en la cotidianidad de los niños y las niñas (comunicación personal, 4 de agosto, 2015) y el encontrado durante la recolección de información en el Hogar infantil Bacetemëngbe Yebna donde se compartió que hacen actividades de cocinar alimentos propios como la cidrayota y cuna, en un *shinyak* o fogón donde participaron los padres junto con sus hijos como una forma de recuperar lo propio.

Asimismo, esta Política se propone implementar el enfoque diferencial al valorar a las niñas y niños como sujetos que se construyen y viven de distintas maneras, siendo sensible y respetuoso de la diversidad y procurando evitar la discriminación, comprometiéndose como Estado a reparar integralmente y de manera prioritaria a los niños y niñas víctimas de maltrato y de conflicto armado, a los niños y niñas con discapacidad y pertenecientes a grupos étnicos (Colombia C. d., 2016).

Una de las formas que propone esta Política para reconocer y valorar esta diversidad y aplicar el enfoque diferencial es prestar la atención integral a la primera infancia indígena en concordancia con lo dispuesto en el Decreto 1953 del 2014, reconociendo la importancia de la participación de las autoridades étnicas en la estructuración de los

procesos de atención a la primera infancia, incluyendo por ejemplo el reporte al desarrollo de los niños atendidos (Colombia C. d., 2016).

A pesar de esta apuesta como de los procesos adelantados en el municipio, se identifica en terreno, que la Política tiene un reto en materia de implementación desde el enfoque diferencial, y ello se refleja tanto en lo que dice la comunidad en sus entrevistas frente a los servicios ofrecidos por ejemplo por el ICBF, como lo que dicen funcionarios públicos en las dos reuniones institucionales en las que se participó.

En suma, encontramos que esta concepción reafirma la representación social actual sobre los niños y niñas como sujetos de derechos prevalentes planteada en la Convención Internacional de los derechos del Niño -CDN- y se cimienta en la normatividad nacional e internacional vigente sobre infancia, la cual, desde un enfoque de derechos, le otorga la responsabilidad y el deber de garantizar la protección integral de estos derechos al Estado.

Para lograr la protección integral, la Ley establece siete realizaciones (mencionadas anteriormente en el apartado que describe la Política) como las condiciones que se deben garantizar a cada niño y a cada niña para hacer posible su derecho al desarrollo integral, el cual es entendido como derecho y principal objetivo de la Ley, que no sucede de manera lineal y homogénea para todos los niños y niñas, sino que se da de manera singular para cada uno, reconociendo que la interacción con actores significativos y entornos propicios favorecerán su desarrollo (Colombia C. d., 2016).

4.1.2 Gestión de la Política

Para hacer esto posible, la Ley se ha propuesto gestionar la Política estableciendo en el marco del Sistema Nacional de Bienestar Familiar -SNBF-, la Comisión Intersectorial para la Atención Integral -CIPI- como la coordinadora, articuladora y gestora de la misma. Esta instancia es la encargada de generar los lineamientos técnicos para su implementación, definir la articulación con las entidades privadas y grupos étnicos, entre otros, que aborden los temas de primera infancia relacionados principalmente con nutrición y salud; y establecer las funciones de las entidades que la conforman en el marco de la atención integral.

Esta comisión está integrada por la Presidencia de la República, Departamento Administrativo de la Presidencia de la República, los Ministerios de Salud y Protección Social, Educación Nacional, Cultura Vivienda, Ciudad y Territorio, los Departamentos Nacionales de Planeación, Administrativo Prosperidad Social y Administrativo del Deporte, la Recreación, la Actividad Física y el Aprovechamiento del Tiempo Libre (Coldeportes), el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), la Unidad para la Atención y Reparación Integral a las Víctimas (Colombia C. d., 2016, pág. 8).

En relación a lo anterior, se observa en el trabajo de recolección de información como en la experiencia profesional que a pesar de esta integración y pese a que el artículo 204 de la Ley 1098 de 2006 da la responsabilidad de las políticas a alcaldes y gobernadores, la cabeza visible en implementación de políticas de infancia sigue siendo el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar -ICBF-.

De otro lado, para llevar a cabo esta apuesta, la Política define cinco líneas de acción: gestión territorial, calidad y pertinencia de las atenciones, seguimiento y evaluación, movilización social y gestión del conocimiento, las cuales se activan para dar sostenibilidad a la Política (Colombia C. d., 2016, págs. 6-7).

Estas buscan desarrollarse a través de la intersectorialidad, desde una perspectiva de derechos buscando asegurar a cada niño y niña, de acuerdo a su edad, contexto y condición, las atenciones que se le deben garantizar para su desarrollo integral. Esta gestión intersectorialidad se busca establecer entre el Estado, la familia y la sociedad civil de acuerdo a sus competencias para la garantía de los derechos de niños y niñas, y en los ámbitos nacional, departamental y territorial. (Colombia C. d., 2016).

En este sentido, Juan Pedro Chicunque durante el trabajo de recolección de información refiere algunas formas de articulación de Prosperidad Social con otras entidades en el municipio para la garantía de derechos de la población manifestando

Como el tema de nosotros busca fortalecer lo que les decía, el tema de la salud y la educación en los niños, pues nosotros participamos en las actividades sobre todo cuando hay brigadas digamos de vacunación, todo el tema de salud, nosotros colaboramos muchísimo para que en el caso de la

población indígena todo mundo esté como... cubierto (comunicación personal, 4 de agosto de 2015).

Es así como la Política propone que la atención que se le debe garantizar a cada niño y a cada niña sea integral e intersectorial, intencional, relacional y efectiva encaminada a garantizar que en cada uno de los entornos: hogar, salud, espacio público y educativo, donde transcurre su vida, y se les asegure las condiciones humanas, sociales y materiales para promover y potenciar su pleno desarrollo, cumpliendo los criterios de pertinencia, flexibilidad, oportunidad, diferencial, de calidad, de continuidad y complementariedad (Colombia C. d., 2016).

Como se mencionó en el apartado que describe la Política, esta ha generado un instrumento para la identificación de las atenciones que requieren los niños y las niñas para su desarrollo y a la medida de cada territorio denominado Ruta Integral de atenciones -RIA-, la cual le permite al territorio a partir de la caracterización de su población, identificar las atenciones por momento de vida, entorno y estructurante lo que requieren los niños y las niñas de manera particular para su desarrollo (Colombia C. d., 2016).

Respecto a este asunto, el Secretario de Gobierno Edwin Juajibioy manifiesta que el Cabildo Kamëntšá ha promovido la participación de los niños de la comunidad en la construcción de la Ruta integral de atenciones propia -RIA-, la cual inició su diseño en el 2013 (Reunión institucional, 5 de agosto de 2015). Asimismo, en esta reunión institucional se presentó la RIA propuesta desde la comunidad kamëntšá y se generó el plan de trabajo para la armonización con la RIA municipal.

En relación a ello, a partir del trabajo de recolección de información y de la experiencia profesional en el municipio, se identifica que ha sido difícil debido a que se ha observado que la Mesa de Infancia se reúne pocas veces al año, el cambio de administración priorizó la construcción del plan de desarrollo en los primeros meses del 2016 y no se priorizó el trabajo de la RIA y su articulación con este plan, además desde la Política se empezó a acompañar nuevamente este proceso desde octubre de 2016.

Edwin Juajibioy menciona que la administración hace inversión, programas y los implementa, sin embargo, ha sido difícil lograr esa articulación interinstitucional que

permita hacer un esfuerzo focalizado porque en su opinión, los esfuerzos han sido aislados atendiendo incluso la misma población. Comparte además que lo que están tratando de implementar en el cierre de administración es buscar la mejor herramienta que propicie un trabajo entre todas las instituciones que permita llevar propuestas claras al Consejo de Política Social -CPS- para que el alcalde que llegue, tenga en cuenta este trabajo e inicie la implementación (Reunión institucional, 5 de agosto de 2015).

En este contexto, la Ley establece que la implementación de esta Política en el territorio, debe realizarse por medio de alcaldes y gobernadores, teniendo en cuenta la responsabilidad que tienen en el cumplimiento de las garantías de los derechos de niños y niñas, y respeta los procesos de gestión de políticas de infancia propias del ámbito local, y son los Consejos de Política Social el escenario de discusión para su implementación y darle la prioridad social, técnica y financiera que requiere la primera infancia, donde la participación es un criterio muy importante, de ahí el reconocimiento de las comunidades étnicas en estos espacios (Colombia C. d., 2016).

En relación a lo anterior, en reunión de Mesa de Infancia y Familia realizada en el Municipio de Sibundoy el 5 de agosto de 2015, Edwin Juajibioy manifestó que el Consejo de Política Social municipal es la instancia donde se deciden los aspectos de la política de primera infancia, los cuales son integrados a otros ciclos de vida como la infancia y la adolescencia, y en las distintas poblaciones como las víctimas o las personas con discapacidad por ejemplo. Propone además que haya un empalme con el nuevo mandatario exponiendo que se ha trabajado de manera articulada con el ICBF (Reunión institucional, 5 de agosto de 2015).

Por su parte, menciona las estrategias que ha impulsado la administración municipal para la participación del Cabildo Kamëntšá en este Consejo de Política Social, sin embargo no se ha contado con la participación del Gobernador de esta comunidad excepto en el Comité de Gestión del Riesgo por la situación de ola invernal por la que ha atravesado históricamente el municipio y donde esta comunidad es la más afectada (Reunión institucional, 5 de agosto de 2015).

Además afirma que la planificación que hace la administración no se encuentra articulada con la planeación del Cabildo lo cual no ha permitido hallar puntos de encuentro entre estos dos actores en territorio (Reunión institucional, 5 de agosto de 2015). No obstante,

se identifica que las personas del Cabildo y líderes de la comunidad quieren participar en los espacios institucionales, pero expresan que no son invitados, frente a lo que institucionalidad representada en el Centro Zonal del ICBF y la Secretaría de Gobierno con quienes se conversó sobre este asunto, afirman que pese a las invitaciones que se le hacen, el Gobernador del Cabildo no participa en los espacios dispuestos para ello (Reunión institucional, 5 de agosto de 2015).

Lo anterior hace pensar en la necesidad de fortalecer estos espacios y acompañarlos técnicamente para que los distintos actores participen y se sientan involucrados en los procesos que se proponen como es el caso de la situación de los niños y niñas y sus atenciones.

Además de lo dicho, en esta reunión institucional se destacó que la Política en el municipio se hizo apresuradamente para cumplir un requisito y no necesariamente para mejorar las problemáticas. Es así como el Secretario de Gobierno manifiesta que una de las limitantes que han tenido en este diseño es la falta de formulación de la Política desde el inicio de la administración, ya que si bien se han hecho acciones e incluido la situación de la infancia en el Plan de desarrollo, estas no se encuentran enmarcadas dentro de una política municipal (Reunión institucional, 5 de agosto de 2015).

4.2 La representación social de la infancia en la comunidad kamëntšá

La configuración de la infancia kamëntšá se ve materializada en las representaciones sociales que tiene esta comunidad sobre los niños y las niñas; en las transiciones que han identificado como parte del periodo de su infancia; en los cuidados físicos y espirituales que se realizan en cada momento; y en el proceso de construcción de conocimiento e identidad a través de la oralidad, la observación y la práctica, acciones que se llevan a cabo principalmente en los espacios familiares y comunitarios, aunque más recientemente también en espacios de carácter institucional.

4.2.1 Las transiciones en la representación de la infancia kamëntšá

Morales (2010) afirma que en los pueblos indígenas hay distinciones de edad o clasificaciones etáreas que no tienen que ver con las edades numéricas fijadas en occidente para clasificar las habilidades y procesos de desarrollo de los niños. Por el contrario, son momentos marcados por gestos que pueden pasar desapercibidos para las personas poco familiarizadas con el círculo doméstico del niño o niña (como la autorización que se da a un niño para comer los animales que él mismo ha cazado), marcas corporales (cortes de pelo, decoración facial), o rituales de acuerdo a las culturas y según se trate de niñas o niños (Morales, 2010).

En el caso de la comunidad kamëntšá de Sibundoy, la infancia está compuesta por distintos momentos en la vida del niño o la niña, que cambian de acuerdo a las habilidades que este adquiere y a las responsabilidades que los adultos pueden delegarle. Desde esta mirada, la representación de infancia en los kamëntšá no puede desligarse del concepto de transiciones, si se comprende que en los diferentes momentos identificados como constituyentes del periodo denominado infancia, se encuentra el sustento de dicha concepción.

Según el pensamiento de sus mayores, la infancia se expresa en seis etapas de crecimiento del niño y la niña kamëntšá (Cabildos Indígenas Pueblo Kamëntšá, 2013). Dicho ciclo inicia con *Ngomamana*, un momento que comprende la concepción y la preparación de los padres para el recibimiento del niño o la niña. En seguida se encuentra *Oynama*, que es la etapa comprendida desde el momento del nacimiento hasta los tres meses, y en ella se destaca la conexión del niño o la niña con la tierra a través de la realización de rituales como el entierro de la placenta en el *Shinÿak* o fogón. También se encuentra *Ochochaya*, momento comprendido entre el nacimiento hasta los veinticuatro meses y que se destaca por la lactancia materna y la conexión de la madre con el niño o la niña, así como la aproximación con la lengua a través de los cantos y cuentos que se realizan durante este momento (Cabildos Indígenas Pueblo Kamëntšá, 2013).

Obatajchkanaya es la transición comprendida entre los cuatro y los seis meses, en la cual el niño o la niña interactúa plenamente a través de su sonrisa, llanto y juegos,

reconociendo a su familia y los espacios de su hogar. *Osjonaya* es la etapa comprendida entre los seis y ocho meses; para los kamëntšá la manifestación que está en este momento es que puede gatear y explorar su entorno. *Enoshekekuingakaya* es la fase comprendida entre los ocho y los once meses y hace referencia a los primeros pasos del niño o la niña y de los acomodamientos que debe hacer la familia para que esta sea posible. *Shekbuacha* es el periodo comprendido entre los once meses y el año y tres meses, donde el niño y la niña para la cultura kamëntšá ya camina y se le involucra en las actividades propias de la familia (Cabildos Indígenas Pueblo Kamëntšá, 2013).

Tjembamnaya es la etapa de los dieciocho meses en adelante y se caracteriza para el kamëntšá porque los niños y niñas acompañan a sus padres, pueden hacer mandados, participan en actividades de la comunidad como las mingas. *Ujabuachana*, es la etapa de los cinco a los ocho años y es donde se le otorgan las responsabilidades de acuerdo a si es niño o si es niña. *Cochashbena*, comprende entre los nueve y los trece años y es la etapa final en el periodo que comprende la infancia kamëntšá, adquiriendo responsabilidades -en trabajos comunitarios, por ejemplo- que le son asignadas por los mayores (Cabildos Indígenas Pueblo Kamëntšá, 2013).

El establecimiento de las etapas anteriores no quiere decir que los kamëntšá consideren un desarrollo de sus niños y niñas ordenado, esquemático y sin opción de ser distinto. Varias personas en las entrevistas afirmaron que el estar en un momento u otro de la infancia, varía de acuerdo a cada niño y cada niña. Como afirma el líder comunitario, Juan Carlos Muchavisoy:

Por eso es que nosotros no tenemos edad, porque hay unos niños que caminan al año, otros niños que caminan a los dos años, yo creo que caminé a los dos años. Mi hija caminó al año y ocho meses, 'como tarde' diría uno, pero así. Entonces depende del niño (comunicación personal, 8 de agosto de 2015).

Así, la infancia para los kamëntšá, entendida como el momento de vida donde los sujetos que participan de ella son los niños y las niñas, finaliza cuando estos han obtenido el suficiente conocimiento para desenvolverse sin el acompañamiento constante de sus cuidadores.

[En] unos procesos que ha habido de crear esas rutas integrales, se ha identificado que el kamëntšá tiene, o sea observa al niño hasta que él va ganando capacidades y llega un momento en el que él ya es autónomo y al momento en el que ya no necesite de ser tan orientado por un docente, por un profesor o por el mismo papá para que él haga las cosas bien, ahí ya deja de ser niño (H. Mavisoy, comunicación personal, 1 de agosto de 2015).

En correspondencia a los momentos señalados en la infancia, hay unas palabras para designar al niño o niña que se encuentra en cada una de ellas. Por ejemplo, se puede llamar *gominyetem* a las niñas y niños desde su nacimiento hasta los seis años aproximadamente; *toncgshebuachen se refiere* a la persona que ya puede caminar siendo aún muy pequeño, y *bafnaitem* al niño o niña que puede acompañar al adulto o ir a la escuela. Cuando el niño o niña deja el periodo de la infancia, se le denomina *bobons* o *bobonsetem* para referirse a que ya es un joven:

Recuerdo solo una palabra que se llamaba *cochashkbena*, dicen [que] *cochakshbena* es un niño que todavía necesita orientación en decirle las cosas básicas para que él las haga bien. Entonces en ese momento dicen '*entrecochakshbena bobons*', que *bobons* es joven. Entonces por ejemplo un niño que está entre los nueve años, hay niños que de nueve años ya están muy maduros, ya como jovencitos, se dice: 'ya él está *bobonsetem*', o sea jovencito. Ya no es *cochakshbena*, él ya superó esa partecita, [...] ya es un poco autónomo, hace sus cosas [...], ahí el papá dice: 'él ya está jovencito, ya toma sus decisiones'. Y se lo puede orientar, pero no toca estar súper pendiente (H. Mavisoy, comunicación personal, 1 de agosto de 2015).

Por otro lado, es interesante señalar la relación que se desprende de la entrada en vigencia de la Política y del hacer explícitos, en el caso del pueblo kamëntšá, los momentos que conforman y definen su infancia. Varias personas corroboraron que ha sido por la necesidad de las entidades, de adecuar la atención estatal a niños y niñas indígenas, que se han llevado a cabo procesos de investigación al interior del pueblo kamëntšá, dirigidos por personas de la comunidad. De alguna manera puede considerarse un avance en la investigación y conceptualización que debe hacerse para

implementar acciones con niños y niñas desde la perspectiva de la diversidad y el enfoque diferencial.

Sin embargo, para Carlos Pardo antropólogo del Centro Zonal del ICBF en Sibundoy, los diferentes momentos identificados por los kamëntšá como parte de su infancia no necesariamente responden al pensamiento kamëntšá, sino son una acomodación de las etapas de desarrollo externas reconocidas por los pueblos indígenas por medio de entidades del Estado. Sin embargo, el hecho de que haya un nombre en lengua para cada momento, indicaría lo contrario. De todas formas, lo que sí se ha generado es una reflexión sobre el periodo de la infancia kamëntšá, llevada a cabo por integrantes de la comunidad que están pensando los niños y niñas kamentsá al incluirlos en las acciones propuestas en su Plan de Salvaguarda y reflejando el lugar de los niños y niñas para este pueblo indígena (Cabildos Kamëntšá, 2014).

Las menciones anteriores evidencian cómo la noción de infancia está directamente relacionada con los conocimientos y habilidades propias del ser kamëntšá, generadas y apropiadas por las niñas y niños: "uno nace ya kamëntšá y lo que hacen los docentes o los papás es hacer el Kamëntšá, ya las costumbres, todo lo que es la identidad" (Y. Ágreda, comunicación personal, 7 de agosto de 2015).

Así, la identidad es otro elemento que entra a jugar un papel preponderante en la definición de la infancia kamëntšá, como lo han definido las organizaciones indígenas en el SEIP:

Cada pueblo indígena tiene una forma particular de producir una representación propia del mundo que le rodea, de esa misma manera el lugar ocupado por las niñas y los niños es específico en cada cultura según el tipo de vivencia en el que es atendido y crece. Esta etapa es fundamental en la vida de todo pueblo y ser humano ya que en ella se empiezan a fundamentar de manera diferenciada las bases de su historia, cultura e identidad (CONTCEPI, 2009, p. 1).

El ser kamëntšá que se quiere configurar desde la infancia, se ve amenazado desde hace un tiempo porque hay una subvaloración de las prácticas indígenas como el vestido, la alimentación y la lengua desde la sociedad mayoritaria. Como consecuencia

de ello, la misma población indígena rechaza lo propio, incluyendo los niños kamëntšá. Un ejemplo de esto se da con la sobrevaloración de los colegios no indígenas, frente al descontento que se tiene alrededor del colegio Bilingüe kamëntšá, porque se considera que en los primeros los jóvenes salen mejor preparados.

¿Se puede hablar de una primera infancia en el ciclo vital kamëntšá?

Teniendo en cuenta que nuestro objetivo es hacer una comparación entre las concepciones de infancia indígena y la infancia para la Política, y que esta última se enfoca a la primera infancia, los instrumentos de entrevista contenían preguntas tendientes a abordar el tema de la primera infancia kamëntšá. Sin embargo -y siendo de esperarse-, al ser la primera infancia un concepto bastante reciente en el mundo de las políticas públicas así como su difusión, el pueblo kamëntšá no tiene un concepto en lengua para referirse a ella y varias de las personas entrevistadas afirmaron que su pueblo no concibe un periodo llamado primera infancia.

Sin embargo, el momento que podríamos denominar primera infancia en la comunidad kamëntšá de acuerdo a la información, finaliza en los niños con la práctica de su primer corte de cabello, realizado en el marco de una gran celebración familiar donde los invitados le llevan regalos a modo de ofrenda al niño y participan activamente cortándole cada uno un poco de cabello. En el caso de las niñas, se dice que su cabello es cortado hasta cuando le llega su primera menstruación, de manera que al evitar su corte demoran el momento en que estas dejan de ser niñas. Se evidencia entonces que la primera infancia varía no solo de acuerdo a las habilidades logradas por cada niño, sino también depende si es niño o niña:

En algunas familias todavía está el ritual del corte del cabello para los niños, para decirle que de aquí en adelante ya deja de ser niño, [...] todavía hay algunas familias que hacen el ritual y todo y [para] las niñas también, pero le cortan el cabello tarde para retardar el proceso de ser mujer, para prevenir el tema de la menstruación, que no llegue tan rápido. Entonces también el corte del cabello es tardío, no es como el de los niños, [en] los niños es rápido, después de ocho años, nueve años ya le cortan el cabello (J.C. Mavisoy, comunicación personal, 8 de agosto de 2015).

Pese a no tener un nombre como tal, cuando al niño le cortan el cabello esto se podría entender como el final de su primera infancia debido a que después de eso no es soltado hacia el exterior completamente, sino que mantiene un lazo con sus padres, distinto a cuando el hijo o hija conforma su familia y ello sí marca un distanciamiento mayor con sus cuidadores principales. Sin embargo, la familia extensa por lo general mantendrá cierto predominio de manera que podrá intervenir en algunas situaciones. Henry explica la primera infancia kamëntšá de la siguiente manera:

Digamos que primera infancia desde la visión kamëntšá es que el niño ha superado una etapa de no estarle diciendo qué es lo que tiene que hacer, sino que él ya se comporta de una manera autónoma, es ese momento en el que ya no le toca decir 'tenga cuidado' (H. Mavisoy, comunicación personal, 1 de agosto de 2015).

La primera infancia en los kamëntšá se puede entender como ese momento donde el niño o niña adquiere cierta autonomía e independencia y en el caso de los niños, esta transición se marca con el corte de cabello como celebración de ello. Anteriormente el ingreso a la educación formal evidenciaba que se había dejado atrás la primera infancia porque los padres y madres enviaban a sus hijos e hijas a la escuela entre los siete y diez años de edad. Actualmente se insertan al esquema educativo desde los cinco o seis años y con las modalidades de educación inicial asisten a hogares infantiles o centros de desarrollo infantil desde los seis meses.

La complicación que esto genera, es que los niños y niñas se desprenden del seno familiar desde una edad muy temprana y se traslada la responsabilidad de la enseñanza de valores, conocimientos y prácticas kamëntšá (profundizaremos sobre esto más adelante) a la entidad educativa, en este caso específico al Hogar Infantil Bacetemëngbe Yebna. Para la profesional psicosocial del Hogar, esa situación evidencia cómo los conceptos de primera infancia externos se han insertado en el relacionamiento de las familias con los niños y las niñas:

Tantas políticas de gobierno que han salido, seguramente nos ha venido permeando ese pensamiento. Y los niños hoy en día van más rápido a la escuela, se vuelve más rápido el sistema escolar, antes no, nosotros íbamos

de ocho, nueve, diez años a las escuelas. Entonces seguramente ese era todo el ciclo de la primera infancia que debía definirse, hoy en día la primera infancia está... Al kamëntšá como que ya le ha llegado la primera infancia, porque ya los niños solo hasta los cinco años. Pero para los kamëntšá sigue siendo más allá, porque es el niño que hay que ponerle atención, cuidados, entonces se extiende demás inclusive (L. Jamiy, comunicación personal, 4 de agosto de 2015).

El momento de saber cuándo se deja de depender del todo de los padres, es cuando los jóvenes están en edad fértil -es decir que pueden conformar familia- y además saben realizar las labores propias de su género, los hombres "cultivar la chagra, saber criar especies menores, todos los trabajos que implicaban de hombre, y ella pues también los trabajos domésticos, saber cocinar, saber atender una casa, tejer las artesanías propias" (C. Pardo, comunicación personal, 3 de agosto de 2015). Según Pardo no había edad para ello, algunos lo hacían a edad más temprana y otros de forma más tardía, sin embargo, esas eran dos razones que marcaban la salida de los jóvenes de su hogar, la conformación de una nueva familia y el final definitivo del periodo de la infancia.

Juan Carlos Muchavisoy relaciona la primera infancia con temas de resistencia cultural, evidenciando la importancia que tienen los niños y niñas en su cultura.

Si un niño kamëntšá lo lográramos digamos tener al menos desde el vientre hasta los ocho años, a ese kamëntšá y a esa kamëntšá ya no se le olvida, ya es difícil quitarle todas las raíces que uno adquiere desde la lengua, todo lo preventivo que le han sembrado, ya ahí ya puede relacionarse con quién sea y no va a pasar nada. Pero hasta ahí no se asegura el tema, difícil [es] que luego lo enderecemos al camino de ser kamëntšá, entonces por eso, eso es el reto de que esa es la edad, esa es la etapa que nosotros necesitaríamos con urgencia hacer un proceso siquiera unos diez años con toda esa generación de ahora y allí sí mirar a ver cómo quedó (comunicación personal, 8 de agosto de 2015).

Esto plantea una reflexión sobre los espacios en donde se están desarrollando los niños y niñas kamëntšá, lo cual será abordado más adelante en el apartado de espacios de participación y socialización. Por otro lado, hablar de primera infancia en el pueblo

kamëntšá permite hacer un contraste con la noción de primera infancia desde la Política, la cual plantea una edad fija para la finalización de la primera infancia: los seis años.

El corte de cabello: transición vertical kamëntšá

Por ser una de las prácticas referidas con mayor detalle y representar un momento de cambio dentro de la vida del niño, ahondamos un poco más sobre la práctica de corte de cabello la cual, además de marcar un cambio en la condición del niño kamëntšá, se realiza para augurarle suerte al niño.

Desde el inicio de su vida los padres dejan que el cabello del niño crezca y solo cuando consideran conveniente, realizan la celebración del primer corte de su hijo. Las personas invitadas a la celebración son sobre todo integrantes de las familias de los padres y demás allegados. Los padrinos del niño inician el corte y los siguen los demás invitados, cada uno de los cuales debe desearle la suerte al niño además de entregarle un obsequio. Los familiares dejan el cabello lo más corto posible y finalmente el padre es quien termina de cortar lo que quede de pelo.

De acuerdo con Carlos Pardo, el corte de cabello es una especie de bautismo o mejor, un carnaval individual, donde los padres designan unos padrinos para su hijo, se hace una preparación de alimentos, pollo o gallina, cerdo, carne de res, mote, chicha y huevos. Los huevos en esta celebración tienen un papel muy significativo porque en general son considerados una ofrenda, un regalo de los más especiales que se dan en la cultura kamëntšá. Las ofrendas que se le hacen al niño son con el objetivo de que sea una persona correcta, buen trabajador y tenga un buen porvenir. Juan Pedro Chicunque recuerda algunos detalles de la celebración de corte de cabello de uno de sus hermanos:

Había un tema ceremonial bonito, digamos de cómo el papá agradecía y de por qué ese tema y empezaban los padrinos primero a cortarles un pedazo de cabello. Colocaban una bandeja ahí, empezaban a recortarle, primero los padrinos a recortarle un pedazo de cabello y lo colocaban en la bandeja y le dejaban algo de regalo al niño. [...] Le llevaban un cuy, una gallina, o de pronto algo de plata, así, cosas así (comunicación personal, 4 de agosto de 2015).

Los animales obsequiados al niño, quedaban bajo su responsabilidad y por tanto debía cuidar muy bien de ellos. En el corte de cabello de las niñas se le asignaban también unos padrinos, un lavado y limpieza con un médico tradicional y plantas medicinales para sacarle los malos vientos, malas influencias o impurezas que pudiera tener. Sobre este momento cuenta Teodora:

Así conversaba mi mamá, que antes sí, cuando le llegaba la primer menstruación que acompañaba el médico tradicional y había otros acompañantes con música, la llevaban a bañarse al río, al río no, sino que era aparte como laguna, entonces allá es que la iban a bañar, otros bañándola y otros con música acompañándola y la ropita que tenía, tenía que dejarla botando pues para que se vaya (comunicación persona, 2 de agosto de 2015).

4.2.2 Cuidado y crianza

El cuidado y la crianza son dos grandes aspectos que evidencian la concepción de infancia para los kamëntšá y en general su concepción de mundo. Las prácticas de cuidado están ligadas a elementos de la naturaleza y la de crianza a concepciones espirituales y a la constancia del diálogo. Los cuidados no son solo para el niño o niña sino para su madre también y se evidenció una estrecha relación entre los cuidados físicos y espirituales, es decir, las personas consideran que todo cuidado físico va a tener una repercusión en lo espiritual y viceversa. Dentro de la crianza el consejo y la orientación tienen un rol preponderante, materializándose a través de la oralidad y la espiritualidad del *biajijy* o *yagé*.

Cuidado físico y espiritual de la madre

El ciclo de cuidados inicia con las visitas de la *juajuana* o partera a la mujer en embarazo, porque así como en diferentes culturas de Colombia, la partería dentro de los kamëntšá tiene un lugar representativo. Con menor frecuencia que antes, la *juajuana* tiene un papel principal en el cuidado de la mujer durante el embarazo, comenzando su labor desde los primeros meses de gestación:

A la mujer que queda en embarazo la partera venía preparándola desde el comienzo hasta el final. Y yo miraba a mi mamá, yo creo que si no estoy mal, tuve dos oportunidades de mirar cómo ella tuvo su parto. Yo recuerdo que la partera hacía su parte y en el momento de tener su parto, ni siquiera estaba la partera, no estaba ahí pendiente, lo tuvo solita [...] La amarraban de las manos para arriba y ella ahí hacía el esfuerzo. Mi mamá nunca fue a un hospital, con ninguno (T. J. Ágreda, comunicación personal, 2 de agosto de 2015).

De hecho, algunas mujeres no eran atendidas por la partera sino que ellas mismas se cuidaban durante el embarazo y a la hora de tener el bebé sabían qué hacer:

Mi abuela comentaba, ella trabajaba hasta los ocho meses, trabajaba normal, igual que el marido. O sea, salía a trabajar al jornal, incluso no utilizaba ni partera para que le atendiera a los niños, ella se atendía sola. [...] La etapa que vivió mi abuela era más diferente a lo que vivió mi mamá, mi mamá tenía bebés, entonces mi abuela y otra mamá de la comunidad que eran parteras, la atendían a mi mamá. Entonces ellas se dedicaban a darle a mi mamá por ejemplo el tema de alimentación, todo el cuidado, porque no se iba al hospital (J.P. Chicunque, comunicación personal, 4 de agosto de 2015).

La *juajuana* acompaña mes a mes la salud de la mujer, cuida su alimentación y la posición del bebé, sobre todo los últimos meses del embarazo llegando a sobar y dar masajes en la barriga de la mujer, si es necesario acomodar al bebé en la posición correcta para su nacimiento. Llegado el día, la *juajuana* conoce qué plantas puede usar para aliviar los dolores o agilizar el proceso de parto. Después del nacimiento, la mujer debe guardar reposo durante cuarenta días, alimentarse con coladas y sopas a base de diferentes variedades de maíz y consumir los pollos que crió durante los nueve meses de embarazo. La preparación reconocida como alimento esencial para la mujer durante esta etapa es el caldo de gallina de campo con arracacha, preparado en el *shinyak* o fogón. El hombre a su vez también cuida gallinas, patos y en general los alimentos de la chagra que son necesarios para la alimentación de la mujer y por ende, de su hijo.

Durante y después del embarazo debe cuidar que la mujer no realice trabajos pesados que puedan afectar al niño o causar una hernia; se toman aguas calientes de canela y manzanilla para mantenerse en calor; y se evitan los alimentos fríos, serenarse o pasar encima de los charcos porque eso puede conllevar a adquirir el denominado viento frío. Si la mujer no guarda dieta durante los cuarenta días, se dice que puede llegar a sufrir de reumatismo o artritis en una edad mayor.

La relación directa entre la madre y sus bebés, se evidencia cuando los kamëntšá hablan de los cuidados que se le deben conceder a la madre para que repercutan en los niños:

Con lo que vayan a cocinar tiene que ser una leña escogida, que no sea cualquier tipo de leña para que el niño tenga fuerza; lo mismo las comidas, en lo posible que sea de la chagra porque la mamá está alimentando al niño con la leche materna, entonces hay un cuidado especial para ella [...] Tiene que ser la mejor leña, digamos tiene que ser como leña de motilón, no el barvazo, porque esa leña no es buena (J.P. Chicunque, comunicación personal, 4 de agosto de 2015).

En la actualidad no es frecuente la práctica de los cuidados en mención. Para una de las mayores entrevistadas, el no practicar los cuidados durante el embarazo y la dieta, puede ser una de las razones por las cuales hoy día se encuentran problemáticas relacionadas con los niños y niñas kamëntšá:

Si supieran cuánto hay que guardar dieta entonces nuestros niños no sufrirían con el tiempo las agravaciones que no se pueden determinar. Porque muchos niños desde muy pequeños están con anemia, con bronquitis o con bronquios, con asma. Si es posible se van quedando desde pequeños, ¿no? Entonces debilidades que de pronto no manifiestan en el momento pero sí con el tiempo. Y las mismas mamitas también. Con el tiempo se nos están nublando los ojos, ahora se está hablando de migraña. Y esas migrañas son consecuencia de dietas mal cuidadas (M.E. Chincunque, comunicación personal, 7 de agosto de 2015).

Cuidado físico y espiritual de ngomënchetemëng (niñas y niños kamëntšá)

Cuando el bebé nace, lo primero que se hace es bañarlo con plantas medicinales, cortarle el ombligo y enterrar la placenta en el *shinÿak*. El *shinÿak* es la tulpá o fogón y se ha configurado en los kamëntšá como el espacio de diálogo y reunión familiar. Para el caso de los recién nacidos, el *shinÿak* marca la relación con el territorio de donde son originarios y donde se ha construido su ancestralidad. Las madres entierran su placenta y el ombligo del bebé en el *shinÿak*, dándole la bienvenida al recién nacido, ligando este nuevo ser con su territorio y garantizándole protección. Se evidencia un ritual de transición vertical:

Cuando nace el niño lo que hacen es, bien que la placenta sea enterrada en el *shinÿak*, o sea donde está el fogón, entonces ellos ahí hacen un ritual con unas yerbas, con unos sahumeros, hacen un sahumero. Con esas yerbas envuelven al niño en unas frazadas y lo sahumarían, cómo se dice esa palabra, sahumear [sic], y entonces ya con eso queda como decir protegido del mal viento, del viento frío, entra como en un abrigo (H. Mavisoy, comunicación personal, 1 de agosto de 2015).

Además de establecer un nexo con el territorio, el enterramiento de la placenta es una ofrenda a "la madre tierra, porque [...] es como nuestra madre porque nos da la vida, porque todo lo que podemos sembrar, ella produce, y así de esa forma podemos sobrevivir" (T.J. Ágreda, comunicación personal, 2 de agosto de 2015). Según Mamá Emerenciana, este primer ritual posibilitará que cuando sean adultos y adultas, las personas que tienen enterrada su placenta en el Valle de Sibundoy se reúnan y reencuentren con su pueblo en el Día Grande o *Bëtsknaté*, la fiesta del perdón de los kamëntšá.

Nosotros nos hemos dado cuenta que el que haya sido guardada su placenta allá, [...] hace que siempre nos concentremos un día, al menos un día, entre todos, y ese día pues le llamamos el Día Grande. [...] Eso nos hace llorar si estamos en otro lado ese día (M.E. Chincunque, comunicación personal, 7 de agosto de 2015).

Otro de los sentidos dados al enterramiento de la placenta es darle fuerza al bebé, mantener el calor del vientre durante toda la vida y garantizar el buen crecimiento de la niña o el niño. Sin embargo, esta práctica está en proceso de cambio y su realización varía de acuerdo al lugar donde nace el bebé y la persona que atiende el parto. Si ocurre en el hospital, es menos probable que se lleve a cabo en contraste a si es atendida por la partera, en el hogar. Algunas mujeres solicitan la placenta en los hospitales con el fin de llevar a cabo el enterramiento, debido a que se considera que enterrar la matriz no solo hace bien al bebé, sino a la mujer, al evitar dolores en el estómago o irritaciones en la matriz:

Antes era muy delicado, que la placenta debía estar bien guardado ahí en el fogón porque si no la mamá sufre del estómago, que le duele el estómago, que la matriz se irrita. [...] Y ahora no sé, ese miedo siempre lo he tenido, por eso les he dicho a las hijas que hay que pedir la placenta [M. Narcisa, comunicación personal, 1 de agosto de 2015).

Las parteras o las madres, e incluso los hombres que atienden partos, cortan el cordón umbilical y la placenta con un pedazo de caña de maíz bien seco al cual se saca filo. Es recomendable hacerlo con este utensilio y no con tijeras o cuchillos, así se evita dolores y posteriores enfermedades a las mujeres en su matriz. Al cortar el ombligo, anteriormente le amarraban un hilo de lana y quemaban totora, una paja seca para hacer esteras, colocando la ceniza en la punta del ombligo para favorecer la cicatrización, cayéndose después de dos o tres días (T. Chindoy, comunicación personal, 2 de agosto de 2015). Particularmente, el ombligo es cortado de cierto tamaño, de acuerdo a si el recién nacido es niño o niña. El ombligo también puede ser entregado a las abuelas, como un recuerdo de sus nietas y nietos que están lejos. Algunas mujeres no entierran el ombligo con la placenta, sino lo siembran con alguna planta especial para ellas.

El *ntshobiach* o chumbe es una faja tejida por las mujeres y usada por niñas, niños, mujeres y hombres, para sostener las prendas vestidas por los kamëntšá. En el *ntshobiach* se tejen diferentes e innumerables símbolos kamëntšá y se plasman historias de la tradición oral. Durante las fases *onýnana* y *obatajchkanayá*, es decir entre los cero y seis meses, las madres envuelven en ropa abrigada a sus bebés y los rodean con la faja que han tejido para ellos. Cuando el bebé empieza a tener más movimiento, casi al

finalizar *obatajchkanayá*, se deja de fajar pero se le sigue poniendo el *ntshobiach* a modo de cinturón para que sostenga la cusma -en los hombres- o la manta -en las mujeres- y para que "el ombligo endure, [...] sean fuertes, [...] carguen cualquier bulto y no se enfermen, no se hagan de herniados. Así decían. Para que las caderas les acomode, para que las caderas sean alentadas" (M.N. Chindoy, comunicación personal, 1 de agosto de 2015).

Respecto a la alimentación, la leche materna es la base fundamental de la misma y a los ocho o nueve meses, en *osjonaya*, se le empieza a dar alimentos sólidos siendo variables los momentos en que pueden comer ciertas cosas. Esto marca cambios menos perceptibles en el niño y la niña, que podríamos catalogar en transiciones horizontales. Por ejemplo el frijol, caldo y cuy los pueden comer desde los dos años en adelante, mientras el maíz se le da a los ocho meses y las coles desde los diez meses.

En este tema se manifestó una relación de las comidas con el desarrollo del lenguaje, por ejemplo, no se les puede dar a los niños una especie de aguacate que se llama maco, porque no hablan rápido, así como la batata que se les da después de los diez años por la misma razón. En contraste la uvilla se les cocina en luna llena y así van a hablar rápido, siendo un alimento que se le da sobre todo a aquellos que están demorados en hablar. Según Mamá Narcisa ello ocurre porque se les encoje la lengua. Sin embargo, al parecer esta preparación casi no se hace porque conseguir la uvilla es difícil, poco se la encuentra y solamente algunas personas la tienen en el *jajañ* o chagra. Por su parte la ciruela, pera y chilacoán no se les puede dar porque les salían granos en la boca.

De otro lado se encuentran cuidados que se espera repercutan en las habilidades y actitud del niño: las preparaciones de raíz de arrayán en luna llena para incentivarlos a caminar, o el sudado de cuy y la manteca de oso frotada en el cuerpo, para que sus huesos sean fuertes. Estos últimos cuidados se realizan hasta cuando el niño aprende a caminar. También se hace un ritual de baño a los cuatro años, a las cuatro de la mañana, en luna llena, con aguas calientes de plantas medicinales para cuidarlos del viento, darles fuerza, suerte e incentivar que sean trabajadores.

Para ser buen sembrador, por ejemplo, hacen que una lagartija lama la mano del niño. En luna llena cogen piedras redondas de los ríos y les hacen masajes en las

articulaciones para que sean fuertes y no vayan a tener problemas de desgarres cuando sean adultos. Los rituales son realizados en general para que el niño o niña no fuera débil. Otro cuidado se relaciona con el oso:

antes como se conseguía el hueso de oso, tenía que tener guardado los mayores y entonces así de dos años la niña o el niño, abrigar en la candela en la tulpa ese huesito y sobarlo la manito, los brazos, las piernitas para que sea fuerte como el oso (M. Teodora, comunicación personal, 2 de agosto de 2015).

Estos rituales generalmente son realizados gracias a la orientación de los abuelos y médicos (los mayores y mayoras), considerados sabedores de la familia y la comunidad, empleando elementos de la naturaleza que se encuentran en lugares sagrados como por ejemplo los ríos o la montaña.

Es frecuente acudir a diferentes tipos de plantas para los cuidados tanto de las madres como de sus hijos. Con la totora por ejemplo, se puede hacer un polvo para evitar las quemaduras en la cola de los niños y niñas, práctica que ha entrado en desuso por el incremento de pañales desechables. Para el dolor de estómago se utilizan las manzanillas, las aromáticas, el chonduro que es un tubérculo y también el botoncillo. Remedios de cogollo de durazno con flores de violeta y sábila con descansel y clara de huevo, son remedios para combatir la fiebre. Las plantas en mención son sembradas en el *jajañ*, aunque con menor frecuencia cada vez.

Las referencias al calor y el frío son frecuentes en los kamëntšá, no olvidemos que uno de los significados de enterrar la placenta en el *shinÿak*, es darle calor por toda la vida al nuevo ser. El viento frío es una dolencia de la cual las mujeres deben cuidarse a ellas mismas y a sus niños evitando el sereno, los charcos o visitar un funeral, y así evadir que les entre un frío en el cuerpo que puede manifestarse como un malestar general, o incluso asociarse al reumatismo o la artritis: “el mal viento [...] Como un frío, sí. Puede ser vómito, puede ser fiebre, malestar, entonces se lo adjudican a que fue un mal viento que adquirió” (C. Pardo, comunicación personal, 3 de agosto de 2015). Como afirma Mamá Emerenciana Chicunque:

Eso quería decir que se estaba llenando la persona de mucho frío y eso a esa persona se le estaba como llenando de reumatismo. Más adelante iban a sufrir de reumatismo. Como lo que ahorita ustedes llaman medicamente artritis (comunicación personal, 7 de agosto de 2015).

Pese a la importancia y la diversidad de significados que les subyacen, los cuidados descritos han caído en desuso, en gran medida por las reservas que frente a ellos tienen los médicos occidentales, con quienes cada vez las mujeres indígenas tienen mayor interacción en los hospitales y centros de salud. En estos espacios se deslegitima el saber cultural frente a la crianza de los hijos, sin reflexionar sobre las consecuencias que ello puede traer. A ello se suma la pérdida de transmisión de estos saberes por parte de las familias que no conocen y no practican estos cuidados, tomando ventaja lo externo sobre lo propio.

El Biajiy o yagé como orientador espiritual

Dentro del cuidado de los kamëntšá, el *biajiy*, yagé o remedio tiene un papel muy importante al considerarse el orientador espiritual tanto a nivel individual, familiar y comunitario. En tiempos anteriores era frecuente que cada familia tuviera un taita, sabedor o médico tradicional que manejara las plantas medicinales y entre ellas, el *biajiy*. Si no lo había, se acudía al médico de más confianza para hacer una toma de *biajiy* con el fin de prevenir y curar enfermedades:

Ellos rogaban, por ejemplo, cada seis meses o al año no podía dejar de pasar de tomar. Pero a veces yo no miraba que nadie estaba enfermo en la casa, sin embargo, traían a los taitas para "limpiarlo" decían ellos. O si no decían: "nos vamos a purgar". Pero ninguno estaba enfermo físicamente ni nada, sino los traían para prevención. En cambio ahora se busca al médico cuando alguien se está enfermando. O a veces hasta van al hospital y ya no tienen remedio y ahí sí se lo llevan al médico tradicional (M.E. Chincunque, comunicación personal, 7 de agosto de 2015).

El acercamiento a la toma de remedio por parte de los niños y las niñas, es una decisión que está en manos de los padres, madres o abuelos. Incluso apenas nace, la familia

puede haber decidido preparar remedio para darle una gota del mismo al recién nacido. Hay padres que a medida que va creciendo, le dan untadas de *biajiy* a su hijo en la lengua en los diferentes momentos de su infancia, de manera que cuando el niño transita a tener un poco más de autonomía, es decir cuando entra al periodo *cochasbena*, pueda decidir si va tomar *biajiy* con más frecuencia y consciente de lo que representa.

Por eso por acá cuando uno ve niños de ocho a diez años ya se lo están tomando tranquilamente. [...] está captando a probar una cucharada, más adelante de diez a doce ya será la copa que se toma normal, y ellos son los que realmente, de verdad, de verdad, van a ser médicos (M.E. Chincunque, comunicación personal, 7 de agosto de 2015).

Volverse médico tradicional es un proceso de unos quince o veinte años de acuerdo con Mamá Narcisa. La preparación para ello incluye estar temporadas en el Bajo Putumayo, siendo aprendices de maestros Siona y Kofán, como vienen haciendo por lo menos, hace cinco siglos: "Iban al Bajo. Allá existía desde antes... ahora todavía existen los **propios**, entonces iban es allá a tomar yagé con ellos [para] que les den el poder (M. Teodora, comunicación personal 2 de agosto de 2015)¹³. Se puede considerar a alguien médico tradicional cuando se vuelve un mayor dentro de la comunidad, y eso ocurre después de los treinta años (M. Narcisa, comunicación personal, 1 de agosto de 2015). Pese a ellos en la actualidad se encuentran personas muy jóvenes que practican la medicina tradicional de manera comercial.

Según Mamá Emerenciana el *biajiy* da sabiduría a quien lo toma, le va ayudando a sentirse más fuerte, a escuchar, a medir el equilibrio del espacio con la gente y a andar con precaución en la vida, "que si hay alguien que está muy fortalecido desde muy pequeño, [...] está fortalecido ante Dios y ante los hombres" (comunicación personal, 7 de agosto de 2015). Esa sabiduría no se contempla en los niños y niñas muy rebeldes, al afirmarse que les hace falta tomar remedio para que reconozcan la naturaleza, la importancia de tener la familia y valorarla, tener un territorio y defenderlo. En ese sentido, se piensa que el remedio les podrá orientar (H. Mavisoy, 1 de agosto de 2015).

¹³ La negrilla es intencional para resaltar el lugar dado a los indígenas del Bajo Putumayo en relación al *Biajiy* o *Yagé*

La interacción con la planta se convierte además en una vía de entendimiento y defensa de lo propio. El *biajijy* no solo da consejo y orientación a las personas de manera individual, sino las autoridades acuden a él para la toma de decisiones que involucran al pueblo kamëntšá como unidad: "Es un apoyo fundamental tomar remedio, [...] aparte de lo que les dije, el consejo de las autoridades, el consejo del mismo Cabildo vigente, el consejo de la comunidad, perfecto, pero también toca el consejo del remedio" (J.C. Muchavisoy, comunicación personal, 8 de agosto de 2015).

A pesar a que algunas personas de la comunidad afirman que se ha perdido el uso esencial del *biajijy*, su carácter ancestral sigue posicionando esta práctica como base del pensamiento y orientación kamëntšá.

Consejo, orientación y afecto en la crianza

Como también sucede en varias comunidades indígenas, el diálogo es el principal escenario de orientación para los niños y las niñas kamëntšá. Cuando estos actúan de una manera inadecuada al parecer de los adultos, se les despierta en la madrugada para que permanezcan al lado del *shinÿak* escuchando las palabras que sus padres tengan para decirles. De forma preventiva, durante cada noche surge un espacio de reunión familiar al lado del *shinÿak*, en el cual las familias hablan de lo que sucedió en el día, siendo uno de los momentos más propicios para hablar del comportamiento de los hijos y en caso de considerarlo necesario hacerles un llamado de atención.

Cuando el consejo no funciona, las familias refieren el uso del juete o la ortiga o un baño con agua fría en la madrugada, todos ellos acompañados del consejo de manera que el niño o la niña entienda el motivo de la reprensión. Entre las múltiples relaciones de los ciclos lunares con las prácticas kamëntšá, la luna influye en los momentos en que se da juete o se ortiga, siendo la menguante el momento propicio para que esas formas de reprender "curen" al niño o niña (M.N. Chindoy, comunicación personal, 1 de agosto de 2015). Para los kamëntšá el ciclo lunar no solo es importante para las prácticas de agricultura sino también en los cuidados, rituales y prácticas relacionadas con niños y niñas, por ejemplo, a los recién nacidos se les procura dar su primer baño en la menguante, así como el baño de la primera menstruación en las niñas y en el primer corte de cabello de los niños. Lo que Mamá Narcisa manifiesta que también se siembra y

se trabaja en este ciclo lunar para que al niño "para que le guste [...] que no le parezca muy duro trabajar afuera. Parece que me cargaron en buena luna, porque yo sí nunca tuve pereza" (Comunicación personal, 1 de agosto de 2015).

Para una de las maestras del Hogar Infantil, cuando aún son niños pequeños y están teniendo comportamientos inadecuados, se hace una limpieza para que se les vaya la mala energía, que los está haciendo comportar así: "Como a veces son groseritos o hacen pataletas, entonces es como decir una mala energía, entonces los limpian para que se vaya eso para fuera (Y. Ágreda, comunicación personal, 7 de agosto de 2015).

Cuando el niño o la niña definitivamente no corresponde a los consejos de los padres y continúa comportándose inapropiadamente, los adultos pueden acudir al Cabildo con el fin de que los ayude a orientarlo. El Cabildo procede de la misma forma que la familia, primero aconseja y si no hay mejoras en el comportamiento, se considerará darle juete. Los autorizados para realizar esta acción son el *Arcanye* (alcalde mayor) y el Alguacil:

Pues la mamá, el papá, tenemos que corregir, [...] si] es muy grave, toca llevar al Cabildo [...] hay que ir a rogarle al gobernador para que por favor ayude a aconsejar, o si es de darle juete, que por favor le ayude, que quizás así dándole juete no sean tan groseros (M.N. Chindoy, comunicación personal, 1 de agosto de 2015).

Sin embargo, varias de las personas entrevistadas refirieron la imposibilidad de corregir a los hijos e hijas por la normatividad vigente. Las personas consideran que esto es un factor que ha conllevado a que los hijos no respeten a sus padres y tomen la "delantera", saliéndoseles de las manos. Adicionalmente porque no consideran el juete como un maltrato sino una forma de corrección acompañada del consejo. Consideramos que esto evidencia una tensión entre los marcos de derechos de infancia y las prácticas culturales de orientación de los niños y niñas kamëntšá.

Por otro lado, así como hay formas de corregir hay muchas maneras de demostrar el cariño. Juan Pedro resalta el afecto que le era demostrado por su abuela a través de las comidas que ella le preparaba a él y a sus hermanos, las enseñanzas del tejido y la cultura en la chagra, el cargarlos en la espalda y en general llevarlos a pasear fuera de la casa:

MC: ¿Qué se siente cuando lo cargan a uno en la espalda? ¿Por qué es tan especial eso?

JP: No sé, pero digamos cuando uno...

MC: ¡Sí sabe!, porque la sonrisa que tuvo [risas]...

JP: O sea en ese caso a veces dicen: "¡Ay! tienes como frío, te voy a abrigar en la espalda". O dicen: "Vamos a traer la hierba para los cuyes", o "venga, me hace falta esto", así. A cualquier [momento lo cargaban].

MC: ¿Hasta qué edad un niño es cargado en la espalda que sumercé se dé cuenta?

JP: Hasta que la mamá o la abuela quieran [risas] [...] No todo el mundo tenía esa misma suerte" (J.P. Chicunque, comunicación personal, 4 de agosto de 2015).

Darle responsabilidades a la niña o niño es otra forma de expresar cariño. Recordemos que en la fiesta del corte de cabello, se da como regalo un pollo o un cuy al festejado para que se encargue de cuidarlo o dinero para comprarlo. Ello representa un regalo y una forma de reconocerle que ya está en momento de poderse hacer cargo de una responsabilidad. Un padre de familia expresó que la demostración de cariño hacia sus hijos no necesariamente tiene que ser a través de palabras. En su caso, él construye juguetes para sus hijos de manera que ellos se den cuenta que su padre está pendiente de ellos:

JV: A mí hija, siempre así sea viviéramos en un lugar donde pues no había fluido eléctrico y sin embargo con herramienta manuales, como decimos a veces 'hacer cosas a los machetazos', y le hacía la sillita, le hacía la mesita y hacer las cositas para ella, que siempre sienta que yo las hice para ella.

MC: ¿Y la niña qué le decía a sumercé?

JV: Ella se sentía feliz, se sentía contenta, siempre que llegaba era a agarrar su sillita y sentarse allí" (J.V. Jacanamejoy, comunicación personal, 6 de agosto de 2015).

Las mayores entrevistadas coincidieron en que no había mejor forma de demostrarle el cariño a sus hijos que realizando todos los cuidados que ya se han mencionado, porque además los kamëntšá no demuestran con palabras sino con acciones el amor a sus hijos: "¿Pues quererlos más? No se puede. Porque quererlos es a todos, sea de buen o mal manejo, como es hijo toca quererlos igual" (M.T. Chindoy, comunicación personal, 2 de agosto de 2015). No obstante, también se presentan casos donde el afecto no les es transmitido a los hijos, lo cual sucede sobre todo en las familias con dificultades

económicas y con tendencia al consumo de alcohol. A dichos casos, tanto el Cabildo como el Hogar Infantil intentan hacer acompañamiento.

En este sentido estos cuidados reafirman el lugar y el valor que tienen los niños y las niñas kamëntšá en su cultura, evidenciando un enfoque de protección y cuidado que también se plantea desde la Política.

4.2.3 Espacios de participación y socialización

Una de las categorías que evidenció con mayor fuerza la concepción de infancia kamëntšá, es la que conjuga los espacios de participación y socialización de los niños y las niñas, no solo por los espacios en sí, sino por lo que allí sucede: la construcción del conocimiento y del ser kamëntšá. A partir de la oralidad, la observación y la participación, los niños y las niñas aprenden y configuran el pensamiento kamëntšá en los espacios familiares, comunitarios y más recientemente en los institucionales. Las acciones que se dan en esos espacios, posibilitan la reflexión de los cambios de la comunidad kamëntšá y los contrastes con la concepción de primera infancia en la Política.

Aprendizaje: oralidad, observación y participación

Con el término oralidad queremos agrupar unas prácticas que inciden profundamente en la formación del ser kamëntšá: el consejo, el diálogo y la narración de historias de la tradición oral. Estas prácticas sobresalieron en las entrevistas porque a través de ellas se da la transmisión de valores kamëntšá, en contraste con la observación y la participación que permiten el aprendizaje desde la práctica de la agricultura, el intercambio de trabajo, la importancia de las celebraciones comunitarias y el ciclo lunar, entre otras. La oralidad se da a todo momento y en cualquier espacio, bien sea en los ámbitos familiares alrededor del *shinÿak*, durante la cena o mientras se desgrana el frijol y el maíz; o en los comunitarios durante las mingas, tomando chicha o en una asamblea.

Los kamëntšá se representan como sujetos reflexivos y por ello la predominancia del diálogo. Se identificaron la unidad, el buen trato, la cooperación, el compartir, el ser comprensivos y pensar desde el lugar del otro, como los principales valores objeto de transmisión oral a través de *biyan*, es decir, la lengua materna. El respeto a los mayores, a los lugares sagrados y a lo espiritual también se infunde constantemente:

A usted no le dicen 'cuando tome remedio, no hay que desafiar al remedio', eso no se lo dicen, sino que le cuentan una historia [...] y lo mismo [...] cuando uno va a la montaña, [...] el respeto del agua, de los espíritus que están [allá] (J.C. Muchavisoy, 8 de agosto de 2015).

Respecto a las historias de la tradición oral, dos fueron las narraciones mencionadas por los entrevistados donde son protagonistas los niños y niñas y se evidencia la transmisión de valores. Una de ellas cuenta la historia sobre un oso que captura a una mujer kamëntšá, la lleva a su cueva y tienen un hijo que es discriminado por ser mitad oso y mitad humano, es la historia de Juanito el oso. La enseñanza es la reflexión sobre la discriminación y los valores que se le contraponen. La segunda historia se enmarca en el *kakatemp*, el tiempo de los ancestros kamëntšá y cuenta cómo unos *ngomënchetemëng* (niños y niñas), pudieron hacerle frente a un oso que llegó a su casa en la noche mientras sus padres estaban de fiesta. La moraleja de esta historia es que los niños no pueden dejarse sin protección. Cuenta Mamá Narcisa:

Kakatemp era que todos los animales hablaban, eran amigos con los seres humanos, y entonces a veces los seres humanos descuidaban a los niños y se iban a alguna fiesta, se reunían donde era el pueblito de ellos, el pueblo de origen, Sibundoy, y ahora ya no es de nosotros, es de los blancos. Y mientras eso, pues que los visitaba el oso. [...] Fue a espantar a los niños (comunicación personal, 1 de agosto de 2015).

Los niños estaban jugando a las escondidas y cada uno de ellos vio al "encapuchado", es decir al oso, entonces dejaron de jugar y se reunieron para subir al altillo de la casa y ocultarse de él. Uno de ellos decidió hacerle una trampa, tomó la faja de su madre y la subió al altillo junto con las agujas de chonta. Estando allí,

Se entró el oso y empezó a raspar el fogón, pues allí había candela, había harta ceniza y él fue a raspar, a tratar de apagar esa candela, hizo un desorden y dizque que decía: "Los papás de ustedes han de estar bailando allá en la fiesta", y que comenzó a bailar y medio a cantar y [el niño] más grande comenzó a hacerle una trampa, en la faja de la mamá [...] estaba terminando y comenzó a hacer un alboroto allá de lo alto, que decía:

"Tzztzztzz, tzztzztzz". Entonces el oso es que dijo: "Jum, solo [a] eso le tengo miedo, a *inyetzets tsebatsbua*" y bailaba con menos velocidad (M.N. Chindoy, comunicación personal, 1 de agosto de 2015).

El oso se amedrentó y en ese momento el niño dejó caer la faja y las agujas, clavándoselas en la cabeza, haciéndolo revolcar y salir corriendo porque pensó que el *setze* o serpiente lo había picado. Cuando llegaron los adultos, se dieron cuenta de lo sucedido y decidieron no volver a dejar solos los hijos. Además de motivar a que las familias estén muy pendientes del cuidado de los *ngomënchetemëng* (niños y niñas), la historia alude a la capacidad de agencia de los niños al lograr protegerse con sus propias ideas. Mamá Narcisa aprendió esta historia escuchándola a los adultos cuando se ponían a hablar tomando chicha, y sabían quedarse varias horas en la noche contando y contando, y ella y sus hermanos escuchando. El papel de los *ngomënchetemëng* entonces es escuchar y atender el consejo de los mayores, y en el futuro replicar lo aprendido.

Además de escuchar, los *ngomënchetemëng* están observando constantemente a sus cuidadores, acompañándolos en casi todos los lugares donde estos estén. En su proceso de crecimiento, llega un punto donde además de observar, empiezan a ejecutar las mismas acciones que los adultos -con las particularidades propias del ser niño o niña- y por ende a participar de lo que estos estén haciendo. Tanto a nivel familiar como comunitario, los niños están presentes donde sus cuidadores estén o decidan llevarlos. El papel de los niños entonces es reproducir la cultura, pero también darles elementos a los adultos para que aprendan de ellos, lo cual consideramos se evidencia en la comunicación y los dibujos realizados por los niños y las niñas del HI en el taller de comunicación y expresión. Como afirma Pardo:

Un niño desde temprana infancia y eso es característico de los niños indígenas, que desde primera infancia se van involucrando en sus trabajos, porque la mamá lleva al niño aquí en la espalda para trabajar, entonces está deshierbando o está sembrando y está el niño acá en la espalda [...]. Ahora que no se lo lleva, desde que existen los hogares infantiles u hogares de bienestar, pues prefieren dejarlos allá y se van ellos a trabajar tranquilos. [...] Pero la tradición era antes llevarlos y si era bebé pues hacer una hamaca con dos estacas, y aquí estaba el

bebé y de pronto los pequeñitos alrededor ayudando a cuidar y viendo el trabajo que están haciendo los papás; si es una reunión, no hay distinción para que los niños de cualquier edad estén presentes (C. Pardo, comunicación personal, 3 de agosto de 2015).

La mayoría de entrevistadas y entrevistados resaltó el papel de observar y participar en el proceso de aprender la lengua, los valores, a tejer, a trabajar en el *jajañ*, a cuidar los hijos, a narrar historias y a practicar la medicina tradicional, lo cual se está quedando en conceptos más no hacen parte de la cotidianidad kamëntšá.

La práctica medicinal fue bien puesta, pero nunca fue bien hablada. O sea, a cada ratico [no] estarían por ahí: "Haga esto para que no le de tal cosa", [sino] práctico. Ahora nosotros vamos a encontrar un lugar más es como teórico, por eso es que digo que tiene que ser funcional, haciendo práctica de lo que se está aprendiendo. Solamente así uno nunca se va a olvidar y esa lógica se queda porque se queda (M.E. Chicunque, comunicación personal, 7 de agosto de 2015).

Espacios familiares

Para los kamëntšá el vientre materno y la familia, más los espacios que se construyen a su alrededor constituyen los primeros lugares de vida y aprendizaje de la cultura:

La familia se convierte en la forjadora de valores, creencias, mitos, conocimientos y prácticas culturales. La responsabilidad fundamental de criar y proteger a los niños y niñas. Manteniendo [...], pensamiento propio, memoria, origen [...], idioma propio (video ruta integral de atenciones, 2015).

Los principales espacios familiares en los que se daba la transmisión de saberes y prácticas kamëntšá y que fueron identificados en la investigación, son el *shinyak* y el *jajañ*. La tulpa o fogón, conformado de tres piedras especiales denominadas *shachekbé* que deben irse a buscar a dos de los ríos más importantes para los kamëntšá el *Tacangayaco* o *Tacangay* y el *Betjayok* o *Tacangayok*. El *shinyak* propicia momentos de encuentro familiar para compartir y transmitir conocimientos, afecto y reflexiones, por lo cual se podría catalogar como el símbolo de la unión familiar. El *jajañ* es la chagra, es el

principal medio de sustento para las familias, símbolo del intercambio de pensamientos, saberes, relaciones humanas y trabajo comunitario (Cabildos Kamëntšá, 2014).

Estos espacios han sufrido las consecuencias de los cambios culturales que ha traído para los kamëntšá la intervención de su territorio por foráneos y los cambios del mundo a escala global que afectan lo local, por ejemplo, los medios de comunicación. Algunas personas afirmaron, por ejemplo, que el *shinyak* y por tanto los momentos de diálogo familiar, han sido reemplazados por la televisión.

El *jajañ*, debido a la disminución del territorio es más pequeño que antes o no existe, obligando a los padres y madres a que busquen el sustento familiar fuera del hogar y conllevando a que los aprendizajes, las relaciones, la observación y participación que los niños y niñas tenían allí, se traslade a otros espacios o desaparezca. Las alternativas de sustento se reducen entonces al trabajo en cultivos de frijol, maíz y frutales que les pertenecen a no indígenas y cuyo pago diario no supera los diez mil o quince mil pesos, y las mujeres sobre todo se vinculan al servicio doméstico. Algunos pocos mantienen la chagra y complementan su sustento con ella:

La comunidad kamëntšá antes poseía bastante territorio, ahora no tiene territorio, tiene unos espacios muy pequeños, por eso lo del jornal se ha dado [...] Uno alcanza a mirar, no sé si ustedes han bajado a la parte rural, pero hay unas familias que viven muy, muy mal, y no porque sean perezosos, no porque sean alcohólicos, sino que simplemente como viven de un jornal, el jornal les da a duras penas para poder comer, medio para cubrir las necesidades básicas. El jornal no les va a permitir construir una vivienda digna o comprar una, dos hectáreas más de tierra de la que no tienen (J.P. Chicunque, comunicación personal, 4 de agosto de 2015).

Como consecuencia de estos cambios se evidencian problemáticas como el alcoholismo y el abuso sexual a niños y niñas (Reunión institucional, 5 de agosto de 2015). Para encontrar salidas a dicha problemáticas, Mamá Emerenciana afirma que es necesario retomar los cuidados físicos y espirituales dedicados a los niños, las niñas y a las mujeres, posicionar nuevamente la partería y la medicina tradicional y fortalecer la unidad familiar (comunicación personal, 7 de agosto de 2015).

En este sentido, para prevenir estas problemáticas y conservar la cultura, es necesario que la persona kamëntšá se forme en el seno familiar y comunitario para que no olvide la lengua, las historias y los conocimientos de su cultura. Cuando hay efectividad en la crianza, sucede como Juan Pedro, quien a sus 32 años va al cementerio en todos los primeros de noviembre para participar del ritual de *Uakjnaite* y visitar a su abuela, tal y como ella le enseñó en vida que debía hacer: "Sí, a mí me enseñaron desde pequeño entonces por eso también lo hago, al menos mi abuela ya no vive, pero yo estoy pendiente de ella o de los papás de ella que ella sabía recomendar" (J.P. Chicunque, comunicación personal, 4 de agosto de 2015).

Espacios comunitarios

El segundo espacio de aprendizaje para los kamëntšá son los que se dan desde lo colectivo, incluyendo el lugar de origen. Todos los lugares del territorio son sagrados para los kamëntšá: los ríos, las montañas, el Cabildo, las lagunas, el páramo, el cementerio, el parque, la iglesia. No en vano se toman elementos de la naturaleza para practicar rituales y cuidados en los niños y niñas para garantizar su protección y que sean buenas personas. Sin embargo, las transformaciones en el territorio no solo en cuanto a su disminución sino también a su contaminación, restringen la posibilidad de llevarlos a cabo en la actualidad y como se evidenció en el apartado anterior, hay unas dificultades en los espacios familiares que limitan la transmisión de conocimientos. Pese a ello, dentro de lo comunitario prevalecen unos espacios de carácter festivo y político, muy importantes para el pueblo kamëntšá, donde los niños y niñas participan.

El *Bětsknaté* o 'Día Grande' y el *Uakjnaite* o 'Día de ofrendas', son las celebraciones más importantes que festejan colectivamente los kamëntšá. El *Bětsknaté* es una celebración de "reconciliación y agradecimiento entre familias, de compartir alimentos *Bocoy* "chicha", *Uamešnen* "mote" y demás frutos de la tierra" (Cabildos Kamëntšá, 2014), incluida por el Ministerio de Cultura, en la Lista representativa de patrimonio cultural inmaterial del ámbito nacional en el 2013. El *Uakjnaite* es el día de ofrendar los espíritus de los ancestros. Ambas festividades requieren de un proceso de preparación en el cual gran parte de la comunidad participa por la cantidad de trabajo colaborativo que se requiere. Sobre todo los adultos están encabezando las labores, pero también encargan responsabilidades a los *ngomēnchetemēng*. Adicionalmente dos días antes de la

celebración del *Bětsknaté* se lleva a cabo El Carnavalito, donde el desfile del Día Grande es representado por los niños

En los espacios de decisión colectiva como las asambleas comunitarias, puede que los niños y niñas también participen si sus cuidadores participan de ellos. Los abuelos y abuelas sobresalen en este punto, porque las personas entrevistadas afirmaron que frecuentemente las mayores y mayores son quienes asisten a esos espacios y como están al cuidado de sus nietas y nietos, los llevan con ellos. Para personas mayores como Mamá Teodora y Mamá Narcisa, los niños tienen que comportarse en esos espacios donde predomina la actuación de los adultos e incluso deberían no asistir porque contribuyen a dispersar la atención de los asistentes; por otro lado hay personas más jóvenes que consideran que así los niños estén jugando en esos espacios, es importante que asistan porque pese a que aparentemente no están prestando atención a lo que se dice, "van guardando todo como grabadoras" y ello hace parte del proceso de aprendizaje kamëntšá.

Los niños, es tradicional es que los papás anden con ellos, ¿cierto? En algún año recomendaban que por favor no traigan a los niños, pero fue una autoridad que se le ocurrió eso. Pero normalmente en todos los eventos comunitarios las mingas son con niños, entonces los niños están ahí, pareciera que no intervinieran, no participaran, pero ellos están como unas grabadoras, como unos robots, como unas esponjas adquiriendo todos los conocimientos, [...] los niños sí intervienen, si los llevan (J.C. Muchavisoy, comunicación personal, 8 de agosto de 2015).

Fundamentalmente quienes involucran o no a los *ngomēnchetemēng* en los espacios de participación son sus cuidadores, y si estos no están participando de esos espacios, los niños tampoco lo harán. Y la dificultad es esa, que muchos adultos por diferentes razones, no participan de espacios colectivos kamëntšá, donde la única restricción que existe es participar en reuniones de las autoridades tradicionales sin ser convocada o convocado. No obstante autoridades, líderes y lideresas incentivan espacios de práctica cultural para la pervivencia del pueblo como por ejemplo la recuperación de la economía propia a través de la chagra y la educación propia o la generación de espacios de

trasmisión cultural, donde por ejemplo la oralidad kamëntšá y la narración de historias sea un hecho práctico y no solamente una publicación.

Espacios institucionales

Principalmente queremos referirnos a dos espacios que se dan en el marco de políticas públicas, el Hogar Infantil (HI) *Bacetemëngbe Yebna* y la I.E.R. Bilingüe Artesanal Camentsá. El hogar *Bacetemëngbe Yebna* inició actividades en 1979 y desde ese momento paulatinamente se fueron estableciendo hogares comunitarios y hogares FAMI¹⁴ en las veredas de Sibundoy. El colegio Bilingüe de acuerdo a las entrevistas, fue creado con el fin de que de aquellas personas que salían del Hogar Infantil continuaran una línea de formación y aprendizaje propio, en lugar de formarse en las instituciones educativas de los no indígenas.

En principio se podría decir que la labor principal del Hogar Infantil ha sido dar una oportunidad a aquellos padres y madres que deben trabajar fuera de su hogar y deben buscar quién pueda cuidar sus niños y niñas. Sin embargo, el hecho de que los niños y niñas en *osjonaya*, *enoshekuingakaya*, *shekbuacha* y *tjëmbamnaya* (entre los 6 meses y 5 años) estén durante una buena parte del día en este espacio y no con sus padres en el *jajañ* o en los espacios domésticos alrededor del *shinyak*, ha llevado a que sea el Hogar Infantil y las maestras quienes transmitan los conocimientos kamëntšá y generen estrategias para que aquello que se compartía y aprendía en la familia, se enseñe en el Hogar. Esto sucede en el Hogar Infantil o en la institución educativa, ya que en la casa se ha perdido y se ha reemplazado esta función que antes era de la familia porque los padres y madres de los niños que participan en el hogar no hablan la lengua o no conocen de estas prácticas de cuidado.

Para ello las maestras procuran hablarles en lengua kamëntšá todo el tiempo a los niños y niñas quienes en la mayoría de los casos ya no tienen como primera lengua el kamëntšá sino el castellano; trabajan con ellos en el *jajañ* que hay dentro del HI; vinculan sabedores de danza, medicina, música, tejido para que interactúen con los niños y niñas; incentivan el uso del traje característico kamëntšá, como es la *cusma* en los niños y el

¹⁴ Familia Amiga de la Mujer y la Infancia

rebozo en las niñas, por ende las maestras también van vestidas con el traje; generan visitas del Taita mandado o Gobernador al Hogar Infantil; realizan el Carnaval del Perdón y el Día de la Ofrenda dentro del HI; replican la organización del Cabildo en el Hogar con los niños y las niñas; enseñan a madres y padres remedios naturales para curar enfermedades o dolencias en los niños sin necesidad de comprar productos en el comercio, así como les recuerdan los cuidados espirituales y físicos que hay que tener.

De acuerdo con Juan Carlos Muchavisoy y Ligia Jamiyo esto no siempre fue así. Ambos estuvieron en el HI siendo *ngomënchetemëng* (niños) y afirman que en ese entonces, el Hogar era un espacio donde se complementaba lo que se aprendía en casa y atribuyen a ello tener bases sólidas en la formación de su saber kamëntšá. Por el contrario, en la actualidad el Hogar intenta suplir el rol de las familias en la formación de los niños, debido al debilitamiento de los espacios familiares. Cabría preguntarse en qué momento se intercambiaron los papeles y en qué medida las modalidades de educación inicial a la primera infancia, han incidido en la descontextualización de los espacios familiares de aprendizaje. Excepcionalmente hay familias que no inscriben a sus hijos a ninguna modalidad de educación inicial porque quieren que permanezcan más tiempo con los padres y porque pueden cuidarlos ellos mismos:

Porque tienen muy claro que no quieren que se aprenda lo de afuera, que quieren enseñarle lo propio, que aprenda a trabajar, a hablar la lengua, por eso uno encuentra algunos niños muy hablantes de la lengua y no están en la escuela, 'por eso yo coloco a mi niño en la escuela a los ocho años', dicen. Ellos no están mirando Hogar Infantil ni nada, sino que prefieren que los estén acompañando y los tienen. Diríamos que cuando ya cumplan la edad que ellos necesitan, ahí sí los mandan a la escuela (J.C. Muchavisoy, comunicación personal, 8 de agosto de 2015).

La escuela por su parte ha sido uno de los escenarios más conflictivos para los kamëntšá. Desde la entrada de los capuchinos, las familias fueron obligadas a enviar a sus hijos a la escuela o de lo contrario eran castigados (Gómez, 2005). A su vez los relatos del Taita Juan Ágreda y las mayores entrevistadas, quienes vivieron la educación religiosa, evidencia los tratos discriminatorios y maltrato físico a los que fueron sometidos

por hablar, vestir y verse distinto a sus compañeros no indígenas. Esto lo corrobora Ligia Jamiyoy:

En el caso de mi papá le decían que era la lengua de puercos, entonces él dice que ahí eran maristas y les decían así, entonces a mí no me decían eso pero si me decían que feo que hablan hablen, en castellano, nos decían en cristiano, no decían a nosotras, hablen en cristiano, decía una monjita, que cada vez que nos escuchaba nos decía hablen en cristiano, entonces decíamos... Hoy en día por ejemplo uno alcanza a entender todo el daño pues que nos hicieron culturalmente, claro nos empezaba como a tener pena, a tener temor, entonces pensábamos, que el castellano, que hablan ellas es mejor, que el que yo hablo que es kamëntšá (Comunicación personal, 4 de agosto de 2015).

Como se mencionó, el Colegio Bilingüe se formó para tener una educación acorde a las concepciones de educación kamëntšá. Sin embargo, el modelo educativo que busca ser propio, ha debido inscribirse dentro del modelo educativo establecido por el Estado homogeneizando las formas de implementar la educación en el país y en el caso del pueblo kamëntšá, reduciendo aspectos culturales fundamentales como la lengua y la cosmovisión a una materia del currículo. Esta tensión, es para Juan Carlos uno de los principales desestructurantes de la lógica kamëntšá:

Desde 1903 que llegó el nuevo modelo de educación, desde que se implantó el nuevo modelo de educación, poco a poco fue apretando y ya lo nuestro quedó a un lado [...] Y nosotros por un lado queriendo enseñar lo propio, pero por el otro lado el modelo de educación es demasiado fuerte. Hay unos currículos, unos pensum, un modelo de formación docente, los docentes los preparan con planes de trabajo, formas de enseñar muy estándar. Y como los docentes los formaron así, ellos quieren enseñar así, así como enseñó la academia de cómo deben formar a un niño [...] Y así sean kamëntšá rompen con toda esa forma de querer trabajar sobre ese modelo propio [...] Es que ni siquiera aprendemos a hablar de territorio (comunicación personal, 8 de agosto de 2015).

Así Henry Mavisoy se refiere a este punto afirmando:

Ver a la lengua materna como una materia también, ver al *jajañ* como una materia [...] o ver la artesanía como una materia, eso [...] carece de unas orientaciones desde lo propio, porque sería mejor hablar de todo lo cultural pero integrado (comunicación personal, 1 de agosto de 2015).

En síntesis, sucede lo mismo que con el HI, se institucionaliza la cultura y traslada su aprendizaje a espacios institucionalizados. Sin embargo, sin bases sólidas en la familia como primer espacio de aprendizaje, no hay continuidad de la cultura. Por ello Juan Carlos plantea que las intervenciones deberían ser a las familias y no a los niños, a estos se les debería dejar por lo menos hasta los tres años en sus casas:

No quiere decir que desaparezcan los programas, sino que más bien estos profesionales, estas jardineras, todos estos facilitadores tienen que estar es en las familias, no tanto a los niños encerrados en los CDI, en los hogares infantiles, en los hogares comunitarios, no, sino el personal más bien volcado hacía las familias. Apoyar a las familias para que el modelo de familia sea real (comunicación personal, 8 de agosto de 2015).

Lo anterior demuestra una fuerte tensión, no solo con la política de primera infancia, sino con la política de educación e incluso con la ley de infancia, sugiriendo una tensión mayor que se da por el modelo de relacionamiento que el Estado ha establecido con las comunidades indígenas.

4.3 La infancia kamëntšá desde los *ngomënchetemëng*¹⁵



Imagen 8. Niño Kamëntšá de 4 años y medio.

4 de agosto de 2015.

Técnica: colores, crayolas y marcadores sobre papel.

Tamaño: 24.5 x 34.2cm

En este apartado queremos darle especial importancia a lo que dibujaron y dijeron los *ngomënchetemëng* o niños y niñas kamëntšá con los que tuvimos la oportunidad de dialogar y compartir el cuatro de agosto de 2015 en el Hogar *Bacetemëngbe Yebna* (Casa de niños).

Como se mencionó en el capítulo de metodología, se realizó un proceso de dibujo en colores y plumones sobre papel que se complementó con la indagación sobre lo que dibujaron ocho niños y niñas en edades comprendidas entre los tres años y medio y cuatro años y medio, participantes del Hogar Infantil de la comunidad kamëntšá, procedentes de varias de las veredas de Sibundoy.

Los dibujos de los *ngomënchetemëng* (niños y niñas) expresan de manera figurativa o abstracta espacios principalmente asociados a su contexto familiar como sus *yebnas* o casas, educativo como el Hogar Infantil y espacio público como los caminos de recorrido en moto al Hogar infantil y las montañas.

¹⁵ Para ampliar la información lo que dijeron y dibujaron los niños y niñas se puede consultar el **Anexo E**: Transcripciones y dibujos del Taller de expresión y comunicación desde los lenguajes de los niños y los videos de los niños y niñas tomados para este apartado, agosto de 2015.

Aunque se identifica en los diálogos con los adultos entrevistados que el *shinÿak* o fogón se ha perdido en las casas como un espacio de aprendizaje de la cultura y encuentro familiar, una de las niñas dibuja figurativamente el *shinÿak* en su *yebna* (casa), aunque no exprese que allí se encuentran como familia.



Imagen 9. Niña Kamëntšá de 4 años. 4 de agosto de 2015.

Técnica: Colores, crayolas y marcadores sobre papel. Tamaño: 24.5 x 34.2cm

Se podría pensar frente a lo anterior, que este dibujo está asociado al *shinÿak* que está en la Casa de Pensamiento ubicada en el Hogar infantil donde los niños y las niñas participan de las actividades junto con sus familias. Sin embargo, al indagar sobre el *shinÿak* dibujado, la niña lo situada en su casa, aunque no se alcance a evidenciar que sea un espacio de encuentro familiar ni de aprendizaje para ella desde lo cultural. No obstante, al representar el *shinÿak* y el *jajañ* en su dibujo les está dando un lugar en su vida.

Asimismo, nos comunicaron que estos espacios están habitados por sus padres, madres, *batás* o tías, *bacós* o tíos, primos, hermanos y abuelos, representando un concepto de

familia extensa. Estas personas están dedicadas principalmente a labores del hogar en el caso de las madres como la cocina y la cosecha, y la siembra en el *jajañ* o chagra en el caso de los padres o abuelos, y al tejido en el caso de las *batás* o tías. Un ejemplo de ello es lo que nos dice una de las niñas:

MC: De su abuelo, ¿Y ahí quién vive?

SA: Yo y mi mamá y mi abue y mi tía. Y mi mamá y mi tía.

MC: De su abuelo, ¿Y ahí quién vive?

SA: Yo y mi mamá y mi abue y mi tía. Y mi mamá y mi tía.

[...] SA: Ahí está trabajando mi tía.

MC: ¿Y en qué trabaja la tía?

SA: Tejidos.

MC: ¿En los tejidos?

SA: Sí

[...] MC: ¿Y el abuelito si está bravo?

SA: No, está cogiendo zanahoria.

MC: ¿Y la tía?

SA: Mi tía está trabajando, está tejiendo.

MC: ¿Y la abuelita, está brava?

SA: Está cogiendo frijoles (S.E. Ágreda Muchachasoy, comunicación personal, 4 de agosto de 2015)

Frente a estas personas significativas para los niños, varios de ellos referenciaron consumo de alcohol tradicional y no tradicional como el norteño, al parecer como una situación que genera violencia entre sus familiares. Este factor, es uno de los que el Cabildo referencia como una de las problemáticas emergentes en su comunidad, las cuales requieren de apoyo no solo desde ellos mismos, sino desde el gobierno local. Es así como uno de los niños manifiesta:



Imagen 10. Dibujo de Danilo. Niño Kamëntšá. 4 de agosto de 2015. Técnica: Colores, crayolas y marcadores sobre papel. Tamaño: 24.5 x 34.2 cm

DA: Mi dibujo, aquí está mi papá y luego mi papá tomó cerveza.
 MC: ¿Su papá toma cerveza?
 DA: Y luego tomó chicha.
 MC: Toma chicha.
 DA: Sí. Y después lo pinté todo. Y después se fue lejos y yo estaba y le dije a mi mamá: “que me voy”, con mi mamá. Y luego mi papá la molestó, a mi mamá.
 MC: ¿Cómo la molestó?
 DA: Así, y dijo mi papá que se quiera ir (D.E. Realpe Jacanamejoy, comunicación personal, 4 de agosto de 2015).

En estos espacios los niños y niñas refieren haber representado juegos como la lleva, las escondidas, las cocinadas, al lobo junto con sus amigos del Hogar infantil, con sus primos y hermanos y con sus mascotas como los perros. Una niña con la que se trabajó en el taller, expresó:

MC: ¿Y quién más está ahí en esa casa?
 SA: Mis amigos.
 MC: ¿Y a qué juegan con tus amigos?
 SA: Ellos juegan a la lleva.
 MC: Juega a la lleva. ¿Y a qué más juegan?
 SA: A las escondidas.
 MC: A las escondidas.
 LO: ¿Tú juegas con ellos?
 SA: Sí.
 LO: Ah, muy bien.
 MC: ¿Y a qué no te gusta jugar a ti?
 SA: Me gusta jugar a la lleva, a las escondidas y a los gallos.
 MC: A los gallos. ¿Cómo se juega a los gallos?
 SA: Un bate las alas. Me gusta jugar. Todos los juegos me gusta jugar. Al lobo. En mi casa me gusta jugar (S.E. Ágreda Muchachasoy, comunicación personal, 4 de agosto de 2015).

A pesar que desde el Hogar infantil con el apoyo del programa de Fiesta de la Lectura del ICBF se realizó un proyecto de recuperación de juegos y juguetes kamëntšá el cual fue entregado durante el proceso de recolección de información, ninguno de los niños y niñas los refiere o dibuja estos en sus juegos desde la cotidianidad, sino más bien se identifican en la observación en el Hogar durante el proceso pedagógico que allí se realiza, el cual se fortalece con las familias, pero que en los relatos de los niños y niñas no se evidencia.



**Imagen 11. Niña Kamëntšá, 4 años. 4 de agosto de 2015.
Técnica: colores, crayolas y marcadores sobre papel.
Tamaño 24.5 X 34.2cm**

En este contexto, se identifica tanto en la comunicación verbal como en la expresión a través de los dibujos, que el concepto de la familia kamëntšá representado a través de sus abuelos y *bëtsmanás* o abuelas, sigue siendo fundamental en la conformación de la familia, encontrando que la mayoría de los *ngomënchetemëng* viven con sus abuelos, sus tíos, primos y hermanos junto a su madre principalmente, y también el padre cuando este forma parte. Esto nos confirma lo que Juan Carlos Muchavisoy en su entrevista nos comenta frente a la importancia de los mayores en la familia, al considerar que si las familias cuentan con ellos existe una posibilidad de trasmisión cultural a que si no los tuvieran (comunicación personal, 8 de agosto de 2015).

Si bien el *jajañ* o chagra no se encuentra presente en las casas de la mayoría de los niños y las niñas ellos conocen su significado, pudiendo inferir que podría ser porque en

el Hogar infantil cuentan con una representación de la misma o porque las han escuchado y visto donde sus padres, madres o abuelos trabajan. Algunos de ellos la dibujan de manera abstracta y al indagar qué dibujaron, manifiestan que es la chagra. En relación a ello, se expresa que van con sus hermanos o abuelos, aunque no se alcanzó a identificar por el tipo de taller realizado con los niños y niñas que sea un espacio de construcción de conocimiento cultural como sí lo manifiestan los adultos entrevistados.

En relación a esto se encuentra que una de las niñas conoce los alimentos como la zanahoria y el frijol que salen del *jajañ* o chagra e identifica alimentos como la *bishana* o sopa de coles, ya sea porque la consume en el Hogar Infantil o en su casa, aunque no sea la comida principal, la cual ha sido sustituida por ejemplo por lenteja, arroz, pollo entre otros, alimentos referidos como consumidos por los niños y niñas con los que se habló y provenientes del comercio. Una de las niñas lo expresa:

MC: Está trabajando. ¿Y en qué trabaja el abuelo?

SA: En la chagra.

MC: En la chagra, ¿Y dónde está la chagra?

SA: ...

MC: Acá en el dibujo, ¿Está la chagra?

SA: Sí.

MC: ¿En dónde? Muéstramela.

SA: Aquí.

MC: ¿Esta es la chagra?

SA: Sí.

MC: ¿Y ahí qué hay, en esa chagra?

SA: Zanahoria.

MC: Hay zanahoria. ¿Y qué más?

SA: Fríjoles.

MC: Fríjol. ¿Y a ti te gusta la zanahoria?

SA: Sí.

MC: ¿Y el frijol?

SA: También.

MC: ¿Qué hacen con el frijol y la zanahoria?

SA: La cocinan (S.E. Ágreda Muchavisoy, comunicación personal, 4 de agosto de 2015).

Lo anterior, expresa un cambio cultural respecto de lo que Mamá Teodora Chindoy compartió en su entrevista, al manifestar que en su infancia los productos alimenticios

que su familia consumía provenían de la chagra y pocos alimentos como el arroz y la sal eran comprados en la tienda (comunicación personal, 2 de agosto de 2015).

Asimismo, se identifica que los niños y niñas con los que se dialogó son castigados de manera tradicional con juguete y cuando los corrigen porque han hecho algo malo, incluso los castigan con algunas plantas como la ortiga, la cual fue referenciada en las entrevistas con los adultos como una planta de la medicina tradicional ancestral que ayuda en el proceso de crianza. Sin embargo, no hacen alusión a diálogos o consejos previos a este como manifestaron los adultos que debe hacerse.

MC: Pero cuando usted se porta mal, ¿su mamá qué le hace?

DA: Me castiga.

MC: ¿Cómo lo castiga?

DA: Con una ortiga.

MC: ¿Con una ortiga?

DA: Y con una correa (S.D. Chindoy Timona, comunicación personal, 4 de agosto de 2015).

Respecto a lo anterior, se puede decir que el cambio cultural en el proceso de construcción de identidad de lo que significa ser kamëntšá ha tenido transformaciones fuertes, porque se ha debilitado desde lo práctico ya que como bien lo manifiesta Ligia Jamioy, las familias son muy jóvenes y al no contar con este saber no pueden conservar estas tradiciones aunque desde el Hogar infantil se fomenten como se hace por ejemplo con la *biyan* o lengua en kamëntšá (comunicación personal, 4 de agosto de 2015).

Se destaca como una fortaleza en el Hogar infantil y en los niños y niñas con los que se dialogó, el proceso de apropiación de su lengua y vestido tradicional como formas de fortalecer su cultura, mediante ayudas pedagógicas como CD y material propio que se ha construido de manera autónoma por la comunidad y que recientemente ha sido apoyado por la Política a nivel nacional.

No queremos finalizar este apartado sin resaltar el dibujo uno de los dibujos elaborados por Danilo, el dinosaurio:

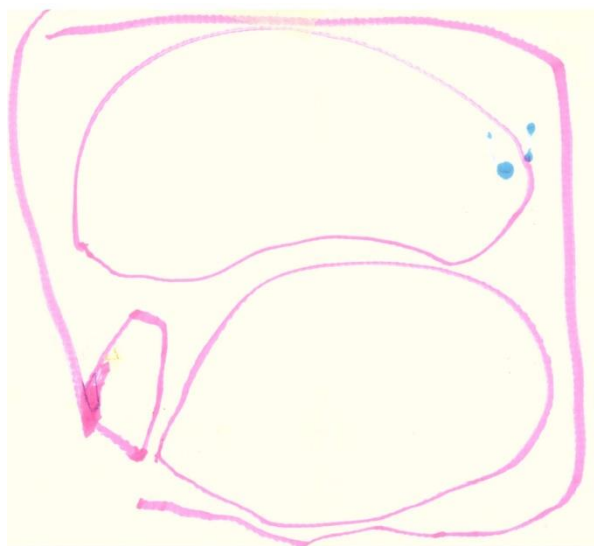


Imagen 12. Niño kamëntšá, 4 años.
4 de agosto de 2015

Técnica: Colores, crayolas y marcadores sobre papel
Tamaño: 24.5 x 34.2 cm

MC: Muéstrela al grupo sus dibujos. Muy bien, ¿Qué dibujó? Venga la tengo eso. ¿Eso qué es?
Danilo: Es un dinosaurio.
MC: ¿Es un dinosaurio?
DA: Encerrado, un dinosaurio.
MC: ¿Un dinosaurio encerrado?
DA: ...
MC: ¿Y cómo se llama el dinosaurio?
DA: "El que le eche candela".
MC: ¿Y el dinosaurio eres tú? ¿Tu hermano?
DA: ¡No! La película del dinosaurio.
MC: Ah, la película. Muy bien.
DA: Y este es el otro dinosaurio.

4.4 Representaciones sociales de la infancia: relaciones y tensiones

En este punto podemos afirmar una vez identificada la concepción de primera infancia en la Política y la representación social de infancia en la comunidad kamëntšá antes mencionadas que existen más tensiones que relaciones entre estas.

Si bien para la comunidad kamëntšá no existe una palabra en lengua que se refiera al ciclo de vida de primera infancia, se encuentra que dentro de lo que han definido como la infancia kamëntšá, podemos establecer dos periodos distintos. El primero donde el niño es dependiente de los adultos, el cual para nosotras podría asemejarse al ciclo de vida de primera infancia planteado en la Política y el segundo donde el niño asume tareas y oficios encargados por los mayores en la etapa *Ujabuachana*, aproximadamente a los ocho años. La infancia kamëntšá termina alrededor de los trece años.

Sin embargo, dentro del ciclo vital del pueblo kamëntšá se distinguen unas etapas dentro de la infancia, mientras que en la Política no hay un concepto por etapas ni logros esperados en su desarrollo frente a lo que los niños o niñas deben alcanzar, como sí se

presenta en la concepción para los kamëntšá, aunque para ambas el desarrollo sea particular de acuerdo a cada niño y niña.

De esta manera, encontramos que la mayor relación entre la primera infancia kamëntšá y la primera infancia planteada en la Política, se da en considerar este momento de vida como fundamental y prioritario en el proceso de desarrollo del ser humano para la construcción de su identidad, autonomía, aprendizajes, valores y conocimientos. Así como la protección y cuidados que se ofrecen, que si bien en la comunidad kamëntšá no se expresa explícitamente como garantía de derechos, en el fondo tiene el mismo objetivo del enfoque de derechos y la protección integral establecida en la Política.

Otro de los encuentros entre las representaciones de infancia de la Política y de la comunidad kamëntšá está en reconocer que el desarrollo se da en los contextos particulares en donde transcurre la vida de los niños y niñas y por tanto se buscan las acciones que permitan potenciarlo.

Existe una coincidencia al plantear el inicio del periodo de infancia desde el vientre materno y la familia como espacio fundamental en la construcción de este desarrollo, ya que para estas dos representaciones la familia cobra un lugar importante en el proceso de cuidado y crianza de los niños y niñas.

Sin embargo, se encuentra un fraccionamiento del ciclo de vida en las políticas propuestas desde el Estado, que buscan atender por aparte a los niños y niñas, adolescentes, y adultos mayores, mientras que en el ciclo de vida kamëntšá los diferentes momentos de vida está articulados a nivel familiar y comunitario.

tenemos el modelo de la atención a la primera infancia, modelo para atención de infancia y adolescencia, hay modelo hasta para tercera edad, [...] entonces vemos cómo todo eso acaba fraccionando el ciclo de vida en diferentes políticas y son las que están en territorio (H. Mavisoy, 1 de agosto de 2015).

De acuerdo con lo anterior, se deberían proponer políticas públicas con un carácter más integral y participativo de quienes son sujetos de la atención a nivel local, que busquen salidas a las problemáticas estructurales que han llevado a las comunidades a su situación actual.

Tanto el proceso de desarrollo que propone la comunidad como la Política, se enfoca en la construcción de conocimiento mediante la oralidad y no mediante la escritura como medio fundamental para el aprendizaje y la interacción con los niños.

Bueno nosotros acá más lo hemos utilizando, en todo lo de las canciones, los videos, a los niños les ha servido muchísimo, inclusive ellos ya se saben la canciones, porque primero, en esta edad tiene todo que ser más oral, el kamëntšá ha sido más de la oralidad, no es tanto por la escritura, este tema de la escritura ha sido en los últimos años, y que hasta el momento no se ha definido, cuál es la escritura del kamëntšá entonces aquí más bien hacemos el ejercicio oral con los niños (L. Jamioy, comunicación personal, 4 de agosto de 2015).

Es en los espacios de participación y socialización de los niños y niñas donde se encuentra una de las mayores tensiones. En los espacios familiares y comunitarios se da el proceso de conocimiento kamëntšá y poco a poco se han empezado a reemplazar por espacios institucionales como la escuela y las modalidades de educación inicial a la primera infancia, especialmente el Hogar Infantil que lleva aproximadamente treinta y ocho años en esa dinámica.

A partir de sus necesidades, los kamëntšá han buscado la manera en que esos espacios sean útiles a sus procesos de fortalecimiento cultural, sin embargo, una de las reflexiones que suscitan los datos de esta investigación, es que los espacios institucionales no están cumpliendo con ese propósito y en su lugar están propiciando mayor aculturación.

Lo anterior está directamente relacionado con los cambios sociales en el Valle de Sibundoy, que han llevado a las familias a perder la soberanía alimentaria de la que gozaban al tener el jajañ y a que deban buscar nuevas formas para subsistir fuera de sus hogares. Ello ha influenciado las dinámicas familiares donde se conservaban espacios de interacción y de aprendizaje, las cuales están siendo asumidas por la institucionalidad por ejemplo la enseñanza de la lengua.

Una de las tensiones emergentes se relaciona con la gestión de la Política y el enfoque diferencial, cuya materialización requiere comprender que no todos los territorios y comunidades son iguales por lo cual se deben tener en cuenta aspectos técnicos,

administrativos y financieros en la implementación de los servicios. En Sibundoy se evidencia que aunque se han hecho esfuerzos al respecto, la implementación de este enfoque sigue dejando retos para el Estado pese a que la Política tiene definidos como criterios la calidad y pertinencia en las atenciones, teniendo en cuenta las particularidades y los contextos donde se desarrolla la primera infancia.

La comunidad indígena kamëntšá considera que falta flexibilización y reconocimiento de su saber en la prestación de las atenciones o en la generación de nuevas alternativas para promover el desarrollo integral de los niños y niñas.

Todo lo que yo he visto son grandes esfuerzos desde las instituciones [para] que eso se vuelva práctico, que [...] si se va a hablar de cultura, que realmente tenga unas implicaciones prácticas; que si se va hablar del tema, por ejemplo del cuidado del niño, sea a través de las prácticas, del empoderamiento cultural. Ahora, existe una grande limitación en que realmente hablar de lo práctico [lo propio], tiene unos costos mucho más elevados que hablar de un modelo estandarizado (H. Mavisoy, 1 de agosto de 2015).

Por otro lado, a pesar que se promueva desde la normatividad una articulación institucional para la implementación de la Política de manera integral e intersectorial, la realidad del funcionamiento de las entidades en los territorios evidencia lo contrario. No siempre hay articulación en el nivel local y es más fuerte la desconexión con el nivel nacional, tanto en Salud, Cultura, ICBF como Prosperidad Social. A ello se suma desarticulación con las autoridades indígenas, quienes no están participando de la Mesa de primera infancia del municipio de Sibundoy. Un ejemplo es que desde el gobierno nacional se asignan unas funciones a departamentos y municipios, sin considerar si tienen las condiciones para cumplir esos compromisos, que muchas de las veces, desbordan la capacidad humana y operativa del municipio, como sucede en Sibundoy, al ser un municipio de categoría seis, al cual se esperaría apoyo del departamento, pero no es así. Como consecuencia de la desarticulación se descontextualizan las atenciones, Carlos Pardo comenta el caso de la nueva infraestructura del Hogar Infantil que no obedece a lo que se acordó con la comunidad, dejando inconformidades y carencias en la correspondencia con el planteamiento de atención desde la diversidad.

La existencia de espacios institucionales donde se vincula talento humano perteneciente a la comunidad kamëntšá, posibilita que la persona al ser de la comunidad, aplique saberes y formas de manejar los asuntos como se hace generalmente desde las autoridades del pueblo y desde las autoridades familiares. Sin embargo, no es una libertad absoluta ya que tienen que acogerse a los lineamientos y estándares de los programas institucionales, manteniendo por ejemplo alimentos obligatorios en la minuta como la bienestarina en el caso de ICBF.

Consideramos que la vinculación de los sabedores de la comunidad al talento humano de los programas del Estado, tiene como consecuencia la extracción de la función del sabedor de su contexto por así decirlo natural, insertándolo en uno ajeno derivando en la institucionalización de lo propio. En ese sentido se genera una afectación a las prácticas culturales porque entre otras, la labor del sabedor entra en una lógica más de tipo económico, donde se le debe remunerar por su labor, cuando en el contexto natural no está mediada por el dinero.

Otra de las tensiones que engloba parte de lo dicho anteriormente son las relaciones Estado – comunidad. El modelo de relacionamiento que prima entre el Estado y la comunidad kamëntšá, es aquel donde las comunidades indígenas ajustan sus realidades al funcionamiento del mismo. Para Ligia Jamiyo esta situación obedece a las formas de pensar tan distantes entre Estado y comunidades indígenas, donde la relación de poder ofrece ventajas a los intereses del Estado y propicia la pérdida de autonomía de las comunidades. Como consecuencia las comunidades deben moldearse a la sociedad dominante y a las formas de funcionamiento del Estado:

Yo creo que, ante todo, como el respeto a la cultura, ese es el punto fundamental. Porque nosotros hemos planteado cosas muy de nosotros y siempre las instituciones no nos han aceptado [...] hay un abismo entre el pensamiento de occidente con el pensamiento de un indígena, estamos totalmente en polos opuestos y nunca nos vamos a poner de acuerdo (comunicación personal, 4 de agosto de 2015).

En esa relación y como resultado de la situación social pero también de resistencia, las comunidades entran en una lógica institucional donde se requieren entre otros, recursos económicos para solucionar una problemática y garantizar, en este caso, los derechos de

los *ngomënchetemëng*. Sin embargo, refieren dificultad en la consecución de recursos, lo que conlleva a que las iniciativas de fortalecimiento cultural sean esporádicas y no tengan continuidad.

Esta situación genera la pregunta, ¿por qué anteriormente no era necesaria la ayuda del Estado para aprender la lengua, para aprender a trabajar en la chagra o para entender los significados de todo ello? Esto abre una reflexión también en relación al papel que están asumiendo las familias indígenas frente a la crianza de sus hijos en términos de identidad y cómo el Estado ha influido para que la gente considere que las instituciones tienen un papel mayor que ellas en la crianza de sus hijos e hijas (como por ejemplo el ICBF).

Finalmente, otro punto a tener en cuenta, es las representaciones sociales que tiene la comunidad sobre las modalidades de educación inicial que implementa la Política con comunidades indígenas. Algunas personas de la comunidad refirieron que algunas familias inscriben a sus niños y niñas a la modalidad familiar porque dan un paquete alimentario, evidenciando que no hay una apropiación del sentido y el objetivo del programa sino solo se percibe su beneficio inmediato, el "mercado", y que si son varios hijos en el programa, representa un mercado considerable para las familias. Adicionalmente como los paquetes alimentarios se disponen a través de un proveedor, se desincentiva la alimentación con base en los productos de la chagra. En este marco cabe preguntarse ¿cuáles son los impactos de estas modalidades? ¿Cómo comparar o medir los impactos positivos y negativos de estas intervenciones?

5. Consideraciones finales y recomendaciones

La presente investigación entrega un panorama de la situación social y cultural de la comunidad kamëntšá para situar la construcción del periodo denominado infancia. Sin proponérselo, identificó dentro de esta una etapa que podría catalogarse como la primera infancia kamëntšá, gracias a tener como una de sus categorías de análisis y de indagación las transiciones y la perspectiva cultural del desarrollo. Asimismo, se identificó la concepción de primera infancia en la Política y se analizaron las relaciones y las tensiones entre ambas representaciones. En este proceso, es de destacar el haber obtenido varias coincidencias en las representaciones de infancia, pese a esperarse lo contrario.

De igual manera el proceso de investigación generó conocimiento para la gestión de la Política, lo cual le permitiría mejorar la relación y la intervención del Estado en las comunidades desde estas comprensiones, al confirmar por ejemplo, la importancia de diseñar las atenciones dirigidas a la primera infancia indígena con la participación activa de las familias y desde un enfoque comunitario, teniendo en cuenta que sin su vinculación el objetivo de fortalecimiento cultural, no se obtendrán los resultados esperados. Lo anterior implica pensarse políticas públicas desde la integralidad del ciclo vital y desde los sujetos colectivos más que individuales, porque como evidenció la investigación, en el caso de la infancia kamëntšá esta no puede ser entendida sin la familia ni la comunidad.

Los resultados de la investigación pusieron de presente la discusión sobre la intervención del Estado en las comunidades indígenas a través del enfoque diferencial, evidenciando los retos que aún se tienen en esta materia y las problemáticas que se generan de una intervención que no tiene en cuenta la evidencia originada por los procesos de investigación.

Adicionalmente provoca la reflexión de si son pertinentes o no las acciones de intervención del Estado en comunidades indígenas, al analizar la institucionalización de los espacios propios de aprendizaje que conlleva a un cambio en la dinámica de relacionamiento familiar y comunitario. Por ejemplo, la vinculación de los mayores y sabedores en los procesos institucionales de atención a la primera infancia, puede insertarlos en una lógica de transmitir su saber por retribución económica, que no está comprendida dentro de las dinámicas culturales de la comunidad, situación que merece una atención especial y profundizarse a través de la investigación.

Las propuestas que desde el Estado quieren reconocer la diversidad étnica, en últimas terminan por replicar modelos homogéneos que propician la aculturación. No se puede institucionalizar la cultura al reducirla a una materia de clase, como ocurre con la lengua materna y los símbolos de la cultura, ni insertar elementos de lo propio en espacios institucionales. En este marco, ¿qué se elige? ¿Iniciativas que incentivan la aculturación al amoldar la cultura al aparato institucional teniendo objetivos de fortalecimiento cultural y enfoque de derechos? ¿O elegimos no intervenir para evitar la aculturación?

Plantear las dificultades que ha traído la institucionalización de los espacios culturales de aprendizaje desde la Política, lleva a pensarse formas distintas de que el Estado cumpla su papel como garante de los derechos de los niños y las niñas. Un tema que no fue ampliamente trabajado en los resultados de la investigación pero que podría aportar a este respecto, es el relacionado con la interculturalidad como proyecto político de la comunidad kamëntšá. La interculturalidad tiene una especial importancia en las nuevas configuraciones del pueblo kamëntšá al plantearse la necesidad de fortalecerse no solamente desde lo propio sino también desde lo externo a su cultura, como forma de relacionamiento desde la diferencia. Desde la interculturalidad, la Política podría darle mayor relevancia en su implementación a la perspectiva de diversidad y al enfoque diferencial.

Otro aspecto que requiere mayor investigación, tiene que ver con el cambio social. Es claro que el pueblo kamëntšá y las comunidades indígenas del país se encuentran en constante cambio porque no son sujetos estáticos. De esta manera un aporte nuevo a la gestión de la Política y a la comprensión de la infancia kamëntšá, sería indagar por los espacios y formas de aprendizaje que se están dando al interior de los padres, madres y

otros actores que no practican el conocimiento y los saberes kamëntšá, que en la presente investigación se definieron como fundamentales para la construcción de identidad de este pueblo. Por ejemplo podría establecerse una comparación entre las familias del casco urbano y las de la zona rural. Asimismo sería importante establecer cuál fue el momento en que se empezó a dejar de transmitir estos saberes y profundizar en las razones de ello.

Reconocemos que uno de los alcances planteados para la investigación, fue evidenciar la agencia y el papel de los niños y niñas en la construcción de cultura. Sin embargo, hubo dos limitantes que nos lo impidieron. Por un lado el tiempo para observar distintos entornos e interacciones de los niños y por otro, una batería de instrumentos metodológicos más robusta para el trabajo con los niños. Adicionalmente la experticia profesional con la que contamos se encuentra en otros campos y eso incidió en el trabajo con los niños. Sin embargo, la información que se obtuvo suministró elementos importantes para el análisis de la representación de infancia kamëntšá, porque corroboró y refutó lo argumentado por los adultos. Evidentemente este es un aspecto que hay que profundizar en investigaciones complementarias que se dediquen solamente a dilucidar las representaciones de la infancia desde los niños y niñas.

Otra de las limitantes fue no considerar actores más diversos para la realización de las entrevistas. Las personas que decidieron aportar a la investigación, son sabedores, sabedoras, líderes de la comunidad o actores vinculados con la institucionalidad, activos políticamente en la transmisión de saberes y la gestión de proyectos de resistencia cultural para la pervivencia como pueblo. En contraste, contamos con el punto de vista de un padre de familia relativamente joven y que no se encuentra involucrado en este proyecto político. Ello implica que nuestra visión de la infancia es la que está comprometida con la pervivencia del pueblo, por lo que consideramos que en investigaciones futuras se puede ampliar la representación de infancia kamëntšá involucrando diferentes actores en los estudios.

6. Referencias

- Abric, J. C. (2001). Las representaciones sociales: aspectos teóricos. En J. C. Abric, *Prácticas sociales y representaciones* (págs. 11-32). México D.F.: Ediciones Coyoacán.
- Aguilar, L. F. (2003). El estudio de las políticas públicas. México, Mexico.
- Ariès, P. (1987). El descubrimiento de la infancia. En P. Ariès, *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen* (págs. 1-23). Madrid: Taurus.
- Arteaga, B. I. (2012). El enfoque diferencial: ¿una apuesta para la construcción de paz? En U. d. al], *Identidades, enfoque diferencial y construcción de paz. Serie documentos para la paz N°3* (págs. 15-40). Bogotá.
- Auto 004. (2009).
- Bahamón, M. (2013). *La misión capuchina en el Caquetá y el Putumayo 1893-1929*. Bogotá: Universidad Javeriana (Tesis).
- Blanco, R. (2009). La atención educativa a la diversidad: las escuelas inclusivas. En *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza* (págs. 87-99). España: OEI, Fundación Santillana.
- Bonilla, E., & Rodríguez, P. (2000). Más allá del dilema de los métodos.
- Bonilla, V. (1969). *Siervos de Dios y Amos de indios. El Estado y la Misión Capuchina en el Putumayo*. Bogotá.
- Cabildos Indígenas Pueblo Kamëntšá. (2013). Diseño curricular preliminar del pueblo Kamentsá para la básica primaria. Sibundoy, Putumayo, Colombia.
- Cabildos Kamëntšá. (2014). *Plan Salvaguarda Pueblo Kamëntšá*. Sibundoy.
- Camargo, M. (2003). *Desarrollo infantil y Educación Inicial. Avances en el proyecto pedagógico del DABS*. Bogotá.
- Castañeda Bernal, E., & Estrada, M. (2012). Lineamiento de participación y ejercicio de la ciudadanía en la primera infancia.

- Cervantes, C. (2006). Diversidad cultural y nociones relacionadas : un análisis conceptual. En B. Rogoff, *Investigar la diversidad cultural: teoría, conceptos y métodos de investigación para la educación y el desarrollo*. Tlaquepaque: ITESO : Universidad Iberoamericana : Universidad de Colima.
- Chaves, M. (2011). La multiculturalidad estatalizada: indígenas, afrodescendientes y configuraciones de estado. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia, ICANH.
- Chicunque, J. P. (5 de agosto de 2015). (L. C. Escobar, Entrevistador)
- Código de Infancia y Adolescencia. (2006).
- Colombia, C. d. (2016). Ley 1804 de 2016 Política de Estado por el Desarrollo Integral a la Primera Infancia De Cero a Siempre. Bogotá.
- Colombia, C. P. (1991).
- Colombia, G. d. (2013). Fundamentos técnicos, políticos de gestión. Estrategia de Atención Integral a la primera infancia. Bogotá.
- Conpes 109. (2007).
- CONTCEPI. (2009). Documento Borrador del Sistema Educativo Indígena Propio, relacionado con semillas de vida.
- Corpoamazonía. (2010). *Plan de Ordenación y Manejo de la cuenca alta del río Putumayo*. Mocoa: Corpoamazonía, WWF y Asociación Ampora.
- Correa, F. (2010). *Infancia y trabajo infantil indígena en Colombia*. Bogotá: Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia.
- CRIC, C. R. (2004). *Qué pasaría si la Escuela*.
- Decreto 1953. (2014).
- Decreto reglamentario No. 4663. (2011).
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (2013). *Las estrategias de investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa* (Vol. II). Barcelona: Gedisa.
- Díaz, M. (2010). Introducción. En M. Díaz , & S. Vásquez, *Contribuciones a la antropología de la infancia* (págs. 11-14). Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Díaz, M. (2010b). La exploración asistida: orientación del conocimiento en la educación inicial de indígenas CUbeo y Ticuna del Amazonas. En M. Díaz, & S. Vásquez, *Contribuciones a la antropología de la infancia : la niñez como campo de agencia*,

- autonomía y construcción cultural* (págs. 61-76). Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Duque, M. C. (2010). Las niñas y los niños, actores sociales investigando y construyendo saberes. En M. Díaz, & S. Vásquez, *Contribuciones a la antropología de la infancia* (págs. 87-105). Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- García-Huidobro, J. (2009). Una nueva meta para la educación latinoamericana del Bicentenario. En *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza* (págs. 19-33). España: OEI, Fundación Santillana.
- Gergen, K. (1996). *Realidades y relaciones: Aproximación a la construcción social*. Barcelona: Paidós.
- Gergen, K. J. (2007). *Construccionismo social, aportes para el debate y la práctica*. Bogotá: Uniandes.
- Gómez, A. (2001). Putumayo: relaciones de intercambio interétnico entre el piedemonte amazónico y los Andes. En A. Gómez, *Historia general del departamento del Putumayo -texto guía para la enseñanza-*. Bogotá: Ministerio de Cultura.
- Gómez, A. (2005a). El Valle de Sibundoy: el despojo de una heredad. Los dispositivos ideológicos, disciplinarios y morales de dominación. *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura*, 32, 51-73.
- Gómez, A. (2005b). *Putumayo: indios, misión, colonos y conflictos (1845-1970)*. Bogotá: Universidad del Cauca.
- Gómez, A. J. (2005). El Valle de Sibundoy: el despojo de una heredad. Los dispositivos ideológicos, disciplinarios y morales de dominación. *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura*, 32, 51-73.
- Guido, S. (2010). Diferencia y educación: implicaciones del reconocimiento del otro. *Pedagogía y saberes N°32. Universidad Pedagógica Nacional. Facultad de Educación*, 65-72.
- Jodelet, D. (1985). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En S. Moscovici, *Psicología social* (Vol. 2, págs. 469-494). Barcelona: Ediciones Paidós.
- Landaburu, J. (2004). Las lenguas indígenas de Colombia: presentación y estado del arte. (C. d. d'Amérique, Ed.) *Amerindia*, 29/30, 3-22. Recuperado el Octubre de 2016, de <http://www.red-redial.net/revista-amerindia-69-2005-0-29,30.html>
- Ley 1145. (2007).
- Ley 1148. (2011).

Ley 1295. (2009).

Ley 1438. (2011).

Márquez, D. (Abril de 2004). Representaciones sociales del trabajo y relaciones sociales de trabajadores independientes pertenecientes al sector informal urbano. "El caso de los coleros de las ferias libres". (*Tesis de maestría*). Chile.

Mead, M. (1985). *Educación y cultura en Nueva Guinea, estudio comparativo de la educación entre los pueblos primitivos*. Barcelona: Paidós.

Molina Murillo, F., & Díaz, M. (2011). Lineamiento Pedagógico para la Educación Inicial Indígena en Bogotá. Bogotá: Sigma Editores.

Molina, F. (2013). Documento de trabajo conceptual y metodológico: estudios de pautas de crianza. Bogotá.

Morales, P. (2010). Trabajo infantil en la Sierra Nevada de Santa Marta. En F. Correa, *Infancia y trabajo infantil indígena en Colombia* (págs. 121-150). Bogotá: Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia.

Oficina del Alto comisionado de las Naciones Unidas. (2006).

Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas. (2006).

Pachón, X. (2009). Rastreado la mirada antropológica de la infancia. *Maguaré*, 433-469.

Palacios, J. (1989). *La cuestión escolar. Críticas y alternativas*. Barcelona: LAIA.

Pinzón, C., & Garay, G. (1998). Inga y Kamsá del Valle de Sibundoy. En F. Correa Rubio (Ed.), *Geografía Humana de Colombia. Región Andina Central* (Vol. 4, págs. 113-330). Bogotá: Instituto Colombiano de Cultura Hispánica.

Prout, A., & James, A. (1990). A new paradigm for the sociology of childhood? Provenance, promise and problems. En A. James, & A. Prout, *Constructing and reconstructing childhood: contemporary issues in the sociological study of childhood* (págs. 7-34). Londres: The Falmer Press.

Ramírez, M. C. (1996). *Frontera fluida entre andes, piedemonte y selva: el caso del valle de Sibundoy, siglos XVI-XVIII*. Bogotá: Instituto Colombiano de Cultura Hispánica.

Reunión interinstitucional. (5 de agosto de 2015). Sibundoy, Colombia.

Rodríguez, G., Gil, J., & García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.

Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. New York: Oxford University Press.

- Romoli, K. (1962). El suroeste del Cauca y sus indios al tiempo de la conquista española según documentos contemporáneos del Distrito de Almaguer. *Revista Colombiana de Antropología*, 11, 240-302.
- Romoli, K. (1977). Las tribus de la antigua jurisdicción de Pasto en el siglo XVI. *Revista Colombiana de Antropología*, 21, 11-55.
- Serrano, A. (2013). Perspectivas diferenciales en la justicia transicional en Colombia: Avances y retos. En *Desafíos para la reintegración. Enfoques de género, edad y etnia*. (págs. 35-66). Bogotá: CNMH-DAV.
- Tattay, L. (2010). Niños y niñas del Cauca indígena. En F. Correa, *Infancia y trabajo infantil indígena en Colombia* (págs. 153-201). Bogotá: Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia.
- Uribe, M. V. (1985). Etnohistoria de las comunidades andinas prehispánicas del sur de Colombia. *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura*, 13-14, 5-40.
- Villarroel, G. E. (mayo-agosto de 2007). Las representaciones sociales: una nueva relación entre el individuo y la sociedad. *Fermentum. Revista Venezolana de Sociología y Antropología (online)*, 17(49), 434-454. Recuperado el 09 de 09 de 2014, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70504911>
- Vogler, P., Crivello, G., & Woodhead, M. (2008). Investigación sobre las transiciones en la primera infancia: Análisis de nociones, teorías y prácticas. *Cuadernos sobre desarrollo infantil temprano No. 48*. La Haya, Países Bajos: Fundación Bernard Van Leer.
- Vogler, P., Crivello, G., & Woodhead, M. (2008). Investigación sobre las transiciones en la primera infancia: Análisis de nociones, teorías y prácticas. *Cuadernos sobre desarrollo infantil temprano No. 48*. La Haya, Países Bajos: Fundación Bernard Van Leer.
- Walsh, C. (2001). *La interculturalidad en la educación*. Lima: Decisión Gráfica SAC.
- Zambrano, C. V. (2007). *Derechos, pluralismo y diversidad cultural*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales.

ANEXOS

- A. Anexo A1:** Guía de entrevista abierta y personal a personas de la comunidad.
- B. Anexo A2:** Guía de entrevista abierta y personal a personas de las instituciones.
- C. Anexo B:** Transcripción de entrevistas personales y abiertas realizadas a personas de la comunidad y de las instituciones a nivel local, agosto de 2015
- D. Anexo C:** Transcripción de reuniones institucionales acompañadas durante el trabajo de campo y de video de la comunidad, agosto de 2015
- E. Anexo D:** Reporte de las categorías de análisis de la información, 2016.
- F. Anexo E:** Transcripciones y dibujos del Taller de expresión y comunicación desde los lenguajes de los niños y los videos de los niños y niñas tomados para este apartado, agosto de 2015.

7. Artículo

Niños y Niñas indígenas: dos visiones una realidad

Lorena Camacho Muete


María Cristina Escobar Remicio

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Educación

Bogotá, Colombia

2017

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Enciclopedia de la Pedagogía</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 135 de 189	

7. Descripción

Artículo de investigación resultado de una tesis de grado de maestría, cuyo objetivo principal es aportar a la discusión y gestión de la Política para el Desarrollo Integral a la Primera Infancia, desde las concepciones de primera infancia planteadas en ella y las representaciones de la infancia de la comunidad kamëntšá ubicada en Sibundoy, Putumayo. Desde una metodología cualitativa se diseñaron los instrumentos de investigación para entrevistas abiertas y un taller de expresión y comunicación desde los lenguajes de los niños y niñas. Los resultados evidencian mayores tensiones que relaciones, siendo una coincidencia representativa considerar la infancia como un momento fundamental para la vida; en contraste con la gran tensión identificada en la institucionalización de los espacios de construcción de conocimiento kamëntšá, como consecuencia de la intervención del Estado. Estos hallazgos ponen de presente los retos en la implementación de la Política en comunidades indígenas y las posibilidades de profundizar en la representación de la infancia desde los niños y las niñas.

8. Fuentes

- Aguilar, L. F. (2003). El estudio de las políticas públicas. México: Miguel Ángel Porrúa.
- Bonilla, E., & Rodríguez, P. (2000). Más allá del dilema de los métodos. Bogotá: Norma.
- Cabildos Kamëntšá. (2014). Plan Salvaguarda Pueblo Kamëntšá. Sibundoy. Convenio interadministrativo 1026 de 2013 celebrado entre la Nación- Ministerio Del Interior y el Cabildo Indígena Kamëntšá Biya De Mocoa Putumayo. (Sin publicar).
- Díaz, M. (2010b). La exploración asistida: orientación del conocimiento en la educación inicial de indígenas Cubeo y Ticuna del Amazonas. En M. Díaz, & S. Vásquez, Contribuciones a la antropología de la infancia: la niñez como campo de agencia, autonomía y construcción cultural (págs. 61-76). Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Gergen, K. J. (2007). Construccinismo social, aportes para el debate y la práctica. Bogotá: Uniandes.
- Jodelet, D. (1985). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En S. Moscovici, Psicología social (Vol. 2, págs. 469-494). Barcelona: Ediciones Paidós.

- Prout, A., & James, A. (1990). A new paradigm for the sociology of childhood? Provenance, promise and problems. En A. James, & A. Prout, *Constructing and reconstructing childhood: contemporary issues in the sociological study of childhood* (págs. 7-34). Londres: The Falmer Press.
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. New York: Oxford University Press.
- Vogler, P., Crivello, G., & Woodhead, M. (2008). *Investigación sobre las transiciones en la primera infancia: Análisis de nociones, teorías y prácticas*. Cuadernos sobre desarrollo infantil temprano No. 48. La Haya, Países Bajos: Fundación Bernard Van Leer.
- Walsh, C. (2001). *La interculturalidad en la educación*. Lima: Decisión Gráfica SAC.
- Zambrano, C. V. (2007). *Derechos, pluralismo y diversidad cultural*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales.

9. Contenidos

El documento contiene en primer lugar una Introducción donde se justifica la investigación, se presenta la pregunta que orientó la misma y los antecedentes que han tenido lugar en el tema de infancia indígena y política pública. Posteriormente se encuentra el apartado de Métodos, donde se explica la metodología empleada para identificar, analizar y comprender las concepciones de infancia que emergen de lo que dicen las personas de la comunidad kamëntšá, las instituciones y lo que está planteado en la Política de Estado para el Desarrollo Integral a la Primera Infancia, De Cero a Siempre. Los resultados del proceso de análisis son presentados en el tercer apartado del artículo y se finaliza el documento con las consideraciones suscitadas por la investigación, incluyendo entre otras, reflexiones acerca de la relación entre el Estado y las comunidades indígenas en la implementación de la política pública en mención.

10. Metodología

Este apartado del artículo hace un breve barrido de los elementos que se tuvieron en cuenta para el desarrollo del marco metodológico de la investigación. Se empleó una metodología cualitativa desde un enfoque fenomenológico y de corte etnográfico y a partir de las categorías que orientaron la investigación -representaciones sociales, infancias, diversidad, derechos y política pública- se diseñaron los instrumentos de investigación para entrevistas abiertas y un taller de expresión y comunicación desde los lenguajes de los niños y niñas. El campo de análisis se configuró caracterizando geográfica e históricamente al pueblo kamëntšá y describiendo técnicamente la Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia. Una vez realizados el taller con los niños y

niñas y las entrevistas con los adultos, los registros de audio fueron transcritos y la información obtenida sujeta al proceso de codificación por categorías de análisis en Atlas.Ti. De este proceso resultó un reporte con la información clasificada por categorías de análisis, como insumo para un segundo proceso de codificación en el cual se obtuvieron subcategorías cuya información fue consignada en una matriz de Excel. Dicha matriz incluyó los diferentes apartes de las entrevistas y alimentó cada categoría de análisis, siendo la información base para dar respuesta a los objetivos de la investigación.

11. Conclusiones

La mayor relación entre la primera infancia kamëntšá y la primera infancia planteada en la Política, se encuentra en considerar este momento de vida como fundamental y prioritario en el proceso de desarrollo del ser humano para la construcción de su identidad, autonomía, aprendizajes, valores y conocimientos. Asimismo, ambas representaciones reconocen que el desarrollo se da en los contextos particulares en donde transcurre la vida de los niños y niñas y por tanto se buscan las acciones que permitan potenciarlo. Lo anterior evidencia que la representación social de la primera infancia en la fundamentación técnica de la Política, no es del todo distante de la concepción de infancia y posible primera infancia de la comunidad kamëntšá de Sibundoy.

No obstante, la principal tensión se encuentra en lo que denominamos la institucionalización de los espacios culturales de aprendizaje y se plantea la reflexión de la pertinencia de las intervenciones desde el Estado en comunidades indígenas. Dicha situación ha propiciado un cambio en la dinámica del relacionamiento familiar y comunitario, agudizando el debilitamiento cultural. Se evidencian problemáticas referidas a la inserción de elementos de lo propio en espacios institucionales, reduciendo aspectos fundamentales como la lengua materna a componentes de un currículo. Las propuestas que desde el Estado quieren reconocer la diversidad étnica, en últimas terminan por replicar modelos homogéneos que propician la aculturación.

Plantear las dificultades que ha traído la institucionalización de los espacios culturales de aprendizaje desde la Política, lleva a pensar formas distintas en que el Estado cumpla su papel como garante de los derechos de los niños y las niñas. Un tema que no fue ampliamente trabajado en los resultados de la investigación pero que podría aportar a este respecto, es el relacionado con la interculturalidad como proyecto político de la comunidad kamëntšá. La interculturalidad tiene una especial importancia en las nuevas configuraciones del pueblo kamëntšá al plantearse la necesidad de fortalecerse no solamente desde lo propio sino también desde lo externo a su cultura, como forma de relacionamiento desde la

diferencia. Desde la interculturalidad, la Política podría darle mayor relevancia en su implementación a la perspectiva de diversidad y al enfoque diferencial.

El proceso de investigación generó conocimiento para la gestión de la Política, lo cual le permitirá mejorar la relación y las acciones del Estado con las comunidades desde estas comprensiones, al confirmar, por ejemplo, la importancia de diseñar las atenciones dirigidas a la primera infancia indígena con la participación activa de las familias y desde un enfoque comunitario, teniendo en cuenta que sin su vinculación el objetivo de fortalecimiento cultural, no será el esperado. Lo anterior implica pensarse políticas públicas desde la integralidad del ciclo vital y desde los sujetos colectivos más que individuales, porque como evidenció la investigación, en el caso de la infancia kamëntšá esta no puede ser entendida sin la familia ni la comunidad.

Elaborado por:	Lorena Camacho Muete – María Cristina Escobar Remicio
Revisado por:	Elsa Castañeda Bernal

Fecha de elaboración del Resumen:	13	02	2017
--	----	----	------

Resumen

La presente investigación tuvo como objetivo principal aportar a la discusión y gestión de la Política para el Desarrollo Integral a la Primera Infancia, desde las concepciones de primera infancia planteadas en ella y las representaciones de la infancia de la comunidad kamëntšá ubicada en Sibundoy, Putumayo. Desde una metodología cualitativa, con perspectiva fenomenológica y corte etnográfico se diseñaron los instrumentos de investigación para entrevistas abiertas y un taller de expresión y comunicación desde los lenguajes de los niños. Las entrevistas fueron realizadas con líderes, sabedores(as), maestra, profesional psicosocial, médico tradicional y padre de familia de la comunidad y con actores institucionales relacionados con la Política en lo local. El taller fue realizado con niños y niñas entre los tres años y medio y cuatro años y medio, participantes del Hogar Infantil Bacetemëngbe Yebna.

Los resultados arrojan que existen mayores tensiones que relaciones entre estas representaciones, siendo la mayor coincidencia considerar este momento como fundamental para la vida. Sin embargo, la intervención del Estado ha derivado en la institucionalización de los espacios de construcción de conocimiento del ser kamëntšá, considerándose esta situación como la mayor tensión identificada. Los hallazgos ponen de presente los retos en la implementación de la Política en comunidades indígenas y abren posibilidades de investigación entre las que se destaca la profundización en la representación de la infancia desde los niños y las niñas indígenas.

Palabras clave: Representaciones sociales, infancias, transiciones, derechos, diversidad, política pública, indígenas.

Resumen en lengua kamëntšá¹⁶

Quem enangmensoy fsenjenangmia jacorrintiam ngominchetemëng tšaba chamuisomñam šquenëngbe juabnac y cabëngbe juabnac.

Tmojencuenta basetemëngaftac pamillang obiashjachëng, abuatambayëng, tatšembua y bebtëngaftac. Fsenjenoyeunay ngomenchetemëng basetemëngbe yebnentšan.

Quem enangmenan tonjayan na, šquenëngbe juabeman soy šquenëngbe tsbuanachanga y Kamëntša biyang be soy ndoñ lemp tšaba tsemnan, juabnëng sempr echanjotroca, chiek bëngbe soy ndoñ pasel ngomenchetemëngbiam jëbtsacochbuacham, opresid entsemn Kamëntša be juabnac jontšan jetsjabuachenam juabn ainan y biyan ndoñ chaodetsotšam.

Oibuambnayan: pamillang, ngomenchetemeng, entrocán soy, mand va soyeng Cabeng.

¹⁶ Traducido por Antonia Satiaca y Yenny Tandioy, mujeres kamëntšá.

Abstract

The present research had as main objective to contribute to the discussion and management of the Policy for the Integral Development to the Early Childhood, from the conceptions of infancy raised in her and representations of the infancy of the community kamëntšá located in Sibundoy, Putumayo. From a qualitative methodology, with phenomenological and ethnographic perspective, the research instruments for open interviews and a workshop of expression and communication from the children's languages were designed. The interviews were conducted with leaders, learners, teachers, psychosocial professionals, traditional doctors and parents of the community and with institutional actors related to the Politics in the local area. The workshop was conducted with children between the age of three and a half and four and a half years of the Bacetemengbe Yebna Children's Home.

The results show that there are more tensions than relationships between these representations, however most of the coincidences establish this moment as fundamental for life. The intervention of the State has resulted in the institutionalization of the spaces of construction of knowledge that's considered as the greatest tension identified. These findings highlight the challenges in the implementation of the Policy in indigenous communities and open up the possibilities of research, among which the emphasis on the representation of children from boys and girls stands out.

Keywords: Social representation, childhood, transitions, rights, diversity, public policy, indigenous.

Niños y niñas indígenas: dos visiones una realidad

Introducción

El interés de esta investigación surge como resultado de los acercamientos en la práctica profesional a los procesos de atención a la primera infancia desde las instituciones públicas en comunidades indígenas en el país, así como de las reiteradas manifestaciones de estas comunidades a ser atendidas de acuerdo a sus prácticas culturales y con mayor pertinencia. Lo anterior demanda encontrar puntos de encuentro entre estos dos propósitos, más allá de enunciar la atención con enfoque diferencial que en la práctica territorial aún sigue siendo un reto.

En coherencia con lo anterior, la presente investigación busca aportar al reconocimiento de los niños y las niñas como sujetos históricamente situados, constructores de su realidad y no como frecuentemente son representados en diferentes ámbitos de la sociedad. Los estudios realizados demuestran las distintas visiones de la infancia que se construyen de acuerdo al contexto social y cultural de las personas y las concepciones más recientes que buscan resaltar el papel activo de los niños y las niñas en su cultura.

En este sentido, la presente investigación se justifica en la necesidad que tiene la Política Pública de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia, De Cero a Siempre¹⁷, de generar conocimiento que le permita tener información acerca de los puntos de encuentro y disenso entre concepciones de infancia indígena y aquella que se encuentra en el marco de la Política. Esto teniendo en cuenta que existen investigaciones sobre infancia indígena, más no investigaciones que indaguen sobre la correspondencia entre ambas, así como la representación de los niños y niñas se realiza desde lo que los adultos dicen de ellos y desde lo que observan los investigadores, más no se refleja lo que los niños y niñas piensan de la infancia. Lo anterior permitirá tener información

¹⁷ De aquí en adelante aparecerá referida como Política.

relevante para gestionar acciones con la primera infancia indígena de acuerdo a su cosmovisión y con mayor pertinencia cultural y territorial, en este caso en el municipio de Sibundoy, Putumayo, con la comunidad kamëntšá.

Se considera relevante en este momento de gestión de la política pública, realizar una investigación en una comunidad indígena que dé cuenta de las relaciones y tensiones que puedan existir en los significados de la infancia y la primera infancia para las comunidades indígenas y la comprensión institucional de las mismas. De esta manera para la presente investigación se ha formulado la siguiente pregunta: ¿cuál es la coherencia entre las concepciones de infancia de los niños y niñas menores de cinco años, planteada en la Política de Estado para el Desarrollo Integral de Primera Infancia De Cero a Siempre y aquella propia de la comunidad indígena Kamëntšá ubicada en Sibundoy, Putumayo?

Con este propósito fue necesario revisar los estudios e investigaciones alrededor de las concepciones de infancia y la normatividad vigente al respecto. Los primeros han sido un ejercicio de varias décadas, mientras aquellos relacionados con las políticas públicas poblacionales de infancia, son un ejercicio relativamente reciente. A pesar de ello, existen pocos estudios que articulen la mirada de la infancia y su coherencia con la planteada en los marcos de política cuando se refiere a las concepciones de infancia indígena.

Entre los referentes normativos internacionales más significativos relacionados con la primera infancia y en especial la infancia indígena, se encuentra la Convención Internacional de los Derechos de los Niños -CDN- proclamada en 1989 y sus observaciones siete y once (Molina Murillo & Díaz , Lineamiento Pedagógico para la Educación Inicial Indígena en Bogotá, 2011). La Observación General No. 7 sobre la realización de los derechos del niño en primera infancia (Comité de los derechos del niño, 2005) y la Observación General No.11 de 2009 que trata de los derechos de los niños y niñas indígenas generan directrices para que los gobiernos establezcan

acciones para garantizar los derechos de estas dos poblaciones (Molina Murillo & Díaz , Lineamiento Pedagógico para la Educación Inicial Indígena en Bogotá, 2011).

Al hablar de los pueblos indígenas desde una perspectiva de derechos humanos, se hace necesario mencionar el Convenio 169 ratificado con la Ley 21 de 1991, por la cual se reglamenta la obligatoriedad de consultar a los pueblos indígenas, la Declaración Universal de la Unesco (2001), la Convención sobre la protección y promoción de la Diversidad Cultural (2005) y la Declaración de las Naciones Unidas sobre los pueblos indígenas (2007), los cuales también garantizan los derechos de los niños y las niñas indígenas (Molina Murillo y Díaz , 2011).

En la normatividad nacional colombiana se encuentra la Constitución Política Nacional de Colombia de 1991 la cual reconoce la diversidad étnica y cultural, establece los derechos fundamentales de los niños y las niñas, así como las funciones del Estado, las familias y la sociedad en el cumplimiento de estos derechos (Colombia C. P., 1991). Otorga además reconocimiento a los territorios indígenas como entidades territoriales gobernadas por consejos conformados y reglamentados de acuerdo a los usos y costumbres de los pueblos indígenas (Colombia C. P., 1991).

La Ley 1098 de 2006 configura un hito al contribuir a la transformación del concepto de infancia en Colombia -de menor a sujeto de derechos-, así como reconocer del derecho al desarrollo integral de la primera infancia, los derechos constitucionales e internacionales de los niños, niñas y adolescentes indígenas y las responsabilidades del presidente, gobernadores y alcaldes en las políticas públicas de infancia y adolescencia (Código de Infancia y Adolescencia, 2006).

En el 2007 el Conpes 109 formaliza la Política Pública de Primera Infancia (Conpes 109, 2007), en el 2009 con la Ley 1295 surgen los acuerdos entre el Estado y la sociedad civil frente a los derechos de educación y protección integral de los derechos de los niños y las niñas, (Ley 1295, 2009), en el 2011 el Decreto 4875 de 2011 crea la Comisión Intersectorial para la atención integral

a la Primera infancia, trabajo del cual se deriva la Ley 1804 de 2016 la cual establece la Política de Estado para el desarrollo integral de la primera infancia, De Cero a Siempre. Finalmente se resalta Decreto 1953 de 2014, por el cual se crea un régimen especial con el fin de poner en funcionamiento los territorios indígenas respecto de la administración de los sistemas propios de estos pueblos hasta que el Congreso expida la Ley de que trata el artículo 329 de la Constitución Política de Colombia (Decreto 1953, 2014).

Lo anterior evidencia los avances en el reconocimiento de los derechos de la infancia y de las comunidades indígenas desde una dimensión normativa y constitucional.

En el ámbito académico, Molina (2013) encuentra que las investigaciones en Colombia sobre infancia y los estudios dedicados a la infancia indígena son relativamente nuevos, identificando dos publicaciones como hitos significativos al respecto. La primera, *Socialización del niño indígena* publicado por la Universidad del Cauca en 1989, presenta el proceso de socialización del niño indígena y los efectos causados por la educación formal en la socialización familiar y la identidad de la persona adulta indígena, mostrando para su descripción y análisis el caso de la comunidad Misak en Guambía. La segunda, *El Desarrollo del niño y la música en la cultura Embera Chamí de Jardín, Antioquía*, de María Eugenia Londoño en 1990, muestra en especial la relación que existe entre la música y algunos momentos del desarrollo infantil del niño Emberá Chamí, estableciendo entre otros ejemplos, cómo en el momento de controlar esfínteres la madre le canta rítmicamente al niño mientras lo mece y lo sienta en sus piernas, mostrándole la vasija, resaltando cómo esta práctica genera una relación de vínculo madre e hijo afectiva y cercana en un proceso de crianza (Molina, 2013).

De forma más reciente el libro *Infancia y Trabajo Infantil indígena en Colombia*, compilación del antropólogo François Correa Rubio (2010), reúne diferentes concepciones de infancia que fueron recogidas y descritas por el equipo de trabajo de la investigación. Su objetivo principal fue distinguir el trabajo infantil definido por la Organización Internacional del Trabajo-

OIT-, de las prácticas culturales que hacen parte de la “producción y reproducción de la vida social y cultural de los pueblos y, por lo tanto, parte de los procesos de formación” (Correa, 2010, p. 17) y socialización de los niños y niñas indígenas en el país.

Los adelantos en la comprensión de la infancia indígena no han provenido únicamente de comunidades académicas. Se encuentra información sobre infancia –o lo que algunos pueblos indígenas en Colombia han denominado “semillas de vida”– en documentos sobre la situación de la niñez indígena y planes etnoeducativos que los mismos pueblos han realizado de manera autónoma o con apoyo de organizaciones del Estado.

Entre estas publicaciones identificamos las denominadas: *Pautas y prácticas de crianza en familias colombianas*, realizada por la Organización de Estados Americanos -OEA- y el Ministerio de Educación en el año 2000; *Ciclo de Vida y Proceso de Formación, desde Prácticas Culturales en las Comunidades Indígenas Eperãrã Siapiadaarã de Nariño y Cauca*, realizada por UNICEF y la Universidad del Cauca en el 2002; *Situación de la niñez indígena del Amazonas, construcción de un modelo tradicional de atención y cuidado de la Niñez Indígena con los Borá, Uitoto, Tikuna, Yacona, Miraña*, realizada por la Fundación Caminos de Identidad- FUCAI- y el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar -ICBF- en el 2008; *Una mirada a la realidad de los niños y las niñas Wayuu y Wiwa en la Guajira: hacia una nueva oportunidad*, elaborada por Unicef, ICBF y la Universidad de la Guajira en el 2008; y *Una realidad que amenaza la vida y pervivencia de los pueblos: situación de los derechos humanos de niños y niñas indígenas de Colombia* realizada en el 2010 (Molina, 2013).

En la misma línea, durante el trabajo de campo realizado para la presente investigación, encontramos que para la estructuración y definición de componentes y contenidos del Modelo Educativo para el Pueblo Kamëntšá, construido en 2013 con el acompañamiento del Ministerio de Educación a los Cabildos de este pueblo, se tuvo en cuenta el ciclo de vida Kamëntšá el cual,

según el pensamiento de sus mayores, se expresa en seis etapas de crecimiento del niño y la niña (Cabildos Indígenas Pueblo Kamentsá, 2013)

En el marco del Sistema Educativo Indígena propio -SEIP-, los pueblos indígenas en Colombia han concertado un concepto que para la presente investigación es relevante a la hora de referirnos a la infancia indígena el cual es denominado semillas de vida. Este concepto se ha definido como el primer momento de vida del ser indígena en el cual las familias y la comunidad acompañar al niño y a la niña en el proceso de construcción de conocimiento y apropiación de su cultura desde los espacios propios y cotidianos y en donde la lengua se convierte en un factor prioritario de este aprendizaje y una forma de permanecer en el territorio y pervivir como indígenas (CONTCEPI, 2009, pág. 1).

Lo anterior evidencia cómo en Colombia recientemente han aumentado los estudios sobre la infancia que reconocen a los niños y niñas como sujetos histórica y culturalmente situados. Esto es importante porque en la medida que voces excluidas de los estudios antropológicos y de las ciencias sociales en general sigan tomando fuerza, podrán ser reflejadas en los contenidos de políticas públicas colombianas y en este caso en particular, en los planes y programas dirigidos a la infancia evitando enmarcar a los niños y niñas en modelos de desarrollo de corte homogenizante.

Con miras a resolver la pregunta de investigación se plantearon como objetivos específicos identificar las concepciones de primera infancia de los niños y niñas planteada en la Política, reconocer las concepciones de infancia de la comunidad indígena Kamentsá ubicada en Sibundoy, Putumayo y analizar las relaciones y tensiones existentes entre las concepciones de niño y niña en primera infancia identificados en la Política, y aquella encontrada en la comunidad indígena kamentsá. Esto ayudó a cumplir con el objetivo general de la investigación encaminado a aportar a la discusión y gestión de la Ley 1804 de 2016, Política de Estado para el Desarrollo Integral a la Primera Infancia, De Cero a Siempre desde las concepciones de primera infancia planteadas en la Política y las representaciones de infancia de la comunidad kamentsá de Sibundoy.

Métodos

En esta investigación se usó una metodología cualitativa desde un enfoque fenomenológico y de corte etnográfico, que posibilitara identificar, comprender y analizar las representaciones de infancia que emergen de lo que dicen las personas de la comunidad kamëntšá, las personas de las instituciones y lo planteado en la Política.

A partir de las categorías que orientaron la investigación -representaciones sociales, infancias, diversidad, derechos y política pública- se diseñaron los instrumentos de investigación para entrevistas abiertas y un taller de expresión y comunicación desde los lenguajes de los niños y las niñas, el cual fue realizado con niños y niñas entre los tres años y medio y cuatro años y medio, participantes del Hogar Infantil Bacetemëngbe Yebna.

El campo de análisis se configuró caracterizando geográfica e históricamente al pueblo kamëntšá y describiendo técnicamente la Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia, posibilitando comprender las representaciones de infancia de manera situada. La caracterización de los kamëntšá recogió elementos etnohistóricos de la situación de los pueblos indígenas del suroccidente colombiano a la llegada de los españoles y evidenció las relaciones entre la gente de selva y la gente andina como un aspecto influyente en la construcción de la identidad de los pueblos del Valle de Sibundoy. También se abordó la intervención de los misioneros capuchinos en la dinámica cultural de los pueblos de esta región, así como los intereses de explotación de recursos naturales y apropiación de tierras que han provocado el despojo territorial del pueblo kamëntšá, incidiendo de manera directa en la modificación de sus relaciones familiares.

La descripción de la Política enmarca la concepción de niños y niñas en primera infancia desde el enfoque de derechos humanos, con el propósito y fin último de garantizar el derecho al desarrollo integral en este momento de vida. También expone la fundamentación técnica y los

sectores responsables de garantizar este derecho en el ámbito nacional y local desde la intersectorialidad e integralidad en la atención, bajo los criterios de pertinencia y calidad, proponiendo las líneas de gestión para su implementación.

Una vez realizados el taller con niños y niñas y las entrevistas con los adultos, los registros de audio fueron transcritos y la información obtenida sujeta al proceso de codificación por categorías de análisis en Atlas.Ti. Este proceso permitió tener un reporte con la información clasificada por categorías de análisis, como insumo para un segundo proceso de codificación en el cual se obtuvieron subcategorías cuya información fue consignada en una matriz de Excel. Dicha matriz incluyó los diferentes apartes de las entrevistas y alimentó cada categoría de análisis, siendo la información base para dar respuesta a los objetivos de la investigación.

Resultados

La investigación permitió identificar la concepción de infancia de los niños y niñas menores de cinco años planteada en la Política, comprender la representación de infancia de la comunidad indígena del Pueblo Kamëntšá, ubicado en Sibundoy, Putumayo, y analizar las relaciones y tensiones existentes entre estas dos miradas.

Representaciones de primera infancia en la Política Pública

Se encuentra en la Política una postura y comprensión del Estado colombiano explícita sobre la concepción de primera infancia por ciclo vital comprendida desde la gestación hasta los seis años de edad, la cual reconoce a los niños y niñas como sujetos plenos de derechos, seres sociales, singulares y diversos (Colombia C. d., 2016).

Al considerarlos como sujetos de derechos, la Política está poniendo de manifiesto otra forma de concebir a los niños y niñas reconociéndolos como seres con capacidades sociales de interacción y construcción de sociedad independientemente de la acción de los adultos para

expresarse, relacionarse y actuar (Colombia G. d., 2013). Singulares, únicos e irrepetibles con maneras de ser y sentir distintas y de desarrollarse, ya que cada ser humano tiene sus particularidades y características, las cuales se construyen de acuerdo a sus interacciones, al proceso de crianza que haya tenido y las oportunidades que le hayan ofrecido los contextos y los aprendizajes (Colombia G. d., 2013). Diversos, ya que reconoce que los niños y las niñas se desarrollan y viven de distintas maneras y pertenecen a grupos familiares, sociales y culturales con condiciones o contextos particulares (Colombia G. d., 2013).

En suma, encontramos que esta concepción reafirma la representación social actual sobre los niños y niñas como sujetos de derechos prevalentes planteada en la Convención Internacional de los derechos del Niño -CDN- y se cimienta en la normatividad nacional e internacional vigente sobre infancia, la cual, desde un enfoque de derechos, le otorga la responsabilidad y el deber de garantizar la protección integral de estos derechos al Estado.

Para lograr esta protección integral, esta Ley establece siete realizaciones¹⁸ como las condiciones que se deben garantizar a cada niño y a cada niña para hacer posible su derecho al desarrollo integral, el cual es entendido como derecho y principal objetivo de la Ley, que no sucede de manera lineal y homogénea para todos los niños y niñas, sino que se da de manera singular para cada uno, reconociendo que la interacción con actores significativos y entornos propicios favorecen su desarrollo (Colombia C. d., 2016).

¹⁸ 1) Cuenta con padre, madre o cuidadores principales que le acogen y ponen en práctica pautas de crianza que favorezcan su desarrollo integral. 2) Vive y disfruta del más alto posible nivel de salud. 3) Goza y mantiene un estado nutricional adecuado. 4) Crece en entornos que favorecen su desarrollo integral. 5) Construye su identidad en un marco de diversidad. 6) Expresa sentimientos, ideas y opiniones en sus entornos cotidianos y estos sean tenidos en cuenta. 7)

¹⁸ Crece en entornos que promocionan sus derechos y actúan ante la exposición a situaciones de riesgo o vulneración (Colombia C. d., 2016, pág. 2).

Para hacer esto posible, la Ley se ha propuesto gestionar la Política estableciendo en el marco del Sistema Nacional de Bienestar Familiar- SNBF-, la Comisión Intersectorial para la Atención Integral- CIPI¹⁹- como la coordinadora, articuladora y gestionaora de la misma. Esta instancia es la encargada de generar los lineamientos técnicos para su implementación, definir la articulación con las entidades privadas, y grupos étnicos, entre otros, que aborden los temas de primera infancia relacionados principalmente con nutrición y salud; y establecer las funciones de las entidades que la conforman en el marco de la atención integral. Por lo anterior quienes la conforman pertenecen al nivel de Ministros o Directores de entidad o sus delegados son del nivel directivo.

De otro lado, para llevar a cabo esta apuesta, la Política define cinco líneas de acción: gestión territorial, calidad y pertinencia de las atenciones, seguimiento y evaluación, movilización social y gestión del conocimiento, las cuales se movilizan para mover y dar sostenibilidad a la Política (Colombia C. d., 2016, págs. 6-7). Estas buscan desarrollarse a través de la intersectorialidad, desde una perspectiva de derechos buscando asegurar a cada niño y niña, de acuerdo a su edad, contexto y condición, las atenciones que se le deben garantizar para su desarrollo integral. Esta gestión intersectorialidad se busca establecer entre el Estado, la familia y la sociedad civil de acuerdo a sus competencias para la garantía de los derechos de niños y niñas, y en los ámbitos nacional, departamental y territorial. (Colombia C. d., 2016).

¹⁹ Esta comisión está integrada por la Presidencia de la República, Departamento Administrativo de la Presidencia de la República, los Ministerios de Salud y Protección Social, Educación Nacional, Cultura Vivienda, Ciudad y Territorio, los Departamentos Nacionales de Planeación, Administrativo Prosperidad Social y Administrativo del Deporte, la Recreación, la Actividad Física y el Aprovechamiento del Tiempo Libre (Coldeportes), el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), la Unidad para la Atención y Reparación Integral a las Víctimas (Colombia C. d., 2016, pág. 8).

Es así como la Política propone que la atención que se le debe garantizar a cada niño y a cada niña sea integral e intersectorial, intencional, relacional y efectiva encaminada a garantizar que en cada uno de los entornos: hogar, salud, espacio público y educativo, donde transcurre su vida, y se les asegure las condiciones humanas, sociales y materiales para promover y potenciar su pleno desarrollo, cumpliendo los criterios de pertinencia, flexibilidad, oportunidad, diferencial, calidad, continuidad y complementariedad (Colombia C. d., 2016).

La Política generó un instrumento para la identificación de las atenciones que requieren los niños y las niñas para su desarrollo y a la medida de cada territorio denominado Ruta Integral de atenciones -RIA-, la cual le permite al territorio a partir de la caracterización de su población, identificar las atenciones por momento de vida, entorno y estructurante lo que requieren los niños y las niñas de manera particular para su desarrollo (Colombia C. d., 2016).

En este contexto, la Ley establece que la implementación de esta Política en el territorio, debe realizarse por medio de alcaldes y gobernadores, teniendo en cuenta la responsabilidad que tienen en el cumplimiento de las garantías de los derechos de niños y niñas, y respeta los procesos de gestión de políticas de infancia propias del ámbito local, siendo los Consejos de Política Social el escenario de discusión para su implementación y darle la prioridad social, técnica y financiera que requiere la primera infancia, donde la participación es un criterio muy importante, de ahí el reconocimiento de las comunidades étnicas en estos espacios (Colombia C. d., 2016).

Representaciones de infancia kamëntšá

La representación de la infancia kamëntšá se configura a través de las transiciones que esta comunidad ha identificado como parte del periodo de su infancia, en los cuidados físicos y espirituales que se le realizan al niño y la niña, y en el proceso de construcción de conocimiento e identidad a través de la oralidad, la observación y la práctica, acciones que se llevan a cabo

principalmente en los espacios familiares y comunitarios, aunque más recientemente también en espacios de carácter institucional.

- *Las transiciones en la representación de la infancia kamëntšá*

La infancia está compuesta por distintos momentos en la vida del niño o la niña, que cambian de acuerdo a las habilidades que este adquiere y a las responsabilidades que los adultos pueden delegarle. Según el pensamiento de sus mayores, la infancia se expresa en seis etapas de crecimiento del niño y la niña kamëntšá (Cabildos Indígenas Pueblo Kamentsá, 2013).

Dicho ciclo inicia con *Ngomamana*, un momento que comprende la concepción y la preparación de los padres para el recibimiento del niño o la niña. En seguida se encuentra *Onynama*, que es la etapa comprendida desde el momento del nacimiento hasta los tres meses, y en ella se destaca la conexión del niño o la niña con la tierra a través de la realización de rituales como el entierro de la placenta en el *Shinjak* o fogón. También se encuentra *Ochochaya*, momento comprendido entre el nacimiento hasta los veinticuatro meses y que se destaca por la lactancia materna y la conexión de la madre con el niño o la niña, así como la aproximación con la lengua a través de los cantos y cuentos que se realizan durante este momento (Cabildos Indígenas Pueblo Kamentsá, 2013).

Obatajchkanaya es la transición comprendida entre los cuatro y los seis meses, en la cual el niño o la niña interactúan plenamente a través de su sonrisa, llanto y juegos, reconociendo a su familia y los espacios de su hogar. *Osjonaya* es la etapa comprendida entre los seis y ocho meses; para los kamëntšá la manifestación que está en este momento es que puede gatear y explorar su entorno. *Enoshekekuingakaya* es la fase comprendida entre los ocho y los once meses y hace referencia a los primeros pasos del niño o la niña y de los acomodamientos que debe hacer la familia para que esta sea posible. *Shekbuacha* es el periodo comprendido entre los once meses y el

año y tres meses, donde el niño y la niña para la cultura kamëntšá ya camina y se le involucra en las actividades propias de la familia (Cabildos Indígenas Pueblo Kamentsá, 2013).

Tjembamnaya es la etapa de los dieciocho meses en adelante y se caracteriza para el kamëntšá porque los niños y niñas acompañan a sus padres, pueden hacer mandados, participan en actividades de la comunidad como las mingas. *Uajabuachana*, es la etapa de los cinco a los ocho años y es donde se le otorgan las responsabilidades de acuerdo a si es niño o si es niña.

Cochashbena, comprende entre los nueve y los trece años y es la etapa final en el periodo que comprende la infancia kamëntšá, adquiriendo responsabilidades -en trabajos comunitarios, por ejemplo- que le son asignadas por los mayores (Cabildos Indígenas Pueblo Kamentsá, 2013).

El establecimiento de las etapas anteriores no quiere decir que los kamëntšá consideren un desarrollo de sus niños y niñas ordenado, esquemático y sin opción de ser distinto.

Por otro lado, es interesante señalar la relación que se desprende de la entrada en vigencia de la Política y del hacer explícitos, en el caso del pueblo kamëntšá, los momentos que conforman y definen su infancia. Varias personas corroboraron que ha sido por la necesidad de las entidades, de adecuar la atención estatal a niños y niñas indígenas, que se han llevado a cabo procesos de investigación al interior del pueblo kamëntšá, dirigidos por personas de la comunidad. De alguna manera puede considerarse un avance en la investigación y conceptualización que debe hacerse para implementar acciones con niños y niñas desde la perspectiva de la diversidad y el enfoque diferencial. Esto ha generado una reflexión sobre el periodo de la infancia kamëntšá desde los integrantes de la comunidad, incluyendo a los niños y a las niñas en las acciones propuestas en su Plan de Salvaguarda y reflejando el lugar de los mismos para esta comunidad.

La noción de infancia está directamente relacionada con los conocimientos y habilidades propias del ser kamëntšá, generadas y apropiadas por las niñas y niños: "uno nace ya Kamëntšá y

lo que hacen los docentes o los papás es hacer el Kamëntšá, ya las costumbres, todo lo que es la identidad" (Y. Ágreda, comunicación personal, 7 de agosto de 2015).

Al ser la primera infancia un concepto bastante reciente en el mundo de las políticas públicas, así como su difusión, el pueblo kamëntšá no tiene un concepto en lengua para referirse a ella y varias de las personas entrevistadas afirmaron que su pueblo no concibe un periodo llamado primera infancia.

Sin embargo, el momento que podríamos denominar primera infancia en la comunidad kamëntšá finaliza en los niños con la práctica de su primer corte de cabello, realizado en el marco de una gran celebración familiar donde los invitados le llevan regalos a modo de ofrenda como un pollo o cuy para que se haga responsable de su cuidado y participan activamente cortándole cada uno un poco de cabello. En el caso de las niñas, se dice que su cabello es cortado hasta cuando le llega su primera menstruación, de manera que al evitar su corte demoran el momento en que estas dejan de ser niñas. Se evidencia entonces que la primera infancia varía no solo de acuerdo a las habilidades logradas por cada niño, sino también depende si es niño o niña:

En algunas familias todavía está el ritual del corte del cabello para los niños, para decirle que de aquí en adelante ya deja de ser niño, [...] todavía hay algunas familias que hacen el ritual y todo y las niñas también, pero le cortan el cabello tarde para retardar el proceso de ser mujer, para prevenir el tema de la menstruación, que no llegue tan rápido (J.C. Mavisoy, comunicación personal, 8 de agosto de 2015).

Pese a no tener un nombre como tal, cuando al niño le cortan el cabello esto se podría entender como el final de su primera infancia debido a que después de eso no deja de ser acompañado, sino que mantiene un lazo con sus padres, distinto a cuando conforma su familia y ello marca un distanciamiento mayor con sus cuidadores principales.

- *Cuidado y crianza de la madre y el niño kamëntšá*

El cuidado y la crianza son dos grandes aspectos que evidencian la concepción de infancia para los kamëntšá. Las prácticas de cuidado están ligadas a elementos de la naturaleza y las de crianza a concepciones espirituales y a la constancia del diálogo. Los cuidados no son solo para el niño o niña sino también para su madre. Se evidenció una estrecha relación entre los cuidados físicos y espirituales al considerar que todo cuidado físico va a tener una repercusión en lo espiritual y viceversa. Dentro de la crianza el consejo y la orientación tienen un rol preponderante, materializándose a través de la oralidad y la espiritualidad del *biajjiy* o *yagé*.

La *partería* dentro de los kamëntšá tiene un lugar representativo, el ciclo de cuidados inicia con las visitas de la *juajuana* o partera a la mujer en embarazo. La *juajuana* acompaña mes a mes la salud de la mujer, cuida su alimentación y la posición del bebé, sobre todo los últimos meses del embarazo llegando a sobar y dar masajes en la barriga de la mujer, si es necesario acomodar al bebé en la posición correcta para su nacimiento. Llegado el día, la *juajuana* conoce qué plantas puede usar para aliviar los dolores o agilizar el proceso de parto. Después del nacimiento, la mujer debe guardar reposo durante cuarenta días, alimentarse con coladas y sopas a base de diferentes variedades de maíz y consumir los pollos que crió durante los nueve meses de embarazo. La preparación reconocida como alimento esencial para la mujer durante esta etapa, es el caldo de gallina de campo con *arracacha* preparados en el *Shinyak* o fogón. El hombre a su vez también cuida gallinas, patos y en general los alimentos de la *chagra* que son necesarios para la alimentación de la mujer y su hijo.

Durante y después del embarazo la mujer no debe realizar trabajos pesados que puedan afectar al niño o causar una hernia; tomar aguas calientes de canela y manzanilla para mantenerse en calor; y evitar los alimentos fríos, serenarse o pasar encima de los charcos porque eso puede conllevar a adquirir el denominado viento frío. Si la mujer no guarda dieta durante los cuarenta

días, se dice que puede llegar a sufrir de reumatismo o artritis en una edad mayor. En la actualidad no es frecuente la práctica de los cuidados en mención, así como la participación de la juajuana en el cuidado del embarazo y en el parto.

Cuando el bebé nace, lo primero que se hace es bañarlo con plantas medicinales, cortarle el ombligo y enterrar la placenta en el *shinyak* o *fogón*. El *shinyak* marca la relación con el territorio de donde son originarios y donde se ha construido su ancestralidad. Las madres entierran su placenta y el ombligo del bebé en el *shinyak*, dándole la bienvenida al recién nacido, ligando este nuevo ser con su territorio, protección, mantener el calor del vientre para garantizarle buen crecimiento al niño y la niña y hacerle una ofrenda a la madre tierra. Esta práctica está en proceso de cambio porque cada vez es más frecuente que los partos se den en el hospital y no les entreguen la placenta.

El *ntshobiach* o chumbe es una faja tejida por las mujeres y usada por niñas, niños, mujeres y hombres, para sostener las prendas vestidas por los kamëntšá. En el *ntshobiach* se tejen diferentes e innumerables símbolos kamëntšá y se plasman historias de la tradición oral. Durante las fases *onynana* y *obatajchkanayá*, es decir entre los cero y seis meses, las madres envuelven en ropa abrigada a sus bebés y los rodean con la faja que han tejido para ellos. Cuando el bebé empieza a tener más movimiento, casi al finalizar *obatajchkanayá* se deja de fajar, pero mantiene el *ntshobiach* a modo de cinturón para que sostenga la cusma -en los hombres- o la manta -en las mujeres- y para que "el ombligo endure, [...] sean fuertes, [...] carguen cualquier bulto y no se enfermen, no se hagan de herniados. Así decían. Para que las caderas les acomode, para que las caderas sean alentadas" (M.N. Chindoy, comunicación personal, 1 de agosto de 2015).

Respecto a la alimentación, la leche materna es la base fundamental de la misma y a los ocho o nueve meses, en *osjonaya*, se le empieza a dar alimentos sólidos siendo variables los

momentos en que pueden comer ciertas cosas. Se manifestó una relación de las comidas con el desarrollo del lenguaje, por ejemplo, no se les puede dar a los niños una especie de aguacate que se llama maco, porque no hablan rápido, así como la batata que se les da después de los diez años por la misma razón. En contraste la uvilla se les cocina en luna llena y así van a hablar rápido, siendo un alimento que se le da sobre todo a aquellos que están demorados en hablar.

De otro lado se encuentran cuidados que se espera repercutan en las habilidades y actitud del niño: las preparaciones de raíz de arrayán en luna llena para incentivarlos a caminar, o el sudado de cuy y la manteca de oso frotada en el cuerpo, para que sus huesos sean fuertes. Estos últimos cuidados se realizan hasta cuando el niño aprende a caminar. También se hace un ritual de baño a los cuatro años, a las cuatro de la mañana, en luna llena, con aguas calientes de plantas medicinales para cuidarlos del viento, darles fuerza, suerte e incentivar que sean trabajadores. Para ser buen sembrador, por ejemplo, hacen que una lagartija lama la mano del niño. En luna llena cogen piedras redondas de los ríos y les hacen masajes en las articulaciones para que sean fuertes y no vayan a tener problemas de desgarres cuando sean adultos. Los rituales son realizados en general para que el niño o niña no sea débil.

Estos rituales generalmente son realizados gracias a la orientación de los abuelos y médicos (los mayores y mayores), considerados sabedores de la familia y la comunidad, empleando elementos de la naturaleza que se encuentran en lugares sagrados como por ejemplo los ríos o la montaña.

Pese a la importancia y la diversidad de significados que les subyacen, los cuidados descritos han caído en desuso, en gran medida por las reservas que frente a ellos tienen los médicos occidentales, con quienes cada vez las mujeres indígenas tienen mayor interacción en los hospitales y centros de salud. En estos espacios se deslegitima el saber cultural frente a la crianza de los hijos, sin reflexionar sobre las consecuencias que ello puede traer. A ello se suma la pérdida

de transmisión de estos saberes por parte de las familias que no conocen y nos practican estos cuidados, tomando ventaja lo externo sobre lo propio.

Dentro del cuidado de los kamëntšá, el *biajiy*, yagé o remedio tiene un papel muy importante al considerarse el orientador espiritual tanto a nivel individual, familiar y comunitario. El acercamiento a la toma de remedio por parte de los niños y las niñas, es una decisión que está en manos de los padres, madres o abuelos. Incluso apenas nace, la familia puede haber decidido preparar remedio para darle una gota del mismo al recién nacido. Hay padres que a medida que va creciendo, le dan untadas de yagé a su hijo en la lengua en los diferentes momentos de su infancia, de manera que cuando el niño transita a tener un poco más de autonomía, en el periodo *cochasbena*, pueda decidir si va tomar *biajiy* o yagé con más frecuencia y consciente de lo que representa.

El diálogo es el principal escenario de orientación para los niños y las niñas kamëntšá. Cuando el consejo no funciona, varias familias refieren el uso del juete o la ortiga, o un baño con agua fría en la madrugada, siempre acompañados del consejo de manera que el niño o la niña entienda el motivo de la reprensión. Entre las múltiples relaciones de los ciclos lunares con las prácticas kamëntšá, la luna influye en los momentos en que se da juete o se ortiga, siendo la menguante el momento propicio para que estas acciones "curen" al niño o niña (M.N. Chindoy, comunicación personal, 1 de agosto de 2015). Cuando el niño o la niña definitivamente no corresponde a los consejos de los padres y continúa comportándose inapropiadamente, los adultos pueden acudir al Cabildo con el fin de que los ayude a orientarlo. El Cabildo procede de la misma forma que la familia, primero aconseja y si no hay mejoras en el comportamiento, se considerará darle juete.

Sin embargo, varias personas refirieron la imposibilidad de corregir a los hijos e hijas por la normatividad vigente. Ellas consideran que esto es un factor que ha conllevado a que los hijos no respeten a sus padres y tomen la "delantera", saliéndoseles de las manos. Además porque no consideran el jete como un maltrato sino una forma de corrección, la cual va acompañada del consejo.

Los cuidados que se le tienen al niño kamëntšá son formas de demostrarle el afecto, así como el hacerle juguetes o en especial cargarlo en la espalda. En este sentido estos cuidados reafirman el lugar y el valor que tienen los niños y las niñas kamëntšá en su cultura.

- *Espacios de participación kamëntšá*

A partir de la oralidad, la observación y la participación, los niños y las niñas aprenden y configuran el pensamiento kamëntšá en los espacios familiares, comunitarios y más recientemente en los institucionales. Las acciones que se dan en esos espacios, posibilitan la reflexión de los cambios de la comunidad kamëntšá.

Con el término oralidad queremos agrupar unas prácticas que inciden profundamente en la formación del ser kamëntšá: el consejo, el diálogo y la narración de historias de la tradición oral. Estas prácticas sobresalieron en las entrevistas porque a través de ellas se da la transmisión de valores kamëntšá como la unidad, la cooperación, el respeto a los mayores, el compartir y ser comprensivos, y pensar desde el lugar del otro. La oralidad contrasta con la observación y la participación que permiten el aprendizaje desde la práctica de la agricultura, el intercambio de trabajo, la importancia de las celebraciones comunitarias y el ciclo lunar, entre otras. La oralidad se da a todo momento y en cualquier espacio, bien sea en los ámbitos familiares alrededor del shin'yak, durante la cena o mientras se desgrana el frijol y el maíz; o en los comunitarios durante las mingas, tomando chicha o en una asamblea.

Para los kamëntšá el vientre materno y la familia, más los espacios que se construyen a su alrededor constituyen los primeros lugares de vida y aprendizaje de la cultura:

Los principales espacios familiares en los que se da la transmisión de saberes y prácticas kamëntšá son el *shinÿak* y el *jajañ*. El *shinÿak*, tulpa o fogón está conformado de tres piedras especiales denominadas *shachekbé* que deben irse a buscar a dos de los ríos más importantes para los kamëntšá el Tacangayaco o Tacangay y el Betjayok o Tacangayok. El *shinÿak* propicia momentos de encuentro familiar para compartir y transmitir conocimientos, afecto y reflexiones, por lo cual se podría catalogar como el símbolo de la unión familiar. El *jajañ* es la chagra, es el principal medio de sustento para las familias, símbolo del intercambio de pensamientos, saberes, relaciones humanas y trabajo comunitario (Cabildos Kamëntšá, 2014).

El *jajañ*, debido a la disminución del territorio es más pequeño que antes o no existe, obligando a los padres y madres a que busquen el sustento familiar fuera del hogar y conllevando a que los aprendizajes, las relaciones, la observación y participación que los niños y niñas tenían allí, se traslade a otros espacios o desaparezca. Las alternativas de sustento se reducen entonces al trabajo en cultivos de frijol, maíz y frutales que les pertenecen a colonos y cuyo pago diario no supera los diez mil o quince mil pesos. Las mujeres en su mayoría se vinculan al servicio doméstico.

Como consecuencia de estos cambios se evidencian problemáticas como el alcoholismo y el abuso sexual a niños y niñas (Reunión institucional, 5 de agosto de 2015). Para encontrar salidas a dicha problemáticas, Mamá Emerenciana afirma que es necesario retomar los cuidados físicos y espirituales dedicados a los niños, las niñas y a las mujeres, posicionar nuevamente la partería y la medicina tradicional y fortalecer la unidad familiar (comunicación personal, 7 de agosto de 2015). En este sentido, para prevenir estas problemáticas y conservar la cultura, es necesario que la

persona kamëntšá se forme en el seno familiar y comunitario para que no olvide la lengua, las historias y los conocimientos de su cultura.

El segundo espacio de aprendizaje para los kamëntšá son los que se dan desde lo colectivo, incluyendo el lugar de origen. Todos los lugares del territorio son sagrados para los kamëntšá: los ríos, las montañas, el Cabildo, las lagunas, el páramo, el cementerio, el parque, la iglesia. No en vano se toman elementos de la naturaleza para practicar rituales y cuidados en los niños y niñas para garantizar su protección y que sean buenas personas. Sin embargo, las transformaciones en el territorio no solo en cuanto a su disminución sino también a su contaminación, restringen la posibilidad de llevarlos a cabo y como se evidenció en el apartado anterior, hay unas dificultades en los espacios familiares que limitan la transmisión de conocimientos. Pese a ello, dentro de lo comunitario prevalecen espacios de carácter festivo y político, muy importantes para el pueblo kamëntšá, donde los niños y niñas participan.

El *Bëtsknaté* o 'Día Grande' y el *Uakjnaite* o 'Día de ofrendas', son las celebraciones más importantes que festejan colectivamente los kamëntšá. El *Bëtsknaté* es una celebración de "reconciliación y agradecimiento entre familias, de compartir alimentos *Bocoy* "chicha", *Uamešnen* "mote" y demás frutos de la tierra" (Cabildos Kamëntšá, 2014). Dos días antes de la celebración del *Bëtsknaté* se lleva a cabo El Carnavalito, donde el desfile del Día Grande es representado por los niños. El *Uakjnaite* es el día de ofrendar los espíritus de los ancestros.

Ambas festividades requieren de un proceso de preparación en el cual gran parte de la comunidad participa por el trabajo colaborativo que se requiere.

En los espacios de decisión colectiva como las asambleas comunitarias, puede que los niños y niñas también participen si sus cuidadores también lo hacen. Los abuelos y abuelas sobresalen en este punto, porque las personas entrevistadas afirmaron que frecuentemente las mayores y mayores

son quienes asisten a esos espacios y como están al cuidado de sus nietas y nietos, los llevan con ellos. En estos espacios los niños y las niñas aprenden viendo y escuchando a sus mayores por ejemplo en las formas de resolver asuntos que les atañen como comunidad.

Además de los espacios mencionados, líderes y lideresas incentivan espacios de práctica cultural para la pervivencia del pueblo, como por ejemplo la recuperación de la economía propia a través de la chagra y la educación propia, o la generación de espacios de transmisión cultural, donde la oralidad kamëntšá y la narración de historias son un hecho práctico y no una publicación más.

Sobre espacios institucionales queremos referirnos a dos que surgen en el marco de políticas públicas, el Hogar Infantil (HI) *Bacetemëngbe Yebna* y la I.E.R. Bilingüe Artesanal Camentsá. El hogar *Bacetemëngbe Yebna* inició actividades en 1979 y desde ese momento paulatinamente se fueron estableciendo hogares comunitarios y hogares FAMI²⁰ en las veredas de Sibundoy. El colegio Bilingüe de acuerdo a las entrevistas, fue creado con el fin de que de aquellas personas que salían del Hogar Infantil continuaran una línea de formación y aprendizaje propio, en lugar de formarse en las instituciones educativas de los no indígenas.

En principio se podría decir que la labor principal del Hogar Infantil ha sido dar una oportunidad a aquellos padres y madres que deben trabajar fuera de su hogar y deben buscar quién pueda cuidar sus niños y niñas. Sin embargo, el hecho de que los niños y niñas en *osjonaya*, *enoshekuingakaya*, *shekbuacha* y *tjëmbamnaya* (entre los seis meses y cinco años) estén durante una buena parte del día en este espacio y no con sus padres en el *jajañ* o en los espacios domésticos alrededor del *shinÿak*, ha llevado a que sea el Hogar Infantil y las maestras quienes

²⁰ Familia amiga de la mujer y la infancia

transmitan los conocimientos kamëntšá y generen estrategias para que aquello que se compartía y aprendía en la familia, se enseñe en el Hogar.

La escuela por su parte ha sido uno de los escenarios más conflictivos para los kamëntšá. Desde la entrada de los capuchinos, las familias fueron obligadas a enviar a sus hijos a la escuela o de lo contrario eran castigados (Gómez, 2005). A su vez los relatos del Taita Juan Ágreda y las mayores entrevistadas, quienes vivieron la educación religiosa, evidencian los tratos discriminatorios y maltrato físico a los que fueron sometidos por hablar, vestir y verse distinto a sus compañeros colonos.

Como se mencionó, el Colegio Bilingüe se formó para tener una educación acorde a las concepciones de educación kamëntšá. Sin embargo, el modelo educativo que busca ser propio, ha debido inscribirse dentro del modelo educativo establecido por el Estado homogeneizando las formas de implementar la educación en el país y en el caso del pueblo kamëntšá, reduciendo aspectos culturales fundamentales como la lengua y la cosmovisión a una materia del currículo.

En síntesis, sucede lo mismo que con el HI, se institucionaliza la cultura y traslada su aprendizaje a espacios institucionalizados.

Representación de la infancia desde los ngomënchetemëng o niños

Los dibujos de los *ngomënchetemëng o niños* expresan de manera figurativa o abstracta espacios principalmente asociados a su contexto familiar como sus *yebnas* o casas, educativo como el Hogar Infantil y espacio público como los caminos de recorrido en moto al Hogar infantil y las montañas.

Asimismo, nos comunicaron que estos espacios están habitados por sus padres, madres, *batás* o tías, *bacós* o tíos, primos, hermanos y abuelos, representando un concepto de familia

extensa. Estas personas están dedicadas principalmente a labores del hogar en el caso de las madres como la cocina y la cosecha, y la siembra en el *jajañ* o chagra en el caso de los padres o abuelos, y al tejido en el caso de las *batás* o tías. Un ejemplo de ello es lo que nos dice una de las niñas:

MC: De su abuelo, ¿Y ahí quién vive?

SA: Yo y mi mamá y mi abue y mi tía. Y mi mamá y mi tía.

MC: De su abuelo, ¿Y ahí quién vive?

SA: Yo y mi mamá y mi abue y mi tía. Y mi mamá y mi tía.

[...] SA: Ahí está trabajando mi tía.

MC: ¿Y en qué trabaja la tía?

SA: Tejidos.

MC: ¿En los tejidos?

SA: Sí

[...] MC: ¿Y el abuelito si está bravo?

SA: No, está cogiendo zanahoria.

MC: ¿Y la tía?

SA: Mi tía está trabajando, está tejiendo.

MC: ¿Y la abuelita, está brava?

SA: Está cogiendo fríjoles (S.E. Ágreda Muchachasoy, comunicación personal, 4 de agosto de 2015)

Frente a estas personas significativas para los niños, varios de ellos referenciaron consumo de alcohol tradicional y no tradicional como el norteño, al parecer como una situación que genera violencia entre sus familiares. Este factor, es uno de los que el Cabildo referencia como una de las problemáticas emergentes en su comunidad, las cuales requieren de apoyo no solo desde ellos mismos, sino desde el gobierno local. Es así como uno de los niños manifiesta:

DA: Mi dibujo, aquí está mi papá y luego mi papá tomó cerveza.

MC: ¿Su papá toma cerveza?

DA: Y luego tomó chicha.

MC: Toma chicha.

DA: Sí. Y después lo pinté todo. Y después se fue lejos y yo estaba y le dije a mi mamá: “que me voy”, con mi mamá. Y luego mi papá la molestó, a mi mamá.

MC: ¿Cómo la molestó?

DA: Así, y dijo mi papá que se quiera ir (D.E. Realpe Jacanamejoy, comunicación personal, 4 de agosto de 2015).

En estos espacios los niños y niñas refieren haber dibujado juegos como la lleva, las escondidas, las cocinadas, al lobo junto con sus amigos del Hogar infantil, con sus primos y hermanos y con sus mascotas como los perros. Una niña con la que se trabajó en el taller, expresó:

MC: ¿Y quién más está ahí en esa casa?

SA: Mis amigos.

MC: ¿Y a qué juegan con tus amigos?

SA: Ellos juegan a la lleva.

MC: Juega a la lleva. ¿Y a qué más juegan?

SA: A las escondidas.

MC: A las escondidas.

LO: ¿Tú juegas con ellos?

SA: Sí.

LO: Ah, muy bien.

MC: ¿Y a qué no te gusta jugar a ti?

SA: Me gusta jugar a la lleva, a las escondidas y a los gallos.

MC: A los gallos. ¿Cómo se juega a los gallos?

SA: Un bate las alas. Me gusta jugar. Todos los juegos me gusta jugar. Al lobo. En mi casa me gusta jugar (S.E. Ágreda Muchachasoy, comunicación personal, 4 de agosto de 2015).

En este contexto, se identifica tanto en la comunicación verbal como en la expresión a través de los dibujos, que el concepto de la familia Kamëntšá representado a través de sus abuelos y *bëtsmanás* o abuelas, sigue siendo fundamental en la conformación de la familia, encontrando que la mayoría de los *ngomënchetemëng* viven con sus abuelos, sus tíos, primos y hermanos junto a su madre principalmente, y también el padre cuando este forma parte.

Si bien el *jajañ* o chagra no se encuentra presente en las casas de la mayoría de los niños y las niñas, ellos conocen su significado. Algunos de ellos la dibujan de manera abstracta y al indagar qué dibujaron, manifiestan que es la chagra. En relación a ello, se expresa que van con sus

hermanos o abuelos, aunque no se alcanzó a identificar por el tipo de taller realizado que sea un espacio de construcción de conocimiento cultural como lo manifiestan los adultos entrevistados.

En relación a esto se encuentra que una de las niñas conoce los alimentos como la zanahoria y el frijol que salen del *jajañ* o chagra e identifica alimentos como la *bishana* o sopa de coles, ya sea porque la consume en el Hogar Infantil o en su casa, aunque no sea la comida principal, la cual ha sido sustituida por ejemplo por lenteja, arroz, pollo entre otros, alimentos referidos como consumidos por los niños y niñas con los que se habló y provenientes del comercio. Una de las niñas lo expresa:

MC: Está trabajando. ¿Y en qué trabaja el abuelo?

SA: En la chagra.

MC: En la chagra, ¿Y dónde está la chagra?

SA: ...

MC: Acá en el dibujo, ¿Está la chagra?

SA: Sí.

MC: ¿En dónde? Muéstramela.

SA: Aquí.

MC: ¿Esta es la chagra?

SA: Sí.

MC: ¿Y ahí qué hay, en esa chagra?

SA: Zanahoria.

MC: Hay zanahoria. ¿Y qué más?

SA: Fríjoles.

MC: Fríjol. ¿Y a ti te gusta la zanahoria?

SA: Sí.

MC: ¿Y el fríjol?

SA: También.

MC: ¿Qué hacen con el fríjol y la zanahoria?

SA: La cocinan (S.E. Ágreda Muchavisoy, comunicación personal, 4 de agosto de 2015).

Asimismo, se identifica que los niños y niñas son castigados de manera tradicional con juguete y cuando los corrigen porque han hecho algo malo, incluso los castigan con algunas plantas como la ortiga, la cual fue referenciada en las entrevistas con los adultos como una planta de la medicina

tradicional ancestral que ayuda en el proceso de crianza. Sin embargo, no hacen alusión a diálogos o consejos previos a este como manifestaron los adultos que debe hacerse.

MC: Pero cuando usted se porta mal, ¿su mamá qué le hace?

DA: Me castiga.

MC: ¿Cómo lo castiga?

DA: Con una ortiga.

MC: ¿Con una ortiga?

DA: Y con una correa (S.D. Chindoy, Timona, comunicación personal, 4 de agosto de 2015).

Representaciones de infancia: relaciones y tensiones

En este punto podemos afirmar una vez identificada la concepción de primera infancia en la Política y la representación social de infancia en la comunidad kamëntšá antes mencionadas que existen más tensiones que relaciones entre estas.

Si bien para la comunidad kamëntšá no existe una palabra en lengua que se refiera al ciclo de vida de primera infancia, dentro de lo definido como infancia kamëntšá, podemos establecer dos periodos distintos. El primero donde el niño es dependiente de los adultos, el cual para nosotras podría asemejarse al ciclo de vida de primera infancia planteado en la Política y el segundo donde el niño asume tareas y oficios encargados por los mayores en la etapa *Uajabuachana*, aproximadamente a los ocho años.

De esta manera, encontramos que la mayor relación entre la primera infancia kamëntšá y la primera infancia planteada en la Política, se da en considerar este momento de vida como fundamental y prioritario en el proceso de desarrollo del ser humano para la construcción de su identidad, autonomía, aprendizajes, valores y conocimientos. Asimismo, existe una coincidencia al plantear el inicio del periodo de infancia desde el vientre materno y la familia como espacio fundamental en la construcción de este desarrollo, ya que para estas dos representaciones la familia cobra un lugar importante en el proceso de cuidado y crianza de los niños y niñas.

Sin embargo, dentro del ciclo vital del pueblo kamëntšá se distinguen unas etapas dentro de la infancia, mientras que en la Política no hay un concepto por etapas ni esperados, frente a lo que los niños o niñas deben alcanzar como si se presenta en la concepción para los kamëntšá, aunque para ambas el desarrollo sea particular para cada niño y niña.

También existe encuentro entre las representaciones de infancia de la Política y de la comunidad kamëntšá al reconocer que el desarrollo se da en los contextos particulares donde transcurre la vida de los niños y niñas y por tanto se buscan las acciones que permitan potenciarlo.

Tanto el proceso de desarrollo que propone la comunidad como la Política, se enfoca en la construcción de conocimiento mediante la oralidad y no de la escritura como estrategia fundamental para el aprendizaje y la interacción con los niños.

En los espacios de participación y socialización de los niños y niñas, está una de las mayores tensiones. En los espacios familiares y comunitarios se da el proceso de conocimiento kamëntšá, sin embargo, estos han sido reemplazados por espacios institucionales como la escuela y las modalidades de educación inicial a la primera infancia, especialmente el Hogar Infantil.

Una de las tensiones emergentes se relaciona con la gestión de la Política y el enfoque diferencial, cuya materialización requiere comprender que no todos los territorios y comunidades son iguales por lo cual se deben tener en cuenta aspectos técnicos, administrativos y financieros en la implementación de las atenciones.

Por otro lado, a pesar que se promueva desde la normatividad una articulación institucional para la implementación de la Política de manera integral e intersectorial, la realidad del funcionamiento de las entidades en los territorios evidencia lo contrario. No siempre hay articulación en el nivel local y es más fuerte la desconexión con el nivel nacional, tanto en Salud, Cultura, ICBF como Prosperidad Social. A ello se suma desarticulación con las autoridades

indígenas, quienes no están participando de la Mesa de primera infancia del municipio de Sibundoy.

Discusión

A partir de la investigación se evidenció que la representación social de la primera infancia en la fundamentación técnica de la Política, no es del todo distante de la concepción de infancia y posible primera infancia de la comunidad kamëntšá de Sibundoy. Sin embargo, se genera una gran tensión en lo que a espacios de desarrollo se refiere, debido a que la intervención del Estado está ligada a la institucionalización de los espacios de construcción de conocimiento y del ser kamëntšá.

La investigación plantea la reflexión la pertinencia de las intervenciones desde el Estado en comunidades indígenas, al analizar la institucionalización de los espacios propios de aprendizaje que conlleva a un cambio en la dinámica de relacionamiento familiar y comunitario, agudizando el debilitamiento cultural. Se evidencian problemáticas generadas por lo que podemos denominar la institucionalización de la cultura, referida a la inserción de elementos de lo propio en espacios institucionales, reduciendo aspectos fundamentales como la lengua, a componentes de un currículo. Las propuestas que desde el Estado quieren reconocer la diversidad étnica, en últimas terminan por replicar modelos homogéneos que propician la aculturación.

Por ejemplo, la vinculación de los sabedores de la comunidad al talento humano de los programas del Estado, tiene como consecuencia la extracción de la función del sabedor de su contexto por así decirlo natural, insertándolo en uno ajeno derivando en la institucionalización de lo propio. En ese sentido se genera una afectación a las prácticas culturales porque entre otras, la labor del sabedor entra en una lógica más de tipo económico, donde se le debe remunerar por su labor, cuando en el contexto natural no está mediada por el dinero.

A partir de sus necesidades, los kamëntšá han buscado la manera en que esos espacios sean útiles a sus procesos de fortalecimiento cultural, sin embargo, una de las reflexiones que suscita la investigación, es que los espacios institucionales no están cumpliendo con ese propósito y en su lugar están propiciando mayor aculturación. Esto ligado a un cambio social de la comunidad que ha hecho que las familias pierdan la soberanía alimentaria de la que gozaban al tener el jajañ y tengan que buscar nuevas formas para subsistir por fuera de su casa. Ello ha influenciado las dinámicas familiares donde se conservaban espacios de interacción y de aprendizaje, las cuales están siendo asumidas por la institucionalidad.

Plantear las dificultades que ha traído la institucionalización de los espacios culturales de aprendizaje desde la Política, lleva a pensarse formas distintas de que el Estado cumpla su papel como garante de los derechos de los niños y las niñas. Un tema que no fue ampliamente trabajado en los resultados de la investigación pero que podría aportar a este respecto, es el relacionado con la interculturalidad como proyecto político de la comunidad kamëntšá. La interculturalidad tiene una especial importancia en las nuevas configuraciones del pueblo kamëntšá al plantearse la necesidad de fortalecerse no solamente desde lo propio sino también desde lo externo a su cultura, como forma de relacionamiento desde la diferencia. Desde la interculturalidad, la Política podría darle mayor relevancia en su implementación a la perspectiva de diversidad y al enfoque diferencial.

El proceso de investigación generó conocimiento para la gestión de la Política, lo cual le permitirá mejorar la relación y las acciones del Estado con las comunidades desde estas comprensiones, al confirmar por ejemplo, la importancia de diseñar las atenciones dirigidas a la primera infancia indígena con la participación activa de las familias y desde un enfoque comunitario, teniendo en cuenta que sin su vinculación el objetivo de fortalecimiento cultural, no será el esperado. Lo anterior implica pensarse políticas públicas desde la integralidad del ciclo vital

y desde los sujetos colectivos más que individuales, porque como evidenció la investigación, en el caso de la infancia kamëntšá esta no puede ser entendida sin la familia ni la comunidad.

Resultado de una relación desigual con el Estado, de los cambios sociales y también como una forma de resistencia cultural, las comunidades entran en una lógica institucional donde se requieren entre otros, recursos económicos para solucionar una problemática y garantizar, en este caso, los derechos de los *ngomënchetemëng*. Sin embargo, refieren dificultad en la consecución de recursos, lo que conlleva a que las iniciativas de fortalecimiento cultural sean esporádicas y no tengan continuidad.

Esta situación genera la pregunta, ¿por qué anteriormente no era necesaria la ayuda del Estado para aprender la lengua, para aprender a trabajar en la chagra o para entender sus significados? Esto abre una reflexión también en relación al papel que están asumiendo las familias indígenas frente a la crianza de sus hijos en términos de identidad y cómo el Estado ha influido para que la gente considere que las instituciones tienen un papel mayor que ellas en la crianza de sus hijos e hijas (por ejemplo el ICBF).

Un aporte nuevo a la gestión de la Política y a la comprensión de la infancia kamëntšá, sería indagar por los espacios y formas de aprendizaje que se están dando al interior de los padres, madres y otros actores que no practican el conocimiento y los saberes kamëntšá, que en la presente investigación se definieron como fundamentales para la construcción de identidad de este pueblo. Por ejemplo podría establecerse una comparación entre las familias del casco urbano y las de la zona rural. Asimismo sería importante establecer cuál fue el momento en que los saberes culturales empezaron a dejar de transmitirse y profundizar en las razones de ello.

Si bien la información que se obtuvo del trabajo con los niños y las niñas suministró elementos importantes para el análisis de la representación de infancia kamëntšá, porque corroboró

y refutó lo argumentado por los adultos, recomendamos que próximas investigaciones se dediquen exclusivamente a reconocer las representaciones de la infancia desde los niños y niñas. Asimismo, para robustecer la representación de la infancia kamëntšá en investigaciones futuras podrían abarcar una mayor diversidad de actores.