Imaginarios sociales de un grupo de niños y niñas emberá acerca de la ciudad de Bogotá.

Yerly Lorena Sabogal Gutiérrez

Estudiante

Natalia Pinilla

Directora

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Especialización Infancia, Cultura y Desarrollo

Bogotá D.C. 2019

A Camila, la niña salvaje.

Resumen

La ciudad de Bogotá se plantea como una de las ciudades receptora de diferentes individuos y familias provenientes del territorio nacional, entre ellas se encuentra la infancia indígena como población que, del mismo modo, se encuentra en la exploración y apropiación del nuevo territorio. Dentro de la multiplicidad de infancias que arriban a la capital, se encuentra la niñez emberá conviértase en foco de atención por la situación de desplazamiento y condición de vulnerabilidad en la que viven en la capital.

Así pues, la presente investigación busca conocer los imaginarios sociales que tiene un grupo de niños emberá entre los 4 y 6 años acerca de la ciudad de Bogotá. Desde un diseño cualitativo, haciendo uso del método etnográfico se realizan tres talleres planteados desde los pilares de la primera infancia con el fin de conocer aquellas significaciones imaginarias, encontrando aquellos afectos, sentires que tienen este grupo de niños hacia sus territorios de origen y hacia Bogotá. Los resultados también ponen de relieve el escenario cultural encontrando relación entre los imaginarios sociales de los niños con el acervo cultural de su comunidad.

Palabras clave: infancia emberá, primera infancia, imaginarios sociales, Bogotá.

Summary

Bogotá city es taken as one of the cities that receive diferent peolple and families arisen from national territory, between them we find the native infancy is population that in the same way it is found in exploration ans appropiation of the new territory. Inside of the multiplicity of infancies that arrive at the capital, we find the emberá children been a center of attention for the desplacement situation and vulnerability condition for what they live it the capital.

So, the present investigation looks, for the social imaginations about the group of emberá children with four or six years old in Bogotá city. From a qualitative design, using an etnographic method use do three workshops, planned since the walls of the first incancy. Looking for sentimental and affects os this group of children toward its territory of origen and toward Bogota. The results let to see a cultural scenary, observing a relation between the social imaginaries of children with the cultural heap of their community.

Cue Words: infancy, emberá, firsr infancy. Social imaginaries, Bogotá.

Tabla de contenido

Introducción 9
Capítulo I 11
Planteamiento del Problema 11
Objetivos 14
General. 14
Específicos. 14
Justificación 14
Capítulo II 16
Estado del conocimiento 16
Marco jurídico 22
Marco teórico 25
Infancia. 26
Cultura 28
Imaginarios sociales. 31
Capítulo III 36
Marco metodológico 36
Enfoque. 37
Método. 38
Técnicas de recolección 39
Instrumentos. 40
Contextualización. 45
Capítulo IV 47
Sistematización y análisis 47
Taller sonoro. 52
Taller iconográfico 57
Taller de juego. 69
Capítulo V 71
Interpretación y hallazgos 71
Bogotá como ciudad de paso. 72

La ciudad como espacio intercultural. 73
Capítulo VI..... 74
Sugerencias..... 74
Papel de los receptores. 74
Papel del jardín. 76
Capítulo VII 78
Conclusiones 78
Referencias..... 81

Lista de Tablas

Tabla 1 Planeación taller Sonoro 41
Tabla 2 *Planeación taller iconográfico* 43
Tabla 3 *Planeación taller de juego* 45
Tabla 4 *Sistematización taller #1* 49
Tabla 5 *Sistematización taller #2* 55
Tabla 6 *Casa en la ciudad. Sistematización.* 59
Tabla 7 *Casa en la ciudad. Sistematización.* 60
Tabla 8 *Interior de vivienda. Sistematización.* 61
Tabla 9 *Casa Chocó. Sistematización.* 62
Tabla 10 *Casa Chocó. Sistematización.* 63
Tabla 11 *Edificios. Sistematización* 64
Tabla 12 *Dibujo de animales. Sistematización.* 65
Tabla 13 *Dibujo de medio de transporte. Sistematización.* 65
Tabla 14 *Sistematización taller # 3* 67

Lista de imágenes

Ilustración 1: Fundación Social Crecer 46
Ilustración 2 Bienvenida 52
Ilustración 3 túnel de sonidos 54
Ilustración 4 Dibujo casa Bogotá 59
Ilustración 5 Dibujo casa Bogotá 60
Ilustración 6 Dibujo del interior de una casa 61
Ilustración 7 Dibujo casa en el choco 62
Ilustración 8 Dibujo casa en el Chocó 63
Ilustración 9 Dibujo de casas 64
Ilustración 10 Patio de animales 65
Ilustración 11 Lancha 65
Ilustración 12 Juego de sabanas 69
Ilustración 13 juego de caballo 70

Introducción

En la niñez indígena confluyen diferentes ejes que enriquecen su posicionamiento en la sociedad colombiana. Primero, el grupo etario al que pertenece en sí, ya que el ser niño posibilita múltiples formas de ser y de explorar el mundo. Segundo, sumado a ello se encuentra la identidad cultural, la cual posibilita otras maneras de ser niño/a desde una cosmovisión propia, desde prácticas culturales diferentes, desde otros contextos y entornos sociales.

Pese a este cúmulo de riqueza, se evidencia que la niñez indígena se ha ceñido a las decisiones (por iniciativa propia o por fuerza mayor) que han debido tomar las comunidades a las que pertenece. Pues bien, en este escenario aparece el niño y niña emberá. Particularmente, esta comunidad ha sido víctima de diferentes problemáticas del estado colombiano, entre las más fuertes se encuentra el desplazamiento forzado y el asentamiento en la ciudad de Bogotá. El presente trabajo, tiene como finalidad centrarse en la segunda problemática mencionada, para ello se apuesta el reconocimiento de los imaginarios sociales por parte de los niños y niñas emberá acerca de la ciudad.

En esta ocasión, los participantes serán los niños y niñas emberá que se encuentran vinculados en el Centro de Desarrollo Infantil CDI de la Fundación Social Crecer en el barrio La Favorita, Mártires. Las edades de los niños oscilan entre los 4 y 6 años. En el primer capítulo se esboza la problemática del pueblo emberá y como el niño se encuentra inmerso en esta, en el segundo capítulo se encontrará los marcos de referencias los cuales permitirán dar una ubicación en términos teóricos a la investigación, abarcando nociones tales como infancia, desarrollo, cultura e imaginarios sociales. El tercer capítulo concentra el marco metodológico que guía la investigación, allí se encontrará la descripción del método, técnicas e instrumentos de

investigación. El cuarto capítulo tiene la finalidad de sistematizar la información recolectada a través de los talleres realizados con los niños emberá, en dicho análisis se develan las significaciones imaginarias de los niños frente a la ciudad, para así establecer dos tipos de tendencia. Finalmente, se plantea unas series de sugerencias desde el campo de derechos de Trabajo Social que pone en diálogo con los imaginarios sociales acerca de la ciudad; posterior, el lector encontrará las conclusiones del proyecto investigativo de cara a los objetivos propuestos.

Capítulo I

Planteamiento del Problema

Colombia es un país de grandes contrastes donde predomina la diversidad étnica y cultural, pero también donde se hace presente la desigualdad económica y social en diversas comunidades. Uno de los factores que ha influido directamente en las problemáticas sociales, ha sido el conflicto armado interno, debido a la violencia política y social que ha generado. Dentro de los grupos poblacionales más violentados se encuentran los grupos étnicos, entre ellos los afrocolombiano e indígenas, según el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los refugiados ACNUR, al 2012 los pueblos indígenas representaban el 2,74% del total de la población colombiana, y el 3,4% de la población desplazada interna, para un total de 106.562 personas desplazadas entre 1997 y 2011 (ANCUR, 2012, p. 1). Particularmente, la comunidad indígena Emberá, se ha considerado unos de los pueblos más afectados, siendo víctima de hechos violentos, la ocupación de sus territorios por actores armados y el desplazamiento masivo de las zonas como la región del Urabá Antioqueño, Risaralda y la zona alta del rio Andágueda, en el departamento del Chocó.

Específicamente, el desplazamiento forzado se ha acrecentado, además de la violencia, por la falta de tierras para cultivar lo que los obliga a migrar con el fin de obtener los recursos necesarios. De acuerdo con el antropólogo Luis Guillermo Vasco, el pueblo Emberá se ha caracterizado por ser seminomádicos, ante el crecimiento de la población y el agotamiento de los recursos disponibles en su territorio, se desprenden grupos que se desplazan en búsqueda de un nuevo lugar para vivir (Vasco, 2011 p. 7). Concretamente las comunidades habitantes en el Rio San Juan (Dpto. Risaralda), debido al agotamiento de la fertilidad del suelo, se iniciaron las migraciones a nuevos territorios en busca de tierras para sembrar y pescar. Los primeros

asentamientos se presentaron en Cali y Medellín donde fueron retornados a sus lugares de origen; posteriormente, se realiza un desplazamiento a la ciudad de Pereira y Bogotá los cuales se establecen en lugares de permanencia.

Los Emberá que han llegado a la ciudad de Bogotá en su mayoría son de montaña[1] - Chami y Katío- provenientes de dos asentamientos en particular el curso del río San Juan, departamento de Risaralda y la zona alta del rio Andágueda, departamento del Chocó. La integración creciente de los Emberá a la ciudad de Bogotá, ha sido notoria por la presencia de sus mujeres y niños/as en las calles para la obtención de recursos económicos – entre ello se resalta la venta de productos tejidos y la mendicidad -. El hecho de que los niños/as emberá acompañen a sus madres ha generado que instituciones dedicadas al cuidado y protección de sus derechos, como el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar se pronuncien.

La restitución de los derechos de los niños ha tenido dos efectos controversiales: primero, en el momento que se retira los niños del núcleo conviviente por algún grado de vulnerabilidad, se produce una ruptura en el esquema familiar. Segundo, en la medida que se transforman las prácticas de los Emberá en la ciudad, algunas mujeres dejaron de acudir a la calle lo que significó la reducción de ingresos y el aumento de la vulnerabilidad familiar (Cortes & Ardila, 2011).

Ante esta situación las iniciativas de orden nacional y distrital, han promovido programas orientados a la atención de la población infantil Emberá, bajo una perspectiva diferencial, con el ánimo de dar respuesta a las demandas del contexto cultural; allí aparecen las Casas de

[1] De acuerdo a Vasco (2011), la nacionalidad indígena Emberá en Colombia se conforma por grupos: Emberá de río, Dobida; quienes moran en las montañas, los Eyabida; los de la costa del Pacifico, Pusabida. Finalmente, aquellos que pueblan los bosques andinos se denominan Oibida.

pensamiento o jardines desde un enfoque de derechos, de inclusión social y desde el reconocimiento de la diversidad cultural de las infancias del país. No obstante, la situación económica de las familias Emberá, ocasiona la inestabilidad de permanencia de los niños en éstos programas, ya sea por el retorno al territorio, cambio de localidad o la inclusión de los niños-as en las labores cotidianas para facilitar su cuidado.

Es importante mencionar que la organización sociopolítica del pueblo Emberá se consolida en la parentela como base de la organización social. La autoridad la ejerce el jefe de familia, generalmente una persona mayor (ONIC, 2018) y es la responsable de la toma de decisiones del núcleo conviviente, allí se recogen las mujeres y los niños-as-. Con relación a las disposiciones para el traslado de residencia o acompañamiento a las labores de los padres, éstas no son consultadas a los niños. En este escenario donde la participación de los integrantes más pequeños de la comunidad es pasiva, surge el interés de conocer precisamente que piensan los niños y niñas emberá frente a las actividades que desarrollan en su cotidianidad; como sienten, exploran, viven, piensan el nuevo territorio en el que habitan, por ello, el presente estudio se plantea la indagación en torno a la pregunta ¿Qué imaginarios tienen los niños y niñas emberá acerca de la ciudad de Bogotá?

Objetivos

General.

- Develar los imaginarios sociales que tienen los niños y niñas Emberá acerca de ciudad de Bogotá, participantes del CDI La Favorita.

Específicos.

- Conocer las significaciones imaginarias (afectos, sentimientos, representaciones) de los niños y niñas Emberá frente a la ciudad de Bogotá.
- Identificar los imaginarios que tienen los niños y las niñas sobre la ciudad a partir de un encuentro experiencial con los lenguajes de la infancia.
- Caracterizar las experiencias en torno a la ciudad de los niños y niñas emberá.

Justificación

La situación de residencia del pueblo Emberá en Bogotá ha sido traspasada por dificultades económicas y las escasas oportunidades laborales para la comunidad, asociado a ello aparecen problemáticas que aquejan directamente a la infancia emberá; una de ellas son los estados de malnutrición en que se encuentran los niños de primera infancia, el proceso de aculturación y los escasos espacios de participación de los niños. Problemáticas que ponen en el centro de atención a este grupo poblacional.

La ciudad alberga a la comunidad, pero plantea una serie de desafíos económicos y culturales “la ciudad es muy difícil, sobre todo para los niños que soportan la calle por el trabajo de sus madres y acá no se entiende que ellos tienen que estar con sus padres, sino que se parte de la premisa de que son utilizados” (Secretaria de gobierno, 2014, p. 49). Este tipo de barreras

produce una subvaloracion de los patrones culturales y da por sentado una unica perspectiva de las causas de las problematicas de los niños Emberá.

Para una amplia comprensión de la situación de la niñez emberá en la capital habría que indagar con la comunidad misma, y más aun con los propios niños y niñas. Sin embargo, se conocen reducidas experiencias realizadas con la participación de los niños. Esto da pie para repensar que la infancia indígena es doblemente invisibilizada, excluida y acallada por pertenecer a unos grupos sociales históricamente excluidos y por ser un grupo etario que poco participa en las instancias de decisión.

La propuesta de trabajar desde los relatos de los niños y niñas emberá acerca de los imaginarios sociales se constituye en un elemento enriquecedor para los estudios de infancia indígena, aportando elementos para la atención y recepción de dichas comunidades ya que se aproxima a los sentires que poseen los niños acerca de un lugar fuera de su territorio de origen.

Del mismo modo, el trabajo desde los imaginarios de la ciudad permite entender al niño en términos de ciudadanía ya que se reconoce como un co-habitante, un ciudadano que tiene un sentir, un pensar frente a la ciudad.

Capítulo II

Estado del conocimiento

Se realizó una revisión de antecedentes a nivel nacional y local que contribuyó a la identificación de los desarrollos conceptuales, metodologías y hallazgos significativos, para así, tener una visión global de los avances sobre el campo investigativo y resaltar la pertinencia de la presente investigación. Para el desarrollo del estado del conocimiento, se tuvieron en cuenta los aportes realizados desde el área de la Antropología infantil y otras disciplinas de las Ciencias Sociales; los materiales considerados para el proceso fueron básicamente libros, tesis de pre-grado, posgrado, maestría y un doctorado; realizados en el lapso de tiempo 2005 a 2018.

Es importante mencionar que la mayoría de investigaciones en el campo de la niñez indígena en la ciudad, son reducidos a comparación de las producciones destinadas a población adulta indígena. Por otra parte, se encuentra la existencia varios artículos científicos provenientes desde la óptica de la salud; específicamente en el caso Emberá, las investigaciones se orientan a las causales de desnutrición, la práctica de la ablación y las características de salud de las viviendas de la comunidad en Bogotá. Ejemplo de ello se encuentran los informes emitidos desde la Subdirección de Asuntos Indígenas, en el año 2007 sobre el Plan de Vida de la comunidad Emberá y los programas y proyectos a ejecutar en el Alto Sinú; dentro del informe se evidencia que la infancia se encuentra ligada a aspectos netamente de salud, en él se afirma que:

> "Los niños Emberá pertenecientes al grupo de edad entre los 1 y 5 años constituyen la población más vulnerable y en peores condiciones de salud; nótese que la IRA, EDA, Parasitismo y enfermedades de la piel constituyen en cada caso las principales causas de consulta médica en un promedio de 40% con sujetos del grupo de edad señalado." (p. 28, 2007)

Otro ejemplo es el Informe final del Observatorio de la situación de los niños, niñas y de las familias Emberá en Bogotá, en el cual se realiza una valoración nutricional, hábitos alimenticios y desnutrición de este grupo poblacional, en el cual se reconoce que "la población más vulnerable sea la <que se encuentra entre los 12 y 23 meses, ya que aparecen con desnutrición en los tres indicadores. El consumo de alimentos no es bueno, pues no cumple con los requerimientos nutricionales al estar limitada por el poder adquisitivo" (p.125, 2009)

Desde la triada salud-enfermedad-infancia en grupos indígenas habitantes en la ciudad, se encuentran similitudes al aseverar que las condiciones de vulnerabilidad de los niños son en parte por el fenómeno de la desnutrición, en especial de la Primera Infancia; situación asociada a la problemática del desplazamiento y a las limitaciones económicas de la familia Emberá en Bogotá.

Ahora bien, con relación al campo de las Ciencias Sociales se han llevado a cabo varias producciones investigativas en torno a la situación del pueblo Emberá asentado en la capital. Las acciones institucionales para la atención, asistencia y reparación de la comunidad se realizan desde diferentes sectores (vivienda, trabajo, educación.). Ante esto, Marisol Pulido analiza desde el "enfoque acción sin daño", los efectos generados por las acciones emprendidas por las instituciones nacionales y territoriales con familias Emberá Chamí desplazadas en Bogotá. Se evidencia impactos negativos o daños culturales, los cuales se deben a la "dificultad institucional para comprender las dinámicas propias de la comunidad y la aplicación de los mínimos éticos de dignidad, autonomía y libertad" (Pulido, 2015, p. 5). Se analizan así dos tipos de efectos negativos: 1) daños en los saberes y valores propios y 2) daños en las prácticas y costumbres.

Dentro del primer conjunto se exponen como la educación para los Emberá Chamí se comprende como un elemento importante para su fortalecimiento y continuidad. El asentarse en la ciudad de Bogotá dificulta la interacción de los padres y madres con sus hijos e hijas: “las mamás llevaban siempre a sus hijos pequeños. Aquí (en Bogotá) nos obligan a que los llevemos a guardería. Si nos separan, a qué hora vamos a enseñar nada a los niños” (Secretaría de Gobierno de Bogotá, 2014, p. 18). Además, la presencia de otras figuras de autoridad en la ciudad, como los profesores, las personas del albergue, del Instituto Colombiano del Bienestar Familiar (ICBF) o de la Unidad para la Atención y Reparación Integral a las Víctimas (UARIV), generaron una “fragmentación en el reconocimiento de los saberes que sus padres y madres les trasmitían (…) no había tiempo para que los mayores se sentaran a hablarles sobre la cosmovisión” (Pulido, 2015, p. 32).

El comprender el significado de la educación para los Emberá, permite entender en alguna medida, la presencia de niños/as junto a su madre en las calles bogotanas; el vivir en el contexto urbano de Bogotá ha representado una desconexión de las practicas culturales del cuidado y crianza de los niños y niñas.

Laura Osorio socióloga de la Universidad Javeriana en “Emberá en Bogotá, estudio de prácticas e imaginarios sociales” (2012) identifica las transformaciones en la organización social y la representación de la comunidad Emberá residente en Bogotá a través del estudio de la práctica del Jaibanismo en la ciudad. Esta investigación proporciona elementos históricos que

permiten la comprensión del desplazamiento de la comunidad indígena a Bogotá y las transformaciones culturales en la misma. Del mismo modo, realiza una caracterización de la comunidad donde se describen las formas de educación Emberá, en la cual la etapa de la niñez es un periodo de aprendizaje de los elementos fundamentales de la cultura, cuyo proceso da inicio

al interior de la familia, quien es la encargada de transmitir de manera oral los valores, costumbres, prácticas, saberes, la lengua.

Varias de las investigaciones realizadas en conjunto con la comunidad Emberá, se centran en los relatos y experiencias de la población adulta o sabedores de la comunidad. De hecho, Osorio tiene como población participante a los guías espirituales –Jaibana- y las personas adultas de la comunidad, puesto que "tienen información relevante, son los más accesibles, están más dispuestos a informar, son más capaces de comunicar la información con precisión (Osorio, 2012, p. 15).

No obstante, el interés del presente trabajo es situar la discusión en los estudios que han puesto en escena el rol del niño y niñas como sujetos de derechos, agentes y actores sociales; tal como lo realiza Ferney Trujillo Bolívar (2017) en el trabajo de posgrado de la Especialización Infancia, Cultura y Desarrollo de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas en la investigación titulada "Imaginarios sociales sobre infancia desde los niños y las niñas" la cual conjuga dos elementos clave para la presente investigación: los imaginarios y la infancia.

Trujillo (2017) retoma los imaginarios sobre infancia que tiene un grupo de niños entre los 10 y 12 años, pertenecientes a los barrios Mirador de la Primavera y Balcanes del municipio de Soacha. La investigación plantea una ruta metodológica para el reconocimiento de los imaginarios de los niños desde el lenguaje de los niños como lo es la narrativa y el dibujo. Dado que la investigación se desarrolla en la etapa de la infancia vislumbra la importancia de comprender la lectura que realizan los niños de su propio mundo y de su contexto, interés que es compartido por la presente investigación. Por otra parte, aporta elementos para pensar los instrumentos desde las edades con las que se trabaja, en este caso es de suma importancia

contextualizar las técnicas e instrumentos que permitan trabajar los imaginarios sociales, recogiendo las dos particularidades de la presente investigación: la primera infancia y las comunidades étnicas.

El realizar una investigación con los niños y niñas Emberá acerca de los imaginarios sociales, permitirá reconocer las transformaciones culturales y organizativas dentro de la comunidad Emberá asentada en Bogotá. El hecho que los participantes de la investigación sean niños y niñas reafirma la niñez como campo de autonomía y de agencia, noción que pone en discusión los criterios de elección de los participantes de la investigación dirigida por Laura Osorio.

Ahora bien, vale la pena destacar que, las reflexiones acerca de la categoría de infancias étnicas, en su mayoría, se atribuyen al campo de la Antropología Infantil y la Sociología. Ejemplo de ello, se encuentra la investigación de nivel de maestría "(De) Construcción de la etnicidad: entre la asimilación y resistencia. Análisis de la niñez Emberá Chamí que habita en Bogotá" por Carlos Arturo Arena (2017), de la Universidad Santo Tomás. Dicha investigación se realiza con niños y niñas Emberá ubicados en el barrio La Favorita, localidad de los Mártires. Las edades de los niños oscilan entre los 9 y 11 años (54% niñas y 44% niños). El estudio tiene como objeto conocer los procesos de aculturación o resistencia que ha mantenido la cultura Emberá al arribar a la capital colombiana, del mismo modo desea conocer el porqué de algunas prácticas de crianza y las experiencias de la vida cotidiana de los niños en los colegios y en sus comunidades.

Entre la investigación se encuentra el interés sobre la presencia que realizan los niños y niñas cuando sus madres se encuentran en las calles. En los resultados se resaltan las escasas

oportunidades que tiene la comunidad Emberá para adquirir un empleo formal, así, recurren al trabajo en las calles. Por lo general, los hombres se dedican a la venta de bon-ice o trabajan en locales, por el lado de las mujeres se encuentra la elaboración y venta de las artesanías; los niños y niñas cumplen el rol de acompañantes a sus madres y así fortalecer el vínculo afectivo madre/ hijo-a-.

El autor infiere que el acomodamiento cultural propio de los Emberá al llegar a Bogotá, "también es trasmitido a los niños, por ello, en sus recorridos por la ciudad, siempre se observan a los Emberá en hordas compuestas por mujeres y niños que forman parte de una cadena de mendicidad que, sin ser oculta muestra como los procesos de aculturación y de éxodo hacia las ciudades generaron nuevas formas de subsistencia." (Arenas, 2017, p. 73). Desde su perspectiva sociológica el uso de niños y niñas y mujeres se ha convertido en un problema de difícil manejo para la ciudad.

Este trabajo se relaciona con los intereses de la presente investigación, la cual desea ocuparse de las experiencias de los niños y niñas Emberá. Sin embargo, dista desde la apuesta epistemológica, ya que Arturo Arenas trabaja desde la perspectiva de sujeto cognoscente[2]. Es importante reconocer la importancia de traspasar de una investigación *sobre* los niños/as a una *con* los niños/as siendo estos colaboradores de la investigación. Asumiendo la experiencia de vida de los niños/as no como una explicación para la problemática publica que viven los Emberá, sino como aquellas que darán significado a la apropiación del espacio público por parte de los niños y niñas Emberá.

[2] En palabras de Irene Vasilachis, el sujeto cognoscente es el objeto de investigación, sin mayor interlocución.

Finalmente, se encuentra el trabajo de nivel de doctorado denominado “Movimientos de Re-Existencia de los niños indígenas en la ciudad. Germinaciones en las Casas de Pensamiento Intercultural en Bogotá, Colombia.” realizado por Olga Lucía Reyes Ramírez en la Universidad Federal Rio Grande, Brasil en el año 2018. Reyes aborda las estrategias implementadas desde las Casas de Pensamiento Intercultural (CPI) en Bogotá para dar una respuesta pertinente a la primera infancia indígena. Este documento aporta reflexiones en torno a las apuestas pedagógicas que se dan desde los CPI y como la infancia étnica nutre las apuestas interculturales de estos jardines.

Marco jurídico

El aporte de elementos culturales por parte de los diferentes grupos étnicos ha robustecido la identidad nacional; de tal manera que actualmente se reconoce que nuestro país tiene una composición pluricultural sustentada originalmente y consignada en el Art constitucional 7 qué legitimó esta pluralidad. Dicho reconocimiento alude a los grupos étnicos, como actores sociales activos de la construcción de la nación colombiana.

En el mismo año de la reforma constitucional, se da un hecho de primordial importancia para los pueblos indígenas de Colombia, se adopta la Ley 21 de 1991, con la cual se aprueba el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) referente a los derechos de los pueblos indígenas y Tribales. La Convención define que “los gobiernos deberán adoptar medidas acordes a las tradiciones y culturas de los pueblos, a fin de darles a conocer sus derechos y obligaciones, especialmente lo que atañe al trabajo, a las posibilidades económicas, a las cuestiones de educación y salud, a los servicios sociales y a los dimanantes del presente Convenio y Tribales en Países Independientes” (Ley N° 21, 1991, art 30)

Seguido a este tratado internacional se encuentra la Constitución Política del 1991, la cual destaca la obligación del Estado de reconocer y proteger la diversidad étnica y cultural de la Nación colombiana, dentro de los artículos que tienen relación con la población indígena se encuentra: Art 7 derecho a ser reconocido como grupo étnico, Art 8 derecho a la protección de la diversidad étnica y cultural, Art 10 derecho a mantener y preservar la lengua materna, Art 63 derecho al Territorio, Art 68 Derecho a una educación propia, Art 70 Derecho a la identidad cultural y su promoción, Art 96 derechos políticos, derecho a la nacionalidad, Art 171 derecho a la participación política, Art 246 Derecho a reconocer la jurisdicción propia, Art 329 Ordenamiento territorial, entre otros.

Dicha legislación gira en torno a la Autonomía, el Territorio, Independencia y Gobernanza desde las apuestas de los mismos pueblos indígenas, principios que se materializan en la creación de la Jurisdicción Especial Indígena mediante la Ley 270 de 1996, la cual en el Art 12 dispone que las autoridades indígenas ejercerán sus *funciones Jurisdiccionales* en su territorio, conforme a las propias normas y procedimientos los cuales no podrán ir en contravía con la Constitución y las Leyes.

A nivel Distrital, se encuentra el Acuerdo 359 de enero de 2009 por el cual se establecen los lineamientos de Política Pública para los indígenas en Bogotá, donde se establecen como ejes estratégicos la territorialidad, los derechos sociales, el fortalecimiento de las comunidades indígenas y sus organizaciones, mejoramiento de las condiciones de vida, generación de interculturalidad, adecuación institucional y el sistema de medición y seguimiento.

Como se percibe, existe una gran variedad normativa que protege a las comunidades indígenas y por ende a los niños y niñas que pertenecen a éstas. Con relación al marco legislativo

de la población infantil, podemos encontrar desde la Convención de los derechos del niño, el Art 30 en el cual se establece la igualdad de condiciones para tener su propia vida cultural y el Art 17 referente a las necesidades lingüísticas del niño perteneciente a un grupo minoritario o que sea indígena. Con relación a la ley 1098 de 2006, en el Art 13 se encuentran los derechos de los NNA[3] de pueblos indígenas para gozar los derechos de la Constitución Política, los instrumentos internacionales de Derechos Humanos y el mismo código; en el Art 39 se enuncian las obligaciones de las familias de los pueblos indígenas se establecerán de acuerdo con sus tradiciones y culturas, siempre que no sean contrarias a la Constitución Política, la ley y a los instrumentos internacionales de Derechos Humanos y finalmente se encuentra el Art 41consagra como obligación del Estado, garantizar la etnoeducación para los NNA indígenas.

Ahora bien, en el caso de la niñez Emberá, se encuentra que la mayoría de las acciones emprendidas se han realizado desde la protección de sus derechos y no de la agencia de los mismos. Como se abordó en el estado de conocimiento, las intervenciones para la infancia Emberá se han ejecutado –en su mayoría- desde la lente de la salud y desde el sector educativo para garantizar el derecho a la educación (acceso a jardines, educación inicial e instituciones educativas); el hincapié en la protección de los derechos ha producido, en palabras de Miguel Ángel Gómez y María Victoria Álzate (2013), un volcamiento del adultocentrismo al paidocentrismo, es decir traspasar de un modelo de referencia centrado en la visión adulta a una tendencia de proteccionismo y reafirmación de los derechos de los niños y niñas.

Teniendo en cuenta que la ciudad de Bogotá se convierte en el nuevo territorio para los niños y niñas Emberá, las políticas públicas y las acciones a emprender por parte de la

[3] Niños, Niñas y Adolescentes.

institucionalidad y la comunidad habrán de basarse en las voces de los niños y niñas. Es decir, que se materialice el Art 31, de la Ley 1098 de 2006. Para ello se requiere de apuestas epistemológicas y metodológicas que apunten a la idea de la Otredad como ejercicio de reconocer que nuestros conocimientos sobre los niños y niñas Emberá son escasos y son heredados desde una mirada adultocentrista o paidocentrista. No es suficiente la normatividad que cobija a la niñez Emberá, si está no ha sido construida desde las miradas, intereses, deseos y necesidades que emanan de los propios niños/as.

Marco teórico

Es importante reconocer algunos debates y reflexiones en torno a los conceptos que nos convoca la presente investigación, para ello se trabajarán nociones tales como infancia, cultura e imaginarios sociales.

Para iniciar, es relevante mencionar que la categoría de infancia ha presentado diferentes definiciones a partir de la época histórica en que se estudia y del contexto sociopolítico en que se desenvuelve. Ejemplo de ello, encontramos las apuestas de Philippe Ariés (1960) o Lloyd DeMouse (1974) quienes, mediante un análisis diacrónico de la cultura europea, reconstruyen los vestigios de la historia de la infancia; dicho análisis ha posibilitado comprender la concepción de infancia, escenarios de participación y la evolución de la definición y trato hacia el niño-a.

A la par, se encuentran trabajos desde el contexto latinoamericano tal y como lo esboza la compilación de ensayos en “Historia de la infancia en América Latina” coordinado por Pablo Rodríguez y María Emma Mannarelli (2007); cuyo propósito es el de incluir el niño-a desde los distintos momentos de la historia, de la época prehispánica hasta el presente siglo. Los coordinadores de esta obra aseveran que en América Latina las preocupaciones sobre la

circunstancia social de la infancia fueron tardías, solo hasta 1910 se pone en discusión los problemas que aquejan a este grupo (p. 14).

Para fines de la presente investigación, a continuación, se retoma el concepto de infancia como constructo de las consideraciones de los pueblos indígenas, es decir la diversidad cultural como moderador del debate.

Infancia.

Las aproximaciones al tema de la infancia en su perspectiva étnica son escasas, sin embargo se encuentran algunas experiencias e investigaciones que describen y condensan saberes indígenas relacionadas con la niñez y con su lugar dentro de las comunidades[4].

Pablo Rodríguez en su texto "los hijos del sol: un acercamiento a la infancia en América Prehispánica" (2007) esboza como el continente se ha caracterizado por la diversidad cultural y como esta diversidad puede observarse precisamente en relación con la infancia. En la mayoría de las sociedades prehispánicas se puede afirmar que la infancia, "más que un hecho biológico, constituía un asunto cultural" (p. 29) hecho que nos permite comprender la infancia como categoría variable, histórica e intercultural.

Del mismo modo, la Mag en Educación Emily Johana Pinzón Quevedo (2012) describe la infancia como una construcción cultural, en procesos de interculturalidad en constante interacción con otras culturas, es decir que hace parte de una elaboración cultural que deviene de procesos históricos que la configura y transforman; esto nos permite comprender que si bien es

[4] Por ejemplo, trabajos como: Niñez indígena en el Amazonas de fUCAI 2009, Trabajo infantil indígena en Colombia OIT-IPEC 2010 y por supuesto el lineamiento pedagógico para la educación inicial indígena en Bogotá de la secretaria distrital de Integración Social 2011

posible encontrar algunos rasgos similares dentro de la concepción de niñez indígena, esta es desarrollada de manera propia por cada pueblo.

Ante lo mencionado, el lineamiento pedagógico para la educación inicial indígena en Bogotá, Maritza Díaz Barón (2010) expone una serie de escenarios que permiten dar cuenta de la construcción de infancia en los procesos históricos de los pueblos Wayuu, Taiwano, Ticuna, Inga, Kogui entre otros. Estos escenarios robustecen el concepto de infancia: el inicio mismo de la infancia, la concepción de la existencia de los niños y las niñas, la consideración de los niños y niñas como personas, el paso de la infancia a la vida adulta, las formas de saber, transmisión del conocimiento, el sentido de cuidado, prácticas de crianza, preparación para el embarazo y el parto. Ante estos escenarios decodificados que nutren las concepciones de infancia tras la historia de los pueblos indígenas, podemos entender que la infancia se halla en estrecho vínculo con el territorio, la comunidad, con hitos, aprendizajes de la vida cotidiana, la espiritualidad, el asumir responsabilidades.

El niño aprende a través de la interacción y la participación activa. Desde pequeño se le enseña a reconocer los lugares de su hábitat, se le permite participar en las labores cotidianas, en algunos de los ritos importantes de su comunidad y se le explica, de manera sencilla, complejas elaboraciones culturales consignadas en los mitos y en los ritos. Es en la interacción social que el niño o la niña reconoce a sus parientes y a otros miembros de la sociedad y es allí mismo cuando eventuales palabras oportunas y modelos de comportamiento le permiten comprender la diversidad de las relaciones sociales y su propio lugar al interior de la sociedad (Correa, 2010). Sumado a ello la infancia indígena esta mediada por los roles, aprendizajes y enseñanzas que las comunidades consideran deben experimentar y vivir los niños y niñas para irse constituyendo en los adultos de cada pueblo.

Finalmente, en palabras del antropólogo colombiano François Correa (2010) encontramos de manera condensada la concepción de infancia en términos interacción y participación en una serie de actividades fundamentales de la comunidad, ligadas a la progresión cognitiva de los niños y las niñas sobre las mismas.

Cultura.

Las nociones de infancia sin duda corresponden a construcciones culturales que emergen de un determinado tiempo y espacio; así pues, la niñez indígena Emberá en Bogotá se constituye particularmente a partir de la integración de la ancestralidad propia de la comunidad y de las nuevas formas de lograrlas en un nuevo territorio que posee otras comprensiones sobre los niños y las niñas. Es entonces la cosmovisión del pueblo Emberá asentado en Bogotá, las coordenadas para comprender el entramado de significados dados al mundo social en el que se encuentran inmersos y el significado que otorgan los niños a la ciudad de Bogotá.

Iniciaré abordando el concepto de cultura ya que se convierte en una de las vértebras del presente trabajo de investigación y dará luz para la comprensión de la forma de organización de este pueblo indígena. El desarrollo conceptual que dará guía se encuentra en las apuestas de la Antropología cultural; en el sentido más amplio, el concepto de cultura es comprendido como aquel conjunto aprendido de tradiciones y estilos de vida, socialmente adquiridos. Franz Boas (1964) en *Las cuestiones fundamentales de la Antropología cultural* refiere la cultura como un proceso de "creación orgánica y viva y no una adaptación mecánica" (p. 9) resalta la capacidad creadora del hombre, la multiplicidad en sus pautas culturales y su adaptabilidad en el medio. En esta medida pueden existir transformaciones culturales según las demandas del contexto. Boas consideraba la cultura en clave de pluralidad, histórica, relativista:

> Puede definirse la cultura como la totalidad de las reacciones y actividades mentales y físicas que caracterizan la conducta de los individuos componentes de un grupo social, colectiva e individualmente, en relación a su ambiente natural, a otros grupos, a miembros del mismo grupo, y de cada individuo hacia sí mismo. También incluye los productos de estas actividades y su función en la vida de los grupos (p. 166)

El hecho de considerar la cultura como orgánica, la particulariza según cada grupo social y el contexto en el que se ubica. De esta manera Boas se contrapone a las teorías evolucionistas en el que se argumentaban que los grupos indígenas superaban una serie de estadios: salvajismo, barbarie, civilización; el autor opto por el *Relativismo cultural* enfocándose en la alteridad de la diversidad cultural, es decir, cada cultura constituía un modo integrado de vida con su propia tradición y su propio equilibrio entre emoción y razón; desde este punto de vista no se podía decir que unas culturas tuviesen más valor que otras.

En aras de complementar el concepto, encontramos al antropólogo Marvin Harris (1985), para quien desde la postura del Materialismo Cultural, la cultura será el repertorio aprendido de pensamientos y acciones que exhiben los miembros del grupo a los nuevos integrantes del mismo, es una transmisión “de generación en generación es independiente de la herencia genética” (Harris, 1985, p. 64). Se añade el elemento de la endoculturación, es decir, cada cultura establece los mecanismos de trasmisión para la cultura.

En el caso Emberá es preciso exponer algunas características de la cosmovisión Emberá. Este pueblo se organiza socialmente por medio de la figura de la parentela, integrada por padres e hijos y sus respectivas familias. La familia se convierte en el principal escenario de control social y de reproducción cultural. Los asentamientos están conformados por varias viviendas. (Ministerio de Cultura, 2013, p. 7)

Dentro de la cosmovisión existe una relación marcada entre espiritualidad y naturaleza, dicho vínculo se visualiza por medio de la agricultura, la caza y la pesca perfilándose como actividades principales para la supervivencia. Esta relación con la naturaleza da cuentas de la creencia de los tres mundos que componen el mundo emberá y los cuales son regidos por los espíritus:

> El mundo de arriba donde habita "Karagabí (principal héroe cultural de los embera), las almas de los muertos y los seres primordiales. Por otro lado, el mundo de abajo es donde habitan los jai o esencias y es gobernado por Trutruika, opuesto a Karagabí. Finalmente, el mundo de lo humano es en donde habitan los embera y está en constante enfrentamiento entre los sales y los jai. (p. 5)

La cosmovisión es transmitida oralmente por parte de los mayores a los nuevos integrantes de la comunidad. Desde muy pequeños, los niños son enseñados en la ayuda de diferentes oficios, dependiendo su sexo, si es niña "ayudar a la mamá, apoyarla, colaborarle, y si es un niño al papá. Madre y padre se sientan y le hablan al niño, y lo comienzan a orientar de diferentes oficios. Los niños trabajan desde pequeños**"** (Secretaria de gobierno. Bogotá Humana, 2014, p. 16) Asimismo, la educación está ligada con la naturaleza y con el territorio, la adquisición del conocimiento a partir de elementos, tales como las plantas, las montañas, los sitios sagrados y las expresiones culturales de la comunidad.

Al llegar a la ciudad de Bogotá muchas de las costumbres y prácticas culturales se ven alteradas, de modo que se tiende a generar procesos de adaptación en el nuevo territorio. Según el documento generado en la Alcaldía Mayor de Bogotá Humana denominado "Los Emberá desplazados en Bogotá" (2014) se plasman las transformaciones de los usos y costumbres con la experiencia de desplazamiento, una de las transformaciones ha sido la educación "en el resguardo las mujeres estábamos pendientes de los niños (…) las mamás llevaban siempre a sus

hijos pequeños. Aquí nos obligan a que los llevemos a guardería. Si nos separan, a qué hora vamos a enseñar a los niños.” (p. 17)

El proceso de endoculturación se ve alterado por la separación de los niños con su núcleo conviviente, la educación la asume entonces otra institución como el jardín o la escuela, la orientación queda limitada ya que los padres también se encuentran experimentando un nuevo modo de vida por fuera de sus resguardos “aquí orientar es muy diferente, estamos en una jaula encerrados. No hay como orientar sobre lo de afuera porque nosotros mismos no lo conocemos” (Secretaria de gobierno. 2014, p. 17)

Sin embargo, las familias del pueblo emberá perseveran en el ejercicio de reproducir sus costumbre y prácticas culturales en la capital, de hecho, en el mismo documento del Distrito se plantean propuestas para la atención en la capital. Esta serie de trasformaciones y adaptaciones de la cosmovisión emberá serán parte del magma de los imaginarios sociales que poseen los niños y niñas acerca de la ciudad.

Imaginarios sociales.

Para el desarrollo del concepto de imaginarios sociales, se retoma la obra “La institución imaginaria de la sociedad” ([1975] 2013) de Cornelius Castoriadis, el texto “Imaginarios: Desarrollo y aplicaciones de un concepto crecientemente utilizado en las ciencias sociales” de la Sclgo. y Mag. en Ciencias Políticas Carolina Moreno Bravo y el Sclgo. y Doc. en Ciencia Política Cristóbal Rovira Kaltwasser (2009). Asimismo, se recoge a Juan Camilo Escobar en su escrito “Lo imaginario. Entre las Ciencias Sociales y la Historia” (2000).

El imaginario social es descrito por Castoriadis (1975) como aquella construcción histórica que abarca un conjunto de instituciones, normas y símbolos de un determinado grupo

social, el cual opera en la realidad social influyendo en el accionar de los sujetos. En este sentido, los imaginarios sociales son creaciones que permiten percibir como "real" lo que cada sistema social construye. Dado que los imaginarios son una construcción socio-histórica de instituciones, normas y símbolos que les otorgan sentido a las personas, Castoriadis (1975) realiza dos aclaraciones de las dimensiones de los imaginarios: uno, los imaginarios no se pueden reducir a lo irreal ya que contienen una dimensión simbólica; dos, los imaginarios contienen una noción de alienación, convirtiendo a la institución en algo independiente de los hombres -de allí la importancia de la Autonomía-.

Por su parte, Juan Camilo Escobar (2000) define el imaginario como

> un conjunto real y complejo de imágenes mentales, independientes de los criterios científicos de verdad y producidas en una sociedad a partir de herencias, creaciones y transferencias relativamente conscientes; conjunto que funciona de diversas maneras en una época determinada y que se transforma en una multiplicidad de ritmos. Conjunto de imágenes mentales que se sirve de producciones estéticas, literarias y morales, pero también políticas, científicas y otras, como de diferentes formas de memoria colectiva y de prácticas sociales para sobrevivir y ser transmitido. (p. 113)

La anterior definición introduce varios elementos, entre ellos la noción de imágenes mentales, la cual se relaciona con el universo mental del individuo o de un grupo social y son un producto histórico de la sociedad, que obedecen a las herencias y creaciones pasadas. Es importante mencionar que Escobar (2000) resalta la transformación que tiene el imaginario social, y su naturaleza dinámica en sí. Considerar que la realidad social es construida y no está sentada y definida, nos abre el espacio al reconocimiento de las múltiples voces que existen en la cotidianidad.

Castoriadis citado por Moreno Bravo y Rovira Kaltwasser (2009) plantea la posibilidad de reconocer no solo las voces, sino los significados que le otorgan a determinados aspecto, es decir "es posible investigar cómo las personas perciben la sociedad en que viven, más allá de los criterios estéticos, éticos o funcionales que el investigador pueda tener en mente" (p. 7)

Significaciones imaginarias.

Por otra parte, es importante mencionar que dentro de la teoría de imaginarios sociales de Castoriadis, aparece la figura del magma la cual actúa como matriz de significación "un magma es aquello de lo cual se puede extraer (o, en el cual se pueden construir) organizaciones conjuntistas en cantidad indefinida, pero jamás puede ser reconstituido (idealmente) por composición conjuntista (finita ni infinita) de esas organizaciones" (p. 534)

El magma es entonces la fuente de significados, que se encuentra en constante dinamismo y recrea las significaciones de la sociedad. Para Castoriadis los significados son "cambiantes y determinan los modos de comportamiento y creencias" (p. 106), se le denominan imaginarios porque no son ni racionales ni reales, no corresponden a ideas racionales, y tampoco a objetos naturales, hacen parte de un entramado de significados que emergen, son compartidos y legitimados, legitimando, estructurando lo psíquico, lo social y lo biológico del sujeto.

Este conjunto de *significaciones imaginarias* estructura cada instante la experiencia social y construyen comportamientos, imágenes, actitudes, sentimientos que movilizan acciones. Partiendo de las significaciones se pueden encontrar los motivos que orientan el accionar y como desde un colectivo llega a su legitimación. Cada sociedad o grupo social ubica en el magma las significaciones para dar explicaciones a un objeto, persona o suceso. Para fines de la

investigación se enfatizará en los afectos, emociones y representaciones, los cuales serán entendidos dentro de los siguientes términos:

- *Afectos*: Proviene del latín *affectus*, referente a las pasiones del ánimo. Se trata de la inclinación hacia alguien o algo. Para la psicología, la afectividad es la susceptibilidad del ser humano frente a distintas alteraciones del mundo real o simbólico. Por lo general se produce a través de un proceso interactivo (quien siente afecto recibe algo de la otra parte)[5]. Para la investigación los procesos refieren a una interacción entre el niño/niña hacia algo o alguien, el cual puede generar apego, empatía o gusto.
- *Emociones*: Las emociones son impulsos y reacciones automáticas que constituyen un conjunto innato de sistemas de adaptación al medio por parte del individuo. Por lo general las emociones tienen una duración menor que los sentimientos, y son las que impulsan y motivan a las personas a actuar. Son más cortas, pero también más intensas.[6] En este puto se tendrán en cuenta las 6 emociones básicas del ser humano: asco, ira, miedo, sorpresa, alegría y tristeza.
- *Representaciones mentales:* es la manera en que la mente humana representa la realidad, tanto externa a su cuerpo —caso de objetos concretos como *gato*, *casa*, — como de elaboración interna —caso de conceptos abstractos como *amor*, *mentira*, *saber*—. Las representaciones mentales se construyen en y se presentan a la conciencia y el inconsciente[7]. Desde la apuesta de la

[5] Tomado de diccionario DIRAE: https://dirae.es/palabras/afecto
[6] Tomado de: https://www.lifeder.com/tipos-de-sentimientos/
[7] Tomado de la enciclopedia de ciencias y tecnologías en Argentina: https://cyt-ar.com.ar/cyt-ar/index.php/Representaci%C3%B3n_mental

investigación se pretende develar las construcciones internas de los niños referente a lo externo (la ciudad).

Desde la investigación se abordará aquellas significaciones desde el sujeto niño y niña dando línea a la comprensión individual acerca de la ciudad y al mismo tiempo como se concibe como grupo participe del CDI La Favorita. El trabajar desde las significaciones posibilita el entendimiento de cómo se configura el espacio de la ciudad, su sentir y pensar en sus primeros años de vida frente a esta.

Ciudad

Dado que una de las categorías centrales de la investigación es la ciudad, conviene describir como se entenderá desde su vinculación a los imaginarios sociales. A lo largo de la historia el concepto de ciudad ha sido asociado a las nociones de estructura física y de vida humana, a lugares de asentamiento y a la especialización que logra en materia de oferta de servicio a diferencia de otros lugares como aldeas o zonas rurales.

Carolina Aguilar (2011) magister en educación y desarrollo humano describe dos consideraciones acerca de la ciudad, la primera la denomina “paradigma geométrico de la ciudad” ya que la ciudad se definiría a partir de la construcción de estructuras visibles en los espacios que conforman su territorio. Por otro lado, la segunda consideración, denominada “paradigma subjetivo e histórico”, entiende la ciudad como sistema organizado de actividades humanas que crean las estructuras sociales y aún físicas, y que posibilitan su desarrollo y transformación.

Siguiendo la línea de los imaginarios sociales, se entenderá la ciudad desde aquella posición subjetiva e histórica, en la que se comprende como una construcción histórico - social; permitiendo ser leída desde diferentes espacios y tiempos. Ésta se encuentra atravesada por símbolos y una red de significaciones que sostienen y dirigen la sociedad.

Capítulo III

Marco metodológico

Teniendo en cuenta que la investigación tiene como finalidad conocer los imaginarios sociales que tienen los niños y niñas Emberá acerca de la ciudad de Bogotá, se apuesta por el trabajo desde el relato de los mismos niños, ya que dan cuenta del significado que otorgan a sus acciones y permite conocer su perspectiva frente a un contexto determinado. Este interés por captar la realidad social tal cual se presenta desde la postura de los niños, nos ubica en el paradigma de la investigación cualitativa.

La investigadora social según Irene Vasilachis (2006), citando a J Maxwell, asevera que existen cinco finalidades de la investigación cualitativa. La primera es comprender los significados que los actores dan a sus acciones, vida y experiencias; la segunda se orienta a comprender un contexto particular en la que los participantes actúan y son influenciados por éste. La tercera finalidad es la identificación de fenómenos sociales, la cuarta es comprender los procesos por los cuales los sucesos y acciones tienen lugar, y finalmente la investigación cualitativa desarrolla explicaciones acerca de cómo un suceso influye en todos.

El paradigma cualitativo permite captar la realidad que viven los niños y niñas Emberá a través de los propios ojos, dando a conocer la interpretación personal que le otorgan a su experiencia. Esta interpretación será ubicada en un lugar y contexto determinado, que permite la comprensión de la problemática, en este caso la situación de los niños Emberá debe ser leído a

partir de la cosmovisión de la comunidad, la situación familiar, el contexto institucional, el contexto barrial, entre otros.

Desde la investigación social no se parte de los supuestos derivados teóricamente, sino que busca conceptualizar la realidad con base en los conocimientos, las actitudes y los valores que guían el comportamiento de las personas estudiadas, en este caso la infancia Emberá.

Ahora, con el paradigma cualitativo se realizan unas apuestas epistémicas las cuales ubican al investigador en un plano de horizontalidad con el sujeto participante, el otro construye de igual manera el proceso de la investigación; es decir, se procura una participación democrática y comunicativa.

Otra de las reflexiones epistémicas hace mención a la posibilidad de captar la realidad social por medio de tres enfoques "el materialista-histórico y el positivista, y un tercero –el interpretativo-" (Vasilachis de Gialdino, 2006, p. 15)

Enfoque.

Los paradigmas dan cuenta de un modelo interpretativo para la realidad social, son perspectivas del porque y como se dan los fenómenos sociales. Como anteriormente se mencionada, Vasilachis (2006) expone la unión de tres enfoques, para fines de la investigación se optará por la ruta del enfoque interpretativo.

El enfoque interpretativo, comprende que la realidad es dinámica y diversa, y que está dirigida al significado de las acciones humanas, la practica social, a la comprensión y significación. El objetivo principal no es buscar explicaciones casuales de la vida social y humana, sino profundizar en el conocimiento y comprensión del porqué de una realidad (Farnos,

2010). Dado que su fundamento radica en comprender desde el otro, el lenguaje se convierte en un recurso para conocer los significados.

Más allá de brindar explicaciones del porqué los niños y niñas Emberá arriban a la capital, es conocer lo que representa para ellos y cómo lo han comprendido. Es ahondar en el sentido interno y subjetivo que tienen de la ciudad. Será a partir del enfoque interpretativo que se realizará la indagación en el contexto particular de los niños para conocer los intereses, afectos, sentires, imágenes que los niños emberá construyen acerca de la ciudad.

Método.

El presente estudio se realiza dentro de los lineamientos de la etnografía, entendida como un estudio descriptivo de la cultura de una comunidad o de alguno de sus aspectos fundamentales, bajo la perspectiva de la comprensión global de la misma. La antropóloga argentina Rosana Guber asevera que la etnografía busca comprender los fenómenos sociales desde la perspectiva de sus miembros -entendiéndose como actores, agentes o sujetos sociales-, realizando un "trabajo de campo", cuyo resultado se emplea como evidencia para la descripción (2001). Mediante la etnografia se busca elaborar una representación coherente de lo que piensa y dice la comunidad de modo que el investigador pueda elaborar conclusiones interpretativas, de esta manera la etnografía se posiciona como el medio para reconocer los marcos de interpretación dentro de los cuales los niños y niñas emberá atribuyen el significado y sentido a la ciudad de Bogotá.

En este punto conviene mencionar que, la descripción retoma un papel importante en la investigación dado que los niños darán a conocer sus sentimientos, imágenes, afectos que poseen en torno a la ciudad de Bogotá y a la vez, se interpretar a la luz de la teoría de los imaginarios sociales.

Ahora bien, para el proceso de recolección y descripción de la información se establecieron dos técnicas y un instrumento para lograr generar aquella información que permita descubrir el significado que otorgan los niños y niñas emberá a la ciudad.

Técnicas de recolección

Las técnicas a implementar en el proyecto de investigación como estrategia preliminar para guiar la exploración en el terreno será la observación y la narrativa, ya que posibilitaran reconocer las imaginarios y significaciones imaginarias acerca de la ciudad que tienen los niños y niñas Emberá entre 4 y 6 años, pertenecientes al CDI La Favorita.

Observación.

La modalidad etnográfica se estructura sobre la base de la observación, dado que por medio de ella se accede al conocimiento cultural de los grupos, a partir de registrar las acciones de las personas en su ambiente cotidiano. Observar, con un sentido de indagación científica implica focalizar la atención de manera intencional, sobre algunos segmentos de la realidad que se estudia, tratando de captar sus elementos constitutivos y la manera cómo interactúan entre sí, con el fin de reconstruir inductivamente la dinámica de la situación (Bonilla y Penélope, 1997).

El tipo de observación que se implementa, es la observación participante, en la cual el investigador pueda actuar y reconocer el contexto en que se desenvuelven los niños, siendo participe de las actividades que realizan. Al involucrarse de manera directa se facilitará conocer las experiencias, nociones que tienen los niños Emberá. Durante los encuentros con el grupo de niños, se logra estar implícito en actividades tales como la clase, lavado de manos, hora de dormir y almuerzo, lo que dio apertura al investigador a conocer la dinámica institucional en que participan los niños.

Narrativa.

El segundo método que se va a implementar es la narrativa. El psicólogo y pedagogo estadounidense Jerome Seymour Bruner (2015), retoma la narrativa como aquella descripción de los hechos significativos mediante el relato, construye una realidad en específico. Dicha narración se encuentra cargada de significados impulsados por razones personales que, a su vez, son influenciado por el mundo externo. Las narrativas se constituyen en un medio para reconocer la voz de alguien en específico, en un determinado tiempo histórico, teniendo en cuenta las prácticas culturales. Pese a la particularidad, la narrativa se une a un conjunto de relatos que actualizan las verdades, las desmienten o las reafirman.

La narrativa se puede cualificar de dos maneras: primero, contiene una riqueza como material literario al permitir la descripción de una realidad de múltiples maneras. Segundo, posibilita otras maneras de llegar a la información, adentrándose al significado de las experiencias, de allí su utilidad y aporte en la construcción de realidad social. Sumado a ello, las comunidades ancestralmente afianzadas en nuestro territorio, se movilizan por medio de la palabra; la narrativa será un medio para el reconocimiento de las historias de los niños y niñas Emberá.

Instrumentos.

Referente a los instrumentos de recolección de información, los relatos son trabajados desde la elaboración de tres talleres basados en las actividades rectoras en la primera infancia, cada uno dirigido a comprender un aspecto central de la experiencia de los niños Emberá en la ciudad.

Taller.

El taller es comprendido desde la investigación social como aquel que permite la participación de cada sujeto desde su saber personal generando un conocimiento colectivo que conlleva al rescate de aspectos latentes que el grupo posee. Los talleres efectuados en esta investigación, tendrán como objeto el descubrimiento de las significaciones imaginarias de los niños y niñas, para ello se propone el trabajo con tres talleres en los cuales cada participante interviene desde su saber personal generando un conocimiento colectivo. Los talleres efectuados se estructuran son:

Taller sonoro.

El primer taller se enmarca en la propuesta musical ya que la música promueve las habilidades comunicativas al animar a los niños a comunicarse ya sea de forma verbal o no verbal. Para Serafina Poch Blasco doctora en Filosofía y Letras y Musicoterapeuta (2001) la música favorece la expresión de cada persona expresando o proyectando sentimientos, pensamientos, imágenes, de forma no verbal y simbólica. Y es precisamente el objetivo del primer taller, ya que desde la musicalidad de las calles bogotanas se propone suscitar los recuerdos, sentimientos que tienen los niños Emberá en torno a este espacio, logrando que los niños recreen los sonidos, los interpreten y los conecten con su experiencia personal. El taller fue ejecutado por medio de cuatro momentos, a continuación se expone la estructura del taller y su contenido.

TABLA 1 **PLANEACIÓN TALLER SONORO**

Taller Sonoro
1) Fecha y hora: 10 de octubre. De 9:00 a 10:15 am **2) Población:** 8 Niños y niñas Emberá entre los 4 y 6 años de edad. **3) Objetivo de la sesión:** Evocar las significaciones imaginarias (afectos, sentimientos, representaciones) de los niños Emberá acerca de la ciudad de Bogotá por medio de una configuración sonora.

4) Logros esperados:

- Estimular la audición de los niños a través de material sonoro.
- Convocar al dialogo y participación en las actividades a realizar.
- Reconocer las significaciones imaginarias de los niños y niñas.

5) Desarrollo del Taller:

- Saludo y bienvenida: 5 minutos.

La bienvenida se realizará por medio de la canción "Ronda del saludo" con la finalidad de conocer al grupo de niños y niñas Emberá y a los facilitadores de la misma (quien preside el taller).

- Narración de cuento: 15 -20 minutos.

Se realizará la narrativa de un cuento sonoro en la cual se describe la historia de un niño que sale a las calles bogotanas junto a su mamá. Simultáneamente, el cuento será recreado por sonidos alusivos al relato.

Se propone que dicho cuento sea enriquecido por los aportes de los niños a partir de sus experiencias en la ciudad. (ANEXO 1)

- Exploración sonora: 15 min. Se realizará una adivinanza de sonido con los niños. Se enuncia el sonido en un teatrino y ellos comentaran que puede ser:
  Guacharaca, sonido de palomas, shakiras, carro, monedas, pisadas, lluvia, campanas y ambulancia.

- Despedida: 5 min. Se da cierre a la sesión agradeciendo la participación en la actividad y concretando un nuevo encuentro con los niños y niñas. La despedida se realiza con la canción "Adiós, adiós" con la melodía de Toto la Momposiana de la canción el Pescador.

6) Actividades:

Escuchar, dialogar, observar, reconocer.

7) Recursos:

Grabaciones de sonidos de la calle, imágenes de los sonidos de la calles y canciones de entrada y salida.

8) Estimación del tiempo: 45 Minutos

Taller iconográfico

El segundo taller se centra en la imagen que cada niño tiene frente a la ciudad, por tanto, se implementa la exposición de imágenes y la creación de dibujos. La iconografía es definida como el estudio de las representaciones visuales relacionadas con un tema determinado, en ellas

se analizan los objetos presentes e insinuados, las formas, las figuras, y el contenido (Rodríguez Lopez, 2005) para desarrollar un análisis iconográfico es necesario realizar un juicioso ejercicio de observación, identificación, y contextualización. La realización de este taller iconográfico busca identificar las representaciones mentales, mediante los iconos, símbolos, perspectivas que poseen de la ciudad. El taller fue ejecutado por medio de cuatro momentos, a continuación se expone la estructura y su contenido.

TABLA 2 ***PLANEACIÓN TALLER ICONOGRÁFICO***

Taller iconográfico
1) Tema del día: Taller iconográfico **2) Fecha y hora:** 17 de octubre. De 10:00 a 11:15 am **3) Población:** 8 niños y niñas Emberá entre los 4 y 6 años de edad. **4) Objetivo de la sesión:** Plasmar y registrar las representaciones mentales acerca de la ciudad que tienen los niños y niñas Emberá. **5) Logros esperados:** • Convocar al dialogo y participación en las actividades a realizar. • Identificar los lugares que frecuentan los niños. • Reconocer los imaginarios que tienen los niños y niñas Emberá frente a la ciudad. **6) Desarrollo del Taller:** • Saludo y bienvenida: 5 minutos. La bienvenida se realizará por medio de la canción “ola loca” con la finalidad de brindarnos el saludo y la bienvenida al nuevo encuentro. • Exposición de imágenes: 10 minutos Se realizará la proyección de fotos de sitios emblemáticos del centro de Bogotá: Plaza de Bolívar, carreta séptima, Plaza de San Victorino, Monserrate, Planetario y las Instalaciones de la Fundación Social Crecer. Una vez culmine la proyección se realizará un ejercicio de memoria de las imágenes que se presentaron, y mediante la canción “Del camino lo que vi” los niños complementaran con objetos, lugares, personas que han identificado en las calles bogotanas. • Dibujo: 25 min. El tercer momento tiene como finalidad que los niños plasmen los lugares. Para su elaboración cada niño dibujara su lugar favorito y al que no le gusta ir. Una vez finalicen los dibujos cada niño expondrá el dibujo explicando su dibujo.

- Despedida: 5 min. Se da cierre a la sesión agradeciendo la participación en la actividad y concretando un nuevo encuentro con los niños y niñas. La despedida se realiza con la canción "Adiós, adiós" con la melodía de Toto la Momposiana de la canción el Pescador.

7) Actividades:
Reconocer, cantar, dibujar, dialogar.

8) Recursos:
Fotografías del centro histórico de Bogotá, hojas blancas, lápices, colores, papel craff, canción de bienvenida y despedida.

9) Estimación del tiempo:
75 Minutos.

Taller de juego.

El tercer taller tendrá como intención ubicar los imaginarios sociales de la ciudad a través del juego, teniendo que éste es una de las principales ocupaciones de los niños. Desde la propuesta del Javier Abad Molina (2013) se entiende el juego como fenómeno y manifestación cultural que trasciende en la memoria y en el conocimiento, allí se pueden evidenciar los valores de una cultura. Johan Huizinga, citado por Abad, muestra el juego como "revelador de la presencia de elementos inmateriales que ofrecen este sentido a nuestras acciones y relaciones, ya que todo juego significa algo. Su objeto de estudio es, pues, el juego como una forma de actividad llena de significados y como función social, donde se expresa la idea de la vida" (p. 4)

A traves del este taller se busca encontrar las parcularidades culturales de los Emberá y como estos son apropiados y reproducidos mediante el juego en las calles bogotanas y como este entramado cultural se permea en las significaciones imaginarias de los niños y niñas.

TABLA 3 ***PLANEACIÓN TALLER DE JUEGO***

Taller de juego
1) Tema del día: Los juegos en las calles bogotanas **2) Fecha y hora:** 24 de octubre. De 10 am a 11 am **3) Población:** 10 niños y niñas Emberá entre los 4 y 6 años de edad. **4) Objetivo de la sesión:** Conocer los juegos que realizan en la calle los niños Emberá. **5) Logros esperados:** • Conocer las experiencias en torno a las calles bogotanas que tienen los niños Emberá. • Convocar al dialogo y participación en las actividades a realizar. • Reconocer las significaciones imaginarias de los niños y niñas a través del juego. **6) Desarrollo del Taller:** • Saludo y bienvenida: 5 minutos. La bienvenida se realizará por medio de la canción "El baile de los esqueletos" • Juegos propuestos: 30 minutos. Para iniciar la sesión, los facilitadores proponen un juego el cual involucra el ritmo. El juego consiste en mecer con una sábana un balón al ritmo de la música, el objetivo el no dejar caer el balón al piso. La introducción con este juego busca animar a los niños a presentar sus juegos y normas. • Juegos propuestos por los niños: 30 minutos. Una vez culminado el juego de la sabana, se invitará a los niños a jugar lo que les guste y recrean en las calles bogotanas. Se destina el juego para 2 0 3. • Despedida: 5 min. Se da cierre a la sesión agradeciendo la participación en la actividad y concretando un nuevo encuentro con los niños y niñas. La despedida se realiza con la canción "Adiós, adiós" con la melodía de Toto la Momposiana de la canción el Pescador. **7) Actividades:** Escuchar, ejercitarse, dramatizar, opinar. **8) Recursos:** Sábana, pelota y canciones de entrada/salida. **9) Estimación del tiempo:** 75 Minutos.

Contextualización.

Antes de comenzar, quisiera realizar una breve contextualización del área institucional, y claramente del grupo de niños participantes de la investigación.

Institucional: La Fundación Social Crecer, es una entidad sin ánimo de lucro que ha orientado sus acciones en la protección de los derechos y deberes de los niños y las niñas mediante la ejecución de programas y proyectos con la dirección del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF). En la actualidad opera cinco programas de primera infancia del ICBF, uno de ellos es el Centro de Desarrollo Infantil (CDI) el cual presta un servicio institucional con el objetivo de garantizar la educación inicial, nutrición y cuidado de niños y niñas menores de 5 años. Hoy por hoy se atienden 314 niños y niñas en dos Centros de Desarrollo infantil, uno ubicado en la localidad de Los Mártires, barrio la Favorita con 279 niños y niñas, de los cuales el 28% son de nacionalidad venezolana y el 22% pertenece a los pueblos indígenas Emberá Katío y Chamí[8]; el segundo CDI se encuentra ubicado en el barrio La Paz con 25 niños y niñas, quienes viven en zonas de invasión que colindan con el cerro Monserrate (Fundación Social Crecer, 2018).



ILUSTRACIÓN 1: FUNDACIÓN SOCIAL CRECER

***Población participante*:** para los fines de esta investigación, se trabajará en el CDI La Favorita con los niños y niñas perteneciente a la etnia Emberá; son 10 niños y niñas entre 4 y 5 años y 11 meses todos ellos provenientes del departamento de Risaralda y Choco. El ingreso de los niños al CDI corresponde al desplazamiento de sus familias a la capital colombiana.

Ahora bien, cabe resaltar que el español es la segunda lengua de la comunidad Emberá, por ende, se trabajará con la docente a cargo del curso por dos razones principalmente; primero,

[8] Dichos datos corresponden a la caracterización del mes de septiembre.

pertenece a la comunidad Emberá de modo que podrá facilitar la comunicación con los niños/as y el conocimiento de los usos y costumbre de los mismos. Por otra parte, es quién ha tenido el proceso desde años anteriores con los niños/as conoce sus intereses y particularidades.

Ahora bien, para la ejecución de la investigación se destinará el año 2018 dividiéndolo en dos grandes partes, la primera es una fase de acercamiento a la problemática desde un ejercicio documental y de fundamentación, la segunda fase tiene como fin el trabajo de campo donde se busca el dialogo de los participantes y la recolección de la información.

Capítulo IV

Sistematización y análisis

Tras la realización de los talleres con los niños y recolectar la información se dio paso a la sistematización y análisis de cada uno de los talleres, para identificar los imaginarios sociales. A continuación, se presentan la sistematización de cada encuentro con los niños, así como la interpretación dada por la investigadora.

Es importante recordar que los niños participantes pertenecen a la etapa de la primera infancia y que son miembros de la comunidad Emberá Chami y Katío, la aplicación de los talleres se realizó por parte de la investigadora con la colaboración de un profesional el música; sin embargo no se contó con la compañía de la docente quien dirige el grupo de niños (como se tenía previsto en el marco metodológico) ya que se encontraba a cargo de otros 20 niños[9]. Pese a que los niños no poseen el dominio total del español, se logró sentar ideas principales en cada taller y conocer los intereses de cada uno de ellos.

[9] La otra docente que acompañaba el grupo hizo parte del retorno del 24 de septiembre. En el retorno programado al departamento de Risaralda, también regresaron los niños más grandes del grupo (de 5 a 6 años).

La sistematización de los talleres se centra en los relatos cortos de los niños y las emociones que se evocan, lo cual permite vislumbrar las percepciones acerca de la ciudad, para ello se condensó la información en tablas las cuales están orientadas por los momentos de cada taller, descripción de la actividad, respuestas de los niños/as y análisis.

TABLA 4 ***SISTEMATIZACIÓN TALLER #1***

Taller 1 Taller Sonoro					
Participan 8 niños y niñas Emberá entre los 4 y 6 años.					
Objetivo: Evocar las significaciones imaginarias (afectos, sentimientos, representaciones) de los niños Emberá acerca de la ciudad por medio de una configuración sonora.					
Momentos	**Descripción**	**Respuestas**	**Afectos**	**Emociones**	**Rep. Mentales**
Lectura del cuento (preguntas orientadoras)	¿Aquí quién tiene papa?	"Yo, yo, yo"	Los niños se muestras emocionados al reconocer la estructura familiar de cada uno. Refieren tener padres, hermanos. Que conviven con ellos en Bogotá		
	¿Quién conoce Bogotá?	Yo profe (todos los niños) BO-GO-TA, BO-GO-TA		Cada vez que se enuncia la palabra Bogotá, los niños la pronuncian con alegría y emoción. La pronuncian por silabas.	
	¿Y el centro?	A me mí me llevaban alzado (señala la espalda)			Un niño asocia el centro de Bogotá con la experiencia de ser llevado por su madre en la espalda.
	¿Cómo hace el viento en la calle?	"Ushhh" mientras se rozan sus brazos y se juntan.			La totalidad de los niños asocian el viento con el frío que experimenta el cuerpo.
	¿quién vive al lado de sus casas?	Los niños no refieren o nombran alguna persona colateral a sus viviendas			

	¿Dónde viven ustedes?	**Niña 1:** En el Chocó **Lorena:** ¿En el choco? **Niña 1:** Si, en el choco. **Lorena:** ¿Y allá con quienes vivías? **Niña 1:** con Papa y con mi mamá y mi hermana. **Niño 2:** Yo vivo en un colegio. **Niño 3:** Yo vivo en Medellín	Se evidencia que los niños tienen apego al territorio original, referenciándolo como su vivienda/hogar.		
	¿Quién tiene mascotas?	**Niña 1:** Mi mama tiene un perro y una gata se llama María Helena **Otto:** Yo tengo un gallo. *Todos los niños/as hacen el sonido de quiquiriquí*	Los niños tienen afecto hacia las mascotas que viven con ellos en la ciudad. Por lo general son animales que han sido adoptados de la calle.		
	¿Qué se vende en el mercado?	Cosas para comer papa, yuca			El mercado es el lugar donde las familias pueden encontrar los alimentos. Los niños nombran tubérculos, los mismos alimentos que son sembrados en los resguardos.
Intermedio musical ronda en Emberá la vaca lola…		Profe yo quiero bailar, yo quiero bailar.		A todos los niños les da alegría cuando se realizan actividades de canto y música. Les gusta bailar.	
Juego de las adivinanzas en el túnel sonoro.	Mono	Todos adivinan			El grupo identifica con facilidad los sonidos de los animales, ya que en su mayoría los han
	Lobo aullando	Una niña (Ana)			
	Perro	Risas			
	Gato	Todos adivinan			

(Los niños escuchan diferentes sonidos y deben adivinar a que animal u objeto pertenece)					tenido como mascotas.
	La guacharaca	**Niña 2:** música para bailar (se para y se pone a bailar) Todos los niños dicen que es un instrumento musical que sirve para bailar. Lo nombran en la lengua Emberá como: *sambu oda sabada*		En el instante que sonó, los niños se sorprendieron y comenzaron a bailar.	Como instrumento autóctono, los niños tienen la representación de que sirve para la musica y para bailar.
	Shakiras agitadas	Todos los niños piensan que es Petau (Maíz) Una vez se les muestra el elemento sonoro, todos al unísono gritan Shakiras (Una niña muestra su collar).		Al ver las shakiras, los niños se emocionan y enuncian de manera inmediata el nombre del objeto. Dicen que las shakiras son para hacer collares.	La definición de *Emberá* es "los hijos del maíz". Al momento de preguntar sobre los usos del maíz los niños cuentan que sirve para hacer chicha y sopa
	Paloma	No adivinan el sonido. Se les pregunta: ¿aquí hay palomas? Si en BO GO TA hay muchas			Los niños dicen que hay muchas palomas en Bogotá y en el jardín.
	Monedas	Inmediatamente la niña más pequeña del taller (de 4 años) reconoce que el sonido corresponde a las monedas. Todos los niños la apoyan -¿Alguien ha tenido monedas? Niños: Siii -¿Qué se hace con las monedas? Con ellas se compra el almuerzo -¿Con las monedas se puede comprar el cielo? Nooo	Los niños se sorprenden en el momento en que las monedas caen al suelo. Identifican de manera inmediata el sonido.		Reconocen el dinero como medio para obtener elementos o insumos que necesitan, ejemplo: la comida

Taller sonoro.

El combinar la música, con el cantar y el juego de adivinanzas motivo a los niños a la participación en el taller, encuentran en la música un medio para expresar su alegría y emoción. Mediante la aplicación del taller el grupo de niños Emberá reconocen la ciudad de Bogotá y elementos característicos de sus calles. Las emociones con las cuales se refieren a la ciudad de Bogotá exteriorizan un afecto hacia ella, no obstante, se pone de manifiesto los fuertes vínculos hacia sus territorios de origen como Chocó y Medellín, al identificarlos como sus hogares.

Retomando las palabras de la docente e investigadora Karina Bothert en el documento: espacio transicional: lugar de encuentros interculturales (2010), los niños de familias desplazadas comúnmente viven en dos universos, "el mundo del adentro, el de la afectividad y el de la cultura de sus padres; y por otro lado, aquel mundo del afuera, la escuela." (p. 74) El mundo del *adentro* en el grupo de niños Emberá, está determinado por la cultura, la cual se evidencia en la relación que establecen con el maíz, las shakiras, la guacharaca, la lengua materna[10] y los lugares de asentamiento como (Choco/Medellín). El mundo del *afuera* será entonces Bogotá, sus calles y el espacio institucional en el cual se encuentran.



ILUSTRACIÓN 2 BIENVENIDA

Bothert además de exponer la dualidad de dos mundos, desarrolla el concepto del psicoanalista inglés Donald Winnicott "espacio transicional", el cual es definido como "el espacio intermedio entre la realidad interior y la realidad exterior. Dicho espacio intermedio va a

[10] En los momentos donde los niños se encuentran muy emocionados por conocer la respuesta hablan en su lengua. Del mismo modo la utilizan cuando se llaman la atención entre ellos.

tener un rol de calmante ante el choque ocasionado por la toma de conciencia ante los dos tipos de realidades.” (p.75)

En este punto es importante resaltar que los niños recuerdan que el contacto con las calles bogotanas ha sido por medio de sus padres “*a me mí me llevaban alzado*”, teniendo constantemente un encuentro entre los dos mundos ya antes mencionado, pues los niños encuentran la transmisión directa con la cosmovisión indígena y recrean las formas de lograrla en el nuevo territorio. En especial las madres cumplen una función determinante al ser las trasmisoras de la cultura, de ahí la costumbre de cargar los wua-wua[11] en la espalda, porque es precisamente desde allí donde el niño puede ver el recorrido, el camino por donde va su madre, es el lugar de aprendizaje de su cultura.

Otros de los factores que más sobresale en el primer taller es el reconocimiento del sonido de las monedas. Este proyecto inicia exponiendo la situación de las mujeres Emberá en la calle en compañía de sus hijos y el ejercicio que realizan en venta de productos tejidos y el de mendicidad. El sonido de las monedas fue el primero que adivinaron los niños; en el momento de ahondar sobre su uso lo relacionan como el medio para suplir necesidades básicas tales como el comer. De cierto modo la presencia de los niños en las calles bogotanas, corresponde a una problemática económica que aquejan a las familias Emberá, los niños comprenden que si hay moneda/dinero hay para la comida. Las calles entonces se convierten en un medio de subsistencia para obtener lo inmediato, “*comprar el almuerzo”.*

[11] Denominados así los niños pequeños en las comunidades indígenas.

Para culminar, es relevante la asociación que hacen los niños de los sonidos que ofrece las calles de Bogotá, con sonidos de su contexto cultural. En el taller de sonido se encuentra dos claros ejemplos: uno, el sonido de agitar shakiras estuvo asociado con el sonido del maíz "*es maíz profe"* y dos, el sonido de la guacharaca fue equiparado a un ritmo bailable.



ILUSTRACIÓN 3 TÚNEL DE SONIDOS

Tanto el maíz como el ritmo bailable manifiestan parte de la tradición cultural del pueblo Emberá. Antiguamente al Emberá se le llamaba bemberá, que en su lengua quiere decir "gente de maíz" pues Emberá significa 'gente' y be, 'maíz'. Según el antropólogo Guillermo Vasco (2005) afirma:

> Los elementos de producción cultural Emberá-chamí están vinculados estrechamente con la producción del maíz y su transformación en diversos alimentos, como la harina y la chicha; ésta última constituye el vehículo a través del cual los Emberá "beben" su esencia y, está presente en las actividades del jaibaná, el sabio propio, eje de la producción y reproducción de su sociedad.

Teniendo en cuenta la descripción de Vasco, se puede discutir que al asociar el sonido del maíz con una sonoridad aleatoria como la shakira, evidencia la fuerza identitaria que tiene el niño Emberá en su audición, se reafirma la idea del antropólogo al vincular la producción cultural con los usos del maíz, de ahí la fuerza de las afirmaciones de los niños como "*el maíz es para la chicha y sopa*". Ahora bien, con respecto al sonido de la guacharaca y su relación con el ritmo bailable se entiende que existe una tradición musical del contexto que ha estimulado el recuerdo de los niños acerca de los diferentes tipos de festejos de la comunidad.

TABLA 5 ***SISTEMATIZACIÓN TALLER #2***

Taller 2 Iconográfico				
Participan 10 niños y niñas Emberá entre los 4 y 6 años.				
Objetivo: Plasmar y registrar las representaciones mentales acerca de la ciudad que tienen los niños y niñas Emberá.				
Momentos	**Descripción**	**Respuestas**	**Emoción**	**Representación Mental**
Exposición de imágenes	Para inicia la exposición de fotos se introducen con la pregunta: ¿Quien conoce Bogotá? quien sale a pasear por Bogotá? Se reproduce la serie de imágenes del centro de Bogotá con la intención de que los espectadores identifiquen los lugares que han visitado. Las imágenes expuestas son:	Todos los niños y niñas aseveran conocer BO GO TÁ.	Se evidencia que al nombrar la palabra Bogotá esta es acompañada de sentimientos de euforia.	
	Plaza de Bolívar	**Todos los niños:** BO GO TA, BO GO TA		La Plaza de Bolívar se referencia como una de las imágenes más representativas de Bogotá para los niños y niñas-
	Plaza de la Mariposa	**Niño 3:** "Jiménez, Jiménez"		Un niño al ver la plaza de la mariposa inmediatamente enuncia que es la Jiménez.
	Jardín la Favorita	**Todos los niños:** "Ese es el jardín"	Reconocen el jardín. Lo enuncian con alegría.	
	Plaza de toros	No lo reconocieron	No lo reconocieron	No lo reconocieron
	Monserrate	**Todos los niños:** "Montaña"		Los niños describieron el cerro de Monserrate como una montaña.
	Planetario	No lo reconocieron	No lo reconocieron	No lo reconocieron
	Torre Colpatria	**Niño 2:** "Es Medellín"	Este mismo niño aseveró que fue su imagen favorita.	
	Plaza de los periodistas	**Todos los niños:** Parque		Fue descrita como parque
	Chorro de Quevedo	No lo reconocieron	No lo reconocieron	No lo reconocieron
	Biblioteca Luis Ángel Arango	No lo reconocieron	No lo reconocieron	No lo reconocieron
	Carrera 13	No lo reconocieron	No lo reconocieron	No lo reconocieron

	La Candelaria	Un niño dice que es Chocó y los demás opinan lo mismo.		Un niño dice que es Pueblo Rico. Pueblo rico es un municipio ubicado en Pereira. Este municipio se ha caracterizado por el alto porcentaje de comunidad Emberá Chami. De hecho se han realizado retornos a estas tierras.
	Cementerio Central	No lo reconocieron	No lo reconocieron	No lo reconocieron
	Centro de memoria y reconciliación.	No lo reconocieron	No lo reconocieron	No lo reconocieron

Taller iconográfico

El taller iconográfico se dividió en dos grandes momentos, uno la exposición de las imágenes y dos los dibujos. Dentro de la exposición de las fotografías de lugares iconos del centro de Bogotá se encontró que el grupo de niños reconocieron algunos lugares históricos, uno de ellos es la Plaza de Bolívar y otro la Jiménez, epicentros donde la comunidad Emberá se asienta a trabajar.

Es interesante ver el reconocimiento que hace el grupo de niños Emberá acerca de estos dos lugares, dado que han sido zonas que se han caracterizado por el alto flujo comercial ambulante, tienen una movilización masiva de personas y transitan un alto porcentaje de habitantes de calle, etc. Elementos que no favorecen la interacción entre el niño y el espacio. Retomando al psicopedagogo Francesco Tonucci en su (2009) texto “ciudades a escala humana: la ciudad de los niños” expone como las ciudades han pasado de ser lugares de encuentros e intercambio a lugares de separación y especializados, las ciudades se han adaptado a las exigencias del ciudadano varón, adulto, trabajador. Las exigencias de los niños no se han retomado y de este modo

> el niño no puede vivir algunas experiencias fundamentales para su desarrollo, como: la aventura, la búsqueda, el descubrimiento, el riesgo, la superación del obstáculo y, por lo tanto, la satisfacción, la emoción. No puede jugar. Estas experiencias necesitan dos condiciones fundamentales que han desaparecido: el tiempo libre y un espacio público compartido. (p. 151)

Las calles bogotanas no estan diseñadas para el niño y mucho menos al niño que llega por un proceso de desplazamiento y proviene de un entorno rural el cual le ofrecia un ambiente de libertad y exploración.

Al momento de mostrar la torre Colpatria los niños relacionan la imagen a Medellín, otra ciudad. Seguido, al ver la Candelaria y sus casas de colores los niños la relacionan con Chocó y con Pueblo Rico. Ambos lugares corresponden a asentamientos que se han distinguido por el alto porcentaje de comunidad Emberá.

En este punto sale a relucir un prototipo de ciudad que los niños recrean acerca de las ciudades y los lugares en los cuales han transcurrido la vida. Asemejan la ciudad con los edificios altos y con el flujo de la movilidad, mientras de las casa pequeñas y pintorescas son asociadas a pueblos como Pueblo Rico o un resguardo en el Chocó.

Con relación a los lugares que los niños no identificaron tales como Centro Memoria, Chorro de Quevedo, Plaza de toros, biblioteca Luis Ángel Arango se podría discutir en torno al acceso que tienen estos lugares para los niños. Por ejemplo, la plaza de toros no ha sido identificada por los niños y no es un secreto que la misma posee un carácter más exclusivo en los eventos de la ciudad, la biblioteca Luis Ángel Arango en contraste con la plaza de toros, se caracteriza por su carácter público y su riqueza en la variedad de eventos, no obstante, no es reconocida en este marco de lugares clave a la ciudad. Parece ser que, los niños identifican los espacios abiertos de la ciudad, más no las instituciones a excepción del Jardín La Favorita, que, al momento de proyectar la cara externa del su edificio, es inminente la alegría de los niños.

La segunda parte del taller se centraba en el dibujo libre. Una vez expuestas las imágenes se reparten lápices, colores y hojas para dibujar los lugares favoritos de cada niño o algo que les guste hacer en la ciudad. Mientras los niños dibujaban, la investigadora intercambiaba palabras para conocer las intenciones del dibujo y lo que desean plasmar. A continuación, de darán a conocer los dibujos realizados por los niños, teniendo una descripción generada por parte de

ellos y unas observaciones de la investigadora sustentada en las explicaciones de los mismos niños; ello con el ánimo de evitar las interpretaciones por fuera de los propios lentes del niño.

El primer grupo de dibujos se podrían asociar a la temática de la casa. Durante la actividad se evidencia el dibujo copiado, en el cual una vez una niña inicia a esbozar la casa como lugar favorito y el resto del grupo la sigue, dando por supuesto, un toque personal a cada diseño.

TABLA 6 *CASA EN LA CIUDAD. SISTEMATIZACIÓN.*



ILUSTRACIÓN 4 DIBUJO CASA BOGOTÁ

Descripción del autor: La niña dibujo como lugar favorito su casa. Se dibuja a fuera de ella en compañía de un ratón que también está en su casa.
Ella se dibujó con un vestido rojo y su pelo negro.

Observación: El dibujo realizado por niña de 6 años plasma su casa (la de varios colores) y la casa de su vecino.
Se dibuja a ella misma en su obra de arte, al lado de un ratón ya que en su casa hay presencia de estos.
Se evidencia un manejo del espacio diferenciando arriba y abajo. En el techo de la casa plasma una nube, y en la parte inferior se dibuja ella.
La casa parece está lejos de la niña mientras que el ratón tiene cercanía a ella. El ratón tiene el mismo tamaño y volumen de ella.
Se evidencia el esfuerzo en detallar los dibujos, las puertas en la casa, los bigotes y orejas del ratón, los dedos y pestañas de la niña.

TABLA 7 *CASA EN LA CIUDAD. SISTEMATIZACIÓN.*



ILUSTRACIÓN 5 DIBUJO CASA BOGOTÁ

Descripción del autor: Dos niños de 4 años quienes dibujan la casa

Observación: Nuevamente se observa una casa. El niño no da explicaciones acerca de su dibujo.

En el primer grupo de dibujo con temática de la casa, se encuentra dos que se refieren directamente a las viviendas en la ciudad de Bogotá. En ellos se encuentran características de la ciudad, como la cercanía de una vivienda a otra, el diseño físico de las mismas con ventanas y puertas.

Una de las niñas dibuja un animal de la ciudad, un ratón el cual se encuentra en la casa de ella, hace parte de su hogar.

TABLA 8 *INTERIOR DE VIVIENDA. SISTEMATIZACIÓN.*



ILUSTRACIÓN 6 DIBUJO DEL INTERIOR DE UNA CASA

Descripción del autor: Dibujo realizado por una niña de 5 años, quien dibuja la parte interior de su casa. Dibuja un bebé el cual se encuentra ubicado en la mitad de la hoja, el camarote, la leche en polvo, una telaraña y el sol.
Observación: El cuerpo que ilustra la niña tiene volumen y diferencia las extremidades, le otorga rasgos físicos como ojos, boca y pelo. Pese a que las figuras se encuentran esparcidas en toda la hoja, existe un principio de orden, el sol está arriba, ilustra el camarote, la leche (que puede ser entendido como el espacio de la cocina) La mayoría de los dibujos de los niños plasman sus casas, sin embargo, este dibujo se centra en el interior de su hogar.

Uno de los dibujos de la casa en particular plasma el interior de la vivienda, la acumulación de los objetos puede llegar a indicar que la familia vive en un solo espacio, donde tienen todo; tal cual como se experimenta en los pagadiarios, donde comúnmente viven los Emberá en Bogotá. La niña dibuja un bebé en el centro de la hoja, rodeada de los objetos de la casa.

Este dibujo devela el imaginario que tiene la niña acerca del modo de vida en la ciudad de Bogotá, el de ella y el de su comunidad.

TABLA 9 *CASA CHOCÓ. SISTEMATIZACIÓN.*

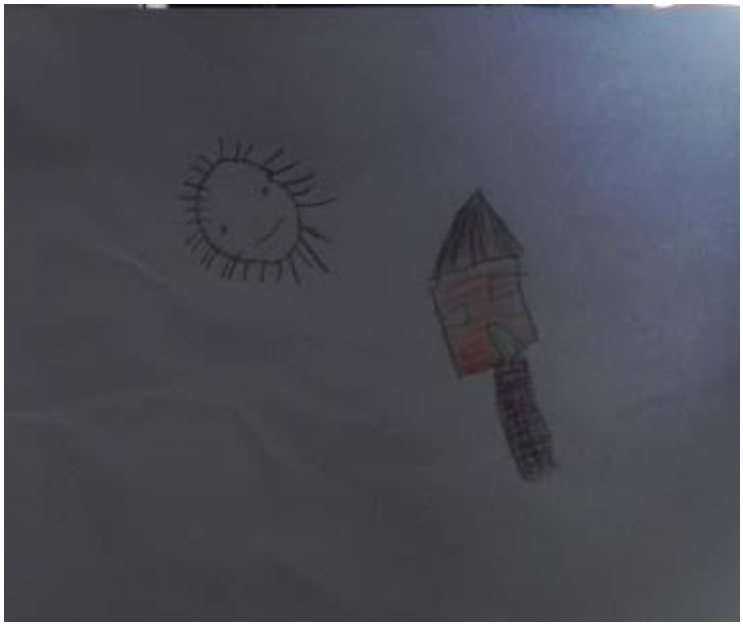


ILUSTRACIÓN 7 DIBUJO CASA EN EL CHOCO

Descripción del autor La niña quiso dibujar su casa, el camino hacia ella y el sol.
Observación: Dibujo realizado por niña de 4 años. Plasma su casa en forma triangular, el techo parece ser dibujado por líneas que asemejan la paja. No existen casas a su alrededor, el camino parece ser de tablas y no existe más compañía que el sol, que parece ser el sujeto del dibujo dado las rasgos físicos de un ser vivo que le otorga (ojos y boca).

TABLA 10 *CASA CHOCÓ. SISTEMATIZACIÓN.*



ILUSTRACIÓN 8 DIBUJO CASA EN EL CHOCÓ

Descripción del autor Dibujo realizado por niño de 5 años. Su lugar favorito es la casa y la montaña donde puede jugar.
Observación: La montaña que dibuja y en la cual juega el niño, se encuentra al lado de la casa, lo que indica que probablemente la casa no es de la ciudad.

Otro grupo que se introducen en la temática de las casas, son dos dibujos que representan la vivienda de las ciudades de procedencia "*mi casa del Chocó*" o "*es que yo soy de Medellín*". Ambos niños nombran ciudades, pero claramente se realiza la distinción entre las estructuras físicas entre las casas de Bogotá - Chocó – Medellín. Se encuentra que las casas de los lugares de procedencia están solas representan, tal vez, la distancia de una casa a otra, además se señalan elementos del entorno como la montaña, el sol, el camino.

TABLA 11 *EDIFICIOS. SISTEMATIZACIÓN*



ILUSTRACIÓN 9 DIBUJO DE CASAS

Descripción del autor: La niña se dibujó entre dos casas. Un alta y otra más pequeña.
Observación: Dibujo realizado por niña de 4 años. Se dibuja a ella misma observando dos tipos de infraestructuras: la primera una casa (la izquierda) de prototipo indígena y la segunda (la derecha) una especie de edificio. La niña se encuentra entre las dos estructuras. Se podría pensar en la unión de dos tipos de ciudades “la casa del Choco y la de Bogotá”.

Este dibujo en particular combina su experiencia en Bogotá con los recuerdos en su territorio, por ejemplo, en poner en un mismo plano la montaña con la casa o un edificio y una casa. Equiparando de alguna manera los lugares en los cuales han vivido e imprimiendo un sentido familiar y de recogimiento. Si se piensa desde la postura de Winnicott el niño plasma el espacio transicional en que se encuentra.

TABLA 12 *DIBUJO DE ANIMALES. SISTEMATIZACIÓN.*



ILUSTRACIÓN 10 PATIO DE ANIMALES

Descripción del autor Niño de 5 años dibujo los animales de su patio, siendo este un lugar favorito de él. Dibuja la gallina con el huevo, el pato, el perro, la vaca.
Observación: Todos los animales que dibuja el niño los plasma con ojos. Según la especie le imprime las alas, las aletas, las patas. Nuevamente se ve como los dibujos se encuentran esparcidos en la totalidad de la hoja.

Ahora bien, existe otro grupo de dibujos que están relacionadas a las experiencias del niño en su territorio El lugar favorito de este niño es el patio de los animales, dadas las condiciones de la comunidad Emberá en la ciudad de Bogotá, es difícil que las familias posean animales en la capital por tanto ese dibujo refiere a la vida del lugar de procedencia

TABLA 13 *DIBUJO DE MEDIO DE TRANSPORTE. SISTEMATIZACIÓN.*



ILUSTRACIÓN 11 LANCHA

Descripción del autor Niño de 5 años dibuja la lancha en la cual viajaba con su padre. Es uno de los lugares favoritos del niño. Mientras explicaba el dibujo emitía los sonidos de la lancha.
Observación: Es el único dibujo que hace referencia a un tipo de trasporte, el hecho de ser una lancha ubica al dibujo en el contexto rural. Del mismo modo, es el único niño que hace mención de otra persona que no es él mismo, en este caso menciona a su padre.

El último dibujo es una lancha, en la cual el niño se transportaba con su padre. Pese a no representar un elemento en concreto de la ciudad, si devela el medio de transporte favorito del niño para la movilidad en la ciudad, planteando otro tipo de posibilidades para el desplazamiento.

TABLA 14 *SISTEMATIZACIÓN TALLER # 3*

Taller 3 Los juegos en las calles bogotanas			
Participan 9 niños y niñas Emberá entre los 4 y 6 años.			
Objetivo: Representar los imaginarios sobre ciudad que tienen los niños Emberá mediante el juego.			
Momentos	**Descripción**	**Respuestas**	**Interpretación de la investigadora**
Propuesta del juego	Lorena y Otto proponen a los niños un juego con una sábana, el cual consistía en moverla al ritmo de la música. En la sabana se mecía una pelota la cual no podía tocar el suelo.	Durante el juego todos los niños participaron. Nuevamente sale a relucir las habilidades rítmicas que tienen. Durante el juego se exploraba junto con los niños que juegos les gustaba realizar en el jardín y fuera de éste Una vez se terminó el juego, la sabana se convirtió en la excusa para otros juego tales como el escondite.	
Búsqueda de juegos de los niños en las calles.	Se realiza un circulo con los niños para saber que les pareció la propuesta del juego. Seguido, se inicia un dialogo en torno a los juegos de ellos en las calles y se invita a jugarlos en el espacio. Los juegos que sugirieron los niños fueron: 1- Caballito 2 -Juego de muñecas (imitación a ser mamás) 3 -Carros. 4 -Bailar.	**Lorena:** Ahora vamos a jugar algo que ustedes juegan en la calle. **Juego 1 Caballito:** Los niños plantean que uno de los juegos preferidos en la imitación de caballos, como un medio de transporte. El juego tiene una duración de 10 min. **Juego 2 A las muñecas:** las niñas comentan que se juega al "*chapalu*", a cargar a las muñecas (señalan la espalda e indican que las cargan con sacos). Las niñas cargan a sus compañeros, el juego duró 15 min. **Jugo 3 Carros:** Uno de los juegos preferidos de los niños son los "carritos**"** y el futbol. Pocas niñas se involucran. **Juego 4:** Para cualquier actividad los niños disfrutan el baile, se hace un circulo y una de las participantes saca a los demás compañeros a bailar.	El taller de juego se propone debido a que el grupo de niños siempre destinan un espacio de juego luego de culminar los encuentros. Con los juegos propuestos se logra identificar que los juegos que se recrean en calle son ejecutados de manera grupal, se necesita del otro para jugar. Por otra parte, existen juegos que se clasifican por género y son excluyentes en la participación del sexo contrario. Por ejemplo, el juego de muñecas es realizado únicamente por las niñas y el futbol por los niños. No obstante, juegos tales como el caballito vincula a la totalidad de los niños.

Cierre del encuentro	Se da el ritual de despedida con los niños y niñas. Sin embargo se deja un espacio de libre esparcimiento acompañado de la investigadora		Por otra parte, es importante mencionar que una vez se culminó el taller los niños empezaron un juego libre en el que construían escondites y jugaban a la "guerra". Todos los niños jugaban y recreaban sonidos de pistolas. *Dentro de las charlas con las docentes se conoce que mayormente los niños juegan a perseguirse con armas. Aluden a que en el barrio en el que viven los niños son espectadores de situaciones de violencia

Taller de juego.

Por medio del tercer taller se logró dilucidar los juegos que el grupo de niños Emberá recrean en las calles de la ciudad de Bogotá. Es importante mencionar que este insumo de información fue facilitado directamente por los niños y dos, por las observaciones que a investigadora hacía en las sesiones.

Como se plasmó en el planteamiento del problema, la llegada de la comunidad Emberá a la capital ha sido reconocida por su permanencia en las calles bogotanas. Si los niños no se encuentran en un jardín o al cuidado de alguien en el albergue o paga diario, su día transita en las calles de la ciudad. Ahora, cuando se habla de infancia en la calle se tiende a omitir lo mucho que ésta ofrece a los niños: libertad, redes de solidaridad, experiencias, y es precisamente lo que los niños Emberá realizan en este espacio. El juego se contituye como un factor fundamnetal para el distrufe de sus días, al entablar el dialogo con los niños se encuentra que estos se enlazan a una red de costumbres y valores de la comunidad.

Javier Abad hace mención del juego "como fenómeno y manifestación cultural que trasciende en la memoria y en el conocimiento, más allá de su función biológica (…) y como inductor de experiencia estética y desarrollo de las capacidades creativas para la educación a través del arte". (2013 p. 3)



ILUSTRACIÓN 12 JUEGO DE SABANAS

El ejemplo más claro se ve en la propuesta de juego de las niñas, al invitar a jugar al "*chapalu*" (cargar muñecas en la espalda con un saco) lo cual es la imitación de los cuidados de las madres hacia sus hijos; este juego se convierte en un indicativo de la reproducción cultural de los Emberá por parte de los

niños. Aun cuando se conoce las diferentes posibilidades de juego que puede tener una muñeca, las niñas Emberá prefieren llevar sus muñecas en sus espaldas.

Reiterando en palabras de Abad la importancia de este acontecimiento, puesto se evidencia en el juego el fortalecimiento cultural “nos interesa la dimensión del juego para mostrar e instruir en los valores de una cultura, manifestados y practicados a través de la acción y el pensamiento lúdico” (p. 3)

Dentro de los tres talleres ejecutados con los niños, se encuentra que al final de cada encuentro los niños juegan a la “guerra” simulando una especie de trinchera en la cual puedas esconderse de las balas del adversario. Al momento de hablar con la docente del grupo, comenta que los niños residen en los barrios de San Bernardo y La Favorita lugares donde se vivencian conflictos sociales tales como drogadicción, hurto y riñas.[12]



ILUSTRACIÓN 13 JUEGO DE CABALLO

Teniendo en cuenta lo anterior, los juegos propuestos por los niños permiten develar los imaginarios acerca de ciudad, en la medida que aportan elementos culturales de su cotidianidad, por un lado, existe una reproducción cultural de las prácticas de la comunidad y por el otro, los niños normalizan la violencia que han vivido o ya sea en su territorio o en los barrios donde residen y las plasman en el juego.

[12] De acuerdo con la ONIC, la mayoría la comunidad Emberá vive en condiciones inhumanas en el barrio San Bernardo "donde han sido víctimas de amenazas, hostigamientos y agresiones físicas y verbales" por parte de, entre otros, miembros de bandas dedicadas al microtráfico de estupefacientes. Fuente El Espectador 16/12/2918

Capítulo V

Interpretación y hallazgos

A lo largo del presente trabajo de investigación se ha establecido la relación existente entre las significaciones sociales que tienen los niños Emberá y la ciudad. Dichas significaciones fueron reconocidas a partir de talleres experienciales basados en las actividades rectoras de juego, arte, literatura y la exploración ya que la población participante son niños de primera infancia; buscando así, aquellas significaciones representadas en imágenes, conceptos, sentimientos, que poseen los niños.

Teniendo en cuenta la sistematización y análisis realizado de los tres talleres ejecutados, se encuentran dos tendencias que abarcan las significaciones sociales del grupo de niños a cerca de la ciudad de Bogotá. Estas tendencias surgen a partir de las narraciones de los niños y de la observación realizadas por la investigadora. Las tendencias son:

- Bogotá como ciudad de paso.
- La ciudad como espacio de interculturalidad

Con el fin de comprender la discriminación de dichas tendencias, me permitiré reiterar lo que se comprende por las significaciones sociales para la presente investigación. Las significaciones sociales configuran serie de entramados, de magmas de significación que dan sentido a las realidades sociales, Deibar Hurtado (2008), citando a Castoriadis, asevera que las significaciones imaginarias son un elemento orientador que compromete toda la vida de la sociedad considerada y de sus actores socioculturales, ya que se constituyen en un “haz de remisiones a partir y alrededor de un término” (p. 13) de allí la importancia en profundizar en los afectos, sentimientos, representaciones de los niños. Estas significaciones develan las maneras de pensar, de sentir y de conformarse como sujetos y son por medio de ellas que se puede develar los

que se comprende frente a una temática de la ciudad. Teniendo en cuenta estas precisiones, a continuación, se da paso a la descripción de cada tendencia.

Bogotá como ciudad de paso.

Las emociones y afectos evocados en los encuentros con los niños, permite dilucidar la comprensión de Bogotá como una ciudad de tránsito. Al exponer las imágenes de las calles bogotanas como sus sonidos, los niños realizan una asociación con los territorios de procedencia y expresan emoción al hablar de Bogotá.

Se debe tener presente que, son niños, hijos de familias víctimas del conflicto armado y del delito de desplazamiento, por tal motivo hacen parte de los programas de atención a la población victima en los cuales se garantiza el retorno, a no ser que la familia decida iniciar su proyecto de vida familiar en la capital. De esta manera Bogotá se presenta como un espacio de transición en la cual se alberga la esperanza de la consecución de nuevas oportunidades o Bogotá un lugar de espera mientras se estabiliza las situaciones de conflicto en los territorios.

Tal como se podía observar en el capítulo de análisis, los niños y niñas emberá tienen afecto hacia sus lugares de origen dándolos a conocer como sus casas y hogares "*mi casa del Chocó*" o "*es que yo soy de Medellín*" expresando un sentido de pertenencia e identidad. El sentido de pertenencia a determinado espacio, mientras se transita en otro, se reconoce como territorialidad, según Delgado Mahecha y Gustavo Montañez en "Espacio, territorio y región: conceptos basicos para un proyecto nacional" describen la territorialiad como una "apropiación y esta con identidad y afectividad espacial, que se combinan definiendo territorios apropiados de derecho, de hecho y afectivamente" (p. 124). La apropiación afectiva que mencionan los niños acerca de su territorio permite entrever las calles bogotanas como un lugar de paso, el cual no es el hogar. Sin embargo, esta realidad no niega la apropiación que los niños ejercen en el nuevo territorio que habitan, ya

que, tal como se evidencio en el análisis, las calles bogotanas es un espacio para el juego y un rencuentro con su familia.

La ciudad como espacio intercultural.

Otro de los aspectos encontrados es la ciudad que posibilita un espacio intercultural, en la que los niños emberá ponen en diálogo su cultura ancestral con la de la capital. Durante los tres encuentros con los niños se percibe la comprensión que tienen de los dos mundos en los que habitan, por un lado, cuentan con todo el acervo cultural y lo manifiestan por medio de los juegos, de las asociaciones que realizan con los elementos propios de su cultura y con la preservación de su lengua nativa. Por otra parte, también reconocen la ciudad de Bogotá, se sienten participes de ella y expresan su afecto.

Los niños no excluyen un mundo del otro, sino que realizan una lectura en que mezclan su experiencia en el territorio de origen y sus experiencias en la capital. Se dan la libertad de reproducir sus costumbres en la casa, el jardín, en las calles. Esta tendencia en especial, enfatiza en la importancia de construir una ciudad basada en los principios de la otredad, donde se reconozca a el otro como ser diferente pero igualitario en el acceso a sus derechos; una ciudad donde se posibilite la reproducción de las prácticas culturales y sociales de grupos como los pueblos indígenas.

Capítulo VI

Sugerencias

En las siguientes líneas del apartado, me arriesgaré a plantear algunas sugerencias, teniendo como fundamento las dos tendencias anteriormente descritas. El comprender los imaginarios sociales de un grupo de niños emberá acerca de la ciudad, plantea un desafío para la atención de ésta población en la capital ya que demuestra la importancia de un abordaje integral.

Desde mi formación de base como Trabajadora Social, realizaré algún tipo de reflexión y sugerencias en torno a la atención de la niñez emberá en la ciudad de Bogotá y la garantía de los derechos individuales y colectivos. Para ello, me permitiré dialogar en torno al papel que desarrolla principalmente las entidades territoriales que son responsables de la recepción y atención de las comunidades venideras de diferentes lugares del país enfatizando, claro está, en el tema que nos convoca que es la niñez. Del mismo modo se expondrá la importancia del jardín como espacio intercultural para la niñez indígena.

Papel de los receptores.

Iniciare con el papel del receptor que adquiere la ciudad de Bogotá y las entidades territoriales, Alejandra Osorio (2012) asevera que la capital se ha caracterizado por la concentración de migrantes internos colombianos que deciden llegar a la capital como punto de destino. Los factores varían desde la búsqueda de nuevas oportunidades laborales y de educación, hasta las amenazas o riesgos ocasionados por la época del conflicto armado o la delincuencia común.

Particularmente, la comunidad Emberá residente en Bogotá, en condición de víctima de conflicto, ha sido atendida por la Unidad para las Victimas y las entidades que este considere. La recepción se rige bajo un esquema de atención diferencial establecido en el marco normativo de

la Ley 1448 del 2011 y el Decreto Ley 4633, en el cual se busca garantizar la atención, asistencia, reparación integral y restitución de los derechos territoriales.

Según el Decreto Ley 4633 se enmarca la atención de los pueblos indígenas víctimas del delito de desplazamiento, en el Art 9 enfatiza en una de las obligaciones del Estado, como lo es la garantía del proceso de retorno, reubicación a los territorios de origen, y el derecho fundamental al territorio. Mientras se viabiliza los retornos correspondientes, en el lugar donde se encuentre las víctimas, en este caso Bogotá, se debe activar la ruta de atención y asistencia integral; de acuerdo al Art 93 durante la estadía se debe brindar atención humanitaria a quienes se encuentren en vulnerabilidad acentuada, es decir una vulnerabilidad derivada de riesgos específicos[13].

La atención al pueblo Emberá en Bogotá se ha centrado en la ayuda humanitaria, en resolver las problemáticas sociales a partir del asistencialismo, pero no se recogen las problemáticas estructurales que aquejan a la comunidad como el desempleo, la deserción estudiantil, las barreras existentes para el acceso al sistema de salud,[14] entre otras. Es importante reconocer que mientras haya dificultades en los territorios de origen habrá presencia de comunidad Emberá en Bogotá y en otras ciudades, por tanto, deben existir garantías para la permanencia a corto, mediano y largo plazo de los individuos y familias que deseen llegar a la capital; servicios que deben ser concertados con la población, es decir propiciar un diálogo intercultural e intergeneracional que genere propuestas para la atención a la población Emberá en Bogotá.

[13] Por ejemplo, en la Sentencia T-025 de 2004, permite del Estado una respuesta diferenciada que atienda acertadamente la particular vulnerabilidad de las mujeres derivada del contexto de conflicto armado y los riesgos específicos a los que están expuestas por causa de su condición de género.
[14] Mayormente por el proceso de portabilidad.

Por otra parte, se requiere que los entes territoriales amplíen las perspectivas superando la atención asistencialista, es decir ampliar el trabajo desde las capacidades de los sujetos y no desde sus carencias y necesidades. Ante esto, la Trabajadora Social, activista social y profesora de la Universidad de Antioquia plantea la importancia de descolonizar el sujeto carencial enfatizando en las relaciones sociopolíticas y culturales que lo articulan, dimensionando así el reconocimiento de los saberes, los valores, las aspiraciones y las configuraciones culturales, en vez de la precarización de sus habilidades.

Desde esta perspectiva las instituciones que trabajan en pro de la niñez Emberá y la sociedad en general se despojaran del señalamiento desde la vulnerabilidad y de la carencia. El niño emberá debe ser escuchado y no solo atendido, requiere ser reconocido como sujeto activo de derechos, como persona que encarna una cosmovisión en sí. Al comprender al niño como sujeto poseedor de cultura, de una voz, se posibilita la construcción de planes, programas y proyectos que potencialicen los saberes, practicas, costumbres del ser/pensar Emberá.

Papel del jardín.

Ahora bien, otro de los puntos a tratar es en torno a el papel que desarrolla el jardín, ya que además de la calle, los niños emberá se encuentran en CDI, CPI, en los cuales se trabaja una jornada continua, como es el caso de los niños que participaron en la presente investigación. El jardín se debe proponer como opción de estadía, de recreación, de aprendizaje para el niño emberá. Un espacio para preservar y reconocer la cultura, asegurando con ello, no solo el derecho -obligatorio- a la educación, sino los derechos históricos que las naciones y pueblos indígenas han alcanzado.

El tener la posibilidad de trabajar en el jardín con un grupo de niños emberá posibilitó comprender la importancia de la educación inicial indígena como espacio para enriquecer la

diversidad ya que se conjuga la atención a la primera infancia con los saberes ancestrales, el jardín se convierte en el medio para aprender y no desconectarse de su territorio o su lengua. En ese sentido, es de suma importancia que el talento humano de los jardines debe ser conformado fundamentalmente por miembros de los pueblos indígenas, sabedores, mayores, guías espirituales –en este caso el jaibaná- en cargos administrativos, docentes, auxiliares, cocina, servicios generales con el fin de la transmisión cultural a los niños y niñas.

Con relación al componente pedagógico no se debe aislar la conexión de la madre tierra, la cosmovisión y la manifestación de la cultura, ello en aras de profundizar la territorialidad de sus lugares de origen. Este espacio se debe configurar en permanecer posicionando el conocimiento propio como fundamento de propuestas y escenarios educativos diferenciales, interculturales y territoriales.

Por otra parte, es importante recordar el papel que ocupa la familia y en especial la madre emberá en el proceso de transmisión cultural y guía en el crecimiento de los niños; este proceso de orientación puede proporcionar al jardín un elemento de retroalimentación al proyecto pedagógico. El jardín puede viabilizar un vínculo con las familias, en el cual se consoliden procesos de reunión familiar en donde se pueda establecer un acompañamiento y asesoría bilateral abriendo paso a un intercambio de saberes, para la información y la toma de decisiones.

Capítulo VII

Conclusiones

A lo largo de la investigación he procurado develar los imaginarios sociales que tienen los niños emberá acerca de la ciudad de Bogotá, para ello enfatice en las significaciones imaginarias mediante las experiencias en este espacio identificando afectos, sentimientos y representaciones. Este proceso ha requerido el reconocimiento de la cosmovisión Emberá como soporte que mantiene y reproduce los significados en las prácticas socioculturales del pueblo y la cual otorga luces para la interpretación de los hallazgos de los talleres ejecutados. A continuación, se esbozarán las conclusiones de la investigación con base a los objetivos trazados, para tal fin trabajaré en tres ideas centrales que recogen lo trabajado en el estudio.

Empezare diciendo que la investigación con infancia étnica, y a decir la ubicada en primera infancia requiere ser pensada desde el mundo cultural y los diferentes lenguajes de la infancia; es trabajar de la mano del saber Emberá, su historia y su llegada a Bogotá y contemplar al mismo tiempo las herramientas apropiadas para trabajar con los niños desde un proceso investigativo. Si bien el autor teórico base de la investigación Cornelius Castoriadis no plantea una ruta metodológica para conocer los imaginarios sociales, trabajar desde los afectos, las representaciones y lo sentimientos dio apertura para conocer el pensar y el sentir frente a una realidad en concreto que tienen los niños embera acerca de la capital.

Desde el juego, la narrativa, el circulo de la palabra y el dibujo, se permitió develar lo que los niños sienten frente a la ciudad, encontrando que las significaciones imaginarias de ellos están atravesadas por sentimientos de alegría, nostalgia, emoción dando como resultado dos tendencias fundamentales, Bogotá como ciudad de paso y la ciudad como espacio intercultural. Esto permite

entrever un imaginario anclado al pensamiento colectivo de la comunidad y las transformaciones que han generado al arribar al interior del país.

La primera tendencia corresponde al imaginario colectivo del pueblo Embera que reside en Bogotá, ya que hallan en la capital un refugio mientras se normalizan las situaciones en el territorio, pero del mismo modo se encuentran en procesos de retorno a los territorios de origen; tal como se evidencio en el análisis, los niños comprenden que el estar en las calles bogotanas y obtener algún dinero para saciar las necesidades inmediatas son situaciones transitorias ya que ellos reconocen como hogar el lugar de procedencia.

En la segunda tendencia se puede entrever un imaginario recreado por los niños al integrar las experiencias de ambas culturas, imprimiendo su propia lectura hacia la ciudad. Esta integración convierte la ciudad en un espacio de interculturalidad en la cual los niños y sus comunidades realizan ejercicios de resistencia para evitar la enajenación de su cultura.

Asimismo, conviene mencionar que se encontraron algunos elementos que influyen en la construcción de los imaginarios de los niños sobre la ciudad. Uno de ellos es el acervo cultural, ya que las prácticas de los niños en la ciudad son orientadas mayormente por la familia y las decisiones que se tomen en comunidad y dos, las expectativas que genera el viajar a la capital son acrecentadas por la búsqueda de nuevas oportunidades y la huida de la violencia.

Otro de los aspectos que conviene resaltar de la investigación es que el trabajo desde los imaginarios de los niños permitió el reconocimiento del niño y la niña como un ser que participa, siente y se reconoce. No importando la edad, el niño desde la temprana edad es un sujeto activo que tiene su propia visión y opinión de la realidad, que participa y se enuncia desde diferentes lenguajes; corresponde al adulto que acompaña tener la habilidad y sensibilidad para leer las

expresiones, manifestaciones, significaciones y sentidos que los niños comunican. Asimismo, el niño es un ser emocional el cual siente, recuerda de donde proviene, cuáles son sus lugares favoritos, una niña que sin miedo se enoja o se alegra a tal punto que se pone de pie para bailar y que por medio de sus emociones transmite lo que piensa acerca la ciudad de Bogotá. Y finalmente, el niño como sujeto ser cultural, aquel que recrea unas formas de vida y la representa desde su lengua materna hasta sus formas de vestir, un niño que reconoce los elementos identitarios del pueblo Emberá como el maíz, el baile y las artesanías.

Esta triada participación-sentimiento-identidad ubican al niño y niña emberá de primera infancia, como un sujeto de investigación crucial que aporta información valiosa sobre su comunidad y sobre los aspectos que los involucran a ellos. Es posible establecer una investigación directamente con ellos sin la intervención del adulto que intenta explicar lo que "quiere decir" el niño.

Finalmente, el estudio de los imaginarios y las significaciones sociales permiten dar una serie de sugerencias en torno a la atención del niño emberá en la capital. Durante la ejecución de los talleres sobresalió el papel que tiene la familia para el niño embera, no se concibe sin el núcleo conviviente, por tanto, debe existir procesos de atención grupales y familiares en los cuales el niño sea escuchado y escuchar la perspectiva de los otros integrantes de la familia, propiciando así procesos de dialogo intergeneracionales. Segundo, innegociablemente debe presentarse una atención diferencial y territorial en la que se reconozcan las características del pueblo embera y su proceso de crianza con el fin de desestigmatizar los usos y costumbres de la comunidad. Tercero, es importante establecer procesos de dialogo e indagación con los propios niños para conocer los intereses, necesidades, deseos que tiene acerca de Bogotá y desde allí construir propuestas de acción y acompañamiento a este grupo etario; propuestas que pondrían

en el escenario de lo público al niño y niña, extendiendo su participación del espacio privado (familia, escuela).

Referencias

Abad Molina, J. (2013). *Experiencia Estética y Arte de Participación: Juego, Símbolo y Celebración.* Obtenido de https://www.oei.es/historico/artistica/experiencia_estetica_artistica.pdf

Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados. (2012). *Situación Colombia Indígenas.* Obtenido de ACNUR: http://www.acnur.org/fileadmin/scripts/doc.php?file=fileadmin/Documentos/Refugiados Americas/Colombia/2012/Situacion_Colombia_-_Pueblos_indigenas_2012

Arenas, C. A. (2017). *(De) Construcción de la etnicidad: entre la asimilación y la resistencia. Análisis de la niñez Embera Chami que habitan en Bogotá.* Trabajo de Investigación para optar por el título: Magister en Planeación para el Desarrollo, Bogotá D.C.

Aries, P. (1960). *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen.* Taurus.

Boas, F. (1964). *Cuestiones fundamentales de Antropología cultural.* Buenos Aires: Ediciones Solar, Buenos Aires.

Bonilla, E., & Penélope, R. (1997). *Más allá del dilema de los métodos. La investogación en ciencias sociales.* Bogotá: Ediciones Uniandes.

Bothert, K. (2010). espacio transicional: lugar de encuentros interculturales. En *Lenguaje, Diversidad y Cultura. Espacio: Una aproximación desde el plurilingüismo* (págs. 71-80). Universidad Distrital Francisco Jose de Caldas.

Bruner, J. (2015). La construcción narrativa de la realidad. En J. Bruner, *La educación, puerta de la cultura* (págs. 149-168). Madrid: Antonio Machado libros.

Centro Nacional de Memoria Histórica. (2013). *Basta Ya.* Bogotá: Pro- Off Set.

Correa, F. (2010). *Trabajo Infantil Indigena en Bogotà.* Ginebra: Oficina Internacional Del Trabajo.

Cortes, O., & Ardila, G. (2011). Reflexiones para el desarrollo de una política pública intercultural con el pueblo Embera residente en Bogotá. *Cartilla digital Voces. Los Embera en Bogotá*, 10- 14.

Delgado Mahecha, O., & Montañez Gómez, G. (1998). Espacio, territorio y región: conceptos básicos para un proyecto nacional. *Cuadernos de Geografía: Revista Colombiana de Geografía*, 120-134.

DeMause, L. (1974). *La evolución de la Infancia*. Obtenido de http://www.psicodinamicajlc.com/articulos/varios/evolucion_infancia.pdf

Diaz, M. (2010). *Lineamiento Pedagogico para la educaciòn inicial Indigena.* Bogotá: Secretaria Distrital de Integración Social y Alcaldia Mayor de Bogotá.

Duque Páramo, M. C. (2010). Las niñas y los niños, actores sociales investigando y construyendo saberes. En M. Diaz, & S. Vásquez, *Contribuciones a la antropología de la infancia: La niñez como campo de agencia, autonomía y contrucción cultural* (págs. 79-99). Bogotá D.C.: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.

Escobar Villegas, J. C. (2000). *Lo imaginario. Entre las ciencias sociales y la historia.* Medellín: Fondo Editorial Universidad EAFIT.

Farnos, J. D. (07 de Abril de 2010). *Paradigmas en la investigación educativa.* Recuperado el 2015 de Octubre de 18, de https://juandomingofarnos.wordpress.com/2010/04/07/paradigmas-en-la-investigacion-educativa/

Fundación Social Crecer. (Septiembre de 2018). *Fundación Social Crecer*. Obtenido de https://funcrecer.com/centros-de-desarrollo-infantil-cdi/

Galeano, M. E. (2004). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa.* Medellín: Fondo Editorial Universidad Eafit.

Harris, M. (1985). Principios Teóricos del Materialismo Cultural. En M. Harris, *El Materialismo Cultural* (págs. 62-93). Madrid: Alianza Editorial.

Hurtado, D. R. (2008). La configuración: un recurso para comprender los entramados de las significaciones sociales. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 81- 110.

Instituto Colombiano de Bienetar Familiar. (s.f.). *Auditeca digital De Agua, viento y verdor. .* Obtenido de Paisajes sonoros, cantos y relatos indígenas para niños y niñas: https://audiotecadigital.icbf.gov.co/

Instituto Colombiano del Binestra Familiar. (2016). *Portal ICBF.* Obtenido de De agua, viento y verdor. Paisajes sonoros, cantos y relatos indígenas para niños y niñas: https://audiotecadigital.icbf.gov.co/

Larrosa, J. (2000). El enigma de la infancia. En J. Larrosa, *Estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación.* (págs. 165- 179). Caracas: Novedades Educativas.

Mattalia, C., Moreno, C., Soruco, A., & Van Dam, C. (Enero de 2012). *Fortaleciendo la relación de nuestros niños con el Territorio y el Buen Vivir. Una guía para maestros y Docentes de Escuelas Primarias.* Recuperado el 12 de Octubre de 15, de http://www.territorioindigenaygobernanza.com/materialesparalaescuela.html

Mecha, M. C. (1998). *Cuéntelos bien, como yo le conté. Cuentos emberá.* Chocó: Editorial Universidad de Antioquis.

Moreno Bravo, C., & Rovira Kaltwasser, C. (2009). *Imaginarios: Desarrollo y aplicaciones de un concepto crecientemente utulizados en las Ciencias Sociales.* New York: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo para América Latina y el Caribe.

Observatorio de la situación de los niños, niñas y familias Embera en Bogotá. (Diciembre de 2009). *Via Plural. Asoción sin ánimo de Lucro* . Obtenido de Identificación y caracterización socioeconómica, cultural y nutricional del pueblo Embera en Bogotá: http://observatorioetnicocecoin.org.co/cecoin/files/Informe%20Final%20-%20Observatorio%20Embera%20-%20VP.pdf

ONIC. (2018). *Organización Indigena de Colombia*. Obtenido de Pueblos indígenas: http://www.onic.org.co/pueblos

Osorio, L. A. (2012). *Emberá en Bogotá. Estudio de prácticas e Imaginarios Sociales.* Bogotá D.C.: Editorial Academia Española .

Pinzón Quevedo, E. J. (2012). *Jardines Infantiles en Bogota un relato de la experiencia.* Bogotà: Universidad Pedagogica Nacional.

Poch Blasco, S. (2001). Importancia de la musicoterapia en el area emocional del ser humano. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, nº 42.*, 91-113.

Pulido, M. (2015). *La Intervención institucional en la comunidad Embera Chamí: Bajo la lupa crítica de la Acción sin daño.* Trabajo de grado presentado para optar por el título: Especialista en Acción sin Daño y Construcción de Paz, Bogotá D.C.

Reyes Ramirez, O. L. (2018). *Movimientos de Re-Existencia de los niños indígenas en la ciudad. Germinaciones en las Casas de Pensamiento Intercultural en Bogotá, Colombia.* Tesis Doctoral, para el programa de Educación., 2018.

Rodríguez Lopez, M. I. (2005). *Introducción Iconográfica.* Obtenido de Introducción general a los estudios iconográficos y a su metodología.: http://webs.ucm.es/centros/cont/descargas/documento4795.pdf

Rodríguez, P., & Bonilla, E. (1997). *Más alla del dilema de los métodos. La investigación en Ciencias Sociales.* Bogotá D.C.: Ediciones Uniandes.

Rodriguez, P., & Mannarelli, M. E. (2007). *Historia de la infancia en America Latina.* Bogotá D.C.: Universidad Externado de Colombia.

Secretaria de gobierno. Bogotá Humana. (2014). *Los embera desplazados en Bogotá.* Bogotá: Alcaldía mayor de Bogotá.

Sen, A. (1998). *Teoría del desarrollo a principios del Siglo XXI.*

Subdirección de Asuntos Indígenas. (2007). *Plan de Vida. Cabildos mayores Rio Verde y Rio Sinu.* Obtenido de https://siic.mininterior.gov.co/sites/default/files/plan_de_vida_del_pueblo_embera_del_alto_sinu.pdf

Tonucci, F. (3 de Marzo de 2009). Ciudades a escala humana: la ciudad de los niños. *Revista de Educaciòn. Istituto di Scienze e Tecnologie della Cognizione*, 147-168. Obtenido de Revista de educación : www.revistaeducacion.mec.es/re2009/re2009_07.pdf

Vasco Uribe, L. G. (2005). *luiguiva.net*. Obtenido de Cestería de los embera-chamí: http://www.luguiva.net/fotos/expcanastos/introduccion.htm

Vasco, L. G. (2011). Embera. *Cartilla Digital Voces. Los Embera en Bogotá*, 6-9.

Vasilachis de Gialdino, I. (2006). Estrategias de Investigación Cualitativa. En *Irene Vasilachis* (págs. 1-22). Barcelona: Gedisa Editorial.