

**VOCES, PRÁCTICAS Y EXPERIENCIAS DE NIÑOS Y NIÑAS INTERNOS EN
YACHAIKURY**

ANGIE NATALIA COLORADO CHAVEZ

Asesora:

CRISTINA ÁLVAREZ VARGAS

**CENTRO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**

MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO Y SOCIAL

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN EN NIÑEZ

BOGOTÁ

2021

CONTENIDO

DEDICATORÍA	4
INTRODUCCIÓN	6
PRIMERA PARTE: DE LA TEORÍA AL CAMPO	7
VOCES DE NIÑOS Y NIÑAS INTERNOS: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	8
OBJETIVOS	18
INTERNADOS, VOCES Y SUBJETIVIDAD: UN ESTADO DEL ARTE	20
<i>Procesos históricos e identitarios en internados Colombia</i>	20
<i>Niños y niñas: las otras voces y narrativas de la historia</i>	23
<i>Construcción de subjetividades: lenguajes, experiencias e infancias</i>	24
ENTRETEJIDO DE PALABRAS: REFERENTE CONCEPTUAL	27
<i>Infancia: laberinto histórico plegado de sentidos</i>	27
<i>Subjetividad infantil: cuerpos que hablan, voces que expresan, seres que cambian</i>	30
<i>Interculturalidad y epistemología de las infancias</i>	32
<i>Una apuesta por el reconocimiento de educaciones otras</i>	36
<i>Política pública sobre internados en Colombia: referente normativo</i>	39
PROCESO VIVO DE TEJER RELACIONES CON NIÑOS Y NIÑAS. ETNOGRAFÍA COLABORATIVA: REFERENTE METODOLÓGICO	41
<i>¿Por qué colaborativa?</i>	42
<i>Técnicas de investigación Etnográfica</i>	44
<i>Observación Participante</i>	44
<i>Entrevista</i>	45
<i>Análisis de la información</i>	45
SEGUNDA PARTE: DEL CAMPO A LA TEORÍA	47
PENSAR CON EL CORAZÓN: RESULTADOS	48
<i>La conformación del grupo de co-investigadores</i>	48
<i>El día de la(s) entrevista (s)</i>	58
<i>Un día en la vida desde Yachaikury</i>	65
<i>04 de Agosto de 2021- Por Gobernadora</i>	67
<i>06 de Agosto de 2021- Por Secretaria privada (Secretaria)</i>	68
<i>19 de Agosto del 2021- Por Méndez J. (Alguacil Mayor)</i>	68
<i>26 de Agosto de 2021- Por Alguacil Menor</i>	69
<i>El mural de pensamientos</i>	71
<i>El taller de padres</i>	75
<i>Una hamburguesa de cierre y despedida</i>	77

¿CÓMO SE CONFIGURA LA SUBJETIVIDAD DE LOS ESTUDIANTES QUE SE ENCUENTRAN MATRICULADOS EN LA MODALIDAD DE INTERNADO EN LA I.E.R.I YACHAIKURY?: ANÁLISIS DE RESULTADOS	79
<i>En medio del Amazonas: contexto territorial, socio-económico y cultural</i>	82
<i>Polvo blanco, economía y subsistencia: Explotación de la hoja sagrada de la Coca</i>	85
<i>Experiencia como internos en la IERI Yachaikury</i>	90
<i>Prácticas culturales: Medicina tradicional</i>	94
<i>Trabajo, cuerpo y territorio</i>	100
<i>Prácticas de cuidado</i>	104
<i>Prácticas Mediatizadas</i>	110
<i>Experiencias de Infancias y de Familias</i>	112
REFLEXIONES FINALES	122
REFERENCIAS	125
LISTA DE FIGURAS	133
Apéndice A. Momentos de la investigación	134
Apéndice B. Guía metodológica para la entrevista a niños, niñas, jóvenes y adolescentes	135

DEDICATORÍA

A la “Conga”: Que la integridad de tu espíritu sea más fuerte que la violencia de un juetazo y ningún hombre vuelva a lastimarte.

AGRADECIMIENTOS

Al espíritu infinito de amor que me sostiene y me da vida.

A la Sagrada planta del Yagé por despejar mis sombras y ayudarme a ver y a pensar desde el corazón.

A mi familia por llenar de sentido la palabra “Hogar”.

A la maestra Rosa María Galindo por animarme a emprender este camino, por todo el afecto y por enseñarme lo valioso de contar con ella como asesora pedagógica.

A Diana Stefanny Vallejo por escucharme en los momentos más agudos, por no dejarme sola y por ser apoyo cuando sentí que todo se diluía.

A la IERI Yachaikury y a la comunidad indígena Inga del Resguardo de Yurayaco-Caquetá por abrirme, de par en par, las puertas de sus almas y de sus casas.

Al Cabildo Estudiantil de la IERI Yachaikury por entregarme tanto a cambio de tan poco.

A Diana Pilar Chavez, Marcela Lizcano, Marcela Celis y Ana Manuela Gutiérrez por su colaboración para la compra de los libros, las tizas y las pinturas.

Y, finalmente, a Cristina Álvarez: Una vez me dijiste que tenía la capacidad para poner en palabras algunas situaciones extrañas, pero ahora, justo cuando quisiera encontrar las palabras para agradecerte por el camino recorrido, siento que no las encuentro todas. Me quedo sin palabras frente a todo lo aprendido y construido contigo.

Gracias.

INTRODUCCIÓN

¿Cómo se configura la subjetividad de niños y niñas internos en Yachaikury? El texto que se presenta a continuación busca dar respuesta a la pregunta planteada, considerando que su desglose es un aporte al campo de la epistemología de la infancia, en tanto da cuenta de otras formas de ser niño y niña, y debate sobre las condiciones de vida de los niños y niñas que se encuentran matriculados en la modalidad del internado. Además este trabajo también pretende ser un insumo para la construcción de políticas públicas con una perspectiva crítica del desarrollo humano y social.

El presente texto está dividido en dos partes. La primera parte “De la teoría al campo” comprende el planteamiento del problema que da origen a la pregunta de la investigación; un breve estado de la cuestión sobre las categorías “Internado”, “Voces de niños y niñas” y “Subjetividad niños y niñas”; el referente conceptual entrelazado entre la infancia como construcción social, la subjetividad infantil, la interculturalidad y la epistemología de las infancias; y, por último, el referente metodológico en el que se especifican los alcances de la etnografía colaborativa como método de investigación, así como sus técnicas y herramientas. Por otro lado, la segunda parte, “Del campo a la teoría”, describe la experiencia emergente del proceso de implementación de los objetivos, y muestra los resultados y los analiza, haciendo uso de la triangulación como metodología de análisis.

PRIMERA PARTE: DE LA TEORÍA AL CAMPO

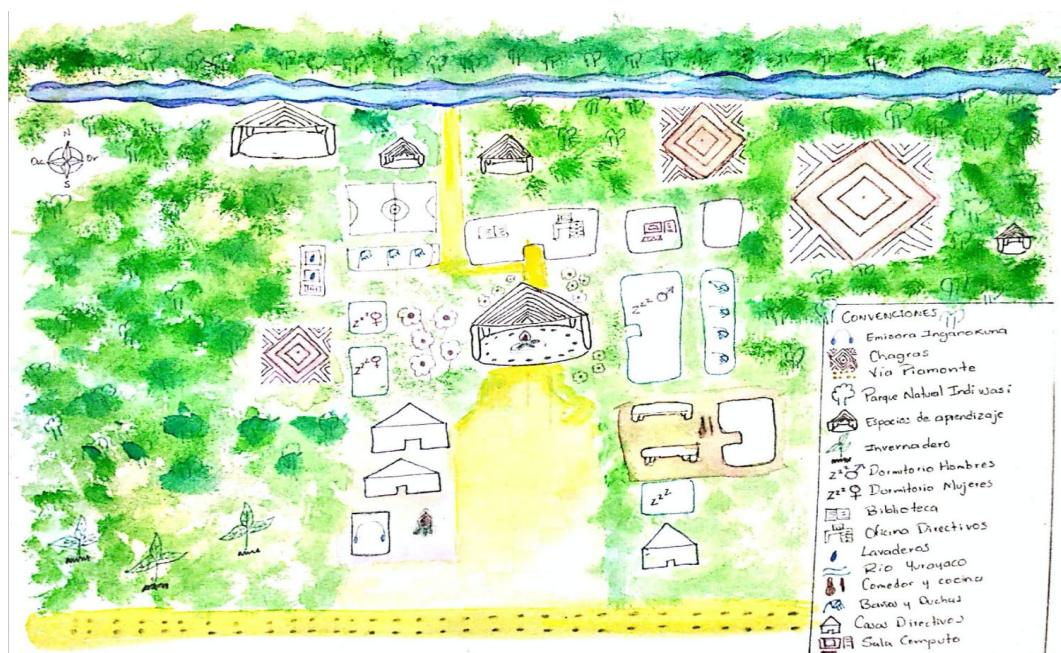
VOCES DE NIÑOS Y NIÑAS INTERNOS: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

No existe otro ser menos visible en la historia latinoamericana que el niño. Su ausencia en los innumerables y abultados relatos de nuestra historia es sorprendente. (...) Sin embargo, los niños siempre estuvieron ahí.

-Pablo Rodríguez y María Emma Manrelli

¿Existen los internados en Colombia? ¿Cuántos son? ¿Quiénes son los niños y niñas que allí habitan? ¿Cómo y bajo qué circunstancias llegaron allí? ¿Qué consecuencias acarrea el paso de la infancia en un espacio de socialización distinto al de la familia? ¿Cómo viven allí los niños y las niñas? ¿Cuál es la percepción que tienen los estudiantes internos sobre este tipo de estancia? ¿Qué significado tiene esta experiencia en la construcción de subjetividad? ¿Cuál es el potencial transformador de los relatos y las historias de vida en los procesos de investigación cualitativa?

Figura 1 MAPA IERI YACHAIKURY

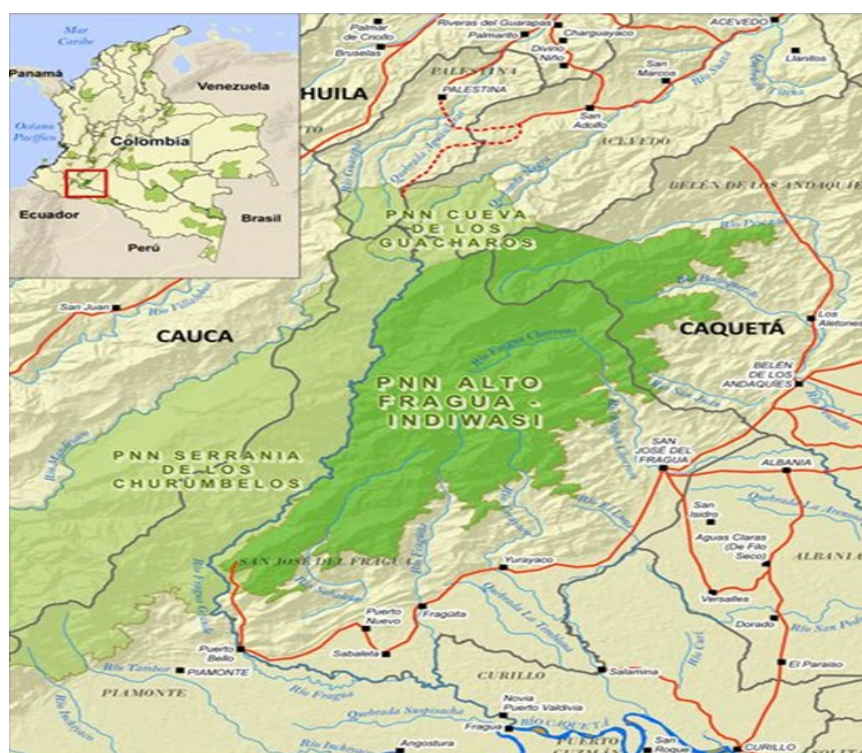


Fuente: Colorado, A. (2020). Elaboración propia.

Estas son algunas de las preguntas que empezaron a rondar en mi mente cuando advertí que la Institución Educativa Rural Indígena de carácter oficial especial Yachaikury (IERI Yachaikury) (Ver Mapa 1. I.E.R.I YACHAIKURY), ubicada en el Resguardo Indígena Inga de Yurayaco, en el municipio San José del Fragua, en el departamento del Caquetá, y a unos cuantos kilómetros del

Parque Nacional Natural Alto Fragua Indi Wasi (Ver Mapa 2. *Parque Natural Nacional Alto Fragua Indi Wasi*), funciona como un Colegio Internado en el que los niños y las niñas viven permanentemente durante el periodo escolar, se levantan a las cinco de la mañana, comparten las dos baterías de duchas y baños según el sexo, atienden a aspectos de aseo personal, se dividen las tareas de mantenimiento de los diferentes espacios y antes de ir formalmente a estudiar, desayunan. Esta institución ha sido liderada bajo los mandatos del plan de vida de la Comunidad Indígena Inga, los cuales se reflejan en el Proyecto Educativo Comunitario Intercultural (PECI).

Figura 2. PARQUE NATURAL NACIONAL ALTO FRAGUA INDI WASI

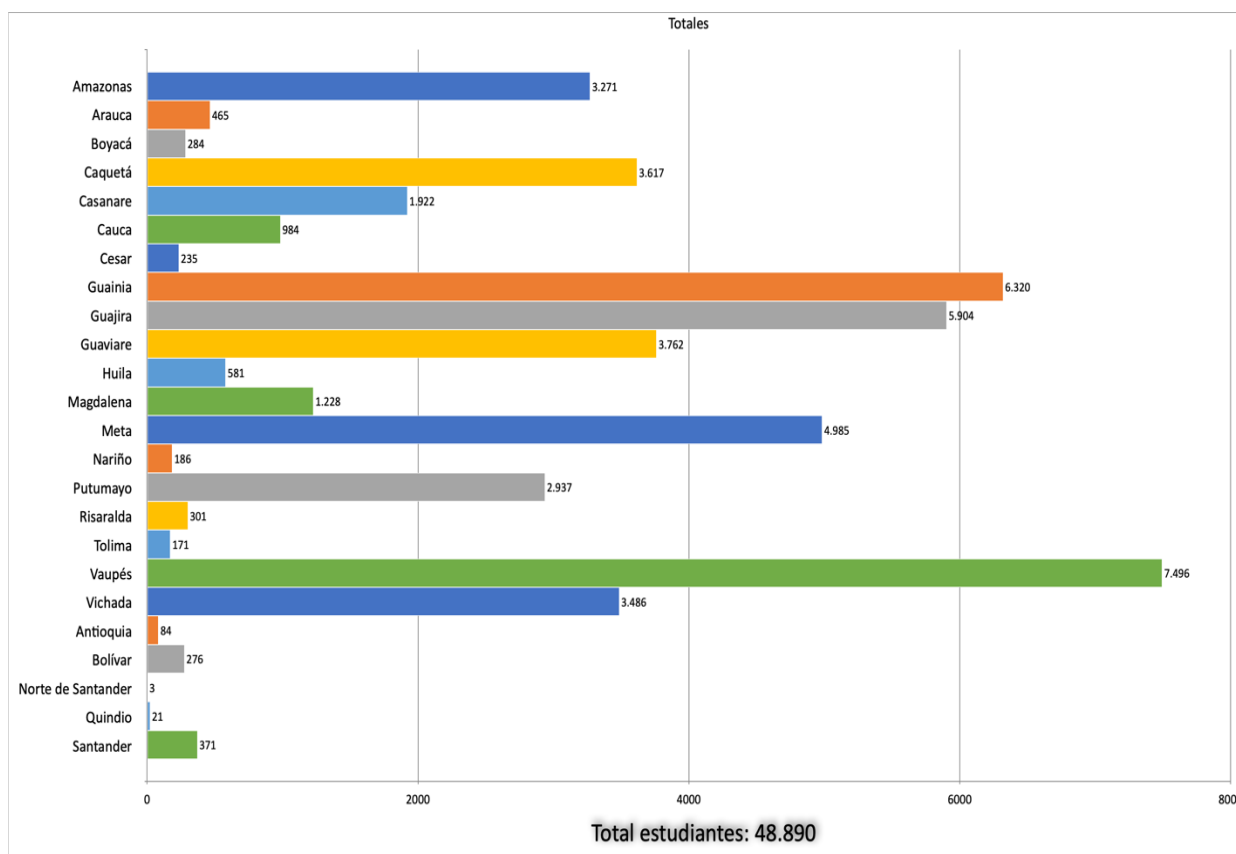


Fuente:
<https://www.bosquesdecolombia.com/sitios-de-interes/parque-nacional-natural-alto-fragua-indi-wasi>

Para hacerme una idea general de la situación a nivel nacional, le solicité al Ministerio de Educación Nacional (MEN), a través de un comunicado, información sobre la cantidad de niños y niñas matriculados en esta modalidad de acuerdo con las siguientes variables: departamento, género, etnia, edad, discapacidad, entre otras. A continuación presento algunos de los resultados,

de acuerdo a los registros del Sistema Integrado de Matrículas (SIMAT), correspondientes a la modalidad de internado y semi-internado.

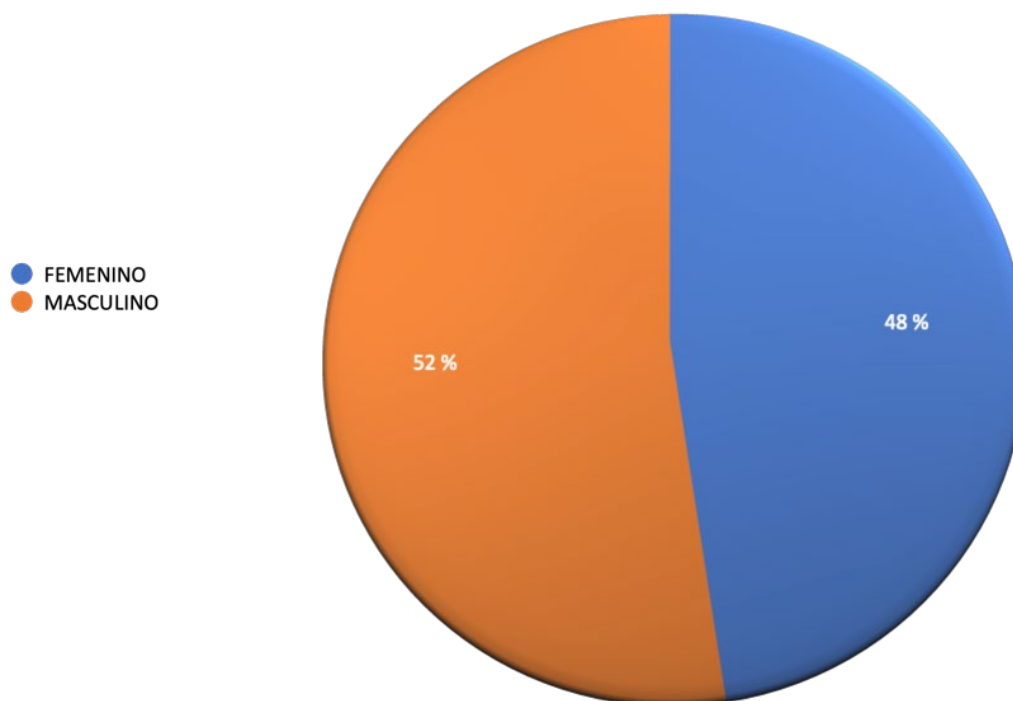
Figura 3. ¿CUÁNTOS NIÑOS Y NIÑAS MATRICULADOS EN LA MODALIDAD INTERNADO?



Fuente: Colorado, A. (2020). Elaboración propia.

Como se observa en esta gráfica, 48.890 niños y niñas se encuentran matriculados en la modalidad de internado, a lo largo del territorio nacional, en 24 departamentos. De ellos, Vaupés, Guainía y Guajira reportan la mayor concentración con el 40,34% del total nacional, seguidos por Meta, Caquetá y Amazonas con el 24,29%. Además de esto, se evidencia que los datos excluyen los departamentos Atlántico, Boyacá, Caldas, Chocó, Córdoba, Cundinamarca y Sucre, pero desconozco si la ausencia de esta información se debe a que en estos departamentos no se ofrece dicho servicio del Estado o si es porque el SIMAT está desactualizado. Además es importante destacar que, del total de estudiantes, 23.529 son niñas y 25.631 son niños, como se puede observar en la siguiente gráfica.

Figura 4. ¿CUÁNTOS NIÑOS Y CUÁNTAS NIÑAS?



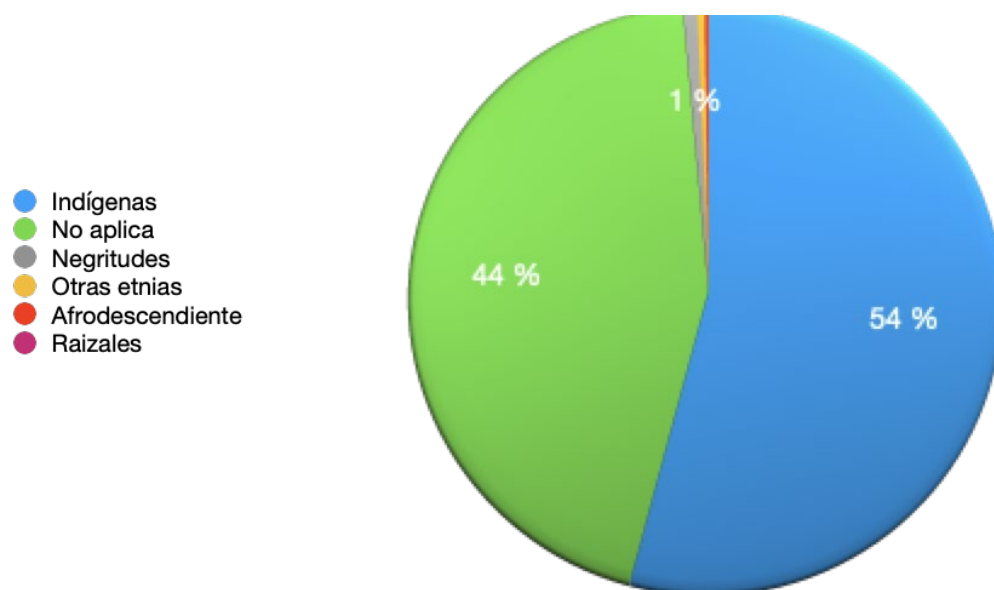
Fuente: Colorado, A. (2020). Elaboración propia.

En cuanto a la etnia, puede observarse en el gráfico 3 que la mayoría de los estudiantes se auto reconocen como indígenas o como no pertenecientes a alguna etnia, ya que puede ser que sean parte de comunidades campesinas. Así, el 54% que equivale a 26.483 estudiantes se auto reconocen como indígenas, el 44% que equivale a 21.706 estudiantes no se auto reconocen como parte de alguna etnia, el 0,79 % que equivale a 385 estudiantes se auto-reconocen como negritudes, 201 que equivale al 0,41% se auto reconocen como parte de otras etnias, 113 que equivale al 0,23 % se auto reconocen como afrodescendientes, y 2 que en porcentaje equivale al 0% se auto reconocen como raizales. (Ver figura 5. Pertenencia étnica- Modalidad internado)

Otro aspecto que llama la atención es la distribución por edades de la totalidad de estudiantes que se encuentran matriculados en estas modalidades. En primer lugar, se puede evidenciar que hay estudiantes que entran en el rango de lo que se conoce como “primera infancia”, con un porcentaje del 8%, que equivale a 3.668 estudiantes; en segundo lugar, se destaca la presencia de adultos mayores de 18 años, que representan el 5% con 2.111 matriculados; y, en tercer lugar, sobresale la cantidad de estudiantes que se encuentran entre los 12 y 18 años de edad, que representan el 57% equivalente a 28.603 jóvenes. En cualquiera de los casos, caben las preguntas sobre las condiciones y los procesos de desarrollo de los niños y las niñas y las características de

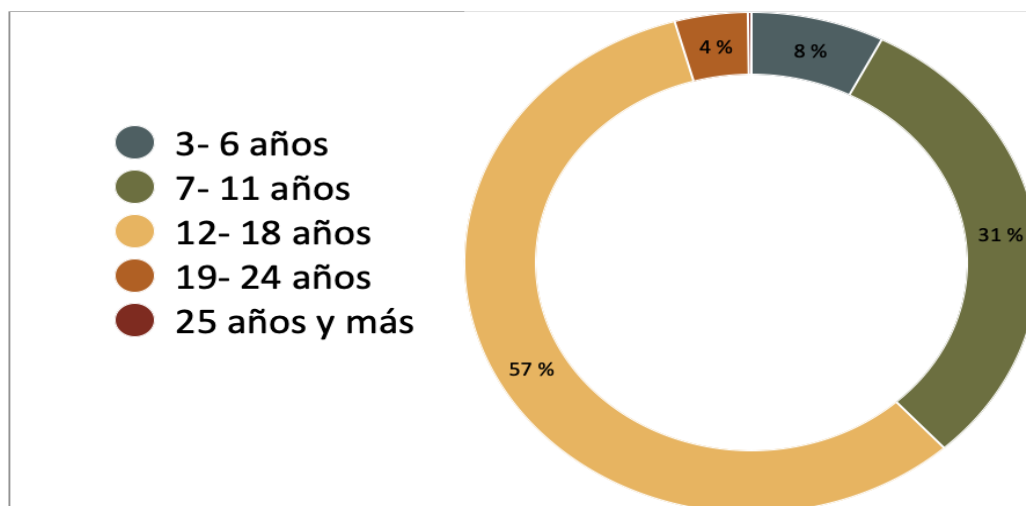
los procesos pedagógicos, incluyendo todo lo referente a la educación de adultos. (Ver Figura 6. Distribución por edades)

Figura 5. PERTENENCIA ÉTNICA- MODALIDAD INTERNADO



Fuente: Colorado, A. (2020). Elaboración propia.

Figura 6. DISTRIBUCIÓN POR EDADES



Fuente: Colorado, A. (2020). Elaboración propia.

Bajo esta perspectiva general del fenómeno, relacionada con la cantidad de niños y niñas que se encuentran matriculados en dicha modalidad, en los primeros acercamientos a la realidad concreta de la I.E.R.I Yachaikury, y teniendo en cuenta la implementación del proyecto “Memoria histórica y resistencia del pueblo Inga” (en el que participé como facilitadora pedagógica), y mi experiencia en educación con comunidades étnicas y revisión de antecedentes investigativos, opté, en medio de las múltiples tensiones que conforman este territorio¹ y la incapacidad de atender a todas al mismo tiempo, por ahondar, como problema de investigación, en la configuración de la subjetividad de niños y niñas en ese contexto en particular. De ahí que como pregunta de investigación haya planteado la siguiente: ¿Cómo se configura la subjetividad de niños y niñas, matriculados en la modalidad de internado, en la Institución Educativa Rural Indígena de carácter oficial especial Yachaikury, a partir de sus propias voces? A continuación se expondrán algunas de las razones que llevaron a la formulación de este cuestionamiento:

Primero, porque luego de haber vivido de cerca la zozobra que puede sentir un líder social amenazado de muerte por defender la vida y el territorio; de haber oído el relato de una de las maestras en el que cuenta el horror que vivió cerca del año 2000: cuando grupos armados se abrieron paso a fuego cruzado entre las instalaciones del colegio mientras ella corría, junto con los niños y las niñas, a resguardarse en los baños, rogando para que ninguna bala los alcanzara; y de haber escuchado el testimonio de una abuela que narraba la forma en que sus hijos fueron engañados y reclutados para la guerra; entre otros relatos, no puedo seguir siendo cómplice de uno de los rostros más crueles de la guerra: la indiferencia.

Segundo, porque al escuchar las respuestas de dos niños frente a la pregunta: ¿A ustedes les gusta estar acá? “Sí, yo me siento mejor acá porque en mi casa pelean mucho” (Mayra, 14 años), “No, a mí no me gusta, yo me quiero devolver pero mis papás me enviaron acá por perder el año” (Santiago, 9 años) y al constatar que la institución no cuenta con apoyo psicosocial porque al sistema educativo le parece que no hay suficiente cobertura, es de vital importancia el dialogo con los niños y las niñas que se encuentran en la condición de internos.

¹ Una Institución Educativa Rural Oficial regulada por el estado, creada por la comunidad indígena Inga como una estrategia para la revitalización cultural, que funciona como un internado, se encuentra en medio de una zona afectada históricamente por el conflicto armado y a la que asisten niños y niñas campesinos, mestizos y/o de otras comunidades. Tensiones que atraviesan el planteamiento del problema de investigación y dan cuenta de la heterogeneidad de hablar, bien sea, de educación rural, educación indígena, educación intercultural, o de las tres en un mismo escenario.

Así pues, estas dos primeras razones se relacionan directamente con el planteamiento de Bustelo (2005), al referirse a la condición histórica del estado de indefensión en que se encuentran los niños y las niñas que, por el hecho de serlo, están sometidos a la pobreza, la muerte y la guerra, así como a la dificultad de representación política a lo largo de la historia, tal como se evidencia en la historia de la infancia en América Latina (Rodríguez & Manarelli, 2007), y particularmente en Colombia y sus comunidades étnicas. A propósito de la representación política, Gutiérrez y Acosta (2014), demuestran que el lugar político de la infancia se ha abierto paso en medio de sociedades adultocéntricas: en la época clásica se argumentaba que al igual que las mujeres y los esclavos, los niños y niñas eran concebidos como faltos de razón y por tanto no podían ser considerados como ciudadanos, debían estar bajo la potestad de los adultos, y nunca se pensó en el interés del niño o la niña; en la modernidad, en el siglo XIX y comienzos del XX se configura la subjetividad de “el menor” que debe ser asistido y protegido; finalmente, en el siglo XX la conquista de los derechos del niño y la niña aportó a su representación política el reconocer el interés superior del niño y su capacidad de interpelar el mundo adulto.

Así pues, la tercera razón, por la cual se decidió formular la pregunta problema ya expuesta, es porque los saberes y prácticas que se llevan a cabo en los internados, desde las voces de los niños y las niñas, pueden contribuir a profundizar y ampliar la mirada sobre los procesos, políticas y dinámicas propias de la educación rural y la educación intercultural en el territorio y en el país. Esto teniendo en cuenta que a pesar de que se han producido múltiples tesis de pregrado y posgrado, desarrolladas en internados con niños y jóvenes, dichas investigaciones corresponden a temas disciplinares específicos, como la biología (Conchacala, 2015; Pedraza, 2017; Parra, 2017; Joya, & Valbuena, 2016; Pinto, 2019); pero no integran aspectos propios de la subjetividad de niños y niñas desde sus propias voces.

Sumado a esto, las políticas públicas de funcionamiento de los colegios internados en Colombia, desde la perspectiva de derecho y de reconocimiento a las infancias, son prácticamente inexistentes. De ahí que la única publicación oficial de lineamientos estándar se limite a hacer referencia al diseño de la infraestructura, dejando de lado, por ejemplo, la reflexión sobre las perspectivas de los actores y/o las implicaciones sociales, políticas, y culturales que encierra esta estrategia del estado (MEN, 2016). A pesar de esto, el Manual operativo de internados en Putumayo (Consortio “Con paz aprendemos más”, 2017), es un referente propuesto como insumo de política pública, que da cuenta de un ejercicio de conceptualización de las infancias desde la perspectiva de derechos, y

desde dicho lugar de enunciación, ofrece elementos conceptuales y metodológicos para el desarrollo de buenas prácticas y ambientes amigables, en función de la atención integral de niños, niñas y jóvenes.

En cuarto lugar, decido realizar esta investigación porque a pesar de que, como lo exponen Medina y Maciel (2016), “se ha registrado un incremento en las investigaciones sobre las infancias en Latinoamérica” (p. 305), en particular aquellas en las que se tienen en cuenta las voces de los niños y las niñas, desde perspectivas que convergen en el reconocimiento de sus derechos, su potencial histórico, su agencia (Duque, 2011), su lugar como sujetos productores de discurso (Santamaría, 2017), como sujetos de su propio sentir (Aristizabal, 2012), como actores sociales (Duque-Páramo, 2008; Sosenski, 2016), y como investigadores y constructores de conocimiento² (Shabel, 2014; Moreno-Roldán, et al, 2018; Sarmiento, 2020), sigue llamando la atención la ausencia de las voces de los niños y niñas en cuestiones que los afectan de forma directa, como el informe de la Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas (Alvarado et al., 2018), o las políticas públicas para la atención de los niños y niñas afectados por el VIH/SIDA (Aristizabal, 2012), por citar solo dos ejemplos. En este punto es preciso subrayar que las investigaciones anteriormente mencionadas están asociadas a problemáticas como el maltrato, la exclusión, la violencia, la migración, el VIH/SIDA, el trabajo infantil, entre otras, que, al contrario de resolverse, siguen latentes en regiones como América Latina y están remarcadas en las comunidades históricamente subalternizadas como las de los niños y niñas que pertenecen a comunidades étnicas.

En ese sentido, una investigación que se emprenda desde una mirada crítica para conocer, cuestionar y/o transformar la condición de dominación que se ha ejercido a lo largo de la historia sobre estos niños y niñas, más que pertinente, resulta necesaria. En palabras de Bustelo (2005):

La cuestión de la infancia y la adolescencia no es una cuestión "menor" como argumenta el biopoder. Tal vez sea la cuestión "mayor" y crucial a resolver para un proyecto abierto al futuro que comience por anunciar la libertad desde el nacimiento, el principio y la iniciación de la vida. En este alumbramiento, la primera señal de que la vida ha llegado es el grito. Y

² Al respecto existe una amplia producción por parte de la Red Internacional de Etnografía con niños, niñas y adolescentes, en la que participan investigadores sociales y académicos como Diana Milstein, Verónica Di Caudo, Patricio Guerrero, Clara Carreño, Alba Lucy Guerrero, entre otros.

ante tanta crueldad con víctimas sin poder de autorepresentación y que se desarrollan en estado de indefensión, trabajar por y con ellas significa denunciar el mundo. (p. 276)

Y quinto, y último. porque pese a los avances en términos de la garantía de los derechos de los niños y las niñas y de las comunidades étnicas, aún es necesario seguir impulsando procesos de reflexión y problematización que conduzcan a la desnaturalización de concepciones, relaciones, prácticas y saberes que subalternizan otras formas de ser, pensar y estar en el mundo. De tal forma que se reconozca la alteridad como una posibilidad de construcción de relaciones más horizontales, se valoren a las personas como sujetos de poder/saber, indispensables en la construcción del tejido intercultural, independientemente de su condición étnica, de clase, género o edad. A propósito de estos procesos reflexivos que involucran la investigación de/colonial y las infancias, Medina y Maciel (2016), mencionan que:

En este contexto, se busca expandir la mirada, la escucha, la contraposición y la rebeldía epistémica que sostienen los conocimientos sobre y a partir de las infancias, subvirtiéndolos en la medida en que se problematizan las relaciones generacionales y los núcleos de articulación que implican, entonces, comprender a los y las niñas como sujetos sociales activos, productores de espacios, concepciones y formas de habitar el mundo, es decir: como sujetos epistémicos en movimiento (p. 313)

Bajo este derrotero, en el que las voces de los niños y las niñas, que pertenecen a comunidades étnicas, han sido históricamente silenciadas y subalternadas, es importante destacar que: a) se desconocen a fondo las relaciones, prácticas y saberes que se dan al interior de los colegios internados; b) el campo de investigación sobre el lugar y las voces de los niños y niñas en la educación intercultural desde perspectivas críticas no ha sido un aspecto central; y c) teniendo en cuenta que los artículos 12 y 14 de la Convención sobre los derechos del niño establecen el derecho de los niños y niñas a ser escuchados, a opinar y a difundir ideas; reitero mi interés por el diálogo y escucha activa de las voces de niños y niñas de la IERI Yachiakury.

Además se emprende este trabajo con la convicción de que este ejercicio de investigación puede contribuir a: 1) la problematización sobre el lugar que tienen las voces de los niños y niñas en los procesos de educación intercultural, en tanto constituyen diferentes perspectivas sobre la realidad, otras maneras de ser, pensar y estar en el mundo, necesarias para irrumpir con la visión eurocentrada, adultocéntrica, patriarcal, y hegemónica de desarrollo que antepone la muerte sobre la vida; 2) la profundización en el campo de las infancias al reconocer otras formas de ser niño y

niña indígena, afro y/o campesino; 3) la caracterización de las prácticas y experiencias que se dan al interior de los colegios internados, desde las voces de los niños y las niñas, como insumo para la comprensión de las dinámicas y relaciones de la educación rural, la educación intercultural y la consolidación de criterios para el establecimiento de políticas públicas; 4) los procesos que realizan los miembros de la comunidad indígena Inga en el Caquetá para salvaguardar la vida, la cultura y la memoria ancestral de los pueblos que conviven en esta parte de la Amazonía; y 5) favorecer el desarrollo humano al pretender el despliegue subjetivo de niños y niñas co-investigadores en este proceso (Alvarado, 2021).

OBJETIVOS

General

Comprender la configuración de subjetividad de niños y niñas, matriculados en la modalidad de internado, en la Institución Educativa Rural Indígena de carácter oficial especial Yachaikury, a partir de sus propias voces.

Específicos

- Conformar el equipo de co-investigadores con niños y niñas de la IERI Yachaikury.
- Explorar los intereses de los niños y las niñas participantes frente al proceso de investigación.
- Identificar las relaciones, prácticas, saberes y experiencias que configuran la subjetividad de niños y niñas en la IERI Yachaikury.
- Implementar con los niños y las niñas de la IERI Yachaikury una estrategia para la visibilización de sus voces, prácticas y experiencias.

El canto viejo de la sangre

Yo no mamé la lengua castellana
Cuando llegué al mundo.

Mi lengua nació entre árboles
Y tiene sabor de tierra;
La lengua de mis abuelos es mi casa.

Y si uso esta lengua que no es mía,
Lo hago como quien usa una llave nueva
Y abre otra puerta y entra a otro mundo
Donde las palabras tienen otra voz
Y otro modo de sentir la tierra.

Esta lengua es el recuerdo de un dolor
Y la hablo sin temor ni vergüenza
Porque fue comprada
Con la sangre de mis ancestros.

En esta nueva lengua
Te muestro las flores de mi canto,
Te traigo el sabor de otras tristezas
Y el color de otras alegrías...

Esta lengua es sólo una llave más
Para cantar el canto viejo de mi sangre.

Humberto Ak'Abal

-Las palabras crecen-

INTERNADOS, VOCES Y SUBJETIVIDAD: UN ESTADO DEL ARTE

Teniendo en cuenta que el tema de investigación son los procesos de configuración de subjetividad de niños (desde sus propias voces), matriculados en la modalidad de internado, en la IERI Yachaikury, el ejercicio de estado del arte se llevó a cabo a partir de las categorías: Internados, Voces de niños y niñas y Subjetividad de niños y niñas. Se exploraron repositorios de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), la Universidad Distrital Francisco José de Caldas (UDFJC), y la Pontificia Universidad Javeriana (PUJ), y bases de datos de revistas especializadas y de la fundación Dialnet, privilegiando aquellos documentos producidos en Colombia. Estos fueron clasificados a partir del establecimiento de ejes temáticos, codificados e interpretados bajo nuevas categorías, que permitieron ordenar y dar sentido crítico a la información, así como reconocer la importancia de llevar a cabo procesos de investigación sobre la configuración de subjetividad de niños y niñas, a partir de sus propias voces.

Procesos históricos e identitarios en internados Colombia

La investigación sobre internados se caracteriza por la escasa producción académica frente al tema. En total se encontraron diez (10) documentos de los cuales cinco (5) son tesis de pregrado, cuatro (4) en el marco de la enseñanza de la biología y una (1) en el marco de la licenciatura en artes visuales de la UPN; una (1) tesis de posgrado en el marco de la maestría en desarrollo educativo y social de la Fundación Centro internacional de educación y desarrollo humano (CINDE) y la UPN; un (1) artículo, resultado de una investigación en el marco del Doctorado del Departamento de Comunicación y Psicología Social de la Universidad de Alicante, España; dos (2) producciones del MEN; y (1) un manual operativo de un consorcio entre organizaciones. Dichos documentos fueron clasificados en los siguientes ejes temáticos: Internados y educación (Conchacala, 2015; Pedraza, 2017; Parra, 2017; Joya & Valbuena, 2016; MEN, 1993; MEN, 2016; Consorcio programa “Con paz aprendemos más”, 2017); Internados y colonización (Fager, 2014) y Acogimiento residencial (Domínguez, 2012).

Con el ánimo de interpretar las investigaciones e hilar los hallazgos de la búsqueda, se emprendió el trabajo con el establecimiento de relaciones conceptuales y la creación de nuevas categorías, las cuales serán abordadas en los siguientes párrafos.

Las palabras, al igual que las personas, llevan en su interior las circunstancias históricas que ayudaron a su concepción y, en algunos casos, también la memoria de los latidos de las personas

(niños y niñas, abuelos/as, madres, comunidades) que tuvieron que padecer a sangre fría el despojo y la humillación. Un ejemplo de ello es el caso de la palabra “internado”.

En Colombia, particularmente en la Amazonía, en el siglo XIX, dichas instituciones se impusieron por todo el territorio con el ánimo de: a) albergar a los niños y niñas huérfanos cuyos padres fueron asesinados y torturados por las manos caucheras y extractivistas guiadas por la ambición de obtener la goma del caucho, el petróleo y la madera para robustecer el mercado y las industrias de Estados Unidos e Inglaterra (Fager, 2014; Parra, 2017); y b) controlar y civilizar a los indígenas mediante la expropiación de tierras, la conversión al catolicismo, la adquisición de hábitos de higiene y el aprendizaje del español como única lengua (Conchacala, 2015; Pedraza, 2017).

Frente a esto, cabe resaltar que parte de la fortaleza del trabajo investigativo de Fager (2015) es el tejido de testimonios de personas que tuvieron que vivir de forma directa e indirecta el significado de la civilización europea en la región de Araracuara, Caquetá. Dichos testimonios de personas sobrevivientes al genocidio cauchero relatan las humillaciones y castigos físicos a los que fueron sometidos por parte de las monjas y misioneros cada vez que hacían uso de su propia lengua, su sistema cultural, o se resistían al adoctrinamiento. Desde entonces, el escenario de la educación se propuso como un cerco al desarrollo de las identidades propias de cada pueblo y cada ser.

Al mencionar la palabra “internado”, se despliega en el tiempo y en el espacio un trozo del tejido ancestral marcado por el desprecio hacia la vida y la diversidad cultural. Evocar esta herida, que Mignolo (2015) distingue como herida colonial, solo resulta pertinente si en el presente está el compromiso de transformar la historia al no reproducir los pensamientos, sentimientos y prácticas que instalaron improntas de discriminación, racismo y supremacía a lo largo del continente.

En este sentido, la comprensión de las raíces histórico-coloniales que dieron origen a los internados en Colombia permite problematizar y desnaturalizar las lógicas, prácticas y relaciones que subyacen en su interior, haciendo evidente, por un lado, los cambios y permanencias de dichas prácticas en la actualidad y, por el otro, las marcas imborrables en los procesos de construcción de identidades de los niños y niñas y sus comunidades.

La lucha de los movimientos indígenas de Colombia por sus derechos (en la que se incluye la tutela por una educación que respete sus principios culturales), ha llevado a la apropiación de instituciones de origen colonial, como la escuela, en función de los planes de vida de los pueblos indígenas.

A partir de los procesos de colonización, la educación fue una imposición comandada por órdenes religiosas. Para el año de 1890 el estado colombiano le solicita a la santa sede católica, mediante la ley 89, reducir a los salvajes a la vida civilizada. Esta ley fue renovada en el año 1973 (Conchacala, 2015). A pesar de ello, los pasos que no se apresuran hacia la muerte, se hunden profundo en las raíces de la vida, surcan senderos de esperanza y consolidan el movimiento indígena.

Desde la década del 70, el movimiento se organiza con la creación del Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), entre otras organizaciones, cuyos procesos se vieron reflejados en el año 1982 con la creación de la Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC). Desde entonces, el llamado de los pueblos ha sido el de pensar desde el corazón los espacios tradicionales propios: una educación que fortalezca la lengua, trascienda los muros impuestos de la escuela, y respete y valore su identidad cultural (CONTCEPI, 2013, p.11).

Así, en la década de los 90, la etnoeducación va tomando forma con la intención de reconocer la cultura de los pueblos en los procesos de educación. En 1991 el estado colombiano se reconoce como un estado pluriétnico y multicultural, y se reglamenta la ley general de educación con un capítulo especializado para pueblos étnicos. Además en el año 2003 los pueblos visualizan el Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP), como el lugar más propicio para retomar la esencia cultural de la educación de acuerdo a cada una de sus cosmovisiones (Conchacala, 2015).

No obstante, una cosa es lo que está estipulado en las leyes y otra distinta lo que sucede en realidad. Por ejemplo, la Institución Educativa Agropecuaria San Francisco de Loretoyaco, en el municipio de Puerto Nariño, Leticia, que atiende niños, niñas y jóvenes que pertenecen a las comunidades indígenas Yagua, Cocamas y Tikuna, sigue estando bajo la administración de las religiosas Vicentinas (Parra, 2017; Pedraza, 2017; Joya & Valbuena, 2016).

Como puede verse, la educación que se ofrece en los internados concentra tensiones históricas provenientes de la colonización, los intereses del estado de abastecer las necesidades del mercado y la resistencia de los pueblos ancestrales. Por lo anterior pueden encontrarse rasgos de los modelos de educación tradicional, educación propia y educación intercultural, al mismo tiempo, por lo que la revisión crítica sobre las dinámicas internas, y las prácticas y saberes que circulan en los internados escolares debe ser constante y en función de las necesidades concretas de las poblaciones más que de los intereses del gobierno. De lo contrario, estaríamos expuestos a repetir la historia del despojo y el dolor que ha cubierto la epidermis de la Amazonía.

Niños y niñas: las otras voces y narrativas de la historia

En cuanto a la cuestión de las voces de los niños y las niñas, la literatura es más amplia. En total se analizaron diez (10) documentos que cumplían con los criterios de búsqueda. Los artículos fueron clasificados en los siguientes ejes temáticos: patrimonio cultural, memoria colectiva, investigación, narrativas e historia (Sosenski, 2016; Santamaría, 2017; Shabel, 2014), y contextos y problemáticas sociales en Colombia (Moreno- Roldán et al., 2018; Aristizabal, 2012; Duque-Páramo, 2012; Alvarado et al., 2018; Duque-Páramo, 2008; Sarmiento, 2020).

La historia es nuestra: son las voces de las mujeres, de las ancianas, de los ríos, de las estrellas, de los hombres, de las plantas, de las semillas de vida, las que se vienen levantando entre el silencio propuesto desde el dolor y la negación porque el tiempo es ahora y es aquí, en este instante, donde resuena con voz de esperanza la vida, que serpentea por la espiral del tiempo y se reposa en cada corazón, la que merece ser escuchada.

Los discursos hegemónicos de la historia oficial se caracterizan por estar plagados de ausencias, de perspectivas en función de hacer valer posiciones cerradas frente a la vida y la diversidad. Al respecto, Sosenski (2017) hace explícita la exclusión de los niños y las niñas en la narrativa de la historia, la cual fue escrita desde las interpretaciones y representaciones hechas por adultos. No obstante, los niños y las niñas han estado presentes haciendo historia (Rodríguez y Manarelli, 2007); construyendo sus propios significados sobre la vida, sobre su experiencia de escuela (Santamaría, 2017; Shabel, P., 2014), sobre el cuidado (Moreno-Roldán, 2018.), el VIH/SIDA (Aristizabal, 2012), la migración (Duque, 2011), el conflicto armado (Sarmiento, 2020), la condición de desplazamiento (Alvarado, 2018), el castigo (Duque-Páramo, 2008), entre otros. No en vano los pueblos indígenas consideran a los niños y niñas como semillas de vida (CONTCEPI, 2013).

Los niños y las niñas contienen esas otras voces y narrativas de la historia que es necesario escuchar para ampliar nuestras miradas y tejer alternativas frente al silencio y la invisibilización, como sujetos de historia que somos. De ahí la importancia de asumir una postura crítica y dialógica con uno mismo, con las propias experiencias, pero además con otras perspectivas que reconocen en los niños y las niñas su capacidad de agencia (Duque, 2011; Aristizabal, 2012), su lugar como sujetos productores de discurso (Santamaría, 2017), como sujetos de propio sentir (Aristizabal, 2012), como actores sociales (Duque-Páramo, 2008; Sosenski, 2016), como investigadores,

constructores de conocimiento (Shabel, 2014; Moreno-Roldán, et al, 2018; Sarmiento, 2020), y como sujetos políticos (Alvarado, 2018).

Santamaría (2017), por su parte, hace referencia a las voces y relatos, de los niños y niñas, como un tejido único de palabras, y ha hecho posible la construcción de un archivo digital de los relatos que ha recogido. En ese horizonte, converge con la propuesta de Sosenski (2017), de dar casa a las voces de los niños y las niñas, y tratarlas como documentos históricos que contienen parte del patrimonio cultural y la memoria colectiva de los pueblos. Y, como tal, deben ser cuidadas para que no se apaguen de nuevo en los anaqueles del silencio y la invisibilización.

Por todo lo anterior, tiene sentido navegar por la voz de niños y niñas hecha sonido, hecha palabra, hecha canto, hecha memoria. Así esta voz posibilita la dislocación del lugar adultocéntrico para construir narrativas contra hegemónicas que den cuenta de otras formas de ser, pensar y estar en el mundo y comprender lo que significa ser niño o niña, de acuerdo a las particularidades de cada contexto.

Construcción de subjetividades: lenguajes, experiencias e infancias

En total, se encontraron trece (13) artículos de investigación, de los cuales se tuvieron en cuenta 12 para ser analizados y clasificados por ejes temáticos en: escuela y prácticas cotidianas (Concha, 2011; Peña, 2017; Calle, 2017; Verano, 2018); conflicto armado (Valencia, 2014) (Palacios-Mena, 2001; Ospina et al., 2018; Lara-Salcedo, 2010; Echavarría & Luna, 2016; Ospina, 2013); primera infancia (Espinoza, 2013); y acogimiento residencial (Ramiro, 2015). El artículo que se excluyó hacía referencia a un evento político específico de la historia de Rusia que se alejaba del marco de relación propuesto en este estado de la cuestión.

Ser niño o niña puede adquirir múltiples significados si se tiene en cuenta que cada persona se construye a sí misma desde lo cotidiano, en relación con los otros, el contexto, las experiencias que transita, las decisiones y formas de situarse frente a determinadas circunstancias (Concha, 2011) (Ospina et al., 2018; Peña, 2017), en un intercambio de comunicación particular complejo (Ospina, 2013) entre lo establecido y lo por establecerse, que se abre paso entre múltiples tensiones políticas, sociales, económicas, culturales, personales, entre otras. Dichas tensiones, como lo expresa Espinoza (2013), al referirse específicamente a la incidencia de la lógica del mercado, el consumo y los medios de comunicación masiva en la construcción de la subjetividad en primera infancia, se convierten en una disputa de significados por legitimar formas de comprender y participar en la realidad.

En estas disputas los niños y niñas participan activamente a través de lenguajes naturales como el juego (Ospina et al., 2018; Espinoza, 2013), el cuerpo (Lara-Salcedo, 2010; Echavarría, 2016) y las expresiones artísticas (Palacio-Mena, 2018), inventando sus propias narrativas y expresando sus formas particulares de agenciar las situaciones que hacen parte de la vida, incluso, de aquellas que dejan huellas imborrables, como todas las que se desprenden de la violencia en cualquiera de sus manifestaciones.

Desde esa perspectiva, de la mano de la multiplicidad de narrativas, que los niños y niñas producen espontáneamente, se encuentra la esperanza en la capacidad histórica y la capacidad de agencia: la posibilidad de resignificar nuestra forma de pensar, de sentir y de percibir la vida; y comprender que aquello que percibimos como normal o natural hace parte de una construcción social y, por tanto, es susceptible de cambio. No estamos condenados a repetir los mismos errores del pasado, al contrario: siempre tenemos la posibilidad de abrir grietas de transformación. En ese sentido, es momento de dejar fluir la voz de nuestros corazones que se atiza en el fuego sagrado de la conciencia, recordar nuestros cantos, reunirnos, y, desde el vientre, tomar el aliento de vida que deviene sonido, es el momento de nuestra palabra. Estamos llamados a desplegar, aprendiendo de la mano de los niños y niñas, todas nuestras capacidades para abrazarnos a nuevas razones de vida y perspectivas desde las que germinen senderos de reconciliación y de paz.

Para cerrar este breve estado de la cuestión, me parece relevante, en clave de lectura de contexto, poner de manifiesto que: por un lado, las transformaciones son reales cuando se encarnan en el tiempo presente, en ese caso, no es suficiente con tener un proyecto de educación comunitaria intercultural si las prácticas que se mantienen al interior de las instituciones que prestan el servicio de internados guardan memorias de violencia; y, por el otro lado, que la pretensión de escuchar la voz de los niños y las niñas se debe hacer en función de movilizar nuestra capacidad de agencia, de tal manera que en diálogo con otras subjetividades, otras formas de ser y estar en el mundo, se pueda seguir tejiendo en perspectiva intercultural.

ANALFABETAS

A quien llaman analfabetas,
¿a los que no saben leer los libros o la naturaleza?
Unos y otros
Algo y mucho saben.
Durante el día
A mi abuelo le entregaron un libro:
Le dijeron que no sabía nada.
Por las noches
Se sentaba junto al fogón,
En sus manos
Giraba una hoja de coca
Y sus labios iban diciendo
Lo que en ella miraba.

Hugo Jamióy.

-Voces Originarias de Abya Yala-

ENTRETEJIDO DE PALABRAS: REFERENTE CONCEPTUAL

Retomando el hilo conductor sobre el poder de la palabra en la configuración de realidades, en este apartado se deja en claro cuáles son las perspectivas teórico-conceptuales que se analizarán. Lo anterior teniendo en cuenta que, según la perspectiva desde donde abracemos las realidades que estudiamos y de las cuales empezamos a hacer parte, se privilegiarán, o no, unas formas de relacionamiento particular con el otro y con uno mismo, con todo lo que encierra el sentido de la vida y la investigación cualitativa. En este orden de ideas, a continuación, se analiza un modo de situarse que toma como punto de partida los aportes relacionados con el campo de las infancias, las voces de los niños y las niñas, y la interculturalidad para dar lugar a diferentes alianzas, convicciones, resistencias, trayectorias y encrucijadas.

Infancia: laberinto histórico plegado de sentidos

Según la RAE, un laberinto es un “lugar formado artificiosamente por calles y encrucijadas, para confundir a quien se adentre en él, de modo que no pueda acertar con la salida” (2019). De momento, me parece la metáfora más acertada para expresar lo que supone acercarse a la categoría de infancia. Acercarse a la categoría de infancia es encontrarse con que no existe una sola forma de entenderla, que dependiendo del momento histórico se refuerzan unos imaginarios y unas prácticas en particular que configuran visiones antagónicas sobre la infancia, que lo que para unos significa o significó un punto de llegada, fue, o es, solo un callejón sin salida, y que hablar de los niños y de las niñas, sin ellos y sin ellas, es como invitarlos a comer y no invitarlos a la mesa, como atravesar por laberintos al interior de más laberintos.

No obstante, aproximarse a las producciones académicas es aproximarse a diferentes perspectivas que dan cuenta de un camino ya trazado. Así, por ejemplo, los aportes que hacen Gutiérrez & Acosta (2014), al realizar un recorrido histórico por las diferentes concepciones de niño y niña que han emergido desde la época clásica hasta la actualidad, permite a quién atraviesa este laberinto, situarse históricamente, reconocer que el cambio no está dado por la fecha o el calendario, sino por la transformación de ideas y de prácticas, tal como lo plantea Álvarez (2016) al referirse a los hallazgos de estudiar las producciones agrupadas bajo la categoría crianza-regulación, los cuales dan cuenta de que:

(...) han respondido a una mirada única y hegemónica de niño/niña, una mirada asentada también en una idea moderna de infancia, que todavía no ha hecho el tránsito a la idea de

infancias y a la concepción del niño y la niña como sujetos agentes de su propio desarrollo (p. 89).

Para no perder de vista dicho recorrido histórico, retomo los aportes de Gutiérrez & Acosta: En la época clásica los niños y las niñas fueron concebidos como faltos de razón, adultos en potencia bajo patria potestad (dominio absoluto) e instrucción de los adultos; en la modernidad, en el siglo XVIII, se mantuvo el concepto de los niños y niñas como seres incapaces, necesitados de protección, ciudadanos en la medida en que alcanzaban la mayoría de edad; a finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX el Estado entra en escena como benefactor y protector de los niños y las niñas, los cuales se siguieron concibiendo como inconscientes, incapaces de determinar sus intereses, carentes y necesitados, pero, en paralelo surge, por un lado, la nueva subjetividad infantil del menor infractor y del niño como mano de obra barata, vinculado a las fábricas en jornadas de más de doce horas; y por el otro lado, a finales del siglo XX, la conquista de los derechos de los niños y las niñas abre el camino para su representación a través de la escucha de los adultos, consolidando una opinión pública que inspira la legislación internacional. De este modo, con la Carta de Ginebra y la Convención sobre los derechos del niño, se empieza a concebir la capacidad que ellos y ellas tienen para interpelar el mundo adulto (2014).

En ese sentido, quienes estamos inmersos en lo referente a los niños y las niñas reflexionamos sobre nuestros imaginarios y nuestras propias prácticas cuando entendemos que, como construcción social e histórica, nadie nació con una idea preestablecida sobre lo que significa ser niño o niña; que, entre todos, según la época, hemos alimentado una visión u otra; y que, por fortuna, todo se puede transformar. De este modo, la noción de infancia, con pretensiones universales, ha servido para instaurar “el proyecto civilizatorio de occidente y la sedimentación moderno-colonial moderno de las sociedades de América Latina y el Caribe y el Sistema Colonial” (Amador, 2012, p. 73)

En otras palabras, nos estamos aproximando a la consolidación del proyecto intercultural que abriga, además de diferentes alternativas de desarrollo educativo y social, la posibilidad de reconocer otras formas de ser, pensar, sentir y actuar en el mundo. Es decir: otras formas de ser niño y niña.

Sin embargo, Bustelo (2005) advierte que no debemos ser ingenuos, pues tras cada enfoque, cada práctica, cada imaginario, cada institución y decisión relacionada con la infancia, opera el poder regulando la vida, construyendo subjetividades, definiendo lo que vemos sobre nosotros

mismos, sobre los niños, y sobre lo que ellos ven de sí mismos, como si fuéramos guiados en el laberinto por los mismos caminos y encrucijadas. A esta situación Bustelo referencia como biopolítica de la infancia:

(...) el poder que se ejerce en este campo, más que una propiedad o un atributo, es una estrategia de dominación y está compuesto de tácticas, subterfugios, tergiversaciones conceptuales, manipulaciones y de dispositivos que se aplican no como una prohibición a quienes están "adentro" del campo "sino que los invade, pasa por ellos y a través de ellos; se apoya en ellos..." para lograr en el caso de la infancia y la adolescencia sujetos obedientes, sumisos y ordenados (2015, p. 259).

De nuevo, parece como si el laberinto no tuviera salida, como si estuviéramos atrapados para siempre entre encrucijadas, entre la mirada compasiva hacia el niño que lo define inocente y delincuente al mismo tiempo, y, la mirada inversionista que mercantiliza la infancia y sirve para que los detentores del poder limpien sus manos y su buen nombre (Bustelo, 2015) como si todas las muertes, todas las luchas, y todos los sueños hubieran sido en vano. Por eso Bustelo concluye su artículo diciendo que "luchar con la infancia es denunciar el mundo" (p. 275).

De este modo volvemos a la lucha epistémica, política y social, que se expresa en investigaciones, interpretadas como signos en el cielo que señalan nuevos rumbos, y hacen visibles otras rutas de salida, otras aproximaciones. Parafraseando a Álvarez (2016), cuando se refiere a las investigaciones producidas desde una perspectiva de crianza-emancipación, estas no resuenan por su número pero sí por ser portadoras de cambios, por ser caballos de fuerza que movilizan el pensamiento y conducen a la lectura de cada contexto en particular, atentos a tener en cuenta la perspectiva de género, a no olvidar que los niños y las niñas son agentes de su desarrollo.

Este es un trabajo arduo que demanda abrazar una mirada multi e interdisciplinar que implica contemplar las contribuciones hechas desde la historia de la infancia, particularmente en América Latina (Rodríguez & Manrelli, 2007), la antropología de la infancias (Díaz & Vásquez, 2010), la sociología de las infancias (Voltarrelli et al., 2017; Pavez, 2012), la neuroeducación (Campos, 2010), la pedagogía (Tonnucci, 2019), entre otras, como un mapa multidisciplinar que se va configurando para no repetir recorridos, y, en cambio, explorar otros que nos conduzcan, al fin, a reconocer al niño y a la niña como seres indispensables para la superación y emancipación de este laberinto sombrío que nos objetiviza y nos priva de humanidad.

Subjetividad infantil: cuerpos que hablan, voces que expresan, seres que cambian

Al hablar de la infancia como una construcción social y reconocer en los trabajos de interculturalidad un espacio para la epistemología de las infancias y, con estos, la posibilidad de otras formas de ser niño y niña, más allá de los estereotipos raciales, de género, edad, entre otros, nos estamos aproximando, por un lado, a la configuración de subjetividad, y por el otro, a un distanciamiento de visiones deterministas, universales, homogeneizantes e inamovibles sobre lo que significa ser niño y niña. “Se reconocen, entonces, múltiples formas de expresión del ser niña y ser niño, no determinadas por el carácter evolutivo de su condición biológica ni por las especificidades étnicas o de género” (Valencia, 2014, p. 21). Desde esta perspectiva, se hace necesario reconocer los aportes del construccionismo social en cuanto a la comprensión de los fenómenos y de la investigación.

Tal como lo referencia uno de sus principales exponentes: Gergen (2007), el construccionismo social puede ser entendido como “metateoría psicológica crítica según la cual los fenómenos sociales se producen en condiciones socio históricas y culturales particulares” (Citado en: Valencia, 2014, p. 21). Esto quiere decir que la concepción que tenemos sobre realidad no es algo nato de cada ser, ni algo fijo e inalterable en el tiempo que se construye en individualidad. Al contrario, es el resultado de las múltiples relaciones del sujeto, en comunidad, que establece a través de los diferentes espacios de socialización (Soto & Volante, 2008) en forma de experiencias, mediadas por el lenguaje. Un proceso dialógico entre lo ya establecido en términos sociales, históricos, políticos y culturales, y lo irreducible del ser humano (Ospina et al., 2018).

La construcción de la subjetividad se da a partir de las múltiples relaciones que se tienen con el entorno, además del abanico de experiencias que enriquecen la vida y no desde lo que cada uno piensa como un ser individual, en una esfera netamente apartada del componente social. La construcción de subjetividad está enmarcada por estos relatos que cubren la historia de las personas, cada uno de ellos, impregnado de saberes culturales que hablan de otros posibles yoés, en donde se dan a conocer una variedad de narraciones (preferiblemente infinitas) en la que las personas entran a mantener relaciones sociales temporales y atemporales (Gergen, 2007, citado por Valencia, 2014, p. 26)

A propósito de las narraciones, en los procesos de configuración de subjetividad, el lenguaje como productor de sentidos y “como elemento de la cultura desempeña un papel crucial en tanto en éste se fundamentan interpretaciones que devienen en sentidos: “[...] La subjetividad se

construye desde el lenguaje” (Echavarría, 2016, p. 41). En palabras de Lara-Salcedo, el “sujeto emerge por medio del lenguaje, estando sujetado por el propio lenguaje. El lenguaje se presenta como campo de significación en el que se configuran el universo simbólico y el universo cultural de cada sujeto en sus relaciones intersubjetivas, pues el sujeto configura de significados el mundo, a la vez que es configurado por él.” (Lara-Salcedo, 2010, p. 360).

De ahí la relevancia de considerar aproximarse a las diferentes narrativas que los sujetos tienen sobre sí mismos, los demás y los entornos desde una mirada apreciativa que posibilite la resignificación de vida de los sujetos. En ese sentido, de acuerdo con Gergen & Gergen (2011):

(...) los métodos narrativos son un medio importante para dar voz a los sujetos de una investigación. (...) Estas historias no solo son importantes porque nos dan una idea de las diferentes realidades en las que se hallan inmersas otras personas, sino porque nos capacitan para entender la vida desde su punto de vista (2011: 91) (Como se citó en Valencia, 2014, p. 24).

Al respecto, es necesario tomar en cuenta los aportes de Echavarría & Carmona (2016), ofrecidos en una investigación realizada sobre los procesos de configuración de subjetividad de niños y niñas, en el marco del conflicto armado, al hacer referencia al cuerpo como lenguaje que expresa y sintetiza lo que somos:

Somos cuerpo, y la experiencia del mundo sólo es posible en tanto se es cuerpo situado en un tiempo y espacio determinado, en tanto es con el cuerpo que el mundo de la vida se hace accesible y sólo a través de él es posible el accionar cotidiano. Lo anterior plantea un giro en la comprensión del cuerpo que conlleva a valorar el supuesto desde el cual el cuerpo es entendido como materialidad simbólica, lo que cuestiona la dualidad cuerpo-alma y cuerpo-mente, que en la modernidad prioriza a la razón abstrayendo la construcción del sujeto de su corporalidad, para dar relevancia a lo corporal como la manera de experimentar el mundo y habitarlo, como una condición propia del ser ahí. (p. 42)

En palabras de Lara-Salcedo, “podemos decir que el cuerpo es el lugar donde ocurre el acontecimiento del existir, por ende, es punto de partida, pero también de llegada en el tiempo que vivimos”. (2010, p. 364). Para el caso de esta investigación, la discusión sobre el cuerpo cobra sentido, en la medida en que lo propone Sosenski, en relación con las voces de los niños y las niñas:

Las voces de las niñas y niños son parte del patrimonio cultural, de la memoria colectiva de nuestros pueblos; constituyen la prueba tangible de que los niños y niñas han sido, son

y serán actores sociales, es decir, sujetos fundamentales de la historia. Es necesario pensar en la voz infantil como un documento que puede enmarcarse en diversos géneros discursivos. Es decir, las niñas y los niños son autores de discursos y de documentos. Porque su voz no sólo puede ser escuchada, sino también leída y vista (Sosenski, 2016, p. 45)

Dichas voces, son entendidas como una extensión del cuerpo, un vehículo de la memoria y un retorno a las experiencias vividas. Por ello, retomando los aportes del construccionismo social “existe una preocupación permanente por permitir la emergencia de las múltiples voces que tienen relación con la realidad social que intenta comprender” (Valencia, 2014, p. 23), y en este caso, con los procesos de configuración de subjetividad de niños y niñas. Así, la concepción de niño y niña que se asume en este proceso de investigación

(...) se aleja de miradas homogenizantes, universalistas, uniformes y lineales (Ospina-Alvarado, 2013). Por el contrario, se acerca a la comprensión de las formas en que construyen sus subjetividades desde lo diverso, lo local, lo heterogéneo y lo que tiene forma de espiral, entendido esto último como la posibilidad que tienen las niñas y los niños de deconstruir y reconstruir las formas de relacionamiento entre ellos y los otros, lo que en palabras de Shotter (1993) “es construimos nuevas maneras de ser (de relaciones entre la persona y el mundo)” (2013: 24) (Como se cito en Valencia, 2014, p. 22)

Desde esta perspectiva, cobra mayor relevancia el ímpetu de abrigar la epistemología de las infancias (Amador, 2012) como un horizonte de sentido que posibilita el tejido de nuevas realidades, el diálogo con otras formas de ser niño y niña, y otras educaciones. Tomando como punto de partida a los niños y niñas como sujetos históricos, portadores de memoria, saberes y cultura, y como sujetos con capacidad de agencia.

Interculturalidad y epistemología de las infancias

Tomando como punto de partida los aportes de Viaña, Tapia y Walsh (2010), al cuestionar las condiciones en que se producen y reproducen las relaciones sociales, de saber y de poder y propender por la transformación de dichas relaciones, la interculturalidad en este trabajo, se concibe desde una perspectiva crítica, es decir como un proyecto político, social, cultural, espiritual que propugna por el establecimiento de relaciones horizontales desde el saber, el ser y el poder y la desnaturalización de las relaciones de desigualdad. Un “proyecto de transformación [que] se preocupa por la participación de otras formas de sentido del mundo, de otras formas de existencia” (Colorado y Villanueva, 2016, p. 93). En ese sentido, resulta necesario profundizar en una de las

relaciones de poder poco estimada en los estudios culturales: la relación niño/a-adulto, que, como se ha visto, a lo largo de la historia europea ha sido una relación dada desde una visión hegemónica que privilegia marcos relacionales excluyentes hacia los niños y las niñas, invalida su participación como sujetos sociales, políticos y culturales, y desconoce otras formas de ser niño y niña. De este modo, se puede evidenciar que las nociones que se tienen de los niños y las niñas se han concebido sobre ellos y no con ellos.

Frente a esta supremacía de la cultura del adulto (Contreras y Pérez, 2011), la propuesta de Amador J. (2014), de abordar la subjetividad de los niños y las niñas, adquiere relevancia y nos exige investigar con ellos, desde una perspectiva sociocultural, su mundo de experiencias.

La apuesta por una epistemología de las infancias supone construir un espacio que favorezca el diálogo de saberes desde perspectivas no universales ni esencialistas y que se interrogue específicamente por cuatro aspectos fundamentales: la construcción social de la infancia; la producción de la subjetividad en los niños y niñas; los sistemas de conocimiento sobre la infancia y el gobierno de la infancia. (Amador, 2012, p. 81)

Desde este lugar, los niños y niñas son portadores de saberes, de experiencias vitales guiadas por el asombro, la investigación, menos domesticadas que las que tenemos los adultos. Eso hace que su pensamiento y forma de participar en el mundo sea potente, genuina y a través de cosas sencillas pueden dar cuenta de cosas complejas como la migración (Duque, 2011), el castigo (Duque-Páramo, 2008), el VIH/SIDA (Aristizábal, 2012), el conflicto armado (Alvarado, 2018), entre otros. “Sin embargo, los niños siempre estuvieron ahí” (Rodríguez y Manrelli, 2007, p. 13); los niños y las niñas han estado presentes haciendo historia y construyendo sus propios significados sobre la vida.

Por tanto, considerar las voces de los niños y las niñas es también, la posibilidad de acceder a un espectro de colores desconocidos pero indispensables para entender el mundo y continuar dando sentido a la existencia. Espectros, ensombrecidos por la universalización de infancia, que tras de sí, lleva implícito un orden social, político y económico inspirado en las necesidades modernas y eurocéntricas, impuesto desde sistemas de conocimientos como el empirismo, el idealismo o el positivismo.

Somos diversos y esto parece que sigue siendo algo incómodo para quienes se consideran de lado del progreso y la superioridad racial. En oposición, perviven los niños y las niñas para recordárnoslo, no hay niño en el mundo que se parezca a otro niño porque son tan humanos como

nosotros, seres particulares transitando por el camino de la vida de manera inigualable. En ese sentido, como afirma Amador (2012), haciendo referencia al *surgimiento de experiencias infantiles nuevas*,

El estudio de estos fenómenos, además de exigir la interdisciplinariedad como criterio fundamental y el descentramiento de los saberes modernos, implica fomentar el diálogo de saberes (ecologías, según Santos, 2005) entre sistemas de conocimientos formales (enmarcados en la pedagogía, los estudios sociales, las perspectivas decoloniales y los estudios culturales) y saberes (de comunidades originarias, procedentes de experiencias de movimientos sociales y asociados con la experiencia estética del mundo del arte y la cultura). Se requiere estudiar las trayectorias y giros de los distintos sistemas de conocimiento sobre la infancia. Se trata de una suerte de conocimiento sobre el propio conocimiento producido, que requiere de interpelaciones y nuevas arquitecturas de participación entre comunidades académicas para tal fin. No obstante, lo más importante es que puedan ser descifradas sus implicaciones políticas, socioculturales, ontológicas y propiamente epistemológicas (p. 85)

No es para menos, dismantelar la visión universal y hegemónica de la infancia, tan arraigada en nosotros y en otros dispositivos como la escuela, la literatura, las representaciones e imaginarios sociales, demanda unión, esfuerzo y creatividad, entre otros compromisos y estrategias. Bajo esta mirada, resulta impostergable: 1) escuchar a los niños y a las niñas, promover espacios de construcción colectiva sobre lo que significa ser niño y niña desde sus propias voces y formas de participar en el mundo, reconocer su carácter histórico y gestar oportunidades para que sean ellos mismos quienes se representen y se narren; y 2) dejar de situarlos del lado de la pobreza y permitirnos ser transformados por todas sus potencias.

Es momento de sentarse/moverse con los niños y las niñas a aprender otras lenguas, a tejer nuevos significados desde las cosmovisiones propias, a reconocer las tonalidades que encubre el famoso color piel, a hablar al ritmo de la poética de la vida desde cada territorio, a dialogar entre saberes y prácticas culturales (tanto urbanos como rurales) sobre la realidad personal y social, a desentrañar lo que significa cada mundo en particular sin pretensiones homogeneizantes. Es la hora de sembrar junto con ellos/as, además de plantas y alimentos, otros referentes de sentido, otros horizontes. Es el momento de cambiar la historia, de reinventarla, solo aquí, solo ahora.

De tal forma que se permita pensar en la posibilidad de consolidar el proyecto de la interculturalidad (Walsh, 2017) contemplando la deconstrucción de las relaciones y condiciones históricas, sociales, políticas, culturales y educativas que han subalternizado a los niños y niñas en general, pero en particular en América Latina y Colombia. Así lo refiere Walsh (2017) a propósito de promover una praxis decolonial:

Pensar en un giro o, mejor dicho, un vuelco decolonial en torno al conocimiento y a la educación requiere tomar con seriedad tanto las contribuciones como las implicaciones de historias locales y de epistemologías negadas, marginalizadas y subalternizadas. Requiere también una atención a la formación de conexiones dialógicas entre ambas. Pero tal vez más importante aún, una atención política y ética a nuestras propias prácticas y lugares de enunciación con relación a estas historias y epistemologías, a las intervenciones que podemos emprender para construir y generar conciencias políticas, metodologías descolonizadoras y pedagogías críticas. Para confrontar la hegemonía y colonialidad del pensamiento occidental, es necesario, además, enfrentar y hacer visible nuestras propias subjetividades y prácticas, incluyendo nuestras prácticas pedagógicas. (2010, p. 33)

Así, la participación de los niños y las niñas en la construcción del desarrollo educativo y social desde referentes interculturales es imprescindible porque, por un lado, cuestiona los fundamentos hegemónicos que hacen posible la dominación bajo parámetros de desigualdad y, por el otro, están en juego las bases del desarrollo humano: los primeros años de vida.

Por ello, como ya se mencionó en el planteamiento del problema, las búsquedas de esta investigación tienen que ver con aportar a la construcción del tejido intercultural de vida al propiciar la reflexión sobre la relación niño-adulto, incluso al interior de los proyectos educativos comunitarios interculturales; reconocer otras formas de ser niño y niña, y problematizar las condiciones económicas, políticas, sociales, educativas y culturales de vulneración que devienen de concepciones y prácticas cerradas, discriminatorias y excluyentes, en detrimento del desarrollo integral o crecer bien, de niños y niñas.

De allí, la necesidad de gestar, de la mano de apuestas como las de Amador (2017) en cuanto a la epistemología de las infancias (2017); Medina (2016) en cuanto a la subversiones epistémicas; los procesos de lucha y resistencia que se expresan con la creación del Sistema de Educación Indígena Propio (2013) y la praxis decolonial (Walsh, 2007), procesos de investigación dialógicos con otras formas de ser niño y niña, desde las particularidades culturales, políticas y sociales de

cada territorio, pero por sobretodo, desde las particularidades de su ser expresadas en sus propias voces.

Una apuesta por el reconocimiento de educaciones otras

De la misma manera que no existe una sola forma de ser niño y niña, ni una realidad territorial que sea igual a la otra, estamos frente al reto de reconocer la existencia de maneras particulares de pensar y transitar la educación, según intereses propios de las comunidades, del estado y en sí de las personas que componen ese gran proceso que llamamos educación, compuesto por tensiones sociales, políticas, culturales, económicas, educativas, académicas y propuestas alternativas.

Para intentar dar pasos en el debate y tomar decisiones sobre los referentes de sentido relacionados con la educación en los territorios, considero relevante, en primer lugar, traer a colación los aportes de Mendoza (2018), al señalar que, desde la presencia de las instituciones educativas rurales en el siglo XX, la concepción que se tiene sobre la educación rural ha estado sujeta a una visión hegemónica anclada al desarrollo económico como única alternativa para los pueblos.

El significado más frecuente de lo rural da cuenta de un espacio geográfico y de producción primaria, por lo que es común que su descripción se asimile con pobreza, ignorancia y atraso. La relación agroindustrial y el origen socioeconómico del campesino han ubicado lo rural como un entorno de inferioridad económica y cultural en el marco de una organización social hegemónica. Desde esta perspectiva, ¿qué se entendería como educación rural? En Colombia, la respuesta a esta pregunta se ha sustentado en el planteamiento económico, reconociendo el habitante rural como la base del sistema de producción, lo que hace que la educación rural sea entendida como educación para el trabajo en el campo; así, la formulación de proyectos educativos se ampara en dos premisas: a) la superación de la brecha urbano-rural, que sugiere que lo rural culturalmente inferior debe superar su condición por medio de una educación urbana, y b) el vínculo con procesos agropecuarios en respuesta a las necesidades de formación para agilizar la producción en el marco de los agronegocios. (Mendoza, 2018, p. 8)

En este sentido, la autora propone tomar distancia de la educación rural como concepto y propuesta política, para dar paso a la posibilidad de hablar de otras educaciones:

Tomar distancia del concepto de educación rural es una decisión política y de emancipación que invita a superar un modelo de educación para lo rural a una propuesta

educativa construida desde las poblaciones campesinas; implica una transformación seria el hecho de pasar de hablar de una educación para lo rural a una educación del campo. El principal elemento diferencial es que esta última es construida con las comunidades y no para las comunidades, principio que dignifica y valora la identidad desde su reconocimiento como pueblos de conocimiento, de relación con la naturaleza y el ecosistema, de relaciones sociales y comunitarias que les han permitido construirse territorialmente, superando la mirada reduccionista que limita la definición de su identidad solamente a los oficios agropecuarios y de despensa de lo urbano, postura que le despoja de una multiplicidad de saberes y legados de su memoria histórica y cultural. (Mendoza, 2018, p. 8)

En segundo lugar, tal y como lo plantea Castillo (2008), es necesario reconocer las luchas de las comunidades étnicas por una educación que respete sus principios culturales y de vida, para superar la visión institucionalizada de etnoeducación. Reducida y despojada del sentido político con el que las comunidades empezaron a caminar en pro de la defensa de sus derechos.

De este modo, la etnoeducación es poco útil a las actuales demandas de autonomía educativa plena, expresadas en el ideal de un sistema educativo propio, autónomo e intercultural, que esté orientado y administrado por las autoridades, las organizaciones y las comunidades de los pueblos indígenas. Por ello, aunque se mantiene vigente la filosofía del Decreto 804 respecto a los derechos de los grupos étnicos a orientar los asuntos educativos de sus comunidades, los movimientos indígenas prefieren hablar de educación propia, y de este modo reafirmar su posición política frente al Ministerio de Educación, al referir, con este concepto, su derecho al control pleno de los recursos y los mecanismos educativos escolares en territorios indígenas (Castillo, 2008, p. 21)

Así, bajo el principio de respeto de los pueblos, se toma como referente la concepción de educación que se viene tejiendo desde el corazón de la tulpá en cada territorio, en forma de sistema educativo indígena propio (SEIP):

El Sistema Educativo Indígena Propio se organiza y operativiza desde la Ley de Origen o Ley de Vida, consolidándolo desde el pensamiento ancestral, desde la autonomía, gobierno y la unidad de los pueblos indígenas; plantea en sus componentes los procesos políticos organizativos, pedagógicos y administrativos definidos autónomamente por cada pueblo y contribuye al afianzamiento de las identidades culturales. (CONTCEPI, 2013, p. 22).

Al llegar a este punto, es necesario considerar el posicionamiento político propio enunciado por la comunidad indígena Inga del Caquetá, respecto al funcionamiento de la IERI Yachaikury, en cuanto a la forma de entender la educación desde principios cosmogónicos, calendarios propios y procesos de resistencia frente a visiones estandarizadas y homogeneizadas.

La educación Indígena es seguir los MANDATOS DE VIDA DE NUESTROS MAYORES Y AUTORIDADES INDÍGENAS donde todos tejemos juntos este gran canasto, allí resguardaremos la pervivencia de nuestra cultura, la vida de las próximas generaciones, el fortalecimiento de nuestra gobernanza y la conservación de nuestros territorios. Este seguirá siendo el fundamento de nuestra lucha contra la colonización y la construcción de un Sistema Educativo acorde a los mandatos de nuestra gran madre. Además, en el marco de la NORMATIVIDAD INDIGENA desde el año 1991, la fuerza política de la constituyente, en la cual participaron representantes de los pueblos indígenas, reconoce la diversidad étnica y pluricultural de nuestro país y el derecho a contar con una educación más pertinente. Se abre el camino para importantes logros jurídicos en pro de la defensa de nuestros derechos educativos. El convenio 169 de la OIT, ratificado en Colombia por la ley 21, reconoce nuestro derecho a una educación propia e insta a los países a respetarlo, garantizarlo e implementarlo. Además, la ley 115 de 1994 establece la etnoeducación como la política educativa para los pueblos indígenas. (Asociación de Cabildos Indígenas Tandachiridu Ingakuna, 2019, p.1)

Y, en cuanto a la manera de comprender la modalidad de internado, entendida como una forma organizativa propia que se corresponde a los principios de convivencia y el buen vivir, se menciona lo siguiente:

En conclusión, las autoridades y equipo directivo de la IERI de Carácter Oficial Especial Yachaikury dejamos claro que la modalidad de internado en Yachaikury tiene otras formas organizativas y como concebimos LA CONVIVENCIA Y EL BUEN VIVIR de nuestros estudiantes empoderando la Identidad como Ingas. Por lo tanto, avalamos esta forma propia de organización de internado (Asociación de Cabildos Indígenas Tandachiridu Ingakuna, 2019, p. 7)

Así, este trabajo de investigación considera y respeta dichas acepciones como posicionamientos políticos de las comunidades, considerándolos como puntos de partida que deben ser tenidos en cuenta al momento de indagar con los niños y niñas sobre los procesos de configuración de

subjetividad en este contexto tan particular, desde perspectivas críticas que conducen al fortalecimiento del buen vivir. Al mismo tiempo se mantiene la inquietud por comprender cuál es el lugar de los niños y niñas en los procesos que se vienen tejiendo desde el buen vivir como alternativa de desarrollo a partir de sus propias voces que se encuentran al interior de estas realidades; y se reconoce la importancia de fortalecer y/o hacer visible la mirada intercultural en perspectiva de la praxis decolonial (Walsh, 2017).

Política pública sobre internados en Colombia: referente normativo

En Colombia, la literatura académica producida sobre el fenómeno de los internados es incipiente. No existe una política pública definida para atender de manera integral a los niños, niñas y jóvenes, matriculados en dicha modalidad. De lo anterior, se puede inferir el estado y la complejidad sobre el tema de los internados en el país.

Existen unos lineamientos estándar para proyectos de internados, publicados por el MEN (2016), en el que hacen alusión de forma exclusiva a la infraestructura de estos espacios, pasando por alto tan siquiera una breve conceptualización sobre cómo debe ser concebida la infancia, o alguna alusión a la normativa que ampara y reconoce a la niñez; allí, se enuncia que los proyectos de internados son una solución al problema de la deserción escolar y se considera como un servicio educativo, pero ¿qué implicaciones sociales, políticas, y culturales encierra esta estrategia de estado?

Es de destacar el Manual operativo de internados en el Putumayo, realizado a través del consorcio “Con paz aprendemos más” (2017), en el que se trabajó aproximadamente cinco años con la participación de niños, niñas, jóvenes, maestros, padres de familia, entre otros actores sociales, para contribuir al establecimiento de buenas prácticas, ambientes amigables y en general al desarrollo integral de niños y niñas. Una de las apuestas de este proceso es que sea tenido en cuenta a nivel nacional como especie de orientaciones de atención integral, cuya implementación queda sujeta a una lectura situada del contexto.

Al recoger este acercamiento teórico preliminar, marcado por cambios y permanencias en la historia y la ausencia de investigaciones sobre el tema, se percibe que los internados escolares ubicados en zona rural, al interior de las comunidades indígenas, han estado al margen de la academia, el estado, la familia y la sociedad, desconociendo, por ejemplo, las voces e historias de vida de los niños, niñas, jóvenes y adolescentes que, por diferentes razones, eligen, o les toca, pasar parte de su proceso de crecimiento en estos escenarios. Dichas ausencias, dificultan, a la par que

exigen, el establecimiento de políticas públicas desde el campo de las infancias, en función del desarrollo integral de niños y niñas. En consecuencia, es menester promover procesos de investigación cualitativa que privilegien la participación y las voces de los niños y niñas, como aportes a la consolidación de política pública.

PROCESO VIVO DE TEJER RELACIONES CON NIÑOS Y NIÑAS. ETNOGRAFÍA COLABORATIVA: REFERENTE METODOLÓGICO

Aunque la etnografía me ha acompañado en todos mis caminos, incluso sin ser consciente de ello, esta es la segunda vez que acudo a la etnografía como metodología de investigación para aproximarme a la comprensión del otro y de mí misma. La primera vez asumí la etnografía desde una perspectiva crítica de la mano de autores como Rosana Guber, Patricio Guerrero, Díaz de Rada y Velasco. Y, fundamentalmente, de la mano de la comunidad indígena Kamëntsá, en el Valle de Sibundoy, entendí que era necesario *aprender desaprendiendo* (es decir, abandonando los prejuicios y las viejas estructuras sobre las cuales construía y validaba el conocimiento), y *corazonar* (volver a pensar con el corazón, lejos de la dicotomía occidental del paradigma positivista que objetiviza a las personas).

Desde esta perspectiva [del corazonar], no basta con implementar las técnicas apropiadas de investigación y sentarse en el escritorio a escribir lo observado si el investigador no está en disposición de verse transformado y si no se establecen relaciones de confianza con la comunidad impulsadas por el compromiso, la entrega y la necesidad de un cambio en la esfera personal, comunitaria y social, desde el saber-sentir. (Colorado, A., 2016)

Este acercamiento me llevó a experimentar la etnografía como *un proceso de formación intercultural*:

(...) La etnografía no es una guía solo para leer a los otros, sino que es una posibilidad para aprender a nosotros mismos. Al ser un proceso en el que se establece el encuentro entre el yo y el otro, se aprende de los demás y sirve para entendernos y transformarnos a partir de los encuentros y desencuentros con el otro en su diferencia, para lograr la unidad en la diversidad. (Colorado, A., 2016, p. 25)

Y como *un proceso vivo de tejer relaciones*:

La investigación como proceso vivo de tejer relaciones reconoce el saber, la experiencia y la diversidad de los sujetos que, en interacción, construyen nuevos referentes de sentido. Comprende que la investigación como proceso de interacción entre seres humanos contribuye a desnaturalizar las relaciones de saber/poder que situaban al investigador por encima de los demás por ser el dueño de la verdad y el conocimiento (...) tanto investigador como investigado son sujetos activos de la historia. Pero además, contempla que el

conocimiento es significativo para la sociedad cuando es construido colectivamente y partiendo de las necesidades del contexto. (Colorado, A., 2016, p.33)

Esta segunda vez, animada por los aportes gestados desde el campo de las infancias, en cuanto al reconocimiento de los niños y niñas como sujetos de saberes; y los aportes de la etnografía colaborativa que concibe a los niños y niñas como investigadores, productores de conocimiento, de la mano de Clara Carreño, Alba Lucy Guerrero, Diana Milstein y enfáticamente de la mano de niños y niñas que están matriculados en la modalidad de internado en la I.E.R.I Yachaikury, busco dar respuesta a los planteamientos éticos, políticos y teóricos señalados en los capítulos anteriores.

¿Por qué colaborativa?

La investigación etnográfica con NNJ en Colombia abre un espacio para recuperar la mirada de la niñez y la juventud desde la comprensión de su voz y de la trama de significados implicados en sus diversas interacciones en los contextos en que se encuentran. Desde este lugar, la etnografía posibilita la transformación de conceptos sobre los NNJ, así como de los fenómenos sociales que involucran comunidades de las que la niñez forma parte.

- *Clara Carreño Manosalva y Alicia Camargo Abello-*

Desde sus orígenes históricos, la etnografía se ha visto en aprietos por haber contribuido a la representación del otro con el ánimo de justificar la humillación y la barbarie (Guber, 2011). No obstante, el interés que emerge desde las ciencias y la investigación social por abordar metodologías participativas en las cuales las propias comunidades sean quienes describen sus prácticas, los significados que les dan a estas y las transformaciones que al interior quieren o necesitan, es cada vez mayor. Esto se evidencia en enfoques como la etnografía colaborativa, que en particular, privilegia la participación de una población subalternizada históricamente: los niños y niñas.

De acuerdo a Carreño-Manosalva y Camargo-Abello (2019), se pueden identificar seis momentos históricos en los que el quehacer etnográfico se ha visto transformado, al grado de reconocer a los niños y niñas como sujetos investigadores, productores de conocimiento. El primero de ellos, refiere a los trabajos realizados por el Instituto Etnográfico Nacional en el año 1941 orientados a la descripción de los pueblos indígenas; y los aportes hechos desde la consolidación de las facultades de antropología y el Instituto Colombiano de Antropología e Historia (ICANH) para que la etnografía

fuera vista como una metodología privilegiada de esta disciplina. El segundo está asociado a la revolución cubana que motivó la emergencia de una etnografía militante, comprometida con la transformación social y articulada con apuestas como la Investigación Acción Participativa (IAP) propuesta por Fals Borda, esto significa la transición de una etnografía de extracción a una etnografía de denuncia. El tercero, se refleja en los aportes de la antropóloga Ximena Pachón en la década del 70, a quien se considera pionera de la antropología de la infancia por definirla a esta como una construcción social y estar interesada en las formas de vida de los niños y las niñas. El cuarto está relacionado con la producción de etnografías educativas, en la década de los 80, en las que interesan aspectos como la socialización escolar, el quehacer del maestro y la función social de la escuela. El quinto comprende la década de los 90 hasta el año 2000 y se caracteriza por la elaboración de etnografías interesadas en describir y comprender los impactos del conflicto armado en la niñez colombiana con el ánimo de reparar los daños y promover la finalización del conflicto. Y el sexto y último momento, que contempla los últimos decenios desde el 2000 hasta la actualidad, integra la creación del observatorio de infancia en la Universidad Nacional, la maestría en Desarrollo educativo y social de CINDE y la configuración de nuevas redes de investigación, donde los niños y niñas se reconocen como interlocutores y coinvestigadores de los procesos etnográficos (Carreño-Manosalva y Camargo-Abello, 2019).

Dichas transformaciones o “giros epistémicos, lingüísticos y metodológicos” (Carreño-Manosalva, 2019, p. 206), como lo exponen las autoras, han favorecido el cuestionamiento de los sentidos etnográficos, la relación entre sujeto investigador y sujeto investigado, el lugar de enunciación desde donde se construye conocimiento, y la “des-infantilización de los sujetos” (Carreño- Manosalva y Camargo-Abello, 2019, p. 206) al poner en cuestión la visión hegemónica sobre niños y niñas.

En otras palabras, la propuesta de la etnografía colaborativa persigue la necesidad de reconocer a los niños y niñas como sujetos de saberes y actores sociales, que desde su cotidiano aportan a la construcción de conocimiento, y por ende al tejido social. Se busca con esto, generar espacios de diálogo y participación en los que los niños y niñas puedan expresarse libremente, dar cuenta de sus anhelos, historias, dolores, y en general de su ser-siendo. Así mismo, se quiere potenciar el pensamiento investigativo desde técnicas de investigación etnográficas como el diario de campo, la observación, las entrevistas, entre otras, pero también desde prácticas ancestrales de investigación, que en diálogo unas con otras, agudizan los sentidos de los participantes y pueden

favorecer una mayor reflexividad sobre sí mismos en relación con los demás y con la naturaleza, en palabras de Eduardo Restrepo (2018) con todo lo anterior se pretende contribuir a la *formación de sensibilidades etnográficas* (2018).

Desde esta perspectiva, los momentos que contemplan esta investigación se piensan en diálogo activo con los niños y niñas que decidan participar del proceso, en una relación sinérgica y dialógica. Donde el rol del adulto como poseedor exclusivo del conocimiento se desvirtúa y el rol de los niños y niñas es el de co-investigadores. (Apéndice A. Momentos de la investigación)

Técnicas de investigación Etnográfica

Desde una perspectiva crítica y humana, los investigadores en Ciencias Sociales, particularmente desde la etnografía y la antropología comprometida con la vida (Guerrero, P. 2010), hemos ido entendiendo que las técnicas e instrumentos de investigación más que servirnos para recolectar la información, son una oportunidad de diálogo intercultural, de aprendizaje y comprensión acerca de los otros, de nosotros, y de la realidad. Por tal razón, el punto de partida del trabajo en campo de esta investigación es el reconocimiento del acervo emocional, cultural e histórico del otro como humano, que desde su ser interpela el propio mundo de imaginarios y creencias. Así, y de acuerdo con los propósitos que orientan el presente estudio, las técnicas de investigación etnográfica a emplear durante el trabajo de campo serán: la observación participante y las entrevistas, cada una con su respectivo instrumento.

Observación Participante

Siguiendo a Eduardo Restrepo (2018), la observación participante se convierte en una de las principales contribuciones que hace la etnografía al campo de las ciencias sociales porque posibilita comprender, desde la experiencia, la vida social y otros aspectos de las personas y/o espacios con quien desarrollamos nuestra investigación. En sus propias palabras: “ser testigo de lo que la gente hace, le permite al etnógrafo comprender de aquello que le interesa de la vida social. Esto permite acceder a un tipo de comprensión y datos que otras técnicas de investigación son incapaces de alcanzar” (2018, p. 57). Esta técnica de investigación, según Eduardo Restrepo (2018), consiste en compartir la cotidianidad, observar sistemáticamente lo que acontece desde un lugar distante y participar en las actividades de la población desde un lugar próximo.

Así, uno de los principales instrumentos que viabilizan el desarrollo de esta técnica es el diario de campo. El diario de campo se entiende como ese espacio de registro personal, en el que el etnógrafo además de dejar huella de los acontecimientos que se presencian día a día, recoge,

organiza, da sentido a los datos, reflexiona y produce conocimiento. En esa perspectiva, el diario de campo, como instrumento etnográfico, favorece el desarrollo de la investigación al 1) guardar la información, 2) posibilitar una permanente reflexividad sobre los resultados del estudio, y 3) la construcción de la agenda de trabajo (Restrepo, E., 2018). De ahí que, como señala Eduardo Restrepo (2018), el éxito de una investigación etnográfica dependa, en gran medida, de adelantar día a día el diario de campo. “La seriedad y pasión con la que uno se toma un trabajo de campo se refleja en la cotidiana labor de escritura del diario de campo” (p.66).

Entrevista

Parafraseando a Eduardo Restrepo, la entrevista puede ser entendida como un diálogo formal que se orienta a partir del problema de investigación, y está compuesta por preguntas abiertas que contribuyen a: la aproximación de la subjetividad, el corazón y la mirada de quien está siendo entrevistado; el conocimiento de acontecimientos históricos a través de las fuentes testimoniales; el registro de la tradición oral y los saberes e historias locales; identificar el mundo de relaciones en el que están inscritas las personas; y la búsqueda y el diálogo con otras formas de pensar, sentir y actuar en el mundo, otras epistemes (2018).

Las entrevistas etnográficas transcurren en dos momentos. El primero de ellos es el diseño, en el que se establece el propósito de la misma, se esclarecen las temáticas, se ordenan de acuerdo a su complejidad, y se van definiendo, una a una, las preguntas de la entrevista. Para el caso de esta investigación, se busca diseñar el instrumento con el grupo de estudiantes co-investigadores. (Apéndice B. Guía metodológica para la entrevista a niños, niñas, jóvenes y adolescentes). El segundo momento tiene que ver con la realización, en donde se solicita el consentimiento para realizar la entrevista, se deja constancia del tiempo y espacio en el que se desarrolla y se hace un balance de esta, de acuerdo con los propósitos de la investigación y la calidad de la información recolectada (Restrepo, E. 2018).

Análisis de la información

Siguiendo a Eduardo Restrepo (2018), el proceso de análisis de la información puede caracterizarse por momentos de angustia e incertidumbre frente a grandes volúmenes de información recogidos en campo. Por ello, aunque señala que no hay una receta para realizar este proceso, brinda ciertas orientaciones para llevar a buen término el ejercicio de escritura. En primer lugar se refiere a la necesidad de ordenar los materiales y de tomar notas durante el proceso. Así, sugiere la creación de un índice analítico para el diario de campo y un cuadro analítico para las

entrevistas. De tal manera que sirvan como mapas para navegar en medio de la información, a la par que le va dando sentido y estructura al ejercicio de redacción etnográfica. En segundo lugar, propone elaborar un esquema de redacción, en el que se registre el contenido del texto: el título de los capítulos y uno o dos párrafos explicando de qué tratará cada uno. Además anota que, si bien este proceso puede tomar varias semanas, se constituye en “la columna vertebral del proceso de redacción” (Restrepo, E., 2018, p. 102). Y, en tercer lugar, plantea adelantar el proceso de redacción por capítulos, articulando lo recogido en los índices y el cuaderno de notas con la pregunta de investigación, sin perder de vista que “la estrategia de la escritura etnográfica se articula entonces en cómo, a partir de las innumerables observaciones y conversaciones sostenidas en terreno se producen descripciones significativas de los aspectos de la vida social examinados” (Restrepo, E., 2018, p. 106).

Frente al proceso de análisis y redacción, no está de más reconocer lo que el mismo autor señala que cada proceso es particular y no existe una receta que conlleve a un resultado mágico. Teniendo en cuenta el enfoque colaborativo, se tiene la idea de realizar este último proceso en colaboración con los niños y las niñas.

SEGUNDA PARTE: DEL CAMPO A LA TEORÍA

PENSAR CON EL CORAZÓN: RESULTADOS

Sin duda, un elemento esencial para que las investigaciones tengan incidencia en los territorios y las comunidades con las que se investiga, es creer en el quehacer investigativo vinculante, dialógico y transgresor. No obstante, durante el proceso de aproximación a la realidad vemos de frente las estructuras económicas, políticas, sociales y culturales que cumplen con su cuota en la configuración de nuestra forma de pensar, sentir y actuar en el mundo.

Este proceso de investigación inició con una alta dosis de esperanza por considerar las voces de los niños y las niñas de la IERI Yachaikury como aporte a la comprensión del fenómeno de los internados en Colombia, particularmente en lo referente a su proceso de configuración de subjetividad. Así se fue abriendo paso, por entre la densidad del contexto fuertemente marcado por el machismo, el maltrato físico, la pobreza, la exclusión, la desigualdad, el adultocentrismo y el narcotráfico; pero también, en medio de las resistencias que la comunidad indígena Inga desprende desde la IERI Yachaikury y las decisiones que fuimos tomando con los jóvenes.

Los resultados dados, entre otras cosas, por los desplazamientos en mis formas de concebir la configuración de subjetividad de los estudiantes, así como los encuentros y desencuentros culturales, los aciertos y desaciertos investigativos, son los que presento a continuación. Para guardar la privacidad de los participantes, sus nombres se cambian por el rol social que desempeñan dentro de la institución. Así, por ejemplo, para dar cuenta de las voces de los niños y niñas se emplea “Gobernadora”, “Alcaldesa” “Alguacil Mayor” “Alguacil Menor” y “Secretaria”, los cuales corresponden a la organización propia del cabildo indígena Inga, en el contexto escolar.

La conformación del grupo de co-investigadores

Durante los primeros encuentros con las directivas de la institución, mientras conversábamos sobre mis intereses investigativos y los alcances del proceso, los criterios de vinculación de los participantes se ampliaron. Inicialmente consideraba crucial que los estudiantes que se integraran como co-investigadores fueran internos. No obstante, tal como lo expresó la rectora de la institución: “Nosotros manejamos una visión integral, somos como una familia, muchos de nosotros hemos abierto nuestros hogares para recibir y acoger a quienes vienen de otras partes. Es necesario tener en cuenta los que no están como internos porque también hacen parte de este proceso” (Comunicación personal, 28 de Abril de 2021). Frente a esta acotación y respetando los principios cosmogónicos de la comunidad, se dejaba en claro que en el proyecto podrían participar estudiantes “no internos”. Así, la coordinadora-profesora-cuidadora, consideró posible desarrollar

el trabajo con el cabildo estudiantil. Además fue necesario consultar y socializar el proyecto con el cuerpo docente.

En la socialización con los docentes sobre el proyecto de investigación, los profesores expresaron estar de acuerdo con los objetivos, la metodología y la propuesta de que fueran los estudiantes del Cabildo Estudiantil³ quienes participaran en el proyecto. El profesor encargado del área de las Ciencias Sociales comentó que podría asignarles una nota valorativa a los estudiantes por su participación. Por mi parte expresé que le iba plantear a la universidad la posibilidad de que los estudiantes fueran certificados. De esta manera, daba a conocer a la comunidad mis intenciones, justificando mi presencia en el territorio.

Así, en conjunto con la Coordinadora-Profesora-Cuidadora, se organizó el primer encuentro con los estudiantes. Este se desarrolló en el aula de ciclo 5: “Iachaikunchi Kawsagapa”, que en español traduce “Aprendamos a Vivir”, un espacio abierto de madera con forma de Maloca. El propósito de la jornada fue de carácter organizativo. Allí realicé una breve contextualización del proceso a los estudiantes, señalando que la primera vez que conocí el internado quedé con muchos interrogantes sobre la vida de los niños y niñas que viven allí. Hice un recuento sobre las conversaciones sostenidas con la rectora, la coordinadora-profesora-cuidadora, y los/las docentes de la institución, dándoles a conocer que habían sido propuestos para conformar el grupo de investigación. Compartí con ellos mi idea sobre dedicar 4 horas a la semana al proyecto y por último les pregunté si estaban interesados en participar del proceso.

Los estudiantes expresaron voluntad de participar. Acordamos vernos los martes y jueves en horas de la tarde, y antes de dar por terminada la reunión, les pregunté si tenían algún comentario o inquietud. Una de las preguntas que plantearon fue la de si solo ellos, como integrantes del cabildo estudiantil, serían parte del equipo de trabajo, y dije, para acotar, que este espacio era de todos, y les devolví la pregunta. La decisión final fue que el grupo estaría conformado solo por los integrantes del cabildo. Así se fue abriendo camino para el desarrollo de la investigación.

Al día siguiente, la alcaldesa se aproximó con una de sus compañeras y me preguntó si su compañera también podía hacer parte del proceso. En la efusividad del momento respondí que sí, que no veía ningún inconveniente (en mi imaginario estaba que si una persona tiene voluntad de

³ El cabildo estudiantil, es una adaptación del gobierno escolar a los principios culturales de la Comunidad. Actualmente, este está integrado por una gobernadora, una alcaldesa, un alguacil mayor, un alguacil menor y una secretaria. Dentro de sus funciones, está velar por el “Sumaq Kausay” o buen vivir en la institución.

aportar, de aprender y de participar, es bienvenida). En ese momento otra estudiante se encontraba cerca y también me preguntó si podía participar y, siguiendo mi lógica, volví a decir que sí. Con el tiempo estas decisiones incidieron en la estabilidad del grupo, aunque en el momento no lo pude dimensionar.

Durante la primera sesión formativa retomé los antecedentes de este proyecto. El taita o iacha⁴, quien actualmente acompaña los procesos de medicina en la institución, estuvo con nosotros, y aproveché para comentarle que dentro del proceso de investigación consideraba importante tener en cuenta las formas de investigación propias de la comunidad, como las ceremonias de Ambiwasca⁵. En ese sentido tenía la pretensión de realizar de una a tres ceremonias solo con el grupo para aprender aspectos específicos de la investigación, tales como observar, preguntar y analizar. El taita entendió mi intención y dijo que con gusto nos iba acompañar. Los estudiantes también estuvieron de acuerdo.

Retomando el hilo de la jornada, gracias al apoyo de la IERI Yachaikury, pude entregarles un cuaderno, un lapicero y un lápiz para ir tomando nota del proceso, y presenté estos útiles como nuestro diario de campo, donde iríamos escribiendo nuestras sensaciones y experiencias. Luego vimos el video: “#VOCES: opinión de los niños y niñas de México” auspiciado por la Fundación “Save the children” (Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=767c8e0DVWw>) con el ánimo de tener un referente sobre las voces de los niños y niñas en las comunidades con relación a sus derechos. Por ello una vez finalizamos de ver el video, les propuse hacer una muestra audiovisual similar a la observada, teniendo en cuenta el contexto propio.

Los estudiantes realizaron grabaciones cortas con mi celular. Durante el proceso, observé, por un lado, que les costaba expresar sus emociones y opiniones frente a los demás compañeros, por eso al final, resolvieron desarrollar el trabajo por parejas, aislados del resto del grupo. Y, por otro lado, al escuchar sus respuestas, se pudo identificar que, según ellos, en ningún momento sus derechos habían sido vulnerados. Este hecho me hizo cuestionar sobre el grado en que quedan expuestos frente a la cámara, es decir, la presión que puede generar tomar una posición crítica en público, así como el nivel de reflexión sobre su propia realidad.

⁴ Taita es una palabra en Inga que en español significa Papá, pero por respeto a su conocimiento se le dice Taitas a ciertas autoridades. Iacha es una palabra en Inga que significa sabedor y se refiere a la persona que profundiza en el camino de la medicina tradicional.

⁵ Ambiwaska es una palabra en Inga, es el nombre que recibe una de las plantas sagradas de la comunidad que alimenta su cosmovisión desde la memoria, historia y la sabiduría indígena.

Al finalizar este primer encuentro, antes de quedarme sola, les dije que también podíamos ver películas, quería presentarles “Escritores de la libertad”, una película de Richard LaGravenese, para motivarlos a la escritura del diario de campo. El Alguacil menor propuso que hubiera refrigerio. Les expresé que podíamos rotarnos esta responsabilidad. La Alcaldesa se comprometió en hacer las palomitas junto a su hermana para ese fin de semana. Todo parecía ir tomando forma. Sin embargo, yo no estaba segura del todo y me quedé con la sensación de que el tema propuesto no respondía precisamente a sus pasiones e intereses. Por instantes me sentí en aprietos al tratar de explicar la subjetividad como una categoría central del proceso. Dicha sensación me acompañó durante las siguientes sesiones hasta que algunas rupturas me permitieron reformular mis expectativas con relación al proyecto.

En el segundo encuentro, la invitación fue a realizar un ejercicio cartográfico para reconocer las prácticas que se viven al interior de la institución. Durante el proceso, los estudiantes estuvieron displicentes, se demoraron mucho en tomar la determinación de representar el espacio y el tiempo destinado no fue suficiente, así que acordamos un nuevo encuentro, el cual tuvo las mismas características. Al ver su desgano por la actividad propuesta, resolví dejar hasta ahí el tema y buscar otras entradas. De todas formas seguíamos con el espacio de los sábados para ver películas, su interés por el refrigerio me asombraba porque hacían uso de todas sus habilidades para organizarse entre sí.

En esos días estuve inquieta por su preferencia hacia el cine, pensando en cómo articular este lenguaje con los objetivos del proyecto. Así fue que me recomendaron dos películas: “Los colores de la montaña”, una película de Carlos Arbeláez y “Buda explotó por vergüenza”, una película de Hana Makhmalbaf. Este acercamiento desde el cine se fue convirtiendo en un espacio de aproximación a los estudiantes y a otros referentes sobre lo que significa ser niño y niña, particularmente desde sus propias voces.

Minutos antes de nuestro sábado de cine, camino a la institución, sobre la carretera me encontré con la mamá de la Alcaldesa, y le pregunté que si las muchachas ya estaban listas, me miró y me respondió que no sabía, que La Alcaldesa estaba castigada porque no estaba cumpliendo con los deberes de la casa y había que rogarle mucho para que colaborara. La ilusión que tenía de encontrarlos y de que viéramos “Los colores de la montaña” se desvaneció. Sin embargo, me atreví y le pedí el favor a la mamá de la Alcaldesa que reconsiderara su decisión, le expliqué que para mí era importante la participación de ellas en el espacio, que por favor las dejara ir, y que por mi parte

yo me comprometía a hablar con ellas para que cumplieran con los compromisos pendientes en casa. La mamá de la Alcaldesa lo dudó, pero al final accedió. Con una sonrisa y alegría en mis ojos, se lo agradecí. Fui a darles las buenas nuevas, llegué a su casa, les hablé sobre lo sucedido, llevamos los helados de Copoazú que ellas habían preparado y nos fuimos para el Colegio.

La película comenzó, los estudiantes hicieron comentarios durante el transcurso de la misma, pero al final cuando quise que hiciéramos un conversatorio, ningún estudiante se animó. Al sentir su inhibición por compartir sus apreciaciones, les dije que uno de los elementos que más me había llamado la atención fue la participación de los niños como actores y la construcción de la historia desde su mirada sobre problemáticas como la violencia y la educación rural.

Al siguiente lunes, la Alcaldesa se me acercó y me dijo: “Angie, mi papá me castigó, me dijo que me quedaba prohibido ir al grupo de monitoreo y al ‘grupo de Angie’”. Debo decir que sentí mucha decepción porque la Alcaldesa era una persona crítica y fuerte que vitalizaba nuestros encuentros y también porque su papá al momento de firmar el consentimiento informado me expresó su interés porque su hija fortaleciera su capacidad de expresión. La Alcaldesa me sugirió que hablara con su papá, le respondí que la verdad su papá me daba mucho miedo y que hace poco había hablado con su mamá, que yo creía que lo mejor era que ella hablara con él. En mi interior, sabía que no podía ir de nuevo como si nada a pedir permiso otra vez, porque de alguna manera podía ser interpretado como una falta de respeto y quizá un atropello a su autoridad. Le pregunté: “¿Y esta vez por qué la castigaron?” y me contó que su mamá había dejado unos plátanos fritando y había salido, pero no les avisó, y los plátanos se habían quemado y ellas resultaron siendo las responsables, por eso les habían castigado.

Así, al día del encuentro, solo asistieron el Alguacil Menor, el Alguacil Mayor y la Gobernadora. De repente, la Gobernadora se puso de pie y desde la puerta dijo “Profe, yo la verdad estoy pensando en no volver porque nadie quiere estar acá”. Sentí desánimo por su afirmación. Desde el inicio he tenido claro que es irrespetuoso obligar a alguien a estar donde no quiere, así que le di a entender que si esa era su decisión yo la respetaba. El Alguacil Mayor y el Alguacil Menor se quedaron conmigo en el comedor, fue inevitable preguntarles si ellos querían continuar o sentían lo mismo que había expresado la Gobernadora, pero respondieron que sí querían continuar. Aproveché el momento para hablar de la toma de Ambiwaska, organizada solo para nosotros, específicamente sobre la posibilidad de ir a la toma con la intención de conocer. Así, les animé a que cada uno pudiera concentrarse en la siguiente pregunta: ¿Quién soy yo?

A esa toma de remedio, para sorpresa del Taita, solo fuimos la coordinadora-profesora-cuidadora, el Alguacil Mayor, el Alguacil Menor, y dos personas más de la comunidad. Antes de dar inicio a la ceremonia, advierto que el Alguacil Menor pasa por el espacio haciendo sahumero y sirve de ayuda al Taita durante la ceremonia. Una vez que fui y me tomé el remedio, me recosté en mi hamaca esperando entrar en pinta⁶.

Esa noche fue la oportunidad para ordenar mi pensamiento frente a los objetivos de la investigación y los medios que estaba siguiendo para alcanzarlos. Allí pude reflexionar sobre la importancia de problematizar el castigo como una práctica colonial que continúa presente en el cotidiano de las comunidades indígenas; reconocí el ritmo de vida que palpita en el corazón del Alguacil Menor y parte de su historia. Vislumbré una estrategia para movilizar mis objetivos: la creación de un mural de pensamientos en el que los estudiantes tuvieran la oportunidad de expresarse de forma más libre y espontánea; y analicé la posibilidad de hablar con el papá de la Alcaldesa pues sentía que la desintegración del grupo, se debía en gran medida, al hecho de que ella estuviera castigada porque había desmotivado a las mujeres a participar.

Con el Alguacil Mayor y el Alguacil Menor nos encontramos entre semana, compartí con ellos la idea del mural de pensamientos, y enseguida buscamos por internet murales que nos sirvieran como referentes. De allí, los estudiantes escogieron dos imágenes: un graffiti que decía “Pensar con el corazón” y una imagen de un Ying Yang porque según sus palabras, representaba la vida y la muerte. Mi compromiso fue hablar con las directivas de la institución, y pedir permiso para usar una de las paredes del colegio para materializar dicha idea. Como en los próximos días tenían entregas pendientes con las diferentes asignaturas, acordamos suspender las actividades.

Durante esa semana, el Taita tenía programada otra ceremonia y extendió la invitación a la comunidad. Esa noche, luego de haber tomado la copita de yagé, me fui para la hamaca con la intención de seguir analizando el proceso de investigación con los estudiantes. En esa ceremonia pude identificar el esfuerzo institucional por brindar a los estudiantes abrigo, un espacio para dormir y un plato de comida. Esta sensación me motivó a acercarme a la hamaca donde estaba la rectora. Le expresé que había comprendido el esfuerzo que hace la institución por el bienestar de los estudiantes. Ella comentó:

⁶ La pinta es una composición de sabores, colores, olores, sonidos y sensaciones, cargada de simbolismo y significado, a través de la cual se da el entendimiento y la curación de las personas y los demás seres de la naturaleza.

El esfuerzo que se hace es muy grande y a veces no se aprecia. Por ejemplo, el estado brinda un paquete de nutrición⁷ que con suerte alcanza para quince días comiendo una vez por día, pero en la realidad, la institución y la organización indígena tienen que gestionar recursos para garantizar a los estudiantes las tres comidas diarias porque si se quedan no más con lo que el gobierno les brinda, los estudiantes se mueren de hambre (Comunicación personal, 11 de Junio de 2021)

Además de esto, le expuse la idea del mural de pensamientos, queriendo identificar con ella cuál era la mejor técnica o el mejor material para soportar las inclemencias del clima y que tuviera permanencia en el tiempo. Acordamos que yo averiguara las condiciones de los materiales y realizaría las cotizaciones pertinentes.

Regresé a mi hamaca. La nostalgia por ver que el grupo se había desintegrado venía a mi memoria. Ese recuerdo me permitió analizar ciertos detalles que pasé por alto e incidieron en la desintegración del grupo, detalles que llamo *tropiezos investigativos*.

El primer tropiezo investigativo fue pasar por encima del primer acuerdo “Solo los integrantes del cabildo estudiantil serán parte del grupo”. Cuando la Alcaldesa se me acercó junto a la otra estudiante a preguntarme si podían ser parte del grupo, tomé decisiones desde mi rol de adulta, pasando por encima de los acuerdos establecidos.

El segundo tropiezo investigativo estuvo relacionado con sus intereses. Cuando les pregunté sobre qué les gustaría investigar, la Alcaldesa respondió: “A mí me gustaría investigar sobre Plantas Medicinales”, el alguacil Mayor con tono de broma dijo: “Vamos a investigar sobre “Free Fire”, y mi respuesta fue: “Nooo, pero la idea es que sea algo que esté relacionado con el proyecto que les propongo”. A propósito, al momento de plantear el objetivo que buscaba indagar por sus intereses, tuve temor de que respondieran algo, aparentemente, alejado de mis propósitos investigativos como “Plantas Medicinales”. Al obtener esa respuesta mi pre-concepto o prejuicio investigativo cobró fuerza.

En medio de la pinta de Yagé reconocí mi tropiezo: invalidé sus intereses y la posibilidad de que expresaran otros por considerar que no estaban articulados con mi investigación. Pero lo que

⁷ Este paquete contiene un frasco pequeño de aceite, una bolsa de leche en polvo, cuatro latas de atún, dos libras de arroz, una libra de lentejas, media libra de chocolate, dos panealas, un paquete de espagueti, un paquete de pasta en formas de concha, una cubeta de huevos, media libra de chocolate.

sucedió fue reflejo de todo lo contrario: sus intereses manifiestos tuvieron todo que ver con su subjetividad, con esos aspectos que consideran relevantes en su experiencia de vida.

Fue así que, al haber repasado los acontecimientos, tomé la determinación de retomar el trabajo con todos los integrantes del cabildo. Necesitaba reunirme con ellos, pedirles excusas por estos dos aspectos y volver a comenzar. Y eso implicaba llevar a cabo la charla temida con el papá de la Alcaldesa.

Pasé el día siguiente por la casa de ellos, pero la puerta estaba cerrada. Estuve un poco ansiosa repasando cada una de las palabras que iba a decir, hasta que finalmente, después de dos días, los encontré.

Ingresé por el corredor pidiendo permiso. “Siga” me respondieron. Al fondo del pasillo vi a la Alcaldesa y a su hermana haciendo tareas. Pasé a la sala de la casa, la mamá de la Alcaldesa se encontraba desayunando, el papá de la Alcaldesa estaba acostado en su cama. La mamá de la Alcaldesa se iba a poner de pie para alcanzarme una silla, pero le dije: “Tranquila, desayune que yo me acomodo por acá”. Hablamos sobre las fuertes lluvias de esos días, sobre la dificultad que tuvieron para regresar porque el río estaba muy crecido y sobre las inundaciones que se habían presentado en el Resguardo de San Miguel.

Después de un tiempo, llegó la hora de justificar mi visita. Mi corazón estaba acelerado, pero finalmente me resolví a hablar. Antes que nada, les dije: “Yo no quiero que se me mal entienda porque no quiero pasar por encima de ustedes como autoridad, yo les respeto como personas y como padres de familia, esa no es mi intención. Vine porque quiero hablar con ustedes para que por favor reconsideren su decisión y la Alcaldesa pueda seguir participando del proceso. Este fin de semana hubo toma de remedio y estuve analizando las cosas y mi intención es motivar a los estudiantes para que todo el grupo vuelva a integrarse”.

La mamá de la Alcaldesa dijo: “Angie, yo no sé porqué ellas se hacen rogar mucho cuando uno les pide las cosas. Yo a la edad de ellas tenía que madrugar y antes de ir a algún lado, dejaba la casa arreglada. Yo sola no puedo con todo lo de la casa y lo único que yo les pido es que colaboren”. El papá de la Alcaldesa miraba y escuchaba desde su cama. Entre tanto, la mamá de la Alcaldesa continuó diciendo: “Además, ella no ha venido a hablar con nosotros, a decir que quiere seguir, nada”.

Siguiendo la conversación comenté: “Yo entiendo lo que usted me dice. A mí la verdad me daba pena venir porque hace poco yo había hablado con usted y le había pedido permiso, por eso cuando

ella me comentó el incidente con los plátanos...”. En ese instante, el papá de la Alcaldesa me interrumpió, se paró de la cama y le ordenó a su hija que viniera, tomó un cinturón, pensé que se lo iba a poner porque los pantalones casi se le caían, pero cuando la Alcaldesa entró, su papá le pidió que se arrodillara. Yo quedé paralizada sin entender lo que estaba a punto de suceder.

El papá de la Alcaldesa se dirigió hacia mí y dijo: “Angie está creyendo que ella no tiene papá y se equivoca”. La Alcaldesa le rogó que le dejara hablar, pero su papá tomó la determinación de darle tres juetazos en la cola. La Alcaldesa, quien seguía de rodillas, se cubrió con la camisa para que no la vieran llorar. Su papá, al terminar de darle los juetazos, le preguntó si le había dolido. Ella respondió que sí.

Intenté contener las lágrimas pero no pude, me sentí indefensa, triste, humillada, culpable, con mucha ira. Respiré con esfuerzo y les dije que precisamente esto era lo que yo no quería que pasara. Antes de irme le pedí perdón a la Alcaldesa porque jamás pensé que la fuera a perjudicar de esa manera, y me fui.

El papá de la Alcaldesa dejó una marca de violencia en mí que quisiera borrar de mis recuerdos. Jamás en mi vida había tenido que presenciar un acto semejante de humillación. Mi error fue considerar que él en su rol de padre, miembro del cabildo y docente, era una persona con la cual uno podía dialogar, porque en ningún momento sentí o pensé, como él afirmó, que la Alcaldesa no tuviera papá. Lloré una tarde entera.

A propósito de esta situación, vale la pena traer a colación las palabras de Alejandra Betancur, en el marco de la estrategia “Crianza amorosa + Juego” (liderada por la Corporación juego y niñez en convenio con el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar) sobre las ideas arraigadas al castigo:

Las personas adultas aún tenemos creencias muy arraigadas sobre la efectividad de los castigos físicos al educar a las niñas, niños y adolescentes. Estas creencias se ven evidenciadas en frases como “a todos nos pegaron y nada nos paso”. La verdad es que sí nos pasaron muchas cosas de las que no somos conscientes. Hoy los estudios nos demuestran que muchos trastornos de ansiedad, de depresión, la dependencia emocional, el bajo rendimiento, tienen mucho que ver con los castigos de los que fueron víctimas a lo largo de la infancia. Por eso, hoy los invitamos a educar con límites pero con amor, a dialogar, a establecer acuerdos, a enseñarle a los niños y niñas a aprender de sus errores en

lugar de tener que pagar por ellos. Es hora de cambiar el chip, de cambiar la mirada que tenemos de la educación y la crianza de los niños. ¡Únanse todos! (30 de octubre de 2021)

Los próximos días fueron algo incómodos porque tuve que cruzarme con el papá de la Alcaldesa y la herida estaba más que reciente. Mientras él daba clase busqué a la Alcaldesa, le pedí perdón por lo sucedido, y le dije: “Eso que hizo tu papá ayer, eso no está bien hecho. Y ojalá sea un referente para que tú no se lo hagas a tus hijos”. Ella entendió y trató de contarme que después de que me fui, siguieron los reclamos. Antes de despedirme, le confesé que tuve ganas de irme de la comunidad, pero que, entre otras cosas, me había quedado por respeto a ella y al proceso.

Con este universo de cosas pasando, llamé a los alguaciles, les conté lo sucedido con la Alcaldesa y mi intención de volver a reunir a todo el grupo, el Alguacil menor dijo: “Pero si ellas no quieren”. El Alguacil Mayor refutó: “Pero cómo vamos a saber si no quieren volver, preguntémosles”. Llamamos a la Gobernadora y a la Secretaria y, con el grupo reunido, les expliqué lo que había observado en la ceremonia en relación con *los tropiezos investigativos*, les pedí disculpas por haber pasado por alto el primer acuerdo, la secretaria asintió con la cabeza como reconociendo el disgusto que le había provocado, y la Gobernadora dijo: “Yo ya estaba por decirle que si podía volver”. De este modo, quedamos en encontrarnos de nuevo con más tiempo para reorganizarnos, antes de que saliéramos a vacaciones.

En el reencuentro retomamos el compromiso de que solo los integrantes del cabildo podrían participar en las actividades propuestas, la idea del mural de pensamientos, la necesidad de tener un nombre y un objetivo en común. A propósito del nombre, confesé que en una de las imágenes propuestas para el mural de pensamientos había uno que para mí resultaba muy significativo, entre otras cosas, porque considero que esas palabras contienen el sentir que le da fuerza a los procesos de investigación social. Por eso me animé a preguntarles si les parecía que nos llamáramos: “Pensar con el corazón”, los alguaciles estuvieron de acuerdo, al igual que la Gobernadora y la Secretaria. Después de mes y medio de traspies, logramos sentirnos y conformarnos como grupo de investigación, dando cumplimiento al primer objetivo planteado en este proyecto.

Como grupo de investigación, nuestro siguiente paso fue ponernos de acuerdo para realizar alguna acción que vinculara los intereses en juego, los de ellos y los míos, y aportará, en cierto grado, a toda la comunidad. Teniendo en cuenta que lo acontecido con la Alcaldesa fue reciente, que el maltrato intrafamiliar es un aspecto que se evidencia en la narrativa de los estudiantes y que por primera vez en la historia se promulga una ley que prohíbe el maltrato físico y psicológico en

Colombia, las cosas se dieron para que, en consonancia con el proyecto del buen vivir de la institución, diseñáramos un taller para padres, en el que la voz de cada uno de nosotros fuera crucial para la definición de los objetivos y la metodología. Así, el objetivo general fue: “Investigar sobre los usos tradicionales de las plantas medicinales a través de entrevistas a la comunidad educativa para promover el buen trato” y los objetivos específicos fueron: a) entrevistar a la comunidad educativa sobre cómo ha sido su infancia; b) realizar un taller sobre la importancia del buen trato hacia los niños, niñas, y jóvenes de la comunidad; y c) producir una pieza audiovisual para mostrar los resultados.

El día de la(s) entrevista (s)

Entre todos acordamos vernos el domingo, pero la lluvia alteró nuestros rumbos. Aunque ya había escampado, los estudiantes insistieron en que el tiempo no era bueno para caminar. Por mi parte sentía la angustia de aplazar las actividades y de que los quehaceres de la semana nos invadieran y no pudiéramos realizar las entrevistas.

Finalmente, nos encontramos el miércoles a las 8:00 a.m. para ir rumbo a la casa de la “Abuela Eudocia”. Todos salimos del colegio aproximadamente a las 8:45 a.m., a excepción del Gobernador mayor quien madrugado había salido invitado por los taitas a cocinar remedio/yagé. La gobernadora lideró el camino, tomó por detrás de la emisora, mientras yo caminaba detrás de ella cuidando de no caerme o embarrarme, pero el miedo empezó a apoderarse de mis movimientos e hizo más lento mi paso y tuve que decirles que me esperaran. En ese momento, el Alguacil Menor apareció por detrás y le pedí su mano para que me ayudara a bajar.

Desde el inicio del camino supe que tenía que respetar sus pasos, sus habilidades físicas, pero me quedé asombrada al verlos caminar. Ellos distinguen entre “paso sonso”, “paso normal” y “paso rápido”. Durante todo el camino, a excepción de los descansos, anduvieron, según mi perspectiva, a paso rápido, aunque ellos insistieron hasta lo último que era paso normal. Traté de caminar más ligero y mantener una buena respiración. Sin embargo, los veía alejarse mientras abrazaba mi propio ritmo corporal y de vida. De vez en cuando veía a la Secretaria y a la Gobernadora tomando alguna guayaba o guama de los palos.

La carretera, que conduce a Piamonte, es totalmente plana y pavimentada (muy distinta a la carretera que cruza frente al colegio, aún siendo la misma⁸), y los alrededores son completamente

⁸ Es la misma carretera, pero en este tramo la comunidad luchó porque no fuera pavimentada. En el apartado sobre contexto, del siguiente capítulo, se amplían detalles.

verdes. El paisaje está lleno de agua, de vida, y está marcado por la trayectoria del río Yurayaco, el cielo azul profundo con visos de color blanco, de sitios sagrados como la piedra del Indio Apolinar, un pasadizo entre lo mágico y lo real.

Al llegar a la casa de la abuela Eudocia, ella nos saluda en su lengua materna. Nos preguntaron por cómo habíamos llegado y nos ofrecieron jugo de lulo. La Secretaria toma la vocería y le comenta a la abuela que venimos a entrevistarla, su respuesta fue “Mientras siga viva hay que compartir”. Aproveché para comentarle que la idea era realizar unas pequeñas grabaciones, siendo así, la abuela nos dijo “Entonces téngame paciencia porque mejor me voy a poner la pacha”.

Una vez la abuela está con su traje tradicional puesto, la pacha, nos fuimos a la parte trasera de su casa. La abuela se sentó en una butaca de madera junto a la Secretaria. La Gobernadora y el Alguacil Menor tomaron dos sillas y yo me quedé al pie de ellos.

Organizamos los equipos. Cuando le expliqué al Alguacil Menor el uso de la cámara de mi celular observé su cara de “Ujumm, yo ya sé profesora”. Probamos la grabadora de voz con la Gobernadora y estando listos dimos inicio a la entrevista.

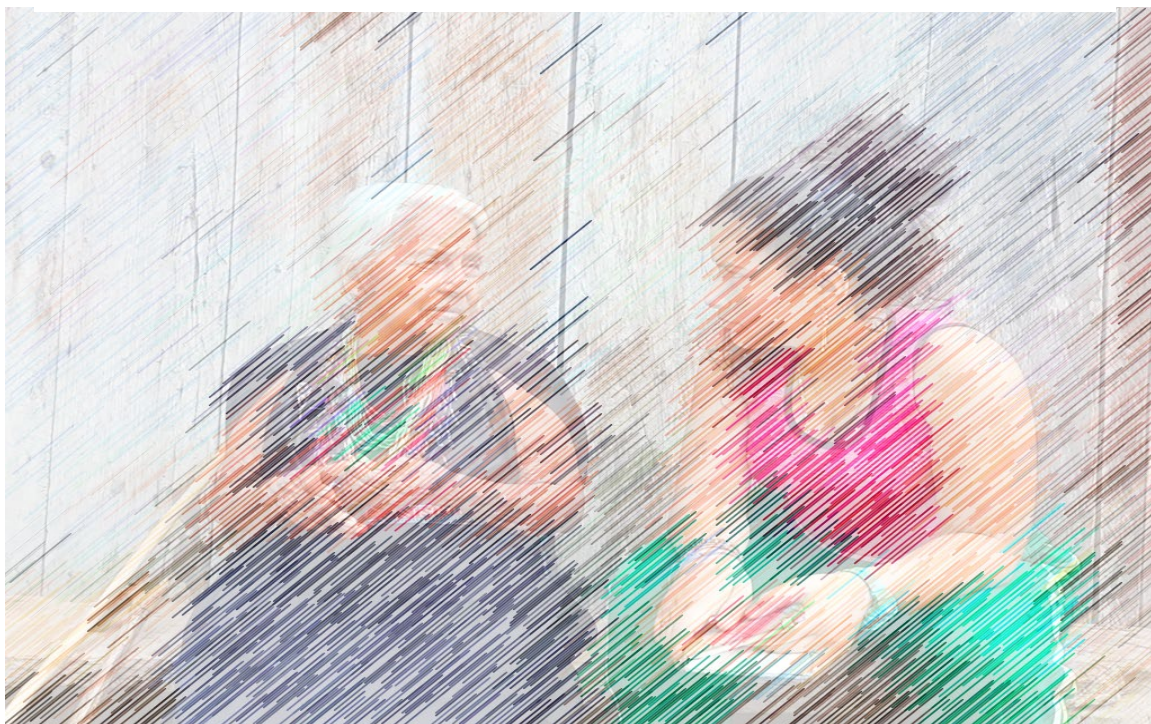
Frente a la pregunta ¿Cómo describirías tu infancia? La abuela entiende escribir en vez de describir. En seguida se escuchan las burlas de los muchachos. Sentí que la abuela se puso un poco seria, intervine y le dije: “No abuela, nosotros queríamos preguntarle por cómo fue su infancia”.

Su relato evoca una manera particular de concebir la infancia, asociada a las costumbres tradicionales del pueblo Inga, como el trabajo, la lengua materna y la alimentación:

Uno se acuerda que los papaces le dan a uno lo primero que hace falta: la comidita y la bebida que fue la chicha. No nos faltaba la chicha. La chicha que sea dulce pa los niños, no fuerte. Era dulce, así picantocita, de yuca, de plátano, de maduro, de maíz, de bore. En ese tiempo no se conocía el dulce: el dulce era la chicha y eso era lo que no nos faltaba a nosotros: la chicha. Nos daban de comer pescado, huevo, pollo, carne de monte y la chicha. Ese era el vivir. Si es inquieto [el niño] y no está juicioso, sigue regando la comida, no tiene fundamento, entonces la mamá le pega una palmadita. Si no se sienta también “Chipe tiari” le dicen, “Chipe tiari” es sentarse y lo van enseñando así con la lengua como para ir aprendiendo porque a uno le van enseñado así: en la práctica. (...). Yo no recuerdo que me haya dicho mi mamá “diga así y tal”, sino así, en la medida en que le hablan a uno, en Inga, entonces uno ahí va aprendiendo. Esa fue la infancia, le van enseñando poco a poco a la medida que va creciendo uno. Yo eso me acuerdo, le mandan a recoger la basurita o así

cualquier cosa, a la medida de uno. No es que lo pongan a hacer lo que uno no puede. No, es lo que ellos mismos, [los papás], ven que ya pueden hacer. Y así, va uno creciendo con esa enseñanza, con esa costumbre. (Abuela E3)

Figura 7. ENTREVISTANDO A LA ABUELA



Fuente: Colorado, A. (2021), Elaboración Propia

La Secretaria, elegida por todos para el desarrollo de la entrevista, continuó con las preguntas hechas para indagar sobre el trato que las antiguas generaciones daban a los niños y las niñas. Así, la abuela Eudocia nos dio a entender que para su generación, el juguete y las palmaditas se hacían de forma mesurada y expresaba el cariño que sentían los padres hacia los hijos:

Cuando uno no hacía las cosas, pues lógico. Pero no todas las veces, tampoco. Mi mamá y mi papá nos decían que a los hijos uno debe enseñarlos, acostumbrarlos a que cuando lo van a corregir a uno que no sea para estar dándoles cada ratito una palmada. No, que así no es, que uno tiene que tener paciencia. Ellos, [los papás], le guardan las cosas que uno hace mal, lo van guardando y cuando le dan duro, pero duro, es para que sienta el juetazo. Entonces qué pasa ahí, pues uno les coge miedo porque ya dice uno mismo “No, mi papá me pega duro, no lo hago”. Ahí es donde está la cosa, si no les da miedo de nada pues siguen haciéndolo, siguen cometiendo la misma y la misma, entonces toca que estar pegándoles cada

nada. Mi papá no nos pegaba casi, yo no chupé juguete sino una sola. Yo me acuerdo, porque a nosotros nos gustaba mucho ir a bañarnos y nos entreteníamos por allá bañándonos y nos revolcábamos en esas arenas, en la playa del río y después sí meternos al agua a bañarnos. Entonces, se nos iba el tiempo y claro cuando llegábamos ya era tardísimo. (Risas) Pues era lógico, nos ganábamos los juetazos con razón porque sin razón no le van a pegar (Risas). A un hijo no le pegan sin razón, la mamá los quiere mucho. Y ese es el querer, ese es el querer porque no queremos ver a un hijo mal criado, que sean desobedientes, que no hagan caso, ese es el querer. Una de mamá no queremos que los hijos sean sordos, que dígame y dígame y no hacen caso, ahí merecen juguete.

Había pasado una hora y los rayos del sol se empezaban a sentir más fuertes. Agradecemos a la abuela por su tiempo y nos despedimos diciendo “Kayakama”⁹. Empezamos nuestro camino de regreso y el Alguacil Menor de nuevo tomó la delantera. Durante el camino tomé valor y le tendí la invitación a la Gobernadora y a la Secretaria de asumirnos como hacedores de historia, de dejar huella, de que nuestras voces fueran reconocidas. Les dije que había muchas maneras de hacer memoria y que una de ellas era escribir. Así les propuse escribir un diario durante un mes, les mostré las imágenes del diario de una bióloga que se destaca por sus dibujos y colores, y les insinué que, dado el caso, podríamos buscar la manera de compilarlo y publicarlo.

Dicha idea había estado en mi mente desde los inicios del proyecto. Sin embargo, solo hasta que ésta encontró conexión con los aportes de Susana Sosenski, respecto a la importancia de las voces de los niños y las niñas reflejadas en los diarios para la comprensión y reconstrucción de los hechos de la historia (2021), fue que pude comprender su importancia y viabilidad.

La Secretaria dijo que sí, que le gustaba la idea; la Gobernadora se quedó pensando y no dijo nada hasta que llegamos al puente, donde paramos para tomarnos fotos, comer pan y tomar gaseosa, finalmente dijo que sí.

Retomamos nuestro camino a la casa o al colegio. A menos de diez minutos de haber empezado a desandar el camino nos encontramos con el papá de la Secretaria, en ese sitio también nos estaba esperando el Alguacil Menor. Mientras el papá de la Secretaria y sus hijos se devolvieron a la tienda para traernos una gaseosa, le compartí la idea del diario al Alguacil Menor, le mostré las imágenes del diario de la bióloga y su expresión fue: “¡Uy, esto está muy chimba!” Entendiendo

⁹ Kayakama es una palabra en lengua que en español se puede entender como adiós.

que quizá nos iba costar mucho trabajo que nuestros diarios se parecieran a los de la autora, les mostré otros referentes más sencillos.

El Alguacil Menor también dijo que sí. Enseguida comentó: “Pero yo no sé qué poner”. Aproveché su comentario para darle un ejemplo descriptivo sobre la experiencia de caminar desde el colegio hasta donde la abuela. Preguntó si se debía hacer a mano o a computador. Pensé en las dos posibilidades, rescatando que a mano se podían usar otros lenguajes como los dibujos y no requiere el uso de ningún dispositivo electrónico, solo lápiz y papel, bajo esta lectura, respondí que a mano y que luego los pasábamos a digital. Él respondió: “Nos vamos a demorar mucho pasando eso”. Pero la Gobernadora intervino diciendo: “Yo estoy de acuerdo que lo hagamos primero a mano y luego lo pasamos”.

Cambiando de tema, la Gobernadora dijo que hay un señor que tiene mucha tierra, que ella conocía una de las fincas y que todas estaban llenas de cultivos. No pude evitar preguntarles cuál era su opinión respecto a que la tierra se use para el cultivo y procesamiento de la hoja de coca. De inmediato, la Gobernadora respondió “Yo no opino porque todas las personas acá viven de eso. Por eso cuando se van a llevar a uno, la comunidad no deja. Es muy difícil que eso cambie”.

En ese momento llegó la Secretaria junto a su papá y nos brindaron pan y gaseosa. En seguida pasó un pequeño Jeep Rojo. El papá de la Secretaria le hizo la seña de parar y como a más de media cuadra paró, y nos dijo: “voy a ver si los llevan”. Nos fuimos acercando. En ese momento acordamos que nadie se iba a separar, sino que nos devolvíamos juntos y que íbamos a parar en el puente a bañarnos en el río. El señor del Jeep Rojo le advirtió al papá de la Secretaria y a nosotros que iba sin frenos.

Al principio dudé mucho pero el sol golpeaba fuerte y el cansancio empezaba a sentirse. Miré a los chicos, les pregunté qué hacíamos y en medio de un silencio cómplice, les dije: “Vámonos”. La Gobernadora, la Secretaria y el Alguacil Menor se fueron colgados de la parte trasera. La señora, o sea yo, me fui adelante. Para mi alivio el señor del Jeep rojo conducía con mucha precaución y a muy baja velocidad. Sin embargo, me encontraba nerviosa por la responsabilidad que caía sobre mis hombros. En medio de la charla, el señor del Jeep Rojo me contó que hace poco había salido de la cárcel y que se había encontrado ese carrito abandonando, entonces lo había puesto a andar y lo llevaba al pueblo para que le pusieran frenos. Aunque se cruzó por mi mente preguntarle las razones por las que había estado preso, suficiente tenía con saber que andábamos sin frenos, así que cambié el tema hablando sobre la buena fama que tiene esa marca de carros.

El carro se detuvo en el punto exacto para ir al río. Al bajarnos y vernos vivos, los latidos de nuestros corazones volvieron a su ritmo habitual, aunque el Alguacil Menor se quejó porque el carro iba muy lento.

Al pasar el puente, bajamos una pequeña colina que conducía al río Yurayaco. Un río ancho y caudaloso, acompañado de grandes y pequeñas rocas. Ese fue el comienzo de otra aventura para mí. Primero vi al Alguacil Menor sumergirse, caminando a través del río, en una mano llevaba su celular mientras el agua cubría todo su cuerpo hasta el cuello. Luego siguieron la Gobernadora y la Secretaria, no está de más decir que el tono de aventura extrema que tiene para mí la acción de cruzar el río es distinto al tono de naturalidad con el que ellos iban pasando el río. Por último quedé yo, a la orilla, enfrentada a todos mi miedos e inseguridades. Me fui alejando paso a paso. Sin haber andado mucho, sentí que la corriente me iba llevando. Mis pies fueron perdiendo firmeza y la incapacidad de cruzar sola se instaló en mi cabeza. Tuve que pedirle a las muchachas que iban a medio camino que me ayudaran a cruzar. Así, de la mano de ellas, pude cruzar por primera vez ese trayecto del río en el que la corriente tiene mucha fuerza.

Al cruzar, nos encontramos, en contraste con el raudal del río, una playa con aguas cristalinas color verde natural. Sin más preámbulos, ellos se metieron a nadar, llegando a un morro cubierto de árboles y plantas de los que colgaba un columpio trenzado de bejucos.

Aproveché para tomarles un par de fotografías mientras decidía si meterme o no. Al final, me quité la camisa para nadar. Pero ellos preguntaron: “*Profe ¿Por qué se quita la camisa?*” Les dije que no quería que se fuera a dañar mi camisa. Todos se rieron de mí y el Alguacil Menor afirmó: “*No hay agua más limpia que ésta*”.

Después de la lección dada por los estudiantes, sobre la pureza de la fuente de agua que corría en frente mío, crucé nadando. Para subir donde ellos estaban y sacar mi cuerpo del agua, tuve que aferrarme fuerte a un par de raíces. Quise intentar seguir subiendo. Pero sentí que mi cuerpo no me daba. Entonces la Gobernadora me pasó unas ramitas que se desprendían de la tierra, yo la miré y le dije con voz de desilusión: “¡Noo, pero eso qué me va a aguantar!”. La Gobernadora me miró y preguntó con tono serio: “*¿Cómo así profesora? ¿Está diciendo que las plantas son unas debiluchas?*” Sonreí desde lo profundo de mi comprensión y respondí: “A lo mejor son como yo”. ¡Vaya idiotez! No hay lugar a duda sobre el valor del cuestionamiento hecho por la Gobernadora, debí haber respondido: “*Gracias por la lección de vida que me acabas de dar*”. Pero no fue así.

Figura 8- DESPUÉS DE CRUZAR EL RÍO



Fuente: Colorado, A. (2021), Elaboración Propia

Mientras ellos jugaban en los chorros, corrientes de agua sobre piedra semejantes a los rodaderos, yo me quedé en la playa, a la sombra, contemplando la escena, hasta que la Gobernadora dijo: *“Bueno, nos vamos ya”*. Todos salieron del agua y antes de emprender el camino, lavaron sus zapatos y sus medias. Yo consideré el gesto irrelevante. La gobernadora me miró y con voz de mamá aseveró: *“Si no lava esas medias va a llegar toda raspada al Colegio”*. Al fin estaba junto a ellos, caminando de regreso.

La Secretaria se quedó conmigo para ayudarme a pasar. Al ver cruzar al Alguacil Menor y a la Gobernadora, advertí con sorpresa la línea en diagonal que marcó el trayecto que hicieron desde el punto de partida hasta el punto de llegada. Cuando se lo comenté a la Secretaria sus palabras fueron: *“Claro, por eso es que empezamos a caminar desde aquí para llegar a donde queremos”*. Otra lección de vida, otra frase cubierta de filosofía que remueve mis adentros.

La Secretaria tomó mi mano y fuimos caminando por el río. Sin embargo, en un punto la corriente venía con tanta fuerza que el peso del cuerpo de la Secretaria cayó sobre mí. Yo la agarré duro y la motivé a que caminara, a que se parara. Cuando por fin estuvimos del otro lado, nos reímos a carcajadas porque cuando yo le decía a la Secretaria que se parara, por su estatura ella no podía poner los pies en el fondo, hecho que ignoré por completo cuando la animé a ponerse de pie contracorriente.

Al finalizar la travesía, motivada por haber ido a entrevistar a la abuela, todo mi ser estaba lleno de comprensiones respecto a mí, como por ejemplo la sutileza que tiene el agua en movimiento para resquebrajar mis esquemas rígidos de pensamientos y mis sentimientos más inmóviles. Pero también lleno de comprensiones respecto a ellos, al considerar de manera más clara la relevancia que tiene la naturaleza en los procesos de configuración de su subjetividad, la cual se expresa con ímpetu en la fuerza y la agilidad de sus cuerpos, los cuales han aprendido a caminar y crecer en medio de la selva amazónica.

Un día en la vida desde Yachaikury

La iniciativa de llevar los diarios no tuvo el alcance soñado. Primero, porque durante la mayor parte del tiempo los estudiantes participan en actividades académicas, comunitarias y de subsistencia como hacer aseo y cocinar. Así que el poco tiempo libre y la única hora a la que tienen acceso al celular, lo dedican a chatear, jugar y escuchar música. Segundo, porque el ejercicio escritural, por lo menos el alfabético, se evidencia como algo fuera de su cotidiano, sin mucho valor. Tercero, porque a lo mejor si hubiéramos tenido el tiempo para desarrollar algunas sesiones creativas los estudiantes hubieran podido fortalecer o construir más herramientas, de tal forma que al final de un proceso más sistemático, el resultado hubiera sido una compilación de sus escritos en diálogo con diferentes lenguajes como el dibujo, la fotografía y los sonidos. Y cuarto, porque al verse abocados a hablar de su cotidianidad, consideraban cualquier suceso o práctica como algo “normal”, adjetivo empleado usualmente para referirse a sí mismos y a los demás.

Frente a este último aspecto, considero que los procesos que se adelanten desde la etnografía colaborativa, requieren tener presente el principio de reflexividad como un aspecto por fortalecer en los integrantes de la investigación. Con lo anterior, no quiero decir que esté ausente porque, por ejemplo, cuando le socialicé la iniciativa al Alguacil Mayor, su pregunta fue: “¿Para qué escribir?”

Pregunta que me interrogó hasta lo más profundo porque en las condiciones de vida de los estudiantes, en las que prima el trabajo, el contacto con la tierra, las fiestas o que en ocasiones se encuentran tan marcadas por la ausencia de los seres más queridos, pareciera que escribir no sirve para nada. De hecho, me tomó un par de días convencerme de que el ejercicio de la escritura también resulta una habilidad para la vida. Reflexión que compartí con ellos, en uno de nuestros encuentros, agradeciendo al Alguacil Mayor por su sentido crítico, reflexivo y expresivo, al formular la pregunta. Aquí el compartir de mi reflexión:

Del mismo modo en que no hay una sola forma de escritura sino hay múltiples maneras, como por ejemplo: los dibujos sobre las piedras, los tejidos y las siembras, tampoco existe una única razón que nos motive a la escritura, al contrario, dichas motivaciones pueden incluso resultar siendo infinitas. Entonces: ¿Para qué escribir?

Escribimos para sentir que vale la pena un día más de vida, para vivir bien, para vivir mejor, para abrazar nuestro pasado, para un mejor presente y un mejor mañana, para entender que esta historia es nuestra y en nuestras manos está la posibilidad de transformarla, para no repetir los errores del ayer, para aprender y dejar huella, para expresar lo que pensamos, lo que sentimos, para desahogarnos y desatar los nudos que se agrupan entre el alma y la garganta, para gritar lo que en ciertos momentos tuvimos que callar, para curarnos del aburrimiento y la pereza, para salir de la rutina, para soñar, crear e imaginar, para perderse, reencontrarse y volver a caminar, para reconocer lo que llevamos dentro y compartir nuestros conocimientos y alegrías, para aquellos días en que la existencia se torna dura y nada nos conmueve, para abrazar el alma y no sufrir la soledad, para arrancarle sonrisas a la depresión, para enfrentar los miedos como el de equivocarse, para encontrar de cierto modo la calma, para crecer, querer y amar sin detenerse en lo que otros digan, para darle paso a nuestras propias voces y dejar de lado la pena, para ponerle freno a las dudas y sentirnos más seguros, para llorar, reír, respirar, para la reconciliación, para experimentar la libertad, para perdurar en el tiempo y prolongar la vida, para empezar de nuevo, para despertar, para morir, para ordenar ideas y cumplir promesas, para no olvidar, para conectar con nuestro origen, para intercambiar cultura, pensamiento, para la paz, para cuidar, para apapachar el alma y forjar propósito de vida, para viajar, para dar valor a la palabra. Escribimos, entre otras cosas, para hacer/ser historia, como una necesidad vital del espíritu que nos exige su atención.

A pesar de todo, el ejercicio de escritura fue posible porque me senté junto a ellos a escribir mientras me contaban lo que habían hecho en la jornada. A excepción de la Gobernadora, quien a fin de cuentas, abrió su diario en el celular y llegado el día de compartirlo conmigo, tomó la determinación de entregarme sólo un fragmento de su vida, en particular: el día que fuimos donde la abuela a realizar la entrevista, y no hubo poder de persuasión y convencimiento, que la hiciera cambiar de parecer.

Por lo anterior, y por el interés que para esta investigación tienen las voces de los estudiantes de la IERI Yachaikury, a continuación comparto a modo de subtítulos, un día en la vida de cada uno de los integrantes del cabildo estudiantil.

04 de Agosto de 2021- Por Gobernadora

El 4 de agosto fuimos a una entrevista de una abuela indígena. Íbamos [el Alguacil menor], [la Secretaria] mi persona y la profesora Angie. Empezamos a caminar por la carretera, dejábamos a la profesora atrás x q caminaba muy despacio, pero x partes [la Secretaria] y yo la esperábamos.

En esta parte la profesora iba muy cansada. Aunque la profesora se quedaba de última x que no caminaba rápido y mi compañero [el Alguacil Menor], caminaba muy rápido, cuando nos faltaba una vuelta de la carretera, paró una moto y nos dijo a [la Secretaria] y a mi que si nos llevaba y como la profesora Angie era la ultima le dijimos al señor que llevara a la profesora y el señor dijo que después regresaba x nosotras. No nos queríamos montar en esa moto y dijo mi compañera [la secretaria] que nos metiéramos x la carretera antigua y yo me dije que sí pero [la secretaria] no me dijo que había barro, las chanclas se me quedaron enterradas en el barro. Yo le dije a [la Secretaria] que entráramos a la casa de ella para lavarme los pies. Cuando llegamos le contamos lo sucedido a la profesora ella se reía, seguimos caminando hasta llegar donde vive la mayora, Eudocia Jacanamejoy. Llegamos, ella estaba tejiendo mochilas y le pedimos permiso para hacer una entrevista, le hicimos la entrevista. Luego nos tomamos unas fotos y nos devolvimos para el colegio donde yo estudio, Yachaikury, [el Alguacil Menor] se nos adelantó y nosotras tres nos quedamos comiendo pan y gaseosa, luego seguimos y salimos a la central y nos fuimos para un puente y nos tomamos unas fotos. [El Alguacil Menor] nos estaba esperando en la finca de mi compañera [la Secretaria]. [La Secretaria] se encontró con su padre, ellos dos se fueron a comprar una gaseosa donde la tienda “el paisa”, se demoraron. Al rato llegó [la Secretaria] junto a su padre, tomamos la gaseosa y pasó un carro y el papá de [la Secretaria] lo paró y le pidió el favor que si nos llevaba y el señor dijo que iba sin frenos y así nos montamos. [La Secretaria] y yo pensábamos que ese carro se iba a voltear y le dijimos al señor que parara en el puente, nos bajamos y nos bañamos en el río un buen rato. Luego seguimos para llegar al colegio porque a las dos yo tenía una reunión, salimos a las cinco de la tarde. Fuimos a cenar, me fui a bañar para acostarme a descansar, al otro día madrugar para la reunión otra vez y en la reunión la pasé todo el día.

El seis de agosto tuvimos una minga hasta el medio día y luego me tuve que alistar porque tenia que irme para la finca.

06 de Agosto de 2021- Por Secretaria privada¹⁰ (Secretaria)

En el 2021/19/06 internaron a una niña llamada [la Secretaria] en el colegio YAHAIKURY porque los padres se iban a separar y pensaron que era lo mejor para ella. Así, cuando la niña llegó al colegio llegaron otras niñas que también se iban a internar y así las recibió la [coordinadora-profesora-cuidadora] y les explicó cómo eran las reglas del colegio y cuáles eran los horarios de aseo. Después de un rato de charla, les presentaron los dormitorios y les dijeron que no había manipuladoras de la cocina y que ellas mismas tenían que preparar sus alimentos y que el celular se lo pasaban una hora de 5 a 6 para que hicieran sus tareas, como ya era tarde las niñas se acomodaron y se acostaron a dormir. Al día siguiente, a las 5:00 a.m. la profesora entró y despertó a las niñas pues tenían que hacer los oficios del día y así, pusieron a [la Secretaria] a hacer la comida, la niña muy fuisiosa fue a hacer el desayuno y les sirvió a las demás niñas del internado y arregló la cocina y se fue para el cuarto y como [la Secretaria] era nueva ella esperaba a sus compañeras para irse a bañar. Después de que se bañaron las niñas, se pusieron a hacer el resto de aseos que les correspondía.

19 de Agosto del 2021- Por Méndez J¹¹. (Alguacil Mayor)

Me desperté a las 5:30 de la mañana, me levanté y me senté a esperar que amaneciera porque no me gusta estar solo por ahí como un tontico, entonces espero a que haya gente. Luego me puse a hacer aseo, a rastrillar enfrente de la casa y cuidar las gallinas, echarles maíz, cambiarles el agua, recoger los huevos y si hay pollitos cuidarlos. Me fui a bañar al río, eran más o menos las 6:30 a.m., llegué a desayunar arroz, atún y huevo, mi tía hizo el arroz y yo me frité los huevos con el atún, luego me fui a estudiar.

La primera clase fue matemáticas, y fue una chimba de clase, hicimos algo práctico, medimos una casa y realizamos una maqueta. Después tuvimos informática, hicimos una diapositiva sobre los alimentos de la chagra. También, fuimos a trotar en clase de educación física hasta “la temblona”, yo iba animado desde que dijeron que íbamos a trotar porque es bacano y me gusta todo lo que tiene que ver con actividad física. Mi novia llegó de primeras y yo llegué de segundas, nos compramos una gaseosa de uva para la sed, nos demoramos 15 minutos de ida, y de regreso casi lo mismo.

¹⁰ Seudónimo elegido por la Secretaria

¹¹ Seudónimo elegido por el Alguacil Mayor

Hoy en proyecto limpiamos eras. Las eras son un espacio que se usa para la siembra de plantas y hortalizas. El profesor nos dividió a cada uno en una era, con las manos arrancamos monte y sembramos cebollín. El cebollín es una clase de cebolla mediana que se usa para preparar los alimentos. El clima estuvo chimba porque casi no hizo sol, estuvo entre sol y ganas de llover, como sombreadito.

Una compañera me estuvo chimbiando todo el día, no me dejaba correr y me pegaba palmadas en el cuerpo, me maltrató, me tiene los huesos de la espalda adoloridos.

Todo el día estuve con la hembra por eso fue un día muy chimba, aunque me acabaron de meter en un chisme.

26 de Agosto de 2021- Por Alguacil Menor

Hoy me levanté temprano, a eso de las 5:00 a.m. Hice el aseo, barrí la casa, trapee. Me tocó lavar los andenes. Mi mamá me dijo que hiciera un chocolate, lo dejé hervir, luego lo batí. Después me fui para el río con [el Alguacil Mayor], eran las 7: 00 a.m. en punto. Estábamos llegando al río y [Un compañero] venía corriendo detrás de nosotros para que lo esperáramos. Le sacamos el agua a la canoa, la llevamos hacia el agua, [el Alguacil Mayor] y yo empezamos a palanquear y [el compañero] mirando ahí. Con un palo empujamos la canoa para que se fuera hacia arriba. Llegamos hasta las rocas, en el clavado de la culebrita y ahí veníamos dando la vuelta y [el Alguacil Mayor] se movió y nos caímos, nos paramos y se estaba llenando la canoa de agua y de pura maldad me monté, [el compañero] estaba ahí y la canoa más se hundía, le sacamos el agua, y la dejamos amarrada.

Nos vinimos a la casa a cambiarnos, me puse la cusma, pantalón de diario y zapatos de salir porque los de diario me quedaban pequeños. De ahí, le pregunté a mi mamá qué había de desayuno y nos dijo que tocaba traer leña en la tarde. Nos comimos unos panes y como no le quedó a ella, se puso brava, dejé el pan ahí, tomé dos tazadas de chocolate, medio pan y con eso me llené.

Me fui para clase, a primera hora nos tocó inglés. Nos puso a traducir unos cuentos. Le dije que si me dejaba ir a tomar agua y me volé para ir a traer el diccionario, nos pusimos a hablar con el profe y no hicimos nada.

Nos fuimos a la sala de informática a hacer las pruebas saber. [La Gobernadora] se equivocó y se metió a mi usuario. Yo en 15 minutos ya iba en la pregunta 19 con [otros dos compañeros] rectificamos de nuevo y salimos. Era hora de refrigerio y nos fuimos al estanco a traer dos ciclas que [el Alguacil Mayor] había prestado. Nos fuimos por el centro, llegamos acá y las dejamos al

pie de la sala de informática y como ya habíamos terminado con el gordo, montamos bici en la cancha, casi me caigo pero no me caí. Me vine por acá a hablar y a sala de profesores, le dije a [una compañera] que ya estaba en clase, después el gordo me dijo que el profe había preguntado que porqué estaba fuera del salón, me fui para allá, el profe me dijo que hiciera el aseo y no lo hice y no lo he hecho.

Nos fuimos a coger las ciclas, gastándole llanta a la cicla fui para ciclo 4. [Un compañero] me pidió la cicla para picarla. Mi mamá me llamó y me dijo que sacara 5.000 mil pesos para que comiera algo, fui al cuarto, como 5000 mil era poquito saqué 15000 mil pesos. Fuimos al pueblo porque faltaba [un compañero] por conseguir cicla. Compré 3000 mil de boli y una gaseosa de 4000 mil y con los 300 pesos que sobraban le dije que se los quedara y seguí en la cicla mientras le arreglaban la cicla a [un compañero].

Nos fuimos, arrancamos, todos nos fuimos en desorden, adelante iba [una compañera] y el profesor. Metí el cambio y por allá casi me caigo en un pedazo, iba cansado pero seguimos. En un palo de sombra esperamos. Al llegar a donde el paisa, esos chinos me pidieron bolis y yo de buena gente les di y no me dejaron ninguno. Llegamos a Fraguita, íbamos con [tres compañeros] y [la Gobernadora] estaba atrás. El profesor también venía y mientras me grababa me dijo que era el primo de Nairo Quintana.

Seguimos en una acequia, había un caballo que estaba picho, los chulos se lo estaban comiendo y seguí. [Un compañero] se me adelantó, iba arriado y cuando la cicla se fue en una bajada, me estrellé con un palo de guayaba, la cabrilla había quedado toda torcida. Iba cansado, me caí de espalda en una casita. En Fraguita le arreglé la cabrilla, de lo cansado y lleno que estaba me dieron ganas de vomitar y vomité puro boli, salía zapote. Seguimos más adelante.

El profesor compró una gaseosa y me compré un chito de pollo, una papa rellena y se me acabó la plata. Después de esto nos tomamos una selfie, esperamos un tantico y nos fuimos por el centro, le metí turbo y el cambio, deje a un chino por allá atrás, le quité el cambio en una bajada, volví a meter el cambio hasta que alcancé a [dos compañeros]. Esperamos a que llegaran los otros, en un pedazo cambiamos de cicla con [la Gobernadora], pero a ella no le gustó.

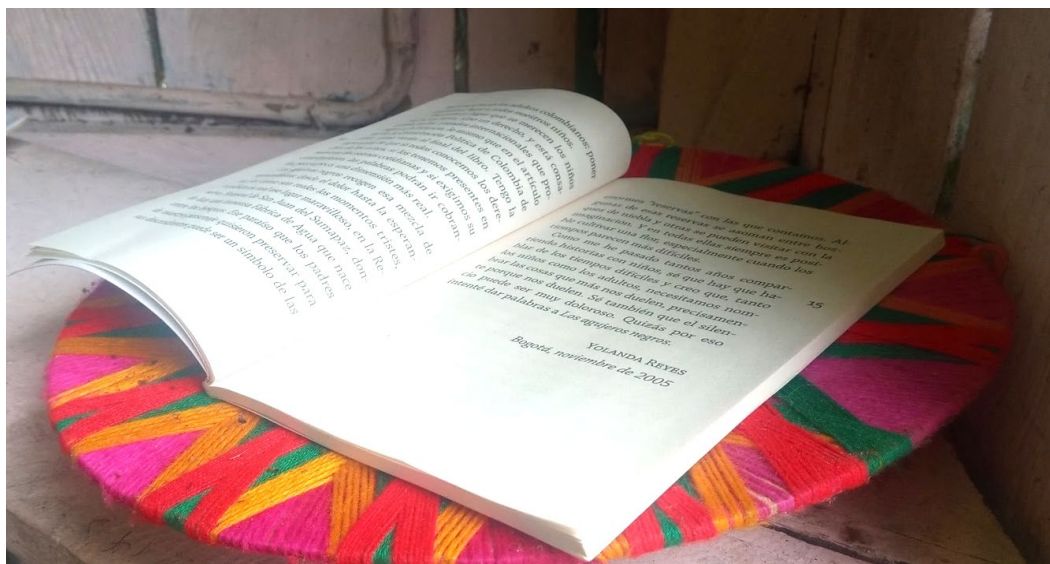
Llegamos al colegio, saqué el bolso de [Un compañero]. Nos fuimos a dejar la bici. Iba a dejar la cicla hasta donde [la Gobernadora], al pie del centro de salud se me encogieron los tendones y me tocó estirar, fui donde [una señora] a dejar la cicla. Estaba haciendo mucho calor. [Un compañero] me pidió el favor de llevar agua, trajimos gaseosa. El taita me dijo que fuera a buscar

los machetes para traer leña, me metí en unos cables de al lado de la casa de yagé, más atrás había palos secos, traje un viaje, traje los guantes de [mi novia], eché todos los palos en el cable y vine. Me fui a ver más, por allá al lado del tambo había unas rosas y me fui a andar. Le conté a mi mamá que [el Alguacil Mayor] me quitó una carga [de leña]. ¡De todo eso, hasta el culo me dolió!

El mural de pensamientos

Al regresar de vacaciones, gracias al apoyo de personas cercanas al proceso, pude gestionar recursos para comprar pinturas, un par de películas y libros de literatura juvenil, de autores como Yolanda Reyes, Francisco Montaña y Monica Zak. La entrega de los libros se hizo de manera esporádica, cada uno eligió los que, por su nombre, tamaño o portada, les llamó la atención. Más allá de que encontrarán en estas historias algunos referentes para reflexionar sobre sus propias vidas, como jóvenes no había otra intención. Por ello, a pesar de que una de los docentes me sugirió dejarles tareas, tomé la decisión de restringirme a preguntarles de manera esporádica, si habían hecho la lectura.

Figura 9. LOS AGUJEROS NEGROS-YOLANDA REYES



Ese mismo día iniciamos la construcción del mural de pensamientos. Empezamos a tomar las medidas sobre las paredes en blanco que íbamos a pintar. Seguimos haciendo una redistribución de tareas, y así acordamos, por iniciativa de ellos, que la Gobernadora y el Alguacil Mayor se encargarían de pintar de negro la pared, mientras que la Secretaría y el Alguacil Menor se encargarían de pintar las letras y realizar el dibujo del corazón.

Figura 10. LOS INICIOS DEL MURAL



Fuente: Colorado, A. (2021), Elaboración Propia

Antes de salir a vacaciones, la Gobernadora había quedado como encargada de pasar el dibujo del corazón a una hoja y realizar adaptaciones que dieran cuenta de aspectos culturales del pueblo Inga. Y así fue. Aunque la segunda parte de esta tarea no se realizó.

Pintar la pared de negro no requirió de mayor esfuerzo. Mientras los estudiantes pasaban la brocha, cada uno iba poniendo su canción. Así tengo en mi memoria una de las canciones preferidas del Alguacil Mayor: “Pepas” interpretada por Farruko, la cual le resulta llamativa por el ritmo y porque evoca un espacio que para él es trascendente: ir a Macumba¹² los fines de semana a escondidas de su tía y de las directivas del Colegio. Entrada la noche, decidí poner a prueba la superficie y escribí con tiza en la parte inferior del mural “Si nosotros no contamos nuestra historia otros van a venir a hacerlo por nosotros” y en la parte alta “¿Cuál es tu historia?” Enseguida, los estudiantes leyeron la frase y la Gobernadora reaccionó diciendo “Mi historia tiene momentos tristes pero también alegres”. Guardamos los materiales y acordamos continuar al día siguiente.

Esa noche llovió como de costumbre, como si desde el cielo vertieran toda el agua que le cabe al Río Amazonas, se fue la energía eléctrica y la única luz que alumbraba el espacio eran los truenos al caer sobre la tierra. Al día siguiente lo que había escrito lo había borrado la lluvia. De entrada, este hecho me pareció decepcionante porque me cuestionaba el sentido de trabajar en un escrito o un arte que puede quedar sepultado al instante por la fuerza de la lluvia. Aunque, junto a algunos

¹² Macumba es el nombre de uno de los tantos bares que quedan sobre la vía principal del pueblo.

docentes pensamos que una posibilidad era conseguir un plástico transparente que cubriera toda la pared desde el techo, con el tiempo entendí (o me resigné) que esa particularidad daba cuenta de la importancia de movilizar el pensamiento. Bajo estas circunstancias el espacio de expresión de las voces de los niños y las niñas y sus narrativas es de corta duración.

En la tarde, junto a la Secretaria y el Alguacil Menor, hicimos el dibujo y las letras, no estábamos seguros de calcar la imagen seleccionada o hacerla a mano. Finalmente lo hicimos a mano. Aunque el resultado no fue lo que todos esperábamos, junto a la Secretaria y el Alguacil Menor, apreciamos el tiempo y el esfuerzo que habíamos dedicado. Pero esto, ante los ojos de los demás estudiantes no era suficiente. El Alguacil Mayor y la Gobernadora fueron nuestros críticos más duros, hicieron referencia a que el corazón lo habían dibujado de mala gana y que se parecía más a una molleja. Palabras más, palabras menos, comentaron que eso había quedado feo.

Figura 11. PRIMER INTENTO



Fuente: Colorado, A. (2021), Elaboración Propia

El mural quedó así por más de una semana. Tras haberles insistido en varias ocasiones que debíamos terminarlo, por fin pudimos ponernos de acuerdo para completar la tarea. Esa tarde, la Alcaldesa estaba cerca, y también comentó: “¡Eso quedó horrible!”, tomando como pretexto sus palabras le pregunté: “¿Tú sabes cuál es uno de los grandes problemas de este país? Que las personas critican para destruir y no para construir”. Los demás hicieron bulla de bomberos. Lo más curioso de este evento, es que cada vez que alguien se acercaba a decir algo sobre el mural, ella les respondía, literal, de la misma manera que yo le había respondido. Así se animó a pintar un rato con nosotros. A la hora, la pared estaba de nuevo en su estado inicial, en negro. En aquella ocasión,

ya teníamos todo listo para seguir con la idea del Alguacil Menor: proyectar sobre la pared y calcar el dibujo. Dejamos listo el contorno y acordamos otra jornada para completar los fondos de las letras y el corazón.

En esa ocasión nos encontramos todos, más la novia del Alguacil Menor y las hermanas menores de la Gobernadora, quienes en todas las actividades realizadas con el cabildo estudiantil mostraron su motivación por hacer parte de ellas. Pero la respuesta de la Gobernadora y de los demás integrantes del cabildo estaba asociada a considerar que por el hecho de ser pequeñas iban a dañar las cosas y no se les dio la oportunidad de participar.

La Gobernadora y yo estábamos pintado un espacio muy próximo. De repente volteó a mirar y me dijo: “A mí me gusta hacer las cosas bien despacio”. Entonces eso hice, ir despacio con el pincel, la experiencia artística fue totalmente distinta, esta vez sí tuve la asertividad de decirle que le agradecía sus palabras, porque para mí eran muy valiosas como lecciones de vida. Algo así como si me arrojara a mis lugares desconocidos y al levantarme pudiera observar otros horizontes. Por su gesto y su sonrisa, me parece que quedó sorprendida.

A pesar del tiempo invertido, no alcanzamos a terminar de pintar el corazón. Pasaron los días, la reactivación de los proyectos productivos en la institución, el cierre de bimestre, el agotamiento en campo y del grupo de coinvestigadores, no favoreció la finalización del ejercicio de pintura.

Sin más, antes de salir de territorio, quería hacer una demostración de las posibilidades y limitaciones del mural de pensamientos. Así que, a partir de todo lo acontecido, decidí solicitar, en medio de las clases, una hora de clase con cada ciclo. El ejercicio de muralismo consistió, primero, en pedirle a los estudiantes que en una hoja describieran con palabras o dibujos, lo que para ellos significaba el trabajo, la violencia, el abandono y el territorio. Seguido a ese ejercicio de boceto, nos dirigimos al mural. Antes de escribir en este, lo limpiamos haciendo uso de una escoba y suficiente agua. Y al momento de escribir, muchos se vieron enfrentados a la pena de equivocarse, otros en cambio, más desinhibidos, plasmaron sus ideas.

Al final les sugerí que se podría hacer un concurso de murales y premiar los murales más representativos. Teniendo en cuenta que ya contaban con una experiencia previa, seguramente el otro lo iban a ser diferente, incluso mejor que este. Uno de ellos respondió: “¡Claro!”.

Figura 12. MURAL DE PENSAMIENTOS



Fuente: Colorado, A. (2021), Elaboración Propia

Durante las jornadas de mural de pensamientos, pude advertir que esta estrategia, también puede ser usada como una herramienta pedagógica por parte de los docentes, en tanto genera novedad porque los procesos de enseñanza-aprendizaje suceden en un espacio diferente al del aula; permite la participación de los estudiantes, incluso desde los más pequeños; y potencia la capacidad de expresión de los estudiantes al tener la oportunidad de rayar una pared. Por ello, quise hacer el ejercicio con los docentes. Sin embargo, las labores programadas se cruzaron y otras actividades fueron tomadas por ellos como más relevantes, por ejemplo, la visita de La Corte Constitucional para acompañar la implementación de un taller sobre La Constitución de 1991 de Colombia para niños y niñas, y no fue posible generar la experiencia con todos los docentes.

El taller de padres

Durante la semana previa estuve solicitando el espacio de reunión con los padres a la rectora y coordinadora-profesora-cuidadora de la institución. A través del medio de comunicación inmediato que tienen con los padres, en nombre del cabildo estudiantil, extendimos la invitación para participar del taller. Sin embargo, llegado el día, solo asistió la profesora de matemáticas, la coordinadora, la rectora y un papá externo a la institución. Este hecho no solo fue desmotivante para mí, sino también para la Secretaria, quien hasta lo último insistió en que debíamos llevar a cabo el taller, sobretodo porque era un espacio preciso para mostrar o dar conocer lo que habíamos hecho como grupo de investigación.

A pesar de los pocos asistentes, realizamos el taller. La Secretaria dio apertura al espacio haciendo la presentación del objetivo: “Investigar sobre los usos tradicionales de las plantas medicinales a través de entrevistas a la comunidad educativa para promover el buen trato” y la agenda. Durante el desarrollo del mismo, iniciamos con la reproducción de la canción “¿Por qué me pega?” de Ale Kuma en un homenaje a Etelvina Maldonado¹³ a modo de introducción frente al tema. Seguimos con un ejercicio grupal, en el que se le sugería a los participantes dialogar sobre su experiencia de infancia, dando respuesta en una cartelera a la siguiente pregunta: ¿cómo los corregían sus padres?

Al terminar la socialización, hice mi intervención refiriéndome a la definición de maltrato infantil presentada en El Código de Infancia y Adolescencia, a las cifras de denuncias por maltrato infantil en la primera infancia presentadas en el departamento de Caquetá para el año 2012, e introduje la Ley N° 2089 del 14 de mayo de 2021 del congreso de Colombia: “Por medio de la cual se prohíbe el uso del castigo físico, los tratos crueles, humillantes o degradantes y cualquier tipo de violencia como método de corrección contra niñas, niños y adolescentes y se dictan otras disposiciones” (Congreso de Colombia, 2021).

Después de este ejercicio de contextualización, resalté la importancia que para la comunidad tienen los saberes y prácticas asociados a la medicina tradicional, para hacer la invitación a retomar dichos saberes y prácticas y evitar reproducir los lazos coloniales que privilegian la violencia. Y finalmente, compartimos las entrevistas realizadas a dos abuelos de la comunidad.

Al finalizar el taller, la Secretaria seguía desanimada porque solo había venido un papá de afuera y dijo: “Es que al menos hubieran venido cinco papás”. En ese momento intervino el Alguacil Mayor y dijo: “¿Acaso qué son la rectora, la coordinadora y la docente? ¿No son papás? ¿Entonces qué son? Ahí estuvieron cinco personas presentes, como estaba diciendo”. El comentario del Alguacil Mayor nos regocijó, junto a las palabras de la rectora quien mencionó que le hubiera gustado mucho que todos los papás hubieran asistido porque el tema resulta muy relevante y acorde con los principios que el colegio se esfuerza por promover día a día. Agregó que me encargaba que al regresar a socializar los resultados, le entregara toda la información, como fotos, videos y presentaciones, en un CD. Y además me solicitó un documento que brindara recomendaciones para implementar mejoras en los procesos.

¹³ Canción disponible en: [¿Por qué me pega? Etelvina Maldonado ALE KUMA](#)

Figura 13. TALLER DE PADRES



Fuente: Colorado, A. (2021), Elaboración Propia

Una hamburguesa de cierre y despedida

Como gesto de agradecimiento, quise invitar al cabildo estudiantil a cenar. Pensé durante mucho tiempo en la posibilidad de cocinar. Pero sabiendo que es algo que hacemos todos los días, decidí mejor invitarlos a comer afuera. Ese “comer afuera”, además, tenía valor porque las posibilidades que ellos tienen de estar fuera son escasas y porque para ellos implica “un descanso” de la comida tradicional, como la arrayana. Cuando les comenté la idea, el Alguacil Mayor demostró alegría, los demás también se mostraron animados. Tuve que advertirles que si por mi fuera los llevaba hasta Bogotá si querían, pero que mis finanzas no estaban en su mejor momento y que solo tenía cincuenta mil pesos.

Como los últimos tiempos estuvieron tan constreñidos, no había tenido la oportunidad de hacer un ejercicio de evaluación o de cierre del proceso vivido. Así que una vez sentados en el restaurante de comidas rápidas, les dije que mientras salían las hamburguesas, aprovecharíamos para hacer la evaluación. De inmediato, la expresión de la Gobernadora fue: “Yo si sabía que la invitación no era gratis”. Yo me reí de su expresión y le dije que era importante este momento. Finalmente, iniciamos el cuestionario y cada uno, desde su propia experiencia, fue respondiendo antes de que llegara la comida. Comimos, tomamos gaseosa, permanecemos un tiempo sentados hablando, hasta que llegó la noche. Incluso tomamos la determinación, en conjunto, de que la Gobernadora sería la

encargada, por iniciativa propia, de completar el corazón. Regresamos al colegio caminando despacio, en plena oscuridad, porque justo se habían caído las cabañuelas de los postes de la luz.

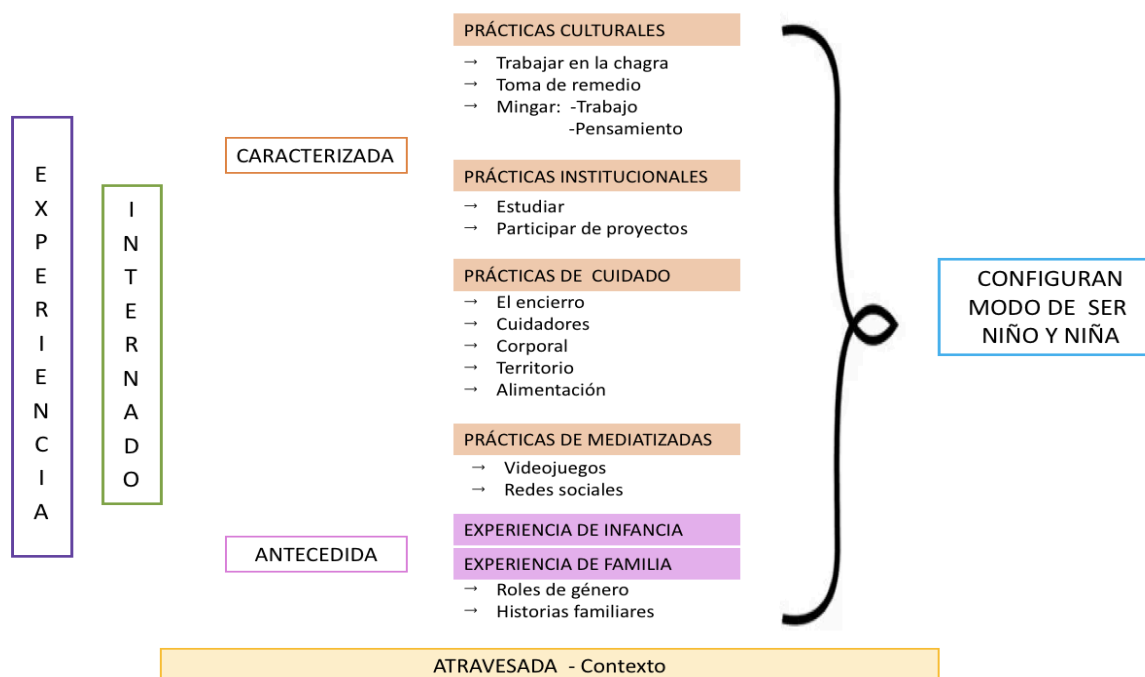
De esta manera culminó uno de los momentos más cruciales en el marco de la etnografía colaborativa: el trabajo de campo. Entre otras cosas porque, a través de la experiencia que se teje desde lo cotidiano, la mirada sobre el otro y sobre sí mismo se amplía al grado de ofrecer nuevas resignificaciones imposibles de dimensionar desde el papel. No obstante, la hora de la retirada del trabajo de campo también resulta crucial para encontrar nuevas relaciones de sentido sobre lo vivido. De esto trata el siguiente capítulo, pero antes de pasar a este, quisiera resaltar cómo su manera particular de pensar, sentir y actuar de los niños y niñas frente al mundo se debe en gran medida a las relaciones que establecen entre sí como internos al compartir el mismo escenario, las mismas rutinas y actividades (hacer aseo, participar de trabajos comunitarios, cumplir con los compromisos académicos, cuidar de sí mismos, de los demás, del espacio que habitan, jugar, escuchar música, ir al río, entre otras); los roles que desempeñan en el marco de la institucionalidad (estudiantes), lo comunitario (miembros del cabildo estudiantil) y lo familiar (Hermana mayor, hijos adoptivos, cuidadores); y las prácticas y saberes que componen la cosmovisión del pueblo indígena Inga.

¿CÓMO SE CONFIGURA LA SUBJETIVIDAD DE LOS ESTUDIANTES QUE SE ENCUENTRAN MATRICULADOS EN LA MODALIDAD DE INTERNADO EN LA I.E.R.I YACHAIKURY?: ANÁLISIS DE RESULTADOS

Para responder a la pregunta de cómo se configura la subjetividad de los estudiantes que se encuentran matriculados en la modalidad de Internado en la I.E.R.I Yachaikury, se hizo inmersión en el territorio durante dos temporadas, cada una de aproximadamente cuatro meses. En esta labor de trabajo de campo: además de la observación participante, se realizaron dos entrevistas, un ejercicio de investigación con los estudiantes sobre el buen trato y la escritura de un día en la vida de los estudiantes. Los resultados recogidos a través de las técnicas mencionadas fueron ordenados, codificados, categorizados y triangulados con la perspectiva del investigador y los aportes teóricos sobre los temas en cuestión, apelando a las orientaciones metodológicas de John W. Creswel (2017) y de escritura de Eduardo Restrepo (2018).

De esta manera, como podemos ver en la Figura 14. Subjetividad niños y niñas internos en Yachaikury, la experiencia de los niños y niñas en ese espacio: se caracteriza por el desarrollo de prácticas culturales, institucionales, mediatizadas y de cuidado; le anteceden experiencias de infancia y de familia; y es atravesada por el contexto sociocultural del departamento y la región de la Amazonía, que puesta en cuestión por la capacidad de agencia de los niños y niñas, configura un modo de ser niño y niña particular.

FIGURA 14. SUBJETIVIDAD NIÑOS Y NIÑOS INTERNOS EN YACHAIKURY



Fuente: Colorado. A. (2021). Elaboración Propia

Para efectos del desglose de lo anteriormente enunciado, resulta pertinente, en primer lugar, aclarar que en este trabajo, se entiende la experiencia siguiendo la definición y principios que contempla Jorge Larrosa:

La experiencia es eso que me pasa. (...) La experiencia supone, lo hemos visto ya, que algo que no soy yo, un acontecimiento, pasa. Pero supone también, en segundo lugar, que algo me pasa a mí. La experiencia supone, ya lo he dicho, un acontecimiento exterior a mí. Pero el lugar de la experiencia soy yo. (...) De ahí que la experiencia me forma y me transforma. (...) La experiencia en primer lugar, es un paso, un pasaje, un recorrido. Si la palabra experiencia tiene el ex de lo exterior, tiene también ese per que es un radical indoeuropeo para palabras que tienen que ver con travesía, con pasaje, con camino, con viaje. (...) Si la experiencia es “eso que me pasa”, el sujeto de la experiencia es como un territorio de paso, como una superficie de sensibilidad en la que “eso que me pasa”, al pasar por mí o en mí, deja una huella, una marca, un rastro, una herida. (2019, pp. 14-18)

En segundo lugar, que la aproximación conceptual para la comprensión de la práctica se hace a partir de los aportes de la teoría de la práctica social, analizados por Fardella y Carvajal (2018), para entender la práctica como una unidad social compuesta por dimensiones simbólicas, pragmáticas y materiales. De acuerdo con las autoras, la dimensión simbólica “se vincula con aspectos éticos y culturales, reflejados o puestos en acción en el proceso de dotar de significado tanto la práctica como al practicante” (2018, p.5); la dimensión pragmática, hace referencia a las competencias o saber-hacer, que según Hui, Schatzki, & Shove (2018) “son saberes prácticos, corporeizados, instancias de conocimientos como proceso afectivo y relacional donde se presentan todos los sentidos y todas las formas de aprehender el mundo social” (Citado por Fardella y Carvajal, 2018, p.5); y, la dimensión material “comprende todo recurso e infraestructura participante en el despliegue de la práctica” (2018, p.5) que a la par de modelar es modelada por la práctica. Así se entiende que “este enfoque se desarrolla bajo el supuesto de que fenómenos como la actividad, la sociabilidad, la subjetividad, los discursos son los aspectos y efectos de las prácticas humanas y no-humanas intra-conectadas” (Gherardi, 2009^a; schatzki, 2001) (Citado por Fardella y Carvajal, 2018, p.6), posibilitando entender que más allá de la acción cotidiana, la práctica comprende lo social.

Y, en tercer lugar, además de lo planteado inicialmente en el referente conceptual, la subjetividad en este apartado es entendida como la forma en que “específicamente nos han determinado ... pero será también la posibilidad de constituirnos a nosotros mismos como sujetos de nuestras acciones” (Martínez, 2011, p.192). Ese ser siendo entre lo establecido y por establecerse desde el cuerpo, el lenguaje y la experiencia.

Bajo este derrotero, en el que se toma la experiencia como eso que me pasa y que al pasar por mí deja huella, la práctica como unidad psicosocial y la subjetividad como ese ir y venir entre lo determinado e indeterminado, se evidencia que aspectos como cultura, territorio, educación, familia y comunidad, cuidado, crianza y trabajo, inciden en la configuración de la subjetividad, de niños y niñas de la IERI Yachaikury, dada por las prácticas, relaciones y experiencias que entran el significado de ser niño y niña interno en la IERI Yachaikury, en intra-acción consigo mismos, con los otros y con el contexto que habitan. (Ver figura 14. CONFIGURACIÓN DE SUBJETIVIDAD)

La comunidad indígena Inga, comparte junto a otras comunidades del país, la historia de despojo y aniquilación propiciada por los procesos de colonización que continúan hasta el día de hoy, los cuales, se manifiestan en problemáticas como el conflicto armado, la explotación minero-energética y la hegemonía cultural de costumbres ajenas.

La grave situación de violación de derechos colectivos e individuales de los pueblos indígenas de Colombia, por parte de los actores armados y el desplazamiento forzado, hace que en el año 2009 la Honorable Corte Constitucional emita el Auto 004 en el que se ordena al Estado colombiano la elaboración de un programa de garantías de derechos y la creación de planes de salvaguarda para 34 pueblos indígenas que están a punto de desaparecer física y culturalmente o en riesgo de estarlo. (Cabildo Mayor Inga, p.11)

Figura 15. CONFIGURACIÓN DE SUBJETIVIDAD DE NIÑOS Y NIÑAS-YACHAIKURY



Fuente: Colorado, A. (2021), Elaboración Propia

En medio del Amazonas: contexto territorial, socio-económico y cultural

Desde todo punto de vista, el hecho de que sea necesario un programa para garantizar los derechos de las poblaciones indígenas, en un país que se presume democrático y constitucionalmente pluriétnico y multicultural, resulta vergonzoso e inaceptable. Sin embargo es, al mismo tiempo, uno de los recursos que favorece su pervivencia como pueblo, de ahí el nombre que la misma comunidad le da a su plan salvaguarda: “Nukanchipa Kaugsaikunata Iuiaikunata Mana Uañungapa Sakisunchi - para que nuestra vida y pensamiento pervivan”. (Pueblo Inga de Colombia, 2014)

Bajo estas circunstancias, más allá del aniquilamiento, la comunidad indígena Inga ha aprendido a resistir los embates de la ambición y de la muerte desde la memoria, la medicina, la educación y la cultura propia, tal como lo relata una de sus líderes:

(...) como herederos de taitas y mamas tenemos legados para continuar nuestros procesos organizativos, y aunque vivamos amenazados por el conflicto armado, es esta la oportunidad de marcar el camino, para que los niños puedan contar su propia historia (Pueblo Inga de Colombia, 2014, p.14).

Por tal razón, la migración hacia zonas distintas del país, en la mayoría de los casos no voluntaria, ha sido una constante que ha caracterizado las dinámicas de la comunidad.

Las migraciones han sido causadas principalmente por la presión colonizadora sobre la tierra, las bonanzas, la presencia de sectas y religiones que satanizan nuestras costumbres y pensamiento; además de la indiferencia de las autoridades estatales y gubernamentales frente a la violación sistemática de los derechos individuales y colectivos. (Pueblo Inga de Colombia, 2104, p.26)

De acuerdo a los trabajos investigativos de Juan Guillermo Buenaventura (2018), la migración de los ingas comprende tres grandes movimientos: a) la migración fronteriza en el siglo XX entre Ecuador-Colombia, b) el eje de población sobre el medio río Caquetá (Mocoa-Pacayaco-Bocana del Yurayaco), y c) el eje de la bota caucana y el sur del caquetá (pp.258-259).

La colonización masiva desde la cordillera, que ha llegado al piedemonte por más de cien años, ha provocado la más completa reorganización étnica del Amazonas de toda su historia. El panorama indígena del piedemonte en el Caquetá y el Putumayo es ahora el de un rosario de pequeños grupos indígenas rodeados por un mar de colonos; estos indígenas, dueños de pequeños pedazos de tierra, ya no tienen acceso a las grandes extensiones de selva virgen, en donde podían cazar y recoger plantas y frutos, y se encuentran sujetos a los mismos patrones de agricultura de sus vecinos mestizos (Buenaventura, 2018, p. 260)

Estos sucesos colonizadores han implicado que sus formas tradicionales de vida y relacionamiento con el territorio, se vean drásticamente trastocadas, al punto de perder la autonomía sobre sus territorios y verse limitados a adaptarse a una economía que sigue privilegiando a pequeños sectores del país.

Los Inga enfrentamos, al igual que los demás pueblos indígenas del suroriente colombiano, presiones por la propiedad de la tierra, por la sobreexplotación de recursos naturales renovables y no renovables, por la incursión, presencia y crecimiento desbordado de grupos legales e ilegales en nuestros territorios indígenas, por la presencia de cultivos ilícitos y el narcotráfico, además por la implementación de monocultivos para la agroindustria. Todos ellos causan desplazamiento forzado y han generado impactos que trascienden y afectan de manera significativa la vida y la pervivencia de nuestra cultura y nuestro territorio. (Pueblo Inga de Colombia, 2014, p.32)

Cualquier referencia a alguno de los fenómenos mencionados anteriormente, se encuentra directamente relacionada con las causas del conflicto armado en Colombia: el acceso a la tierra.

La apropiación, el uso y la tenencia de la tierra han sido motores del origen y la perduración del conflicto armado. (...) Todos los informes ilustran la gradual convergencia entre la guerra y el problema agrario (despojos violentos, concentración ociosa de la tierra, usos inadecuados, colonizaciones y titulaciones fallidas). Pero a los viejos problemas se suman otros nuevos, que muestran las dinámicas inauguradas por el narcotráfico, la explotación minera y energética, los modelos agroindustriales y las alianzas criminales entre paramilitares, políticos, servidores públicos, élites locales económicas y empresariales, y narcotraficantes, todas ellas señaladas en el informe del GMH sobre tierras y territorios en las versiones de los paramilitares (GMH, 2013, p.21)

Los cuales, de acuerdo al informe del Grupo de memoria histórica (2013), han dejado daños emocionales y psicológicos, daños morales, daños políticos y daños socioculturales.

La guerra en Colombia ha alterado significativamente la propiedad y el uso de la tierra. Los pueblos y las comunidades indígenas y afrocolombianas han visto que sus territorios han sido usados, controlados, usurpados y expropiados para distintos fines. La guerra librada por el control territorial ha impedido que estas comunidades puedan ejercer la autonomía consagrada constitucionalmente y practicada ancestralmente. En ocasiones, el confinamiento limitó la realización de sus actividades productivas, la circulación y el uso social de los espacios; en otros casos, el desplazamiento forzado provocó un desarraigo con profundos impactos colectivos e individuales. (GMH, 2013, p.273)

Los procesos anteriormente mencionados (la colonización y la prolongación de ésta por medio de la guerra), caracterizados, entre otras cosas, por el saqueo cultural, la perforación de sitios sagrados y el abuso de plantas sagradas como el caucho, la amapola, la marihuana y la hoja de coca, han dejado huellas desastrosas para el tejido individual y colectivo de vida del que todos hacemos parte y se han perpetrado al interior de las comunidades como única oportunidad de subsistencia, prolongando el horror y la barbarie. Tal como se percibe en Yurayaco - Caquetá, un pueblo fundado por Ingas, quienes ancestralmente habitan los territorios antes de la llegada de colonos y campesinos.

Actualmente, el pueblo indígena Inga en el departamento del Caquetá, compuesto por pequeñas familias, está constituido y se distribuye en cinco resguardos: Solano, Solitas, Cozumbe, San

Miguel y Yurayaco. De pasar de tener derecho a la propiedad por legados ancestrales, las comunidades han tenido que preservar su territorio a partir de la figura jurídica que se conoce como resguardo, una delimitación de sus territorios, que en teoría favorece el derecho a la autonomía y a la autodeterminación. Estos reconocimientos son gracias a las luchas jurídicas, sociales y políticas que han librado las comunidades frente al estado para que se reconozcan sus derechos, usos y costumbres. Así, además de preservar un espacio para la subsistencia física y cultural del pueblo, contribuyen a la preservación de las fuentes de vida como el agua. Tal es el caso del Parque Nacional Natural (PNN) Fragua Indi Wasi, un proceso liderado por la comunidad indígena Inga en el Caquetá a través de la Organización Indígena Tandachiridu.

Este logro, de alguna manera protege los territorios de la entrada de empresas multinacionales, grupos armados legales y al margen de la ley. Sin embargo, los dueños de la tierra son otros y las dinámicas del conflicto, aunque se han transformado, siguen presentes.

Polvo blanco, economía y subsistencia: Explotación de la hoja sagrada de la Coca

De acuerdo a Estefania Ciro, doctora en sociología, para comprender lo que sucede en el departamento del Caquetá y la Amazonia, es necesario entender las dinámicas de colonización dadas originalmente por el boom del caucho, la extensión ganadera, el desplazamiento de comunidades campesinas de territorios como Huila, Antioquia, y Tolima, quienes por conquistar un pedazo de tierra fueron tumbando o abriendo selva, la apropiación por parte de los latifundistas, la producción de cocaína liderada por la farmacéutica alemana Merck KGaA en 1850, la creación del narcotráfico como delito en 1920; la conjunción de la guerra contra las drogas y la guerra contra las guerrillas y los conflictos por el control del territorio entre los diferentes grupos armados legales e ilegales. (S.f. Diario de Paz Colombia)

La coca estaba en la región amazónica desde siglos atrás, pero en la década de los años ochenta llegó la cocaína a Colombia, que es enseñar a los campesinos a aislar el alcaloide. Un alemán, incluso, fue quien llegó a Colombia a enseñar a hacer laboratorios caseros. (...) Llega la coca. Y llega la guerra. Llega la guerra primero como un ejercicio contrainsurgente muy fuerte, en contra de las Farc y el M-19. El ejército empieza a hacer mayor presencia en la región, mientras que se vive un conflicto latente entre campesinos y latifundistas. Lo que comienza a suceder es el caldo de cultivo de lo que vivimos ahora. Empiezan los años de una guerra (política, ideológica) entre narcos, paramilitares, guerrilleros, campesinos, todo. (...) Lo que trae la coca es, primero la solución a un problema de desarrollo rural muy

serio. Desde hace décadas, los campesinos han dicho que quieren sustituir, reemplazar la coca, pero a cambio de unos compromisos reales. El punto es que esa sustitución implique formas alternativas de vida legal, digna, pero eso aún no existe. El Estado no se ha comprometido con eso ni le ha interesado solucionarlo. (S.f. Diario de Paz Colombia)

Entendida entonces, la producción de cocaína como un modo de subsistencia, Estefanía Ciro, advierte que, si bien Colombia es el principal productor de pasta de cocaína en el mundo, es necesario analizar la cuestión dejando de lado la estigmatización que sugieren los medios tradicionales de comunicación, considerar que es una práctica netamente campesina y por último, que es preciso reconocer que en esta economía hay un acto de resistencia de las comunidades por no seguir siendo desplazados y que siempre han tenido la voluntad por alternativas de desarrollo económico adscritas a lo legal. Pero que dichas oportunidades se disuelven en acciones como las fumigaciones con glifosato.

Las actividades delictivas que se realizan en el departamento se presentan en torno a la siembra de coca, procesamiento y comercialización de pasta de la misma. Para lo cual se realizan una indiscriminada tala de bosques, se altera la naturaleza y por ende, se pierde biodiversidad en la Amazonia. Por lo anterior en el marco del Plan Colombia se realizó aspersión aérea, que ocasionó la destrucción de cultivos de pan coger y la militarización de los municipios agudizando los enfrentamientos, conllevando a muertes y a desplazamientos de habitantes. Las fumigaciones en el Putumayo se han realizado sin el consentimiento de las comunidades y por sus consecuencias han perjudicado nuestra soberanía alimentaria, además de dañar el medio ambiente. (Pueblo Inga de Colombia, 2014, p.33)

Lo anteriormente expuesto, dista abismalmente de comprender y respetar la hoja de coca como una planta sagrada. La cocaína hace parte del desarrollo económico de este país e incluso del mundo, e involucra familias, comunidades, jóvenes, niños y niñas en su esfuerzo por subsistir, a pesar del contexto en el que vivimos. Este hecho tiene rostros que a lo mejor ni siquiera como sociedad estamos dispuestos a asumir, y otros rostros que abogan por la paz aunque parezca imposible, y convierten su dolor en piezas que dejan fluir todo lo que se ha tenido y hemos tenido que callar.

Se pusieron a talar todo el bosque /Para un producto nuevo sembrar /Se olvidaron de plantar papachina chontaduro yuca y la pepa ´e pan /Y trajeron gente de otros lugares para que los vinieran asesorar /Y en el lugar de coco se cosecha coca y en lugar de amores hay enemistad /En lugar de huapuco se come bazuco y en lugar de guarapo marihuana dan /Y

como consecuencia de esos malos cambios /En nuestro paraíso se acabó la paz /Y como consecuencia de esos malos cambios /En nuestro paraíso se acabó la paz /No hay hombres pescadores solo hombres mezclaron /Que aparecen muertos por cualquier manglar /Con la lengua afuera y dedos cortados /Porque dijo algo que era de guardar /Irreconocible porque les echaron químicos que usan para procesar /Y como consecuencia de esos malos cambios /En nuestro paraíso se acabó la paz/ (Herencia de Timbiquí, 2011)¹⁴

A propósito de este fenómeno, el cabildo estudiantil considera que es muy difícil que las situaciones vinculadas con el tema de raspar y producir cocaína cambien. Es una práctica naturalizada, que resulta atractiva para los adolescentes y los jóvenes porque significa una entrada de dinero, tal como me lo sugirió una adolescente externa al grupo de investigación: “Y usted por qué no se pone a raspar, eso es lo que está dando dinero ahora” (Diario de Campo, 19-08-21).

A propósito de esto, es necesario decir que, salvo algunos casos, en general existe una cultura que valora el oficio de raspar coca y todo lo que concierne a la producción y distribución de la cocaína. Esto puede observarse incluso con las canciones que se escuchan en el pueblo, con las cuales las personas, que están vinculadas, encuentran expresiones y un lugar para el reconocimiento y fortalecimiento de su identidad como raspachines. No está de más mencionar que la mayoría de las canciones naturalizan la violencia al involucrar asesinatos y masacres en sus repertorios.

De hecho así sucedió en medio de una jornada que hicimos de muralismo. Las canciones que sonaron fueron de reguetón, ranchera y corridos mexicanos. Hubo un momento en que el contraste entre la música y la actividad fue alto porque mientras pintábamos en la pared una frase como “Pensar con el corazón”, de fondo se escuchaba la canción y las voces de todos los estudiantes cantando y adaptando al territorio la letra, que parafraseando trata sobre la historia de dos personas disfrazadas de monjas cargadas de coca y marihuana, que para atravesar el retén le habían dicho a los federales que llevaban té y leche en polvo para los huérfanos del “orfanatorio”, ante la incredulidad de los federales, estos le preguntaron sus nombres, una respondió que se llamaba Sor Juana y la otra dijo que se llama Sor Presa, al mismo tiempo que se alzaron el hábito, sacaron las metralletas, y se fueron como si nada en la camioneta¹⁵

Esta realidad también la pude constatar a partir de la invitación que me extendieron a acompañar un taller de memoria, realizado por el equipo de educación. Al desplazarnos por los ríos, uno de

¹⁴ Canción disponible en: Herencia de Timbiquí: Coca por coco | La Ballena Azul

¹⁵ Canción disponible en: Las Monjitas - Grupo Exterminador (Letra)

los participantes me iba indicando, sobre el paisaje, los innumerables cultivos de hoja de coca, de diferente clase (Diario de campo, 24-08-21) y los propios habitantes comentaron que la condición ácida de los suelos solo da para cultivar ciertas frutas y alimentos; pero no sirve para que sean productivas. “Entonces, dígame, qué más nos ponemos a hacer, si aquí no hay trabajo” (Perensano, Conversación Informal).

Figura 16. ARTEFACTOS EXPLOSIVOS EN LA ZONA



Fuente: Colorado, A. (2021), Elaboración Propia

Claramente, nuestra historia, y en particular la historia de esta comunidad, no solo está escrita con dolor y sangre, pero cuesta no indignarse frente a la agonía que se respira en los territorios. Como subir a la colina y encontrar letreros que anuncian tomar distancia del campo porque está minado.

Durante los últimos cuarenta años, Colombia -un país que defino como una tierra de *colores y cariño*- ha sufrido un conflicto brutal que ha dejado 250 000 muertos y siete millones de desplazados. Todas las familias han sufrido, pero en una nación de 48 millones de habitantes, el número de combatientes reales -incluyendo militares, guerrilleros y paramilitares- nunca superó los 200.000. La gran mayoría de los colombianos han sido víctimas inocentes de una guerra alimentada casi exclusivamente por los beneficios del comercio de cocaína. Sin cocaína, la lucha revolucionaria de las guerrillas izquierdistas se habría apagado hace generaciones, y las sangrientas fuerzas paramilitares tal vez nunca habrían existido. La responsabilidad de las agonías de Colombia recae en buena medida en

cada persona que ha comprado cocaína en la calle y en cada nación extranjera que ha hecho posible el mercado ilícito al prohibir la droga sin hacer nada serio por controlar su uso. (Davis, 2017, pp.5-6)

Aunque, esto de indignarse en un papel, en nada pueda llegar a tener incidencia en la cotidianidad que padecen/resisten las comunidades indígenas, afrodescendientes y campesinas.

Pachacamac, creador de todas las cosas/ nosotros, pusimos las pircas y fuimos acomodando la vida/ nos hicimos naturaleza/ y la madre tierra nos acogió en su seno/ y nos acurrucó en sus brazos/ por eso somos río,/ somos piedra,/ somos montaña/ y si le quiebran los brazos al río/ son mis brazos,/ si le sacan el agua al lago,/ me desangran,/ si matan al ganado,/ me matan./ Pachacamac,/ se nos acaba la vida,/ qué va a ser de nosotros/ sin ver florecer el cactus/ sin escuchar cantar las cuculis,/ sin ver correr los llamitos/ ¡Qué va a ser de nosotros!/ Vicuñas de pelos grises,/ manantial con canto y lluvia/ fronteras que a nadie sirven/ tierras que fueron nuestras/ herencia que nada queda./ Se nos acaba la vida,/ por eso lloro/ y cuando el indio llora/ llora la tierra, /porque yo soy tierra y pertenezco a ella/ porque soy cóndor,/ porque soy parina,/porque soy cuculi,/porque soy cactus,/porque soy llareta,/porque soy viento del color del frío/y sin el aire puro/¡no vivo!/y sin el fruto de la tierra/¡no vivo!/y porque no me queda nada/por eso lloro,/Pachacamac.../Arumanti cutiña jigwasanki/Pachacamac../¡Volverá a florecer la Primavera?...(Arak Pacha, 2014)¹⁶

Por ese lloro de indio es que en el Resguardo Yurayaco, en el departamento del Caquetá, la Abuela Natividad Mutumbajoy (Q.E.P.D) junto a los miembros de la comunidad, decide secarse las lágrimas y arremangarse las mangas para crear un Colegio donde los valores del amor y el respeto por la naturaleza, los usos y costumbres, la lengua materna y el pensamiento de origen del pueblo Inga, tengan lugar más allá de las circunstancias adversas que han dejado los procesos de colonización, anteriormente señalados. Así se creó Yachaikury, que, al traducirlo del Inga al español, significa: “camino de aprendizaje”.

¹⁶ Canción disponible en: Pachacamac - Socoroma

Figura 17. EN HOMENAJE A LA ABUELA NATIVIDAD MUTUMBAJOY



Fuente: Colorado, A. (2021), Elaboración Propia

Experiencia como internos en la IERI Yachaikury

La IERI Yachaikury, se encuentra en el resguardo de Yurayaco, en medio de la marginal selva, lugar en el que se había pensado un mega proyecto que buscaba conectar la economía entre Ecuador, Perú, y Colombia, cuya ejecución “contemplaba una intervención de 1.700 kilómetros de territorio colombiano” (Verdad abierta, 2020), la cual fue suspendida gracias al reconocimiento de los efectos ambientales devastadores y la resistencia de la comunidad indígena Inga encabezada, entre otros líderes, por Mario Jacanamijoy¹⁷. De este modo, su origen, dado en medio de contextos marcados por el conflicto y la colonización, responde a la necesidad que tiene la comunidad de preservar, además de la cultura, la existencia de los niños y las niñas, o sea de sus hijos y familiares. Parafraseando a la abuela Natividad Mutumbajoy, el colegio nace como una alternativa para que las niñas no tengan que ir a las ciudades a prostituirse y los niños no caigan en manos de los flagelos de la guerra.

¹⁷ Fue un líder destacado de la comunidad, por sus aportes en cuanto a los derechos de los pueblos indígenas y los procesos organizativos, cuyo asesisanto atribuido a impedir la construcción de la marginal de la selva, continúa impune. Tal como lo refiere su hermana Doris Jacanamijoy en el reporte que realiza Verdad Abierta (2020) en “Mario jacanamijoy no le tenía miedo a decir las verdades sobre los derechos indígenas” (Disponible en: <https://verdadabierta.com/especiales-v/2020/de-donde-vienen-las-balas/Mario-Jacanamijoy.html>).

Figura 18. ENTRADA A LA IERI YACHAIKURY



Fuente: Colorado, A. (2021), Elaboración Propia

Dicha acción/determinación tiene relación con lo que Álvarez (2020) propone, en el marco de su investigación doctoral sobre experiencias de crianza en contextos de conflicto armado, como: “crianza resistente” que, parafraseando a la autora, sugiere que las familias en medida de las adversidades toman decisiones de cuidado desde una mirada crítica, reflexiva y resistente pensando en procesos de emancipación o transformación de las realidades que conllevan al entendimiento de la crianza como una acción colectiva.

El discurso de la resistencia también se instala desde allí, cuando la familia se organiza para hacerle frente a formas complejas de opresión, amenaza y peligro, y logran llevar a cabo estas tareas con la ayuda considerable de otros que no se consideran “familia” en el estricto sentido del término. (Álvarez, 2020, p.111)

La IERI Yachaikury, se define a sí misma como “una institución educativa con características propias que trabaja por la unión y el desarrollo de las comunidades indígenas Ingas del Piedemonte amazónico colombiano” (Documento inédito, p.11). Así, bajo la dirección de la Asociación de Cabildos Indígenas Tandachiridu Ingakuna del Departamento del Caquetá, “En el año 2015 se fusionaron once Escuelas Rurales Indígenas, de los pueblos indígenas Ingas, Misak, Embera Katio, Nasa Yuwe y Pijao”, (Documento inédito, p.11) ubicadas en los municipios de Solano, Solita, San José del Fragua, Albania y Belén de los Andaquíes. No obstante, a lo largo de la historia, a la institución se han acercado estudiantes no indígenas, que provienen de otras ciudades y otros

departamentos. Este hecho ha llevado a la institución a abordar un proyecto de educación intercultural, sin perder de vista el interés por el fortalecimiento de los saberes y prácticas culturales del Pueblo Inga.

De acuerdo con la rectora de la institución, el hecho de que el colegio se constituyera como internado responde a la necesidad de que los estudiantes que viven en otros resguardos tengan la posibilidad de continuar sus estudios de secundaria. Esto encuentra relación con la política del MEN que concibe los internados escolares como una alternativa frente a la deserción escolar en las zonas dispersas (2016). Sin embargo, las causas por las cuales confluyen los estudiantes Ingas y no ingas, desde diferentes zonas del país, también están relacionadas con la búsqueda autónoma por parte de ellos de un cambio de vida o porque esa fue la cuota que la guerra y la muerte les impuso para vivir, tal como lo referencian los estudiantes del cabildo:

- *Pues porque mi mamá se murió. Entonces me cogió mi tía... mis padrinos no me iban a dejar venir, sino que mi tía dijo que me trajeran para acá. (Alguacil Mayor E2)*
- *Allá, [en el colegio Las Lajas] por lo menos yo tenía muy pesada la lengua, yo pronunciaba mucho la "s" por el hecho también de ser campesina, yo pronunciaba mucho la s y a mí se me burlaban era por eso y por unos accidentes que tuve que me oriné y me ensució en el salón, sí, entonces ahí me lo fueron recordando todos los años hasta que yo le dije a mi mamá: "Ya no más". Le dije que ya me había cansado de tantas burlas, tantas cosas, que cualquiera cometemos errores, entonces yo le dije que ya me había cansado, yo le dije que me pasara para acá porque si no me pasaba pa' 'ca pues yo ya no estudiaba más porque así yo no podía estudiar. Entonces en ese año fue que me pasó pa' 'ca. (Secretaria E2)*
- *Y pues yo seguí allí en [el colegio] Las Lajas y pues yo seguí y terminé el sexto en Las Lajas yo le dije a mi mamá que no quería estudiar más en Las Lajas que me sacara que me metiera aquí al colegio... [por] la forma de enseñar, yo no entendía nada (Gobernadora E2)*

A propósito de las causas de llegada de los estudiantes a la institución, la rectora señala que si bien los niños y niñas viven y estudian dentro de la institución, como comunidad prefieren tomar distancia de la concepción tradicional que se tiene de internado. Pero, en la realidad, muchos padres consideran que internar a sus hijos en Yachaikury, constituye un castigo que aleccionará con dureza a sus hijos para que no vuelvan a perder el año y corrijan todas sus malas conductas. Es decir que la institución es vista también como un espacio de corrección y resocialización:

Yachaikury no es un internado en el sentido convencional. Ese mismo inconveniente lo hemos tenido con los padres de familia porque ellos piensan los internados de esa forma tradicional y por eso muchos niños se encuentran aquí, porque perdieron el año, por desobedientes. (Conversación personal, 20 de Abril de 2021)

Bajo este escenario, entender el fenómeno de los internados en Colombia, implica poner en tensión las distintas concepciones que sobre estos espacios existen. Así, por ejemplo, los padres que toman la determinación de matricular a sus hijos como castigo y en búsqueda de reformar sus conductas, se adscriben a una visión tradicional anclada a los procesos de colonización, liderados por las misiones religiosas. A propósito de esta aproximación, el testimonio de uno de los mayores respecto a su experiencia en el internado, refleja el impacto que tuvo para las comunidades indígenas la creación de estos escenarios:

Estuve en Puerto Limón, estaba estudiando y éramos casi la mayoría puros indígenas. En ese tiempo eran unas hermanitas, me acuerdo del nombre del padre Jorge, se llama el Arzobispo (...) Nosotros éramos cusmaditos.¹⁸ Éramos un poco de pequeñitos, entonces el padre dijo que no, que teníamos que cambiar, que teníamos que civilizarnos y eso si me acuerdo y así fue: A nosotros nos quemaron la Cusmita y nos pusieron ya camisa, como ahora están estos muchachos. Pues de ahí ya se siguió como acabando la [cultura] Nosotros si nos pegamos una llorada, sí, cuando éramos pequeños de ver que nos quemaban lo que mi padre nos había dejado, mi madre y para ir ya con camisa (Abuelo E3)

La cusma para la comunidad indígena Inga representa la conexión con su cultura y su identidad, así que el hecho de quemarla e indicarles que debían civilizarse es más que dicente. Por lo anterior, resulta relevante el hecho de que el uniforme que usan los estudiantes de la IERI Yachaikury contemple el uso del traje tradicional tanto para hombres como para mujeres.

Lo cierto es que más allá de las definiciones institucionales y adultocéntricas, los niños y niñas también tienen sus propias definiciones o consideraciones al respecto. Tal como lo refieren la Secretaria y el Alguacil Menor al preguntarles por su experiencia en la institución:

La verdad yo como me despegué mucho de mis padres. Durante toda mi vida yo he sido muy despegada de ellos porque ellos nunca me han brindado el cariño, digamos que yo necesitaba de niña. Entonces, pues la verdad a mí me dio felicidad porque de verdad yo

¹⁸ La cusma hace parte del vestido tradicional de los hombres Inga y representa su conexión con la cultura y la identidad.

prefería estar mil veces en Yachaikury que en mi casa, a mí me dio felicidad. Eso que no me iban a internar, fue por la decisión [que yo tomé] o sino no estaría aquí porque me iban a dejar sin estudio, prácticamente. Yo les dije que no, que yo quería terminar. Entonces mi mamá no me quiso dejar donde mi papá, entonces simplemente me trajo para acá, me dejó interna. Y en eso mi papá está mirando a ver qué necesito. Cuando baja de la finca viene. (Secretaria E1)

He aprendido a que no me de pena usar mis propios trajes. A usar el traje, yo de niño siempre me ha gustado lo de la cultura, desde niño porque la cultura es algo muy importante ahora porque uno tiene que sentirse apropiado de lo que es, no darle pena de lo que es. (Alguacil Menor E1)

Así pues, recogiendo las apreciaciones de algunos de los miembros de la comunidad, la IERI Yachaikury, se configura como una posibilidad que tienen los niños y niñas de la región para no caer en los flagelos de la guerra y para re-significar su modo de ser, pensar y estar en el mundo.

Entonces, el significado que tiene la IERI Yachaikury en la vida de los estudiantes resulta central en su proceso de vida, en tanto reconocen que su paso por el espacio constituye un cambio radical en su forma de pensar, de sentir y de actuar en el mundo: una experiencia. De este modo, por ejemplo, en el relato de la Secretaria se puede evidenciar que Yachaikury es un lugar de paso, en el que puede tomar distancia de las problemáticas que se presentan al interior de su familia. Sin embargo, también se evidencia que, para ciertos estudiantes, Yachaikury no es un lugar de paso, sino el nuevo lugar que habitan, su hogar.

La aproximación y/o el fortalecimiento de la cultura del Pueblo Inga propone nuevos horizontes de sentido, los cuales se crean y recrean al interior de las prácticas que componen su cotidianidad. Estas prácticas implican un modo de vivir en el territorio, imbricadas en su forma de pensar, de sentir, de actuar, y en la configuración de su subjetividad.

Prácticas culturales: Medicina tradicional

En el tiempo primigenio toda la tierra estuvo a oscuras. Ya estaba poblada de todos los seres, incluido el hombre, pero este carecía de inteligencia y erraba a tientas buscando alimentos. Realizando esta tarea los hombres tropezaron con el bejuco del yagé, lo partieron justo por la mitad y le dieron a probar a las mujeres y ellas tuvieron la menstruación: cuando ellos lo probaron se quedaron extasiados viendo cómo el pedazo que les sobró empezó a crecer y a trepar hacia el cielo. Poco a poco, las sombras tomaron contorno y las siluetas empezaron a dar pequeños destellos y vieron que el yagé penetraba el Sol. De allí bajaron

los hijos del Sol, cada uno tocando llegaron a la tierra se dispersaron y cada uno depositó la luz y el color en cada ser. Y cuando el mundo estuvo totalmente iluminado, toda esa sinfonía de colores y música hizo brotar el entendimiento en todos los hombres, creándose así la inteligencia y el lenguaje (tradición oral)

-Jacanamijoy, B.

Dentro de la cosmovisión de la comunidad Inga, la realidad es un entramado que se desprende desde los mundos espirituales. Por tal razón, la dimensión espiritual ocupa un lugar central en los procesos de educación de los niños y niñas que asisten a la institución. Además de estudiar para cumplir un requisito social, los saberes asociados a la medicina tradicional están presentes en las dinámicas cotidianas y educativas. Por ejemplo, atendiendo a la emergencia sanitaria por causa de la COVID-19, junto a las medidas de bioseguridad establecidas por el estado como medida preventiva, cada mañana, el taita y alguno de sus ayudantes daban de tomar remedios compuestos de cítricos y plantas que fortalecen el sistema inmunológico y previenen las enfermedades.

Pero más allá del uso de la medicina para el tratamiento de cuestiones físicas, esta es percibida como fuente primordial para el encuentro, la convivencia y la renovación cultural de su cosmovisión, la cual conduce a las personas por senderos de sabiduría. Así, otra práctica cultural es la toma de purgantes como el Yoco y la cebolleta. La toma de Yoco, que en sus palabras se puede entender como “El tinto de los indígenas”, es un purgante hecho con corteza de ese árbol, mezclado con agua y preparado en horas de la madrugada a la orilla del río, que se sirve en totumadas a niños, niñas, mujeres, y hombres, por igual. El Yoco tiene efectos en el cuerpo y en el espíritu indispensables para la toma de decisiones con cabeza fría, en comunión con los miembros de la comunidad y los espíritus del territorio. Por eso es de uso frecuente.

Figura 19. PURGA CON CEBOLLETA



Fuente: Colorado, A. (2021), Elaboración Propia

Son las cuatro de la mañana, suena mi alarma recordando que hoy hay purga con cebolleta. Los gallos anuncian la madrugada y la llegada de un nuevo amanecer. A pesar de la lluvia, algunos de los estudiantes ya están de pie, otros tantos vienen llegando desde sus casas. Nos dirigimos hacia la maloca central. El Alguacil Menor se toma el remedio y se dirige hacia su casa. La Gobernadora sostiene una hoja de ortiga y su hermana, la más pequeña, está llorando con el vaso de Cebolleta en sus manos. El Taita, con su traje tradicional (cusma azul, collares, corona), es quien dirige la ceremonia. Primero llama a la rectora para que tome la purga. Luego me mira y dice que me vaya alistando. Antes de darme el remedio toma el vaso con sus dos manos y lo conjura. Se viene a mi memoria la investigación del profesor Omar Garzón, *“REZAR, SOPLAR, CANTAR” Etnografía de una lengua ritual* (2004). Me aproximo y “de un solo” (expresión cotidiana de los pobladores) me lo tomo. ¡Hace años no tomaba cebolleta! No recordaba su sabor. Sabe a agua con tierra, pero no es un sabor tan concentrado como el del Yoco o la Ambiwasca. Me siento en un tronquito al interior de la maloca. Los estudiantes y padres de familia se van aproximando a la maloca a recibir la purga. Pasados unos pocos minutos, la cebolleta me hace efecto y siento ganas de trasbocar, me retiro de la maloca unos cuantos metros, empiezo a escupir y a trasbocar

hasta que quedo con el estómago vacío. Cuando sentí el alivio, me acerqué de nuevo a la maloca, eran las 5:45 a.m. La hermana menor de la Gobernadora seguía con el vaso en sus manos, la Gobernadora manda a otra de sus hermanas a traer más ortiga. La hermana menor de la Gobernadora no quiere recibir el remedio porque dice que sabe feo y no quiere. Tratan de que tome a la fuerza. Pero ella no deja, llora y dice que la dejen sola. La Gobernadora se desespera y le pega con la ortiga. (Diario de Campo, 11 de Junio de 2021)

En mi experiencia, he visto en mi cuerpo, en mi mente y en mi espíritu, los beneficios de las plantas medicinales. Sin embargo, la imagen de la Gobernadora pegándole con ortiga a su hermana pequeña por no tomarse la cebolleta, junto a la experiencia de maltrato de uno de los padres de familia en frente mío y los relatos de la Secretaria, fueron de gran ayuda para motivar a los estudiantes a investigar sobre el uso tradicional de las plantas medicinales como alternativa al castigo físico y psicológico. Al respecto, la abuela Eudocia y el Abuelo Álvaro nos contaron:

Pa tener buen uso de la ortiga es primero tenerlo, sembrarlo, cultivarlo, y también con eso era que los papases, la mayoría, para enseñar a los hijos que sean así como estoy contando, que no sean tan traviesos que ya le hablan y no le hacen caso. Entonces ya con la ortiga le van corrigiendo. Entonces también les da miedo, entonces ya hacen las cosas, ya ven que eso les pica (Risas). Como la ortiga no es solamente para corregir sino que cura, cura mucha enfermedad. Eso quiere decir, eso les quita la pereza. La ortiga les quita la pereza y también como inteligencia, pa la salud, para uno mismo. Es mucho medicina para tomar ortiga, comerla, hasta para comer guisada, venga pa ca. La ortiga es de comerla. (Abuela E3)

Figura 20. LA ORTIGA



Fuente: Colorado, A. (2021), Elaboración Propia

La ortiga, el uso que le daban, yo voy a hablar por nuestros mayores, no era castigo. Sino como una enseñanza, también curativo. Y de ahí se dijo que es curativo, la ortiga es muy buena. Entonces en eso, uno mira que sirve la ortiga y ahí uno iba aprendiendo. Le decían a uno de muchacho “bueno vea póngase a jugar, a hablar cosas que le pringo”, le decían y uno de muchacho por allá quietico, calladito. O sino también había otros que le decía: “si usted sigue, a las cuatro de la mañana lo llevo a tomar Yoco” y a muchos no nos gustaba, entonces ahí, quietico. Eso era la otra que nos daban los mayores, con eso. Y otro, que en veces no nos gustaba a muchos muchachos era el Yagé, entonces pues mañana los llevamos a tomar remedio y Santo remedio y ya. Entonces ahí otro que a uno [lo encarrila] entonces manéjese quietecito como a uno no le gusta pues ahí también a uno lo humillaban, ah bueno listo yo no tomo, mejor me voy a hacer mi trabajo que me están mandando, ese era otro. (Abuelo PC2)

En estos testimonios se evidencia la necesidad de recordar el sentido con el que se usan las plantas medicinales. De lo contrario lo más factible es que se produzcan los efectos adversos a la curación. Por ello, quisimos presentar estos efectos durante el desarrollo del taller de padres, descrito en los resultados. Al final, contribuyeron para que en el momento de la conclusión, ellos

reconocieran el diálogo, la espiritualidad, la medicina tradicional y el ejemplo, indispensables para el Sumak Kausai- Buen vivir, y como alternativas frente al castigo físico y psicológico,.

Sin querer decir que la toma de Yoco, Cebolleta u otros remedios carecen de ritualidad porque es todo lo contrario, la ceremonia de Ambiwasca exige tanto para hombres como para mujeres una preparación mucho más estricta, y se desarrolla en medio de características muy particulares, de acuerdo con los lineamientos de la Unión de Médicos Yageceros de Colombia (UMIYAC), que entre otras cosas, tuvo origen en la IERI Yachaikury, tiempo antes de que esta existiera formalmente como institución.

Por lo anteriormente enunciado, la medicina tradicional es un eje curricular que se aborda desde los primeros grados, en los que se profundiza sobre los conocimientos ancestrales sobre plantas, animales, sitios sagrados, entre otros. De este modo, es evidente la preocupación, por parte de la comunidad, de que los estudiantes, además de seguir el legado histórico-cultural de sus abuelos, encuentren en este principios que les permita un buen vivir, en comunión consigo mismos, con la cultura y el territorio.

Así, los niños y niñas de la IERI Yachaikury son partícipes de estas prácticas, asistiendo a las diferentes ceremonias, tomando las distintas medicinas, asistiendo al Taita con aspectos como el sahumero, participando en la preparación de las medicinas, asumiendo hábitos saludables y cuidando de los espacios como la chagra medicinal. Al respecto, la Secretaria considera que este ha sido uno de los aspectos que más se le ha dificultado, pero igual lo asume con mucha integridad:

La toma de remedio, los más amargos, los que son como babositos. De por sí vea que yo soy una mujer muy floja, demasiado floja, pero como que no me gusta mostrar esa expresión al mundo, me gusta que me miren como una mujer fuerte, entonces por muy amargo que el remedio sea yo me lo tomo, yo sé que yo me lo tomo. Por muy alta que sea la loma yo sé que yo la subo. (Secretaria E1)

Además de lo anterior, la participación de los estudiantes en los saberes y prácticas relacionados con la medicina tradicional favorece un espacio de conexión consigo mismos y con la naturaleza que les posibilita reflexionar en sus historias de vida desde otras perspectivas y tomar otras decisiones. Así, por ejemplo, si un estudiante está inmerso en la dinámica del consumo de sustancias psicoactivas, el encuentro con la medicina le brinda la oportunidad de comprender cuáles son las causas y consecuencias de esa práctica para iniciar con el proceso de desintoxicación corporal, psíquica y espiritual.

Trabajo, cuerpo y territorio**En la tierra**

No es que este obligando
a mi hijo
a trabajos forzados
en la tierra;
solamente
le estoy enseñando
a consentir a su madre
desde pequeño.
-Hugo Jamioy-

La vida en la IERI Yachaikury inicia temprano, casi siempre de madrugada. Al principio llegué a considerar que la vida al interior de la institución no era fácil, y, de hecho, no lo es. Pero, lo que quiero decir es que este adjetivo de fácil estaba asociado a considerar que el trabajo es una carga pesada y que los niños y las niñas deberían contar con las condiciones para dedicarse solo a estudiar. Con el tiempo, comprendí que el trabajo en sí mismo es una práctica que desarrolla habilidades para la vida y que posibilita el latido presente de la cultura, tal como lo expresa Hugo Jamioy en el poema que sirve de epígrafe, y la Gobernadora quien concibe el trabajo de la siguiente manera:

El trabajo es cuando cogemos las herramientas y trabajamos en diferentes actividades. Por ejemplo, en la chagra, donde cogemos el machete o peinilla y limpiamos las plantas o cogemos una pala y hacemos huecos para sembrar las plantas. (Gobernadora, Mural de pensamientos)

Figura 21. RASTRILLAR GOBERNADORA



Fuente: Colorado, A. (2021), Elaboración Propia

De allí se entiende entonces que desde temprana edad, los niños y niñas se involucren en las distintas labores domésticas y del campo, como parte de su proceso de socialización y aprendizaje.

Me desperté a las 5:30 de la mañana, me levanté y me senté a esperar que amaneciera porque no me gusta estar solo por ahí como un tontico, entonces espero a que haya gente. Luego me puse a hacer aseo, a rastrillar enfrente de la casa y cuidar las gallinas, echarles maíz, cambiarles el agua, recoger los huevos y si hay pollitos cuidarlos. Me fui a bañar al río, eran más o menos las 6:30 a.m., llegué a desayunar arroz, atún y huevo, mi tía hizo el arroz y yo me frité los huevos con el atún, luego me fui a estudiar. (Un día en la vida de Alguacil Mayor)

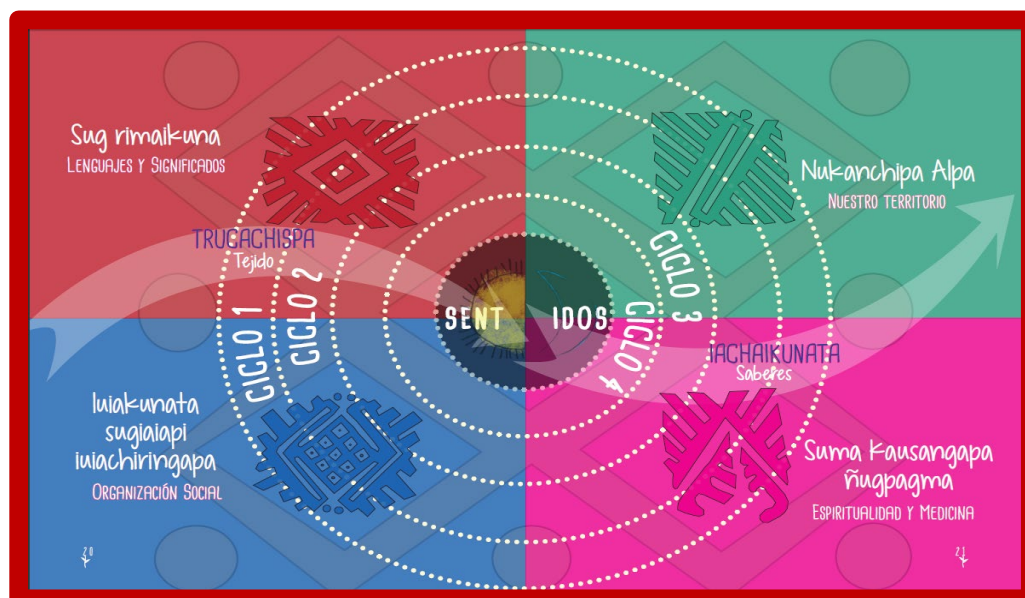
A propósito del tema, no se puede dejar pasar por alto que el trabajo infantil indígena es un fenómeno nacional e internacional complejo, que en ocasiones, atenta contra el desarrollo integral de niños y niñas y contra el desarrollo educativo, social y cultural de sus comunidades, pero en otras, en cambio, responde al fortalecimiento cultural de los pueblos y al desarrollo pleno de sus infancias.

De acuerdo con esto, la participación de los infantes en los procesos de trabajo puede ocurrir bajo dos situaciones extremas: aquella en la que el trabajo desempeña una tarea formativa, socializadora y creativa, que hace parte de los procesos de aprendizaje,

incorporación y legitimación de la participación de los niños y las niñas a su sociedad y cultura, en cuyo caso el “trabajo” está íntimamente ligado a los procesos de “educación”. O bien, la participación de formas de trabajo que desvertebran los procesos de aprendizaje y la incorporación y legitimación de los infantes en su sociedad y cultura, y, en consecuencia, no solo atenta contra la infancia, sino contra la reproducción de la sociedad misma, porque esta se realiza frecuentemente en condiciones de explotación por otros y en condiciones socioculturales ajenas que tienen como corolario la separación entre “trabajo” y “Educación” (Correa, 2010, pp. 35-36)

En este caso, el trabajo del que participan los estudiantes de la IERI Yachaikury adquiere las primeras características. Es decir está directamente relacionado con los procesos de educación que se desprenden de su Proyecto Educativo Comunitario¹⁹. Teniendo en cuenta el carácter técnico agropecuario con énfasis en tecnologías autóctonas de la institución y el plan de vida del Pueblo Inga, el currículo integra la cultura, el trabajo, y el territorio, a través de proyectos productivos, tales como especies menores, chagra, huertas y hortalizas, vivero, huerta medicinal, artesanías, y porcino. Por tal razón, “Nukanchipa alpa” que traducido al español significa “Nuestro territorio”, es uno de los ejes curriculares. (Ver Figura 20. Ejes curriculares)

Figura 22. EJES CURRÍCULARES PECEI YACHAIKURY



Fuente: I.E.R.I Yachaikury, 2021, p. 44 (Documento inédito)

¹⁹ Sin embargo, por los contrastes socioculturales del contexto ya presentados, esta no es quizá la suerte de los niños, niñas y jóvenes que viven en la región.

Lo anterior constituye un vínculo con el territorio, el cual es entendido por la comunidad indígena Inga como el espacio sagrado en el que sucede la vida, fuente espiritual y cultural que se expresa en saberes, sentires y habilidades corporizados:

Por medio del cuerpo, somos actores en el mundo, en la cultura y en la historia; el cuerpo es biografía de cada sujeto al objetivar las experiencias en contextos sociales. Podemos afirmar entonces que es un lugar plural de intersecciones y significaciones sociales y culturales; es un cuerpo vivido con angustias, olvidos, dolores, placeres, en otras palabras, es fuente de experiencias al expresar qué nos pasa y nos ha sucedido. (Lara-Salcedo, 2010, p.366)

De esta manera, la habilidad para caminar, para trepar árboles, para cruzar montañas, para trabajar y manejar herramientas como el machete, la pala, la motosierra, la guadaña y, en general, la resistencia de sus cuerpos, dan cuenta de las implicaciones que tiene en la configuración de sus subjetividades crecer, e incluso nacer, en medio de la selva Amazónica.

[La hermana menor de la Gobernadora] tomó la delantera, era mi guía. Mientras camina advierto que su subjetividad está configurada por su experiencia en la selva. Los aprendizajes de su ser son gracias al río, a la trocha, a los árboles y sus frutos, a la memoria de su cuerpo compuesta por los miles de pasos trazados en el monte. Dice: “Nos han dañado el camino” y en medio se encuentran derrumbados un par de árboles. Aunque sé que no me voy a detener siento temor de las culebras. [La hermana menor de la Gobernadora] lo entiende y me pregunta: “¿Le dan miedo las culebras? Hace poco mataron una por aquí” Veo sus pies en chanclas, respiro y me digo a mi misma: “Tengo que seguir”. A pesar de que ella me indica que pise por donde ella pasa, mi cuerpo no es muy hábil y le cuesta seguir sus indicaciones. Finalmente logramos pasar y reencontrar el camino que lleva al río. Vamos por un lado y no vemos a la profesora-coordinadora-cuidadora. Nos devolvemos por la orilla, por la playita del río. Al regresar, volvemos al desafío de atravesar árboles caídos. [La hermana menor de la Gobernadora] sugiere que nos vayamos por otro camino que es más directo. Al verlo, lo percibo con más monte y más estrecho para cruzar. En medio del paso, vuelvo a sentir el mismo pánico. Me demoro en un pedazo porque no me siento segura para cruzar por arriba. Lo intento una vez por debajo y siento que mi cuerpo no cabe. [La hermana menor de la Gobernadora] se ríe al verme atrapada en mis imposibles. Respiro de nuevo y vuelvo a intentar pasar por debajo, tomo algunos árboles de apoyo

mientras el gorgojo camina de un lado para el otro sobre el árbol, hasta que al fin lo logramos o bueno, lo logré. (Diario de Campo, 22 de Mayo de 2021)

En palabras de la maestra Marcela Bravo (2015), la experiencia que se desarrolla en Yachaikury comprende un “Saber vivir ahí” (p.161). Un saber vivir ahí en el que los límites de la escuela y el territorio se funden para dar paso a una educación más integral.

Figura 23. CARGANDO LEÑA- ALGUACIL MENOR



Fuente: Colorado, A. (2021), Elaboración Propia

Para recoger lo expuesto, se evidencia que el lugar que ocupa el territorio, y el trabajo, en la vida escolar y cotidiana de los niños y niñas internos en la institución, son centrales. En tanto, al dedicar gran parte de su tiempo al desarrollo de estas actividades, bien sea en la participación de los proyectos productivos, las mingas (una forma de trabajo colectivo/comunitario), los quehaceres diarios como recoger leña para el fogón, ir a bañarse en el río, rastrillar las hojas caídas de los árboles, pelar pollo, entre otros, se constituyen en improntas corporales que entraman un modo ser, pensar, sentir y relacionarse en contexto consigo mismos, con la naturaleza y con los demás.

Prácticas de cuidado

Al ingresar a la institución, los niños y niñas deben asumir normas, muchas de las cuales han sido pensadas para su cuidado. Sin embargo, las concepciones de cuidado propias de la comunidad

y las concepciones de cuidado ancladas a la experiencia de crianza vivida por la persona cuidadora, relacionadas con una visión moderna de la infancia entran en tensión.

Una de esas tensiones se evidencia en que, a pesar de que los miembros de la comunidad, incluyendo los niños y las niñas, conciben a la comunidad como parte de una familia, la responsabilidad del cuidado recae sobre una sola persona: la profesora-coordinadora-cuidadora. Así, es ella quien debe atender todos los aspectos que conciernen al cuidado de los niños y las niñas. Esta es una tarea que queda inscrita dentro de los márgenes tradicionales del cuidado, en el que son las mujeres las encargadas y poco se reconocen los esfuerzos que se hacen al respecto, por considerarse labores menores (Batthyány, 2021).

La concepción desde la cual ejerce el cuidado la profesora-coordinadora-cuidadora, se refleja en prácticas concretas. Así, por ejemplo, una de las normas es que los niños y niñas internos en la institución deben estar en sus dormitorios a las siete de la noche. Hora en que son encerrados con candado para evitar situaciones de indisciplina o de vulneración de derechos hacia los estudiantes por parte de personas externas.

Primero, me recibió [la profesora-coordinadora-cuidadora], ya que ella es la que cuida a los internos, prácticamente ella es la encargada. Ella me recibió, me explicó las normas, las reglas. Por lo menos, en el cuarto se encierra por ahí a las 6:00 o 7:00 [p.m.] y el celular [lo podemos usar solo una hora] por ahí de 5:00 p.m. a 6:00 p.m. Nos paramos por ahí a las 5:00 [a.m.], a la hora que ella nos venga a abrir la puerta para empezar a tender la cama, arreglar el cuarto, hacer los oficios, hacer el desayuno. Nosotras con las muchachas para que no nos tocará tan duro pues decidimos que un día hacíamos una la comida, otro día otra, por lo menos en este momento le toca a [una compañera], entonces a mí me tocó el lavado de baño. Ella me explicó cómo eran todas las cosas, cómo me entregaba las cosas y cómo las tenía que dejar. La cocina me la entregó limpia, entonces, así mismo, cuando yo me vaya a ir la tengo que entregar limpia, el cuarto lo mismo. Me dijo dónde ponía mi ropa, en qué cama iba a dormir y así. Como son una hilera aquí y otra hilera allá, a mí me iba a poner aquí pero [la Gobernadora] dijo que esa era la cama de ella, me [fui para una cama al otro lado] pero las muchachas me dijeron que allá asustaban, entonces yo me quedé aquí [de este lado] porque yo soy muy miedosa. [La cama]es camarote, [yo duermo] abajo por el momento porque uno solito por allá arriba, no sé, me gusta mejor abajo. Sí, nos echa candado para prevenir muchas cosas. Nosotras

un día le preguntamos también porque no sabíamos por qué nos encerraba. Ella nos dijo que por precaución porque había muchos hombres en el internado, también que había mucho loco entonces temía que pasara algo. “En cambio con la llave, él va a intentar y no va a poder abrirla, y si puede entrar”, dijo, “ustedes empiezan a gritar y yo ya vengo”. (Secretaria E1)

A propósito de esta imagen de encierro, el Alguacil Mayor y el Alguacil Menor opinan lo siguiente:

No lo dejan salir casi a uno, yo salgo cuando voy a hacer mandados en moto, pero que salir por un rato, no. Tiene uno que ir por ahí a peluquearse pa' quedarse un rato por ahí- De resto toca estar aquí. A la vez es malo y a la vez es bueno. Malo porque uno se aburre todos los días de estar en el mismo lugar y no poder conocer otros lugares y bueno porque no hay nada más que hacer en ese pueblo, uno se viene pa ca a recochar con los otros. (Alguacil Mayor E2)

Sí, casi nunca he salido de aquí. Rara la vez que he salido. (Alguacil Menor E2)

Figura 24. VISTA GENERAL DE LOS SALONES IERI YACHAIKURY



Fuente: Colorado, A. (2021), Elaboración Propia

Figura 25. RECOGIENDO POMARROSOS PARA COMER



Fuente: Colorado, A. (2021), Elaboración Propia

Si bien existe una sensación de encierro, me parece muy curiosa porque en comparación a los Megacolegios de las ciudades como Bogotá, los niños y niñas tienen la posibilidad de participar de un entorno abierto, pero sin salirse de los límites de la institución, que de todas maneras, insisto, son amplios. Si no, ¿cuántos de nosotros tenemos la posibilidad de ir a nadar al río? De igual modo es la percepción que tienen los estudiantes y no sólo es respetable, sino además válida porque finalmente son ellos quiénes han vivido la experiencia durante años.

La imagen de encierro y de candado remonta a épocas antiguas en que los internados se proyectan sombríos y la libertad quedaba de puertas para afuera. De hecho, recuerdo la investigación realizada por Mansilla, J., et al, que se titula “Infancia mapuche encerrada: internados de las escuelas-misiones en la Araucanía, Chile (1900-1935)”. En esta se presentan como resultados de un análisis historiográfico del funcionamiento de los internados, a manos de las misiones capuchinas, siete categorías: choque cultural chilenización/evangelización/mundo mapuche en el internado; infancia mapuche encerrada y separada según género; infancia mapuche reglamentada: formalización de rutinas; visitas controladas a los internados de parte de las familias; justificación ideológica de la presencia del internado; pérdida del idioma mapuzungun y alteración del mogen; y agentes de la vigilancia y control (2018, p.9). Así puede verse cómo las categorías presentadas guardan similitud con algunas de las dinámicas que se viven al interior de la IERI Yachaikury, incluso, a pesar de la diferencia de contextos.

La jornada completa para los alumnos internos constaba de 14 horas, comenzando a las 6 am y terminando a las 8 pm. Para las clases dentro del aula estaban destinadas 6,5 horas diarias. Los trabajos manuales ocupaban casi dos horas al día y las actividades de doctrina religiosa incluían misa matutina diaria, rezo de rosario a media tarde y oración personal antes del descanso nocturno (...) (Masilla, 2018, p.17)

Al respecto, son válidos entonces los siguientes cuestionamientos: ¿Cuánto de los modelos de internado liderados por las misiones capuchinas se conservan en la actualidad? ¿Se justifica la existencia de los internados por cuanto están pensados para el fortalecimiento cultural de las comunidades? ¿Cuáles son las consecuencias que acarrea para los niños y las niñas el paso de su infancia en estos espacios?

Para retomar la cuestión del cuidado, resulta relevante señalar otra de las tensiones que está relacionada con el rol de cuidado que les toca asumir a los hermanos mayores. Es decir que para el caso de hermanos que ingresan juntos a la institución, el rol del cuidador, tradicionalmente asignado a los adultos de la familia (papá, mamá, abuelos o tíos), recae sobre el hermano o hermana mayor. De hecho, frente a la pregunta sobre qué aspectos han sido los más difíciles para adaptarse a las nuevas dinámicas que propone la IERI Yachaikuri, la Gobernadora señala:

Cuidar a las chinas es difícil porque desde que prácticamente [mi hermana mayor se fue, yo quedé a cargo]. A [mi hermana menor] la crié yo, mi mamá se iba a trabajar y ella me llevaba para que yo la cuidara, le diera el tetero, le hiciera la colada, la vistiera, la bañara, le hiciera de todo. Y si esa niña lloraba yo era la única que la callaba. (Gobernadora E1)

Esto sin duda ha formado su carácter. Recuerdo un día en el que estábamos trabajando sobre el mural y la Gobernadora me preguntó qué pensaba de ella. Primero le dije que me parecía muy mandona y me preguntó mientras reía: “¿Yo mandona?”, cerca estaba su hermana menor, entonces le pregunté a ella: “¿Usted cree que su hermana es muy mandona?” Ella respondió: “Sí, a mí no me gusta vivir con ella por eso, yo por eso no la quiero”. Esta última frase me pareció muy dura, así que le dije: ¿Y si su hermana se muriera esta noche...? Y ella dijo: “Pues lloro”, a lo que respondí: “Ahh entonces si la quiere”. (Diario de Campo, 09 de Agosto de 2021)

Así, este tipo de situaciones hicieron parte de una de las primeras impresiones que me llevaron a preguntar qué tan conveniente resulta para los niños y las niñas crecer en un espacio distinto al de su familia. Aunque con muchas dificultades comprendo el sentido de familia que los miembros

de la comunidad le dan a la IERI Yachaikury, también tengo presente que los contextos de familia en Colombia pueden estar cargados de tantas ausencias que espacios como la IERI Yachaikury se convierten en una oportunidad para resignificar sus vidas e iniciar nuevas historias. Además, los niños y niñas tienen su propia apreciación al respecto. Así, al preguntarles: “¿Consideras que los niños, niñas, jóvenes y adolescentes deben crecer junto a sus familias o no importa? ¿Por qué?”, ellos responden:

Mira, la verdad yo creería que ellos deben crecer con la familia porque digamos uno tiene algunos problemas y uno no sabe a quién contarle y uno comete errores, a cambio yo sé que si ellos están con la familia, la familia los puede guiar dependiendo la confianza que tengan. Si ellos no están ahí, si están solos no sabrían qué hacer y cometer muchos errores en ese momento porque uno de ser humano, uno comete demasiados errores, con el pensamiento, no más. Entonces sí, la verdad, yo diría que la familia es muy importante en la vida de uno. Porque ellos los aconsejan, le dicen qué es lo bueno, lo malo, qué tienen que hacer para mejorar, así, las cosas que uno necesita literal para salir adelante. (Secretaria E1)

Obvio que sí porque la educación de los padres y el amor y ya. Siempre hace falta, hay veces porque la mamá le alcahuetea casi todo a uno. Mi mamá era muy querendona. Lo único que no le gustaba era que le contestaran y que yo no hiciera caso, de resto [Silencio] (Alguacil Mayor E1)

Deberían crecer junto a la familia porque ellos necesitan el amor de una mamá y un papá, el apoyo, que estén ahí. (Gobernadora E1)

Por último, con respecto al cuidado de los espacios, se evidencia que sobre los estudiantes que se encuentran en la institución recaen más tareas de cuidado sobre los entornos escolares y de vivienda, que los estudiantes que no se encuentran como internos. Tal cual, como lo refiere la Secretaria:

Por lo menos nosotras somos las que mantenemos esto limpio, si algo está sucio nos toca ir a los internos, si algo falta... los internos y también a nosotras a veces nos toca pagar los platos rotos de los demás porque nosotras de buena gente los dejamos hacer tareas en el comedor y ellos desordenan todo, salen, se van y a nosotras nos toca lavar eso otra vez. Eso porque no hay como un reglamento así que los chinos hagan oficio, los chinos no se van a poner así. Pero de resto todo normal. Lo bueno es que, vea que uno, aunque las muchachas

le retacan mucho a la [profesora-coordinadora-cuidadora] por los oficios, vea que a mí me parece bueno eso, porque no los enseña a flojos tampoco, como irlos a acostumbrar a los deberes de ellos de aquí a mañana, como a ser más responsables. La verdad yo siempre he querido así que me exijan un punto más de lo que yo puedo hacer. A mí siempre me ha gustado así. (Secretaria E1)

El cuidado entonces, entendido como una práctica social, implica diferentes tensiones respecto a lo que se entiende por cuidado y a las personas que participan del cuidado. En palabras de Llobet (2010) el cuidado es “un proceso de índole relacional, en el que la respuestas de quien es cuidado forman parte del proceso de cuidar, proceso que involucra conflictividad entre necesidades de los distintos actores involucrados y entre las interpretaciones desarrolladas por ellos” (p.105) . Lo anterior, sugiere que este aspecto sobre el cuidado y sus prácticas en la IERI Yachaikury, merecen un estudio a profundidad que movilice las reflexiones pertinentes para el fortalecimiento de las relaciones entre las personas que participan de este.

Prácticas Mediatizadas

A pesar de estar inmersos en procesos de educación propia e intercultural, bajo los principios culturales de la comunidad indígena Inga, los niños y niñas de la IERI Yachaikury también son consumidores de prácticas provenientes de otras culturas. En palabras de Ana Espinoza (2013) la configuración de subjetividad infantil está adscrita a lógicas capitalistas. Al principio, consideré que esta lectura resultaba un poco pesimista y determinista sobre las infancias. Sin embargo, esta dimensión de la realidad va adquiriendo sentido en la vida de los niños y las niñas.

La subjetividad infantil y colectiva de los niños y de las niñas está en gran parte configurada por los medios de comunicación masivos, por el uso visual de videojuegos, televisión, cine, espectáculos musicales, deportivos, lugares de diversión, de entretenimiento y parques temáticos. Los niños, las niñas y los jóvenes pronto quedan modelados por la incorporación al consumo, su subjetividad se va configurando por medio de los efectos de la propaganda comercial y de técnicas comunicacionales que los introducen a consumir. (Espinoza, 2013, p. 20)

El tiempo libre que les queda a los estudiantes, después de responder a sus responsabilidades, lo dedican a ver alguna película cargada en la plataforma de youtube, a escuchar música por el mismo canal, a la revisión de las redes sociales y a jugar videojuegos. En particular, quiero llamar la atención sobre este último escenario: los videojuegos.

“Free Fire” era el videojuego en boga por el que niños, niñas, y jóvenes internos y no internos, se desvivían en Yurayaco. Incluso, fue el videojuego más descargado en el mundo para el año 2019. En particular, era el Alguacil Menor quien acostumbraba a dedicar una cuota importante de su día a esta actividad. De entrada, mi lectura sobre el juego se asociaba con la influencia que tenía para naturalizar la guerra. Era habitual escuchar en las esquinas de los barrios un ambiente sonoro de personas muertas, metralletas y palabras soeces. Esto me llevó a indagar sobre el sentido que el Alguacil Menor encontraba en el juego. Así, en medio de una conversación informal, le pregunté ¿en qué consistía el juego? ¿qué era lo que más le gustaba de este? ¿cuáles eran sus características? ¿y si no consideraba que este juego hacía ver la guerra como algo normal y le estaba enseñando a los jóvenes a matar? A continuación presento el relato dado por el Alguacil Menor:

[El juego consiste en] matar a otros jugadores, o sea cuando uno está en “bronce” no juega casi gente, juega prácticamente como con robots, es fácil. Pero ya cuando va subiendo, va en “plata”, ahí ya es cuando dejan de mandar cositas así y ahí ya mandan lo que es. Uno puede conocer hartas personas [de otros lugares] por allá de México, gente de lejos, de los que juegan “Free”. Hay unas cosas donde aparecen invitaciones de amigos y esas invitaciones uno las acepta, son gente de otra parte o de aquí mismo Colombia. Uno también va subiendo de nivel, nivel 1, nivel 2, apenas voy en el nivel 47. No, ese juego no tiene fin. Digamos usted está en “heroico” y puede seguir subiendo, pero llega la temporada y para abajo lo mandan de nuevo, entonces otra vez volver a subir, y esa es la dinámica del juego. Hay también eventos, colaboraciones de otra gente, de otros mismos juegos para hacer otro juego, [esto] hace que a la gente le de emoción y empiece a meterle más plata a jugar. Hay un pedacito donde dice armas, están divididas por rifles, armas de larga distancia, escopetas, pistolas, cuerpo, granada. En otros aparece la bazuca, la M60, la que hacen familia de las franco, son como familias todo ese poco de armas. Hay una que usan puras “armas BAR” que son armas de larga distancia entonces todas esas mismas están en un mismo coso, como la fama, la sacar, la AK-47, la parafl, está la franco, la tras cruza paredes, la sks, la dwm, la chango de dos tiros, ocho, seis y las de cinco. Ahí también meten clasificatoria, modos de juego, duelo de escuadra, modo clásico, en veces, ráfaga, el rey de la escuadra, aparecen esas armitas que el cuchillo, el cuerpo a cuerpo, aparecen el sartén, un tipo de espada ninja, aparece machete, una cosa como ese de la muerte un gancho así y un bate. [Se usa] ropa normal, como decir ropa de lujo, camisetas. Cuando

uno está en “bronce” sí es pura ropa de pobre y trajes que uno mismo se inventa. Ese es el juego que me gusta, cuando no hay internet busco otro jueguito así, más que todo me gustan los juegos de armas, plomo. Hay gente que se vuelve muy adictiva y se deja llevar y se vuelven locos. Ahí cuando uno se mete aparece solo, dúo o escuadra. Cuando uno se mete en escuadra hay un micrófono donde uno puede hablar con los otros; solo se escucha y uno puede escribir y ellos le responden. También hay salas personalizadas, ahí ya pueden mostrar quién es el más bueno.

La manera fluida en que se expresó, caracterizada por un amplio conocimiento del mismo, así como los contenidos a los que hizo referencia, no me dejan de parecer sorprendentes, sobretodo, desde una mirada crítico-social ya que me pregunto por la intención de la creación del juego y la fuerza que puede tener para la prolongación del conflicto, más en un país como Colombia.

Con todo lo anterior, se ejemplifica cómo la configuración de subjetividad de los niños y niñas, en Yachaikury, está influenciada por las dinámicas de consumo, y cómo la pregunta por su subjetividad sugiere que las relaciones y experiencias no sólo se dan en el plano material, sino también en relación con los medios y las tecnologías digitales, tal como lo desarrolla Sarah Pink, et al., al abordar la etnografía digital (2019); e, incluso, cómo a pesar de la capacidad de agencia que tienen los niños y las niñas también se presentan dinámicas de consumo en las que la reflexión sobre el sentido de las prácticas es relegada por el mismo hecho del consumo.

Experiencias de Infancias y de Familias

Siguiendo con lo planteado previamente en este capítulo, a la experiencia que viven los niños y niñas de la IERI Yachaikury le antecede una experiencia de infancia y de familia. Es decir que cada niño y niña es portador/partícipe de una historia de vida y familiar particular. Para el caso específico de los niños y niñas que conforman esta investigación, es necesario hacer mención de la misma por cuanto comprende muchas de las razones por las cuales los niños y niñas confluyen a la institución como internos, como se constató en párrafos anteriores. Y, sin duda, porque dichas experiencias, como escenarios de socialización primaria influyen en la configuración de sí mismos.

Al respecto, Camila Ospina, propone desde el estudio de las infancias, comprender a las familias desde una perspectiva sistémica:

Desde esta perspectiva, las familias tienen propiedades específicas, influyen y son afectadas por los subsistemas que las componen, los macrosistemas de los que hacen parte y el medio ambiente en el que interactúan con otros sistemas. Al entender las familias como

organismos, los niños y las niñas son fragmentos de familia (Whitaker, 1992). La metáfora de la familia como organismo hace referencia a que la familia es un sistema vivo, abierto, flexible, el cual se transforma por las propiedades que emergen de la interacción entre sus miembros y de su propia interacción con otros sistemas: el barrio, la escuela, la comunidad, etc. (2018, p.59)

Para el caso de la Secretaria, de familia campesina, su experiencia de infancia estuvo muy marcada por el machismo y el maltrato que ejercía su padre hacia las mujeres de la casa. Durante los diferentes encuentros y conversaciones, sus narrativas dejaban ver el lugar que tenía el castigo físico para las mujeres de esta familia y la tristeza que le genera que su padre la sienta menos por su condición de mujer.

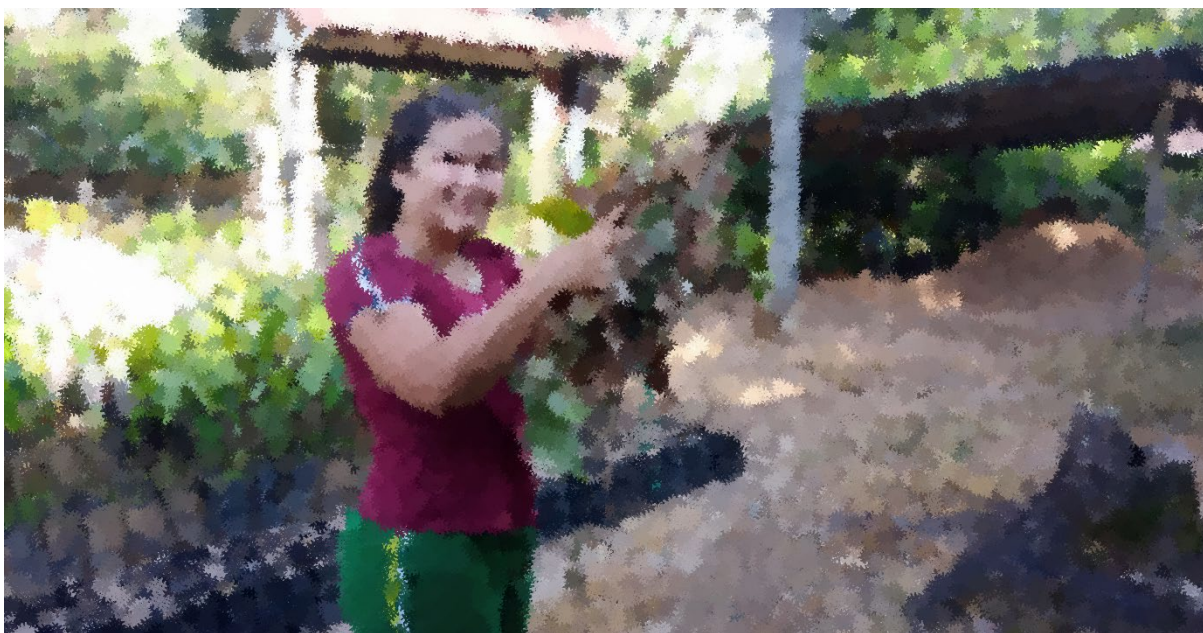
La verdad en mi casa a mí siempre me decían que yo era la de menos. Que si yo seguía así nunca iba a ser alguien en la vida. La verdad a mí me ofendió mucho eso porque yo creo que cualquier persona puede llegar a lograr sus metas si se lo propone. Entonces, desde ahí yo he sido más dura conmigo misma. Yo le quiero demostrar a toda la familia que me dijo que yo no iba a poder, le quiero demostrar que yo también puedo. Por lo menos a mi papá, porque por el hecho de que yo sea mujer, él cree que yo no voy a poder, pero yo quiero demostrarle que yo sí puedo salir adelante. Mostrarles de lo que he sido capaz. Por lo menos este año ellos han quedado asombrados por lo bien que me ha ido en las calificaciones, en el estudio. (...). Mi papá una vez me pegó por el simple hecho de dejar el arroz sin sal. A los 8 años ya empecé a cocinar. [Esa vez] mi papá me dijo “Usted ya tan vieja y no sabe hacer un arroz de estos”. Entonces él simplemente me pegó una juetera. Él no me iba a pegar, pero se puso bravo con mi hermano [y] por no pegarle a él me pegó a mí, se desquitó conmigo. A mí me dio tanta rabia que se haya desquitado conmigo. O sea a mí no me gusta que le peguen a mi hermano, pero tampoco se tenía que ir a desquitar conmigo. Entonces me dio tanta rabia que me fui para la cocina y cogí el cuchillo, créame, Angie que yo estaba que me cortaba las venas, sino que en ese momento llegó una tía mía y ella me dijo que no fuera a hacer eso, que yo tenía mucha vida por delante y entonces me quitó el cuchillo porque de verdad yo estaba era decidida. Ella me quitó el cuchillo y le contó a mi mamá. Mi mamá le contó a mi papá y mi papá va y me pega la otra. Digo yo, me hubiera aconsejado o algo pero “Usted se va a matar, tiene muchas ganas de morirse”

nada pues más me dio con ese perrero y era pégueme y pégueme y yo chillé ahí. (Secretaria E1)

Sin embargo, más allá de victimizarse, la Secretaria, ejerciendo su capacidad de agencia, se concibe a sí misma como:

Una mujer luchadora porque yo no me rindo con nada, cuando yo me hago una meta, yo la cumplo. Yo nunca me rindo hasta que no cumpla la meta, digámoslo así. Me gusta lo que yo hablo cumplirlo porque es una promesa mía, digamos cuando yo me propongo cambiar de una manera, pues yo lo logro, hago lo posible por cambiar. (Secretaria E2)

Figura 26. SECRETARIA TRABAJANDO EN PROYECTO VIVERO



Fuente: Colorado, A. (2021), Elaboración Propia

Respecto, a la historia familiar del Alguacil Mayor, la pérdida de su madre por cuestiones de salud implicó el traslado desde la ciudad de Bogotá a la inspección de Yurayaco. Este hecho, implicó un cambio abrupto y una serie de adaptaciones que pudo ir tolerando con el tiempo.

[Al principio] aburrido porque uno venir de la ciudad al monte. El cambio de clima me dio duro porque como allá era frío y venir acá a lo caliente. Yo no podía comer pescado, yo comía y al ratico me brotaba de una todo. [Fue difícil acostumbrarme a] las costumbres... La comida y las bebidas porque yo qué guarapo, a mí me daba asco eso, esa

*rayana*²⁰. Uno enseñado a comer puro caldo de hueso y arroz con huevo, comía como por comer, después ya me fui acostumbrando, y ya comía de todo. (Alguacil Mayor, E1)

Sin embargo, gran parte de lo que él es hoy en día como, por ejemplo, su fuerza física, su alegría, su nobleza y su amor hacia el trabajo, han sido gracias a las experiencias como interno en la IERI Yachaikury y a sus diversas experiencias de vida. En sus propias palabras: *[Yo me defino como un] adolescente, llegando a la etapa de Joven, risueño, noble, no busco casi problemas y ya. Soy feliz, trabajador, y fuerte. (Alguacil Mayor E2).*

Figura 27. ALGUACIL MAYOR TRABAJANDO EN LA HUERTA



Fuente: Colorado, A. (2021), Elaboración Propia

A propósito del Alguacil Mayor, recuerdo que en la toma de remedio que organizamos con el taita, antes de que el grupo de investigación se disolviera, para que cada uno de los integrantes del cabildo estudiantil preguntara a la planta sagrada del Yagé: “¿Quién soy yo?” En medio de la noche

²⁰ La rayana es una comida típica de la comunidad, preparada con pescado, yuca y plátano.

sentí que el espíritu de la planta me preguntó “¿Quiere saber quién es el Alguacil Mayor?” Como si fuera un susurro comprendí que el Alguacil Mayor es un niño con un pasado por contar, un presente por vivir y un futuro por trabajar y construir. En otras palabras, un sujeto histórico. Sin embargo, la experiencia no terminó ahí, pues después de un rato, a pesar de que el colchón en que estaba el Alguacil Mayor y mi hamaca estaban distantes, me sentí dialogando con él de corazón a corazón, entonces, en medio de la pinta aproveché para sacar mi libreta de notas y escribí lo que su corazón me fue dictando:

Tengo miedo de que me regañe y me castigue porque me pega duro y me siento mal. Muchas veces me siento solo pero es tanta la pena que no sé cómo decirle a alguien. Soy una persona responsable, me gusta trabajar. Mi cuerpo y mi corazón han crecido, son más fuertes; me siento como un hombre. Quiero mejorar y aprender más de mí mismo, sobre mis pensamientos, mis emociones y la forma en que hago las cosas porque solo así voy a alcanzar a saber quién soy y por qué me gusta vivir aquí. Mis padres son afro. Soy afrodescendiente, y, aunque no lo entienda, amo el lugar de dónde vengo. Honro el sagrado espíritu de la familia y espero aprender sobre los consejos que me tiene la vida antes de morir. Quiero que me llegue una buena mujer. (Diario de Campo, Angie C, 22 de Mayo de 2021)

El ingreso del Alguacil Mayor a la institución también implicó un cambio de vida para su primo, el Alguacil Menor, quien sitúa este momento como uno de los más significativos de su vida por la ampliación de su familia y el cambio de roles tras dicha ampliación.

Antes yo era solo con mi mamá, a lo que llegó el Alguacil Mayor todo lo que era para mí, tocó dividirlo en dos. En veces yo me quedaba sin lo mío para darle a él. (Alguacil menor E2)

Por su parte, el Alguacil Menor, hijo de la profesora-coordinadora-cuidadora, se define a sí mismo como un joven y se atribuye las siguientes características:

Tengo el pelo largo, no me gusta dejármelo cortado porque me crece muy lento. No sé qué me miran de grande, yo soy pequeño, antes no crecía. Soy responsable, hay veces que me da pereza. Soy una persona cansona, recochero y nada más. Quiero aprender todo lo de idiomas. Yo no sé, yo me coloco a verme y yo no miro nada. Soy alegre. Una de las cosas que me hace feliz es que yo pueda terminar de estudiar. Otra cosa que me hace feliz es la novia, a pesar de todo, sí. (Alguacil Menor E2)

Por mi parte, tendría que anotar que el Alguacil Menor se distingue por su amor hacia la cultura, por su respeto hacia las personas, por sus pasos largos y hábiles, su gusto por los videojuegos y el ajedrez y por creer en la defensa del territorio:

Prácticamente lo que es esta parte del Caquetá es el pulmón. Y, Colombia es uno de los países más narcotraficantes y por culpa de la coca y la ganadería extensiva es que van tumbando sin pensar. Lo único que quieren los ricos pues es que les llegue plata, ellos no piensan en la selva. Obviamente son inteligentes, tienen sus reservas y “que hagan los pobres lo que quieran”. Es importante [la defensa del territorio] porque por allá en el alto Fragua Indi Wasi, si llegan a mochar para allá y sacan minería, todo eso se viene para acá, y se van a secar los ríos. (Alguacil menor E2)

Figura 28. ALGUACIL MENOR DESPUÉS DE TRAER LEÑA

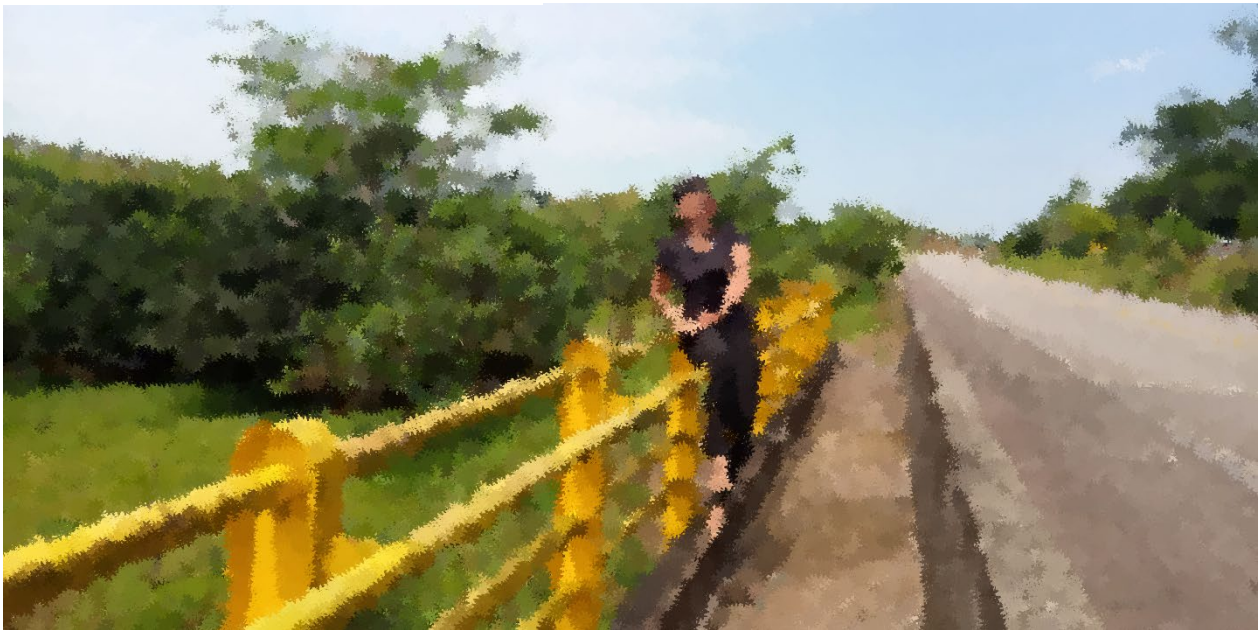


Fuente: Colorado, A. (2021), Elaboración Propia

La experiencia de infancia y de familia de la Gobernadora, perteneciente a la comunidad indígena Inga, da cuenta de diferentes desplazamientos de su territorio de origen, Piamonte-Cauca. Está marcada por la separación de sus padres, por la aceptación de sus padrastros y por convertirse a temprana edad, a los 10 años, en la cuidadora de sus tres hermanas:

Somos mi mamá y mis siete hermanos. Dos hermanos varones no son del mismo papá y pura las mujeres somos del mismo papá. Mi papá se fue cuando yo tenía siete años porque pelearon con mi mamá y pues se separaron, la más pequeñita era [la penúltima]. [La última] estaba en la barriga, mi mamá no sabía que estaba embarazada de ella y se separaron y pues así fue. Toda mi vida he vivido con mi mamá, bueno prácticamente toda... Después mi mamá se fue para Florencia. En Florencia me quedé estudiando yo con mi tía y ya iba a terminar el año cuando mi papá llegó y se iba a llevar a mi hermana y yo dije que yo también quería ir con él y pues me fui con él... Nosotros nos fuimos para San Vicente, por allá no estudié tampoco, ni mi [hermana], en la casa haciendo oficio, trabajando y de todo. Estábamos viviendo así, a mí me tocaba muy duro con él porque la mujer que él tenía, ella nos hacía dar juete por nada, todo era por nada, nosotros nos aburríamos mucho, nos la pasábamos más donde una tía, una hermana de él.
(Gobernadora, E1)

Figura 29. GOBERNADORA FELIZ



Fuente: Colorado, A. (2021), Elaboración Propia

A pesar de que hoy es reconocida por todos los miembros de la comunidad como la Gobernadora, es decir, la máxima autoridad estudiantil, y de alguna manera quien lidera las decisiones, la Gobernadora recuerda los primeros días en los que estuvo en la IERI Yachaikury y lo que esto significó para ella.

El primer día. Uy Dios mío, pa' mí fue duro, yo no distinguía a mis hermanas, eso fue lo duro. Recuerdo que mi mamá llegó y me dijo: "nos vamos para Yurayaco". Ese día llegué como desmayada porque yo soy mala para montar en carro, bueno era mala, ahora sí me he vuelto buena. Ella me llevó por allá pa' el pueblo, pa' donde una comadre de ella y pues ella dijo: "Ya vengo" y nos dejó a mi hermana y a mí paradas. Y nosotros sin distinguir a nadie, cuando llegó mi otra hermana y la otra que tiene marido. Pues yo a mi hermana menor la distinguí en San Vicente cuando mi mamá nos fue a recoger, estaba bebecita y lloraba y [la que le sigue a la menor] toda mocosita por ahí. A mi hermana menor la distinguí de tres días de nacida y pues me dejó con la chiquitica y con la que le sigue ahí esperando, cuando llegó mi hermana y mi mamá le dijo que sí, que nosotras éramos las hermanas y esa china se agacha a llorar ahí y nos abraza... yo [pensaba] "ve, esta quién es". Yo sin saber quién era, yo no distinguía a nadie. Así pasó el tiempo cuando mi mamá dijo: "las voy a internar en el colegio", nosotros cuál colegio y claro, vino y nos dejó aquí y claro primera vez ¡No, eso era un martirio! Uno acostumbrado al aire libre, a andar y todo y que vengan y lo internen, pa' mí fue duro. No, yo le decía a mi mamá que no me dejara. Yo no sé, me sentía angustiada que yo todo el poco de tiempo que había vivido con mi mamá y ella viene y me internó con mi hermana, ella estaba pequeña. Nosotros la primera noche pues con miedo. Esta era la casa, primera vez nos tocó dormir aquí, pero eso era de tabla y viejita, yo me acuerdo. Y pues esas muchachas grandes pues le hacían dar miedo a uno que se agarraban a hablar de terror, que la tabla Ouija, no y uno con un miedo. Éramos hartas, en ese tiempo eran puras grandotas, las únicas pequeñas éramos nosotras. Bueno mi hermana pues también, ella ya tenía experiencia porque ella ya había estudiado aquí, pero yo no. Ya después le cogí confianza a las muchachas y así, y le cogí confianza a los profes y ellos son los que me han visto crecer. Ya me fui adaptando al Colegio. (Gobernadora, E1)

En medio de esta investigación cumplió 18 años, y, de acuerdo a la delimitación de la CDN, ya no es una niña. La Gobernadora es una mujer, que como todas las de su linaje femenino ha tenido que luchar para alcanzar sus sueños. Es una persona risueña, sensible, sin rodeos, de vez en cuando se regocija en el arte como la pintura y por indagar sobre el funcionamiento de las estrellas. Aparentemente dura de carácter por su condición de cuidadora del resto de sus hermanas. En sus

propias palabras se define como alguien “alegre, cariñosa, inteligente, compasiva” (Conversación informal, 6 de noviembre de 2021)

Dado todo lo anterior, se puede constatar que la composición de la familia, es otro aspecto que resulta clave en la configuración de la subjetividad de los niños y niñas. Así como lo refiere Ospina (2018), los niños y niñas son fragmentos de familia. En ese sentido, hacer referencia a los procesos de configuración de subjetividad de los niños y las niñas, implica reconocer los cambios, las permanencias y en general las trayectorias e historias de las familias que en su composición diversa, están marcadas por las múltiples experiencias y modos de subjetivación de sus integrantes.

Esta lectura se complementa al considerar los planteamientos de Sara Victoria Alvarado (2021), quién desde una perspectiva alternativa e interdisciplinar del desarrollo humano, propone entender la subjetividad como:

(...) aquella condición que le hace único, que le hace particular, que le hace un ser situado pero con unas expresiones, unas apropiaciones biográficas de sus distintos sentidos y esa es la apropiación subjetiva: lo diferencial, lo singular, lo que me hace distinto. Pero mi sentido propio, mi subjetividad no puede configurarse sino de la mano de mi construcción identitaria y mi construcción identitaria es precisamente la que no es única, la que no es propia, la que no es singular sino es precisamente aquella que me hace un nosotros con otros., es aquello en lo que nos soy distinto. ... es ser rural entre los rurales, es ser indígena entre los indígenas. (p. 37-55)

Entonces, si bien cada uno de los niños y niñas deviene de experiencias familiares y personales muy particulares, la construcción identitaria del niño y niña interno en yachaikury se caracteriza por: 1) Su alto grado de resiliencia frente a dicho devenir, el cual se ve reflejado en el desarrollo de su autonomía para atender a su propio cuidado y al de los demás, así como en la determinación de romper con los patrones familiares y sociales que los ubica sobre los bordes de las múltiples violencias; 2) la impronta que la selva amazónica deja tatuada en los cuerpos de los niños y niñas desde temprana edad, como resultado de la estrecha relación que tiene el pueblo Inga con la naturaleza y que se pone en juego en tareas cotidianas como bañarse en el río, recoger leña, sembrar, caminar y participar de proyectos productivos; 3) la asimilación de normas establecidas por los adultos cuidadores quienes dictaminan, de acuerdo a sus sistema de creencias, qué es lo mejor para el crecimiento y desarrollo de los niños, al tiempo que dichos niños y niñas ejercen resistencias a algunas de ellas como quedarse el fin de semana encerrados; y 4) La ausencia de sus

familiares que se desencadena en la expansión o ampliación de su familia originaria hacia las personas con quienes conviven día y noche como amigos, profesores y otros seres de la existencia como los duendes, las brujas, los animales y las plantas, por ejemplo.

Así, el hecho de que la subjetividad de los niños y niñas se de, en el marco de la modalidad de internado, en medio de las rutinas, las relaciones, las prácticas y las tensiones histórico políticas producto de los procesos de colonización en las comunidades que se encarnan en la figura de la institución y las condiciones sociales de la región, devienen en modos particulares de ser niño y niña: únicos, resilientes, resistentes, corporalmente hábiles para afrontar la vida en la selva y con la ilusión de un proyecto de vida que pueda mantenerse en el tiempo al margen de la lógica de consumo que dispone la droga y la guerra. Dicha configuración de su subjetividad, por tanto, no representa un proceso líneal y únivoco, sino que se da en medio de las tensiones y contradicciones que encara el contexto histórico, social, cultural, político y familiar en relación con sus maneras particulares de dar sentido a la realidad vivida y se teje en medio de las relaciones que ellos establecen entre las realidades, las prácticas y las personas que componen los contextos social, familiar y educativo y la manera como significan cada una de las experiencias dadas al interior de dichos de contextos, dando como resultado sujetos únicos e irrepetibles.

REFLEXIONES FINALES

A partir de los resultados expuestos, se puede evidenciar que: a) las prácticas, relaciones y experiencias guardan aspectos culturales y sociales que dan paso a una manera particular de ser niño y niña; b) pero, incluso, al compartir los mismos escenarios y contextos, la configuración de subjetividad de los niños y niñas está dada por la manera en que ellos agencian sus experiencias. Dicho esto, no se debe perder de vista la importancia de hablar de subjetividades, por cuanto cada uno se construye a sí mismo en relación consigo mismo, los demás y el entorno que habita.

Dialogar con las voces de los niños y las niñas, a través de la escritura de un diario o de la creación de un mural de pensamientos, por ejemplo, posibilita comprender los fenómenos sociales desde sus propias perspectivas, complementando la lectura que podemos hacer como investigadores sociales, a la par, que se constituyen en un aporte a las Ciencias Sociales, particularmente desde el desarrollo humano, por cuanto, dan cuenta de una forma particular de ser, pensar y estar en el mundo de un sujeto histórico. Dicho diálogo no sólo implica el descentramiento del adulto como único sujeto de saber, sino, además, el aprendizaje y/o escucha de sus propios lenguajes, como los corporales, que a veces resultan de difícil comprensión para nosotros, los adultos, porque esperamos encontrarnos con nuestros lugares cómodos de enunciación, y de legitimación del conocimiento. En ese sentido, los diferentes lenguajes son indispensables para la construcción de tejidos interculturales, ya que, ponen en cuestión los cánones tradicionales sobre los cuales reposan los procesos epistemológicos que dieron origen a las ciencias.

Conformar un grupo de co-investigadores con niños y niñas, supone retos inesperados porque más allá de poner los nombres en una lista, se debe dar espacio al reconocimiento del otro como un par, como alguien con quien puedo crear, dialogar, compartir e investigar. El tiempo que nos llevo conformarnos como grupo de investigación fue el preciso, no pudo ser menos, ni tampoco más. Aunque debo confesar que había pensado que me resultaría más fácil y que nada se iba a interponer, pero todo grupo de investigación tiene sus tiempos y debe atravesar sus propias dificultades (como el respeto de los acuerdos por parte de todos los integrantes, por dar un ejemplo).

Reconocer a los niños y niñas como co-investigadores, implica comprender que el lugar que tiene la investigación tanto para el investigador como para ellos/ellas es distinto. Así, por ejemplo, producir conocimiento sobre su subjetividad, para ellos puede que parezca irrelevante porque se aleja de sus intereses y motivaciones más concretos, y además el rigor del método es algo que compete principalmente al investigador. De hecho, en cierto momento, se consideró realizar el

ejercicio de análisis de resultados con los niños y las niñas. Sin embargo, sus dinámicas de vida, el tiempo de entrega en la universidad y quizá la forma poco atractiva de presentar el ejercicio, incidieron en que ellos tomaran la decisión de no participar. A propósito de los intereses de los niños y las niñas, hay que escuchar, por medio de nuestros sentidos, todo lo que sin palabras nos expresan. Seguramente esto favorecerá a la creación de genuinos proyectos de investigación.

En ese orden de ideas, realizar procesos de análisis empleando la etnografía colaborativa requiere que los investigadores estemos dispuestos a vernos transformados por sus intereses. Lo anterior puede derivar en que cambie el sentido completo de la investigación propuesta o, como en este caso, puede concluir en el desarrollo de investigaciones paralelas de acuerdo a sus elecciones. No obstante, lo ideal sería que los niños y niñas participaran, desde el planteamiento del problema, para que exista más apropiación y significado durante el desarrollo de la investigación. Además, es importante tener en cuenta que el carácter formativo que involucra dicha metodología no estriba en el estricto sentido de “formación etnográfica”. Es decir, más que un proceso sobre qué es la etnografía o cuáles son sus técnicas e instrumentos, conviene abordar el desarrollo de “sensibilidades etnográficas” a partir de los propios lenguajes de los niños, niñas y jóvenes, como la literatura, el cine, los juegos y los videojuegos, las fiestas, la comida, entre otros. Además existe la posibilidad de seguir trabajando en el campo, por ejemplo, a través de la creación de material didáctico para la enseñanza-aprendizaje de la etnografía colaborativa con niños y niñas.

Desplazarse de la teoría al campo, cuando se tienen muchas expectativas, puede resultar frustrante. En primer lugar, porque se evidencia que más allá de la certeza de que el investigador se vea transformado, el nivel de incidencia que se puede generar en la realidad que viven los participantes, es mínimo y, en algunos casos, nulo. En otras palabras, es muy difícil que las dinámicas personales y sociales cambien radicalmente durante la presencia del investigador, dado que muchas de estas corresponden a cuestiones estructurales. Sin embargo, también resulta significativo por cuanto los imaginarios que se tienen como punto de partida, se ven transformados. En este caso el imaginario de los internados como un lugar de castigo y humillación fue trastocado, al punto de comprender que para las comunidades se han empoderado de estos escenarios para la protección de los derechos de los niños, niñas y jóvenes y para la pervivencia física y cultural de su pueblo. No obstante, el debate sobre las condiciones en que viven los niños y las niñas en los internados, el compromiso del Estado frente a dichas condiciones y el lugar de las voces de niños y niñas en la construcción de lineamientos educativos para estos escenarios, sigue abierto.

Los aportes que se derivan de esta investigación, por un lado, a los procesos de organización que lidera la comunidad Inga en el Caquetá, principalmente, radican en: a) llamar la atención sobre la importancia del buen trato como uno de los aspectos centrales de su cosmovisión, y las plantas medicinales como una alternativa propia frente al castigo físico y humillante; y b) reconocer las buenas prácticas de cuidado que se dan al interior de la IERI Yachaikury, expresadas en la felicidad que les provoca a los integrantes del cabildo los aprendizajes construidos, tener otra oportunidad de vida y en el reconocimiento de la comunidad como una gran familia. No obstante se sugiere indagar más sobre las relaciones que pueden existir entre los principios culturales y los postulados de la afectividad y la ética del cuidado, entre otras cosas, para que la persona que ejerce como coordinadora-profesora-cuidadora reciba apoyo porque no es tarea sencilla hacerse responsable noche y día por la integridad de cada uno de los niños y niñas que asisten a la institución. El cuidado no es tarea exclusiva de una sola persona, ni tampoco le corresponde exclusivamente a la mujer, así como tampoco es una tarea solo de los adultos. Por el contrario, el cuidado es la oportunidad para seguir tejiendo vida y cultura en comunidad, entre todos.

Para finalizar, al considerar las voces de los niños y niñas para la comprensión de los internados en Colombia, es evidente, la importancia de tener presente sus trayectorias y sus perspectivas al momento de consolidar políticas públicas que estén motivadas por la construcción del desarrollo humano e integral de niños y niñas, más allá de pretender inflar las cifras de cobertura o evitar la deserción escolar y/o de continuar con el exterminio físico y cultural de las comunidades étnicas y campesinas de la región.

REFERENCIAS

- Alvarado, S. [CLACSO TV] (2021). Clase 1 Módulo 3- Sara Victoria Alvarado CINDE, Colombia y Jhoana Patiño Ucaldas, Colombia [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=0kQpVajGtx0>
- Alvarado, S., Ospina, M., Patiño, J. & Arroyo, A. (2018) Contexto de conflicto armado colombiano desde las voces de la primera infancia, la niñez y las familias en condición de desplazamiento. En M. Vásquez, M. Ospina-Alvarado y MI, Domínguez (Eds.), *Juventudes e infancias en el escenario latinoamericano y caribeño actual* (págs. 177-198) CLACSO. <https://www.jstor.org/stable/pdf/j.ctvfjd17k.11.pdf>
- Álvarez, C. (2016). Crianza-regulación, Crianza-Emancipación: estado de la cuestión de estudios sobre crianza. *Aletheia*, 8(1), pp. 80-99. En: <https://aletheia.cinde.org.co/index.php/ALETHEIA/article/view/306>
- Álvarez, C. (2020) *Experiencias de crianza en contextos de conflicto armado*. Manizales: Fondo Editoria Universidad de Manizales, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, CINDE.
- Amador Baquiro, J.C (2012). Condición infantil contemporánea: hacia una epistemología de las infancias. *Pedagogía y saberes*, 37, 73-87. En: <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/1882/1857>
- Arak Pacha. (1994) Pachacamac – Socoroma [Canción]. En *Por los Senderos del Indio*. Alerce. Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=diJRv143iFA&list=OLAK5uy_kWDtQfIUUV7VNV2GC5ieYCzZYnjsQUcJVE
- Aristizábal, Adriana (2012). Viviendo con VIH/SIDA: Las voces ocultas de los niños y niñas afectados. De practicas y discursos. *Cuadernos de Ciencias Sociales, Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1 (1), 1-21. DOI: <http://dx.doi.org/10.30972/dpd.11779>
- Batthyány, K. [CLACSO TV] (2021). Karina Batthyány- Universidad de la República de Uruguay, [Video]. https://www.youtube.com/watch?v=QvdlOCb7j_0
- Betancour, A. [Corporación juego y niñez] (30 de Octubre de 2021) [https://www.facebook.com/juegoyninez/?_cft_\[0\]=AZU2t8qoF94PimkKsK2Pff0QcIiSvjA6Y8LbPiTMZQnJbMmI2I-urrDk_SyagUO33Fp1gTg9mPdxK3BjNYTjhw7xBtOk99sqaO8mhT_G_hgCjXYQLNJdDkp](https://www.facebook.com/juegoyninez/?_cft_[0]=AZU2t8qoF94PimkKsK2Pff0QcIiSvjA6Y8LbPiTMZQnJbMmI2I-urrDk_SyagUO33Fp1gTg9mPdxK3BjNYTjhw7xBtOk99sqaO8mhT_G_hgCjXYQLNJdDkp)

Q12w2OCyDQfgwx1mi9_XmUPAn1X4iIJWP1RI8YDiUaJL8cOlRAgkLA&_tn_=-
UC%2CP-y-R

- Bravo Osorio, L. M. (1). Escuela, memoria biocultural y territorio: el caso de la práctica pedagógica integral en la institución educativa Inga Yachaikury (Caquetá-Colombia). *Revista Educación Y Ciudad*, (30), 159-166. <https://doi.org/10.36737/01230425.v.n30.2016.1596>
- Buenaventura, J. (2018). *El último Andaki*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Artes.
- Bustelo, E. (2005) Infancia en Indefensión. *Salud Colectiva*, 1(3): 253-284. <https://www.scielo.org/pdf/scol/2005.v1n3/253-284/es>
- Calle, M. L. (2017). De infancia invisible a infancia-s visibles. *Infancias Imágenes*, 16(2), 330-334. <https://doi.org/10.14483/16579089.11416>
- Campos, A., (2010) Neuroeducación: uniendo las neurociencias y la educación en la búsqueda del desarrollo humano. Disponible en: http://www.educoea.org/portal/La_Educacion_Digital/laeducacion_143/articles/neuroeducacion.pdf
- Carreño-Manosalva, C. I., y Camargo-Abello, M. (2019). Hacer etnografía colaborativa con niños, niñas y jóvenes en Colombia. *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, 7 (2), 201-222. <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/cisen/index>
- Castillo Guzmán, Elizabeth, “Etnoeducación y políticas educativas en Colombia: la fragmentación de los derechos”, *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. XX, núm. 52, (septiembre-diciembre), 2008, pp. 15-26.
- Concha, D., (2011). Construcción de subjetividad en niñas niños de 5 y 6 años desde las interacciones sociales cotidianas. *Itinerario Educativo*, Volumen 25 (Nº 57) 239-273. <http://revistas.usbbog.edu.co/index.php/Itinerario/issue/archive>
- Conchacala, I. (2015, junio 18). Construcciones identitarias en el ser Wiwa: Autorreflexiones a través de la pedagogía visual en el internado Wiwa en el contexto de la educación propia [Tesis de perorado. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.]
- Consorcio programa “Con paz aprendemos más” (2017) Manual operativo de internados en Putumayo, Bogotá. https://mercy Corps.org.co/uploads/convocations/6886423/annexed-Manual%20Operativo%20de%20Internados%20_publicado.pdf
- CONTCEPI- (2013) “Perfil del Sistema Educativo Indígena Propio” - S.E.I.P.

- Contreras, C. G. & Pérez, A. J. (2011). Participación invisible: niñez y prácticas participativas emergentes. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2 (9), pp. 811 - 825.
- Correa, F. (2010) *Infancia y trabajo infantil indígena en Colombia*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Creswell, J. (2007) *Qualitative Inquiry & Research Design. Choosing Among Five Approaches*. United States of America: Sage Publications, Inc.
- Davis, W. (2017) *EL RÍO. Exploraciones y descubrimientos en la selva amazónica*. Bogotá: Editorial Planeta Colombiana.
- Díaz de Rada, Ángel. (2011) *El taller del etnógrafo. Materiales y herramientas de investigación en Etnografía*. Madrid: Universidad Nacional de educación a distancia.
- Díaz, M & Vásquez, S. (Ed) (2010). *Contribuciones a la antropología de la infancia. La niñez como campo de agencia, autonomía y construcción cultural*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Domínguez Alonso, Francisco Javier (2012). ¿HACIA DÓNDE VA EL ACOGIMIENTO RESIDENCIAL? *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1),141-149. [fecha de Consulta 19 de octubre de 2020]. ISSN: 0214-9877. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3498/349832342014>
- Duque-Páramo, María Claudia (2008). NO ME GUSTA, PERO ESTÁ BIEN SI ME PORTO MAL. Voces sobre el castigo de niñas y niños de un barrio de Bogotá. *Investigación en Enfermería: Imagen y Desarrollo*, 10(1),113-134. [fecha de Consulta 9 de septiembre de 2020]. ISSN: 0124-2059. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1452/145212853008>
- Duque, M. (2011). Niños colombianos viviendo migración parental. Agencia, voces y perspectivas. *Revista Textos y sentidos*. No.03-Enero/Junio-2011. PP. 7-30. <https://revistas.ucp.edu.co/index.php/textosysentidos/article/view/991/973>
- Echavarría López, María Isabel, & Luna Carmona, María Teresa (2016). La subjetividad infantil en contextos de conflicto armado. Aproximaciones a su comprensión desde la relación cuerpo-género. *Argumentos*, 29(81),39-60. [fecha de Consulta 21 de octubre de 2020]. ISSN: 0187-5795. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=595/59551330003>

- Espinosa Gómez, A. M. (2013). Configuración de la subjetividad en la primera infancia en un momento posmoderno. *Infancias Imágenes*, 12(2), 18-28. <https://doi.org/10.14483/16579089.5446>
- Fager, J. (2014, octubre). Relaciones de saber- poder y colonialidad en el internado Fray Javier de Barcelona de Araracuara, Caquetá [Tesis de maestría. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá]
- Fardella, C., & Carvajal Muñoz, F. (2018). Los estudios sociales de la práctica y la práctica como unidad de estudio. *Psicoperspectivas*, 17(1). <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol17-issue1-fulltext-1241>
- GMH. ¡BASTA YA! Colombia: Memorias de guerra y dignidad. Bogotá: Imprenta Nacional, 2013.
- Guber, R. (2011). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Editores: Siglo XXI.
- Guerrero, P. (2010) *CORAZONAR. Una antropología comprometida con la vida: Miradas “Otras” desde Abya-Yala para la descolonización del poder, el saber y el ser*. Editorial Abya Yala. pp.368
- Gutiérrez, I. & Acosta, A. (2014). El devenir de la Representación Política de los Niños y las Niñas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 12 (1), pp. 91-102. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20140721063034/art.ingritgutierrez.pdf>
- Herencia de Timbiquí. (2011) *Coca por coco* [Canción]. En *Tambó*. Bombo records. Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=RcK_eWZzloU
- Jacanamijoy, B. (2012) *El chumbe Inga, el arte de tejer la vida y contar historias*. En: *Suramericana. Lenguaje Creativo de Etnias Indígenas de Colombia*. Grupo de inversiones Suramericana S.A y Suramericana S.A. Disponible en: <https://www.sura.com/arteycultura/libro/lenguaje-creativo-de-etnias-indigenas-de-colombia/>
- Joya, C. & Valbuena, A. (2016). Una experiencia de práctica pedagógica integral: Mirada desde la memoria biocultural asociada a las tortugas de la comunidad “etnoeducativa” internado san Francisco de Loretoyaco de Puerto Nariño Amazonas, referente crítico encaminado hacia el cuidado de la vida y de lo vivo, y la enseñanza de la biología en contexto. [Tesis de pregrado. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá]
- Lara-Salcedo, L. (2010). Potencial de las narrativas en la investigación de subjetividades de las y los jóvenes desvinculados de los grupos alzados en armas, en su proceso de integración a la vida

civil. *Magis, Revista Internacional De Investigación En Educación*, 2(4).
<https://doi.org/10.11144/Javeriana.m2-4.pnis>

Larrosa, J. (2009). *Experiencia y alteridad en educación*. En Skliar, C. y Larrosa, J. (Comp) *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

Llobet Valeria (2010). *¿Fábricas de niños? Las instituciones en la era de los derechos*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.

Mansilla, J., Huaiquián, C. & Pozo, G. (2018) *Infancia mapuche encerrada: internados de las escuelas-misiones en la Araucanía, Chile (1900-1935)* *Revista Brasileira de Educação*, 23(8230046), 1-28. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782018230046>

Martínez, J. (2011) *Subjetividad, política y multitud: tres referentes para abordar la juventud*. En: Muñoz, G. *Jóvenes, culturas y poderes*. Siglo del Hombre Editores.

Medina, P., Maciel, L. (2016). *INFANCIA Y DE/COLONIALIDAD: AUTORÍAS Y DEMANDAS INFANTILES COMO SUBVERSIONES ESPISTÉMICAS*. *Educ.Foco, Juiz de Fora*, V 21, n 2, p. 295-332. <https://doi.org/10.22195/2447-524620162119722>

MEN, ICFES, OEI (1993) *Sistema Educativo Nacional de la República de Colombia*. Disponible en: <https://www.oei.es/historico/quipu/colombia/index.html>

MEN. (2016) *Lineamientos estándar para proyectos de internados. Versión 2*. Bogotá. Disponible en: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articulos-357562_recurso_4.pdf

Mendoza Baéz, A. P. (2019). *La urgencia de una educación del campo colombiano*. *Nodos Y Nudos*, 6(45). Disponible en: <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/NYN/article/view/10389>

Mignolo, W. (2007). *LA IDEA DE AMÉRICA LATINA. La herida colonial y la opción decolonial*. Gedisa Editorial.

Moreno-Roldán, Margarita Rosa, Agudelo-Bedoya, María Eugenia, & Alzate-Pulgarín, Valentina. (2018). *Voces a escuchar en el cuidado: ¿qué dicen los niños y las niñas?* *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 16(1), 227-237. <https://dx.doi.org/10.11600/1692715x.16113>

Ospina-Alvarado, M., (2018) *Bases conceptuales de la perspectiva sistémica y construccionismo social para comprender a los niños, las niñas y las familias*. En: *Construcción social de Niños y Niñas: Familias, Docentes y Otros Agentes Relacionales*. Ospina-Alvarado, María Camila, ed. – Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional; Fundación Centro Internacional de Educación y

Desarrollo Humano CINDE; Manizales: Universidad de Manizales; 2018. 148 p (La paz habita entre las palabras).

Ospina, M. (2013) La subjetividad de niños y niñas en el conflicto armado colombiano: una construcción social. En Alvarado, S. & Patiño, J. (Eds.) Jóvenes investigadores en infancia y juventud, desde una perspectiva crítica latinoamericana: aprendizajes y resultados.

Ospina, M., et, al. (2018) Subjetividades e identidades políticas en niños, niñas y adolescentes en contexto de conflicto armado en Colombia. En: La subjetividad a la sombra. Alvarado, Sara Victoria, Noguera, Ana Patricia y Pineda Muñoz, Jaime, eds- Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional; Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE; Manizales: Universidad de Manizales; 2018. 317 p (La paz habita entre las palabras) Centro Editorial CINDE-Childwatch-Universidad de Manizales.

Palacios-Mena, N. “No nos queda de otra sino seguir viviendo2. Memoria y construcción de subjetividades de jóvenes víctimas de la masacre de Bojayá...”. (2018) En: La subjetividad a la sombra. Alvarado, Sara Victoria, Noguera, Ana Patricia y Pineda Muñoz, Jaime, eds- Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional; Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE; Manizales: Universidad de Manizales; 2018. 317 p (La paz habita entre las palabras)

Parra, T. (2017, Julio, 7) Tejiendo caminos para una enseñanza de la Biología en contexto: una apuesta desde las concepciones sobre la danza Yüüechiga de la comunidad académica indígena Ticuna del resguardo Aticoya del municipio de Puerto Nariño (Amazonas) [Tesis de pregrado. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá]

Pavez, S. (2012). Sociología de la infancia: las niñas y los niños como actores sociales. Revista de Sociología, 27, pp. 81-102. Disponible en: <https://core.ac.uk/download/pdf/132236092.pdf>

Pedraza, J. (2017, noviembre, 11). Experiencia práctica pedagógica integral interacciones bioculturales asociadas con las plantas de Chagra a partir de las concepciones de los estudiantes de sexto grado del INAESFRA de Puerto Nariño Amazonas [Tesis de pregrado. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá]

Peña Forero, N. C. (2017). Los niños y las niñas, ¿sujetos políticos?: construcciones posibles desde la escuela y el aula. Infancias Imágenes, 16(2), 228-241. <https://doi.org/10.14483/16579089.12268>

- Pink, S.; Horst, H.; Postill, J., Hjorth, L.; Lewis, T.; Tacchi, J. (2016). *Etnografía Digital: Principios y práctica*. Ediciones Morata.
- Pinto, C. (2019, Julio, 11) “Purispa iachay wasi”. Recorriendo la casa del saber [Tesis de pregrado. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá]
- Pueblo Inga de Colombia & Ministerio del Interior. (2014). Plan salvaguarda del pueblo inga de Colombia. “Nukanchipa Kaugsaita iuiaita mana wañungapa sakisunchi”-Para que nuestra vida y pensamiento perviva-. Disponible en: https://siic.mininterior.gov.co/sites/default/files/pueblo_inga_diagnostico_comunitario.pdf
- RAE. (2019). Disponible en: <https://dle.rae.es/laberinto>
- Ramiro, J. (2015) Acogimiento Residencial y producción de subjetividades: identidades y trayectorias ciudadanas de los niños y niñas en protección. *Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*, 22, 2015, pp. 77-92 - ISSN 1133-0473 DOI: 10.14198/
- Restrepo, E. (2018) *Etnografía. Alcances, técnicas y ética*. Lima: Fondo Editorial de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos / Facultad de Ciencias Sociales
- RIENN- Red internacional de etnografía con niños, niñas y adolescentes. <https://www.facebook.com/rienn.org/>
- Rodríguez, J. & Manrelli, M. (Coord) (2007) *Historia de la infancia en América Latina*. Universidad Externado de Colombia. 673 p. Editorial Cordillera S.A.C.
- Santamaría Valero, F. A. (2017). Relatos de niños y niñas, y algo más. *Infancias Imágenes*, 16(1), xxii-xxx. <https://doi.org/10.14483/16579089.12390>
- Sarmiento Avellaneda, N. A. (2020). Voces y saberes de niños y niñas frente al conflicto a propósito de la construcción de una cultura de paz. *Infancias Imágenes*, 19(1). <https://doi.org/10.14483/16579089.15372>
- Shabel, P. (2014). Los niños y niñas como constructores de conocimiento: un caso de investigación participativa. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 12 (1), pp. 159-170. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?Codigo=4657534>
- Sosenski, S. (2016). *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14 (1), pp. 43-52. <http://158.69.118.180/rlcsnj/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/2328>
- Sosenski, S. [CLACSO TV] (2021). Clase 3- Susana Sosenski – UNAM, México [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=A-gA3xasmBs>

- Soto, C., & Violante, R., (2008). *Pedagogía de la crianza: un campo teórico en construcción*. Editorial: Paidós; Buenos Aires.
- Tonucci, F. (2019). *Por qué la infancia. Sobre la necesidad de que nuestras sociedades apuesten definitivamente por las niñas y los niños*. Editorial Planeta, S.A.
- Valencia, M. (2014). *Subjetividades de niños y niñas en el conflicto armado como construcción social*.; ponto-e-vírgula 16 (pp. 19-37) 2014.
http://ceanj.cinde.org.co/programa/Archivos/publicaciones/p1/_1_AN_145.pdf
- Verano Camayo, C. A. (2018). *Voces y vivencias infantiles: recorrido comprensivo sobre la niñez y la subjetividad*. *Infancias Imágenes*, 17(2), 133-146.
<https://doi.org/10.14483/16579089.13273>
- Viaña, J. Et al. (2010). *Construyendo Interculturalidad Crítica*. III. CAB.
http://www.aulaintercultural.Org/IMG/pdf/Interculturalidad_Critica_y_Educacion_Intercultural1.pdf
- Voltarelli, M.Ap., L. Gaitán Muñoz y B. Leyra Fatou (2018): “La sociología de la infancia y Bourdieu: diálogos sobre el campo en los países hispano-hablantes”, *Política y Sociedad*, 55(1), pp. 283-309. DOI: <https://doi.org/10.5209/POSO.56119>

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 MAPA IERI YACHAIKURY	8
Figura 2. PARQUE NATURAL NACIONAL ALTO FRAGUA INDI WASI.....	9
Figura 3. ¿CUÁNTOS NIÑOS Y NIÑAS MATRICULADOS EN LA MODALIDAD INTERNADO?.....	10
Figura 4. ¿CUÁNTOS NIÑOS Y CUÁNTAS NIÑAS?.....	11
Figura 5. PERTENENCIA ÉTNICA- MODALIDAD INTERNADO	12
Figura 6. DISTRIBUCIÓN POR EDADES.....	12
Figura 7. ENTREVISTANDO A LA ABUELA.....	60
Figura 8- DESPUÉS DE CRUZAR EL RÍO	64
Figura 9. LOS AGUJEROS NEGROS-YOLANDA REYES.....	71
Figura 10. LOS INICIOS DEL MURAL.....	72
Figura 11. PRIMER INTENTO	73
Figura 12. MURAL DE PENSAMIENTOS	75
Figura 13. TALLER DE PADRES	77
Figura 14. CONFIGURACIÓN DE SUBJETIVIDAD DE NIÑOS Y NIÑAS-YACHAIKURY	82
Figura 14. ARTEFACTOS EXPLOSIVOS EN LA ZONA	88
Figura 16. EN HOMENAJE A LA ABUELA NATIVIDAD MUTUMBAJOY	90
Figura 17. ENTRADA A LA IERI YACHAIKURY	91
Figura 18. PURGA CON CEBOLLETA	96
Figura 19. LA ORTIGA.....	98
Figura 20. RASTRILLAR GOBERNADORA	101
Figura 21. <i>EJES CURRÍCULARES PECCI YACHAIKURY</i>	102
Figura 22. CARGANDO LEÑA- ALGUACIL MENOR.....	104
Figura 23. VISTA GENERAL DE LOS SALONES IERI YACHAIKURY	106
Figura 24. RECOGIENDO POMARROSOS PARA COMER	107
Figura 25. SECRETARIA TRABAJANDO EN PROYECTO VIVERO	114
Figura 26. ALGUACIL MAYOR TRABAJANDO EN LA HUERTA	115
Figura 27. ALGUACIL MENOR DESPUÉS DE TRAER LEÑA	117
Figura 28. GOBERNADORA FELIZ.....	118

Apéndice A. Momentos de la investigación

Momento 1. Establecimiento de acuerdos con la comunidad

A partir de este momento lo que se busca es dialogar con las comunidad para el establecimiento de acuerdos como: a) el número de estudiantes que conformarán el grupo de investigación; b) la disponibilidad de horario para realizar el proceso de formación del equipo; c) la manera de seleccionar las personas que conformarán el equipo; d) la posibilidad de hacer investigación desde sus prácticas y rituales, como las ceremonias de yagé; d) la forma de tramitar los asentimientos informados de cada uno de los niños y niñas que participen; e) las demás que la comunidad considere; f) el rol o participación de los adultos.

Momento 2. Conformación grupo de investigación

Teniendo en cuenta que no es posible desarrollar este proceso con todos los estudiantes de la institución por cuestiones de tiempo, disponibilidad y capacidad, una alternativa es trabajar con dos niños/as en representación de cada ciclo. Una posibilidad para la elección de dichos participantes puede ser: convocar abiertamente a quienes estén interesados en aprender sobre si mismos, los demás y la naturaleza a través de la observación, el diario de campo, las entrevistas, las historias de vida y la creación de narrativas; tengan disponibilidad de mínimo cuatro (4) horas a la semana, por ejemplo, sábados en la tarde y les guste preguntar, conocer más sobre su vida, su cultura y/o sobre otras culturas y formas de vida.

Momento 3. Formación etnográfica

Esta parte del proceso tiene como finalidad la formación del equipo sobre los aspectos centrales de la etnografía como enfoques, técnicas y herramientas. De tal manera, que los estudiantes puedan afianzar sus conocimientos sobre investigación etnográfica, puedan participar de forma colaborativa en los diferentes momentos de la investigación, y, finalmente alcanzar los objetivos propuestos. Por lo anterior, se considera el desarrollo de cuatro módulos de trabajo: voces de niños y niñas, sentidos, técnicas e instrumentos etnográficos y narrativas.

Momento 4. Socialización de resultados

De este momento se espera devolver a la comunidad los resultados obtenidos a partir del trabajo realizado, en aras de contribuir al fortalecimiento de los procesos que se vienen desarrollando, en el marco del PEC y el plan de vida de la comunidad.

Apéndice B. Guía metodológica para la entrevista a niños, niñas, jóvenes y adolescentes

La intención de esta entrevista es conocer los imaginarios que tienen los estudiantes con relación a la experiencia de estudiar y/o vivir en la I.E.R.I Yachaikury.

1. Identificación de los niños, niñas, jóvenes y adolescentes:

Criterios de inclusión:

- Niños, niñas, jóvenes y adolescentes que vivan y/o estudien en la Institución.

2. Para cada uno de los participantes se debe ubicar la siguiente información:

Nombre Completo

Fecha y lugar de nacimiento

Lugar de procedencia

Integrantes de la familia

Pertenencia étnica

Grado al cual ingreso

Grado que cursa

Lugar en el que vive

Primer Idioma (Habla/Escribe/Entiende)

Segundo Idioma (Habla/Escribe/Entiende Lengua materna)

3. Entrevista sobre la experiencia de los niños, niñas, jóvenes y adolescentes en relación con su estancia/permanencia en el internado

Antes de comenzar, algunas precisiones:

- El desarrollo de la entrevista se realizará de manera personalizada tratando de garantizar un nivel íntimo y de confianza mínimo para la expresión de las apreciaciones de la persona.
- Se entregará a la persona un consentimiento informado en el que se explica los fines y los alcances de la investigación, se hace explícito el principio de confidencialidad y el uso de los datos, el cual debe ser firmado por la persona, en dado caso de aceptar.
- Se hará la devolución de los resultados a los participantes.
- Las preguntas seleccionadas son una guía para el desarrollo de la entrevista, en ese sentido, es posible plantear de forma espontánea nuevas preguntas para ampliar o enriquecer la conversación.

Guía de entrevista

Con relación al Proceso de ingreso

1. ¿Cómo era tu vida antes de ingresar a esta institución?
2. ¿Por qué razón, motivo o circunstancia estás estudiando en esta institución?
3. ¿Qué pensaste y/o sentiste cuando supiste que ibas a ingresar a esta institución?
4. ¿Cómo recuerdas el día en que por primera vez llegaste a la institución?
5. ¿Qué sentías las primeras noches al dormir en la institución ?

Con relación al Proceso de adaptación

6. ¿Cómo los recibieron en la institución?
7. ¿Qué actividades o situaciones nuevas, en comparación al lugar donde vivías antes, tuviste que realizar o enfrentar?
8. ¿Cómo fueron los primeros días y como es ahora?
9. ¿Cuáles fueron o han sido los aspectos más difíciles de acostumbrarse? ¿Por qué?
10. ¿Cómo fue y cómo es el trato por parte de los demás compañeros? ¿Por qué?
11. ¿Cómo fue y cómo es el trato por parte de los docentes? ¿Por qué?

Con relación al Proceso de permanencia

12. ¿Ha cambiado la forma de pensar respecto a esta institución ¿Por qué?
13. ¿Qué has aprendido todo este tiempo en la institución?
14. ¿Consideras que los niños, niñas, jóvenes y adolescentes deben crecer junto a sus familias o no importa? ¿Por qué?

Cierre:

¿Cómo se sintió durante el desarrollo de la entrevista? Para nosotros es indispensable contar con las voces de ustedes los niños, niñas, jóvenes y adolescentes, porque son un aporte valioso para ampliar nuestra mirada sobre lo que significa ser parte de la comunidad educativa Yachaikury. Agradecemos el tiempo, la confianza y voluntad de compartir sus experiencias con nosotros.

4. Segundo Nivel de análisis

Analizar las voces de los niños, niñas, jóvenes y adolescentes para identificar categorías emergentes e identificar aspectos en los cuales sea necesario profundizar.

5. Nuevas entrevistas de acuerdo a los resultados del análisis anterior

6. Análisis final: Implica un proceso de glosado y catalogación, tomando como punto de partida la guía de campo.