

Experiencias que nos pasan: hacia una cartografía sobre el lugar de lxs niñxs en la comunidad

**María Luz Gómez, Bibiana Buenaventura Rodríguez
y Carine Monteiro de Queiroz***

RESUMEN: En este artículo realizamos un ejercicio que se propone atravesar tres experiencias que, desde sus territorios de procedencia, nos dan a hablar sobre la construcción política propia que cada una expone en relación a lxs niñxs en la comunidad. Se trata de los Foros de niños y de niñas de las escuelas municipales de la ciudad de Córdoba (Argentina), el Movimiento Sin Tierra (Brasil) y la Guardia Indígena del CRIC (Cauca-Colombia).

Hilamos estas conversaciones retomando algunas conceptualizaciones y prácticas que constituyen la construcción hegemónica de la infancia. Pensamos este ejercicio desde un abordaje cartográfico en tanto deriva de la escritura que nos lleva a revisar nuestros marcos de lectura sobre la construcción social de la infancia, desde y con los territorios que se entranan a partir de las siguientes preguntas: ¿Cuáles son los elementos que caracterizan a cada experiencia?, ¿Cómo construyen las relaciones entre generaciones?, ¿cómo circula la voz de lxs niñxs?, ¿Cómo lxs niñxs forman parte de la comunidad política?

Palabras claves: infancias, comunidad, experiencia

ABSTRACT: In this article we present an exercise that is crossed by three experiences that, from the territories of origin, give us to talk about the construction of an own policy in relation with the lives of children in the community. These three experiences are: the children's forums of the municipal schools of the city of Córdoba (Argentina), the Sin Tierra Movement (Brazil) and the Indigenous Guard of the CRIC (Cauca-Colombia).

We knit these conversations taking up some conceptualizations and practices about childhood from some questions which link together: What are the elements that characterize each experience? How do they build relationships between generations? How does the children's voice circulate? How do the children take part of the political community? We think about this exercise from a cartographic approach as it derives from writing that leads us to review our reading frames on the social construction of childhood from and with the territories.

Keywords: childhood, community, experience

1. Introducción¹

Conversando sobre los Foros de Niños y de Niñas de las escuelas municipales de la ciudad de Córdoba (Argentina), el Movimiento Sin Tierra (Brasil) y la Guardia Indígena del CRIC² (Cauca-Colombia) identificamos tres experiencias que, desde los territorios de procedencia de cada una de nosotras, nos *dan a hablar* porque nos han *pasado* de algún modo. Pensando *con* y *entre* cada uno de estos *pasajes* que nos han ido atravesando, hilamos conversaciones retomando algunas conceptualizaciones y prácticas desde las que configuramos una mirada hacia la construcción política propia que cada una expone en relación, específicamente, a las infancias. Cada *pasaje* entrama preguntas hacia una cartografía de experiencias: ¿cuáles son los elementos que caracteriza a cada experiencia?, ¿cómo construyen las relaciones entre generaciones?, ¿cómo circula la voz de lxs niñxs?, ¿cómo lxs niñxs forman parte de la comunidad política?

Cartografiar constituye un movimiento entre pensamiento, acontecimiento y escritura. Entendemos este ejercicio como una deriva de escritura reflexiva a partir de encuentros y conversaciones que nos llevan a revisar nuestros marcos de lectura sobre la construcción social de las infancias en diferentes territorios, y comunidades de Latinoamérica. Buscamos desplegar un espacio vital de pensamiento y construcción *con* y *entre* nosotrxs y las experiencias en territorio de modo que elegimos no abordarlas como un estudio comparativo o un análisis de casos. Se trata, por el momento, de una búsqueda metodológica para la construcción, la sistematización y el intercambio entre espacios, prácticas y escrituras sobre el lugar de lxs niñxs en su comunidad.

Inspirándonos en la aproximación que han desarrollado Passos y Barros (2009) y Kastrup y Passos (2013) –en tanto método de construcción de conocimiento que acompaña la procesualidad de las configuraciones subjetivas en el contexto de la investigación-intervención– abordamos nuestro trabajo (de investigación y acción en territorio) en clave de ir *hacia una cartografía* atendiendo a una doble intencionalidad. Situar experiencias vitales y activas *en* los territorios donde existen y se despliegan a través de un proceso de escritura, vinculándonos con lo que Kastrup & Passos (2013) nombran como crear un “plano común” de realidad, sobre la que hablamos y que da a hablar de lo social como un campo de invención. Asimismo, el situar busca apuntar o reponer cierto plano de fuerzas que se configura *en* y *entre* cada uno de los territorios involucrándonos con la creación de un mundo en común, heterogéneo. El proceso de conocimiento no niega lo que *nos pasa* al conocer y hacer parte de cada una de estas experiencias, busca activar compromiso, afecto, darle un lugar y materializar ese acontecimiento.

Hablar de experiencias es una manera de referir a los encuentros que nos forzaron a pensar, nos indicaron la existencia de posibles que *dieron que hablar*, conversaciones desde una preocupación sobre las maneras en que se despliegan y realizan las existencias de niñxs en sus comunidades. En palabras de Larrosa (2003), la experiencia *pasa* y *nos pasa*; en ese movimiento decidimos conversar y escribir, surgen lenguajes para desplegar todo eso que *dan a hablar*. Estar abierto a la experiencia es también un modo de andar en la relación con otrxs, es una aventura que involucra

cuerpo y sensibilidad. La relación entre experiencias, lenguajes de la experiencia y escritura, de alguna manera, busca dar cuenta de esos ensamblajes para afirmar un pensamiento acerca del sentido. Las *experiencias de infancias* que nos encontramos son una forma de preguntarnos acerca del sentido y de lo posible, constituyéndose en un espacio de construcción de conocimiento.

Cuando decimos *experiencias* remitimos a lo que cartografiamos y a la cartografía simultáneamente, entendiendo que la idea de experiencia es algo así como un “puente de lenguaje” (Rolnik, 1989) para hablar y dar a hablar aquello de lo social que nos llama la atención y *pasa* por nosotras: experiencias de niñxs que, de alguna manera, trastocan o dislocan la construcción social hegemónica de la infancia, que nos hacen pensar en las formas posibles de la comunidad política, en los márgenes de participación activa por parte de lxs niñxs que habilitan y que nos incentivan a compartir ciertos sentidos, reflexiones y experimentaciones acerca de los distintos modos de habitar el mundo de la niñez.

Hablamos de *experiencias de infancias* como un ejercicio de poner en cuestión la construcción propia de la cual partimos: tomar distancia de la construcción hegemónica de niños y niñas desde una representación cristalizada de lo que para ciertas sociedades se define como el lugar y el rol que ha sido asignado a lxs niñxs, esto es “la infancia”, para desde aquí vincularnos a otras formas en que tanto desde el lugar situado de lxs niñxs como desde el de lxs adultxs se construyen las relaciones dentro de las comunidades que habitan. Buscamos construir estas *experiencias de infancias* ofuscando la definición y categoría hegemónica, universal, abstracta, ahistórica (Carli, 1991), vigente en nuestro sentido común, y que poco se cuestiona al momento de nombrar la experiencia de muchxs niñxs y comunidades dentro de nuestra región.

Hacemos referencia a la infancia hegemónica como aquella representación que si bien se identifica históricamente con la sociedad moderna (Ariés, 1979), permanece en la construcción contemporánea sobre lxs niñxs, como seres en latencia, en edad de protección y en donde se les ubica en relación a la carencia, la fragilidad, la vulnerabilidad emocional y física. Como objeto de protección de la familiar nuclear, que se encarga de tutelar y acompañar su socialización junto con otras instituciones y actores estatales el proceso y tránsito hacia un estado futuro y completo que se constituye en la edad adulta. Es en relación a esta “imagen” que nos proponemos vincular desde una dimensión situada las experiencias de lxs niñxs, así como señalar la relación con la dimensión política que les atraviesa y de la que fue desvinculada la imagen moderna de la infancia, el in-fans, *el que no habla, todavía no es*.

Poner fuera de foco el concepto, ofuscarlo intencionalmente, es también una alerta para estar atentas a que fue esta dislocación entra la “imagen” de la infacia y las experiencias situadas lo que inicialmente nos despertó cierta pasión por cada una. Cuando avancemos en la construcción de un relato común con lxs niñxs quizás podamos hablar de *experiencias de niñxs* como otro puente de lenguaje posible. Hacia eso andamos.

2. Foros de niñxs de las escuelas municipalidad Córdoba: una experiencia en clave de participación, democracia representativa y ciudadanía

Los Foros, como las Asambleas o Consejos, son dispositivos que buscan generar espacios de emergencia y de escucha a lxs niñxs donde lxs adultxs se desempeñan como “facilitadores de la palabra” así como de las iniciativas o proyectos colectivos que puedan surgir como parte del ejercicio de la ciudadanía. Uno de los referentes ineludibles en que se basan estas experiencias –y que se ha buscado transferir en diferentes ciudades latinoamericanas– es el proyecto de “La ciudad de los niños” formulado por Francesco Tonucci en Italia. En Argentina, desde el año 1996 la ciudad de Rosario³ (provincia de Santa Fé) lo tomó como política para la efectivización de una democracia participativa a través de mecanismos mediante los cuales lxs niñxs pudieran tener una participación activa en el diseño de políticas públicas para la ciudad. En este caso, se trabaja a través de Consejos de Niños y de Niñas que han sido elegidos como representantes en instituciones educativas, bibliotecas y otras organizaciones sociales. Lxs niñxs, acompañadxs por lxs adultxs que forman parte del Consejo, realizan un proceso de elaboración de un proyecto anual que luego se presenta a los consejeros municipales.

Desde el año 2012 en la ciudad de Córdoba se organiza el Foro de Niños y de Niñas de la ciudad, una propuesta que se desarrolla en algunas de las escuelas primarias municipales⁴ y busca generar un espacio de emergencia de las palabras de lxs niñxs para que dialoguen e impulsen ideas a partir de analizar la realidad y compartir sus vivencias. Las dinámicas se centran en el juego, el trabajo en grupos y la expresión de sueños, ideas y opiniones. En cada encuentro de foro, lxs niñxs elaboran algunos textos colectivos a compartir con sus compañerxs, comunidad educativa o barrio, en los que pueden surgir propuestas concretas para las escuelas.

Tanto el juego, como la reflexión sobre el juego (especialmente cuando involucra trabajo en equipo o fines colaborativos) se proponen como actividades centrales de los espacios de encuentro, en tanto se los considera “una modalidad de conocimiento e interacción de y con el mundo que es singular de la infancia, sus tiempos e intereses” (Equipo Interdisciplinario, 2013). Gran parte de las reflexiones acerca del cómo vivir juntxs, escucharnos y dialogar se realizan a partir de dinámicas lúdicas.

Nuestras conversaciones con el Equipo Interdisciplinario encargado de los foros, especialmente con las coordinadoras de la comisión de participación, se inició tanto desde la curiosidad por conocer los procesos de cerca, el trabajo específico con las escuelas y lxs niñxs, así como por un acompañamiento al grupo en un proceso inicial de sistematización de su historia. El intercambio, movido por la colaboración, fue un acontecimiento clave en el proceso de comenzar a pensar, abrir y activar experiencias en torno a la escucha, la participación y el protagonismo de niñxs en otras escuelas y comunidades, reconociendo el bagaje de saberes que el equipo viene construyendo desde su experiencia local⁵. Algunos encuentros fueron registrados y transcritos en formato de entrevistas (Ver Gómez, 2016), otros derivaron en la escritura de proyectos en común, fuimos invitadas a participar de algunos foros así como de algunas instancias de formación

docente que realiza el equipo, reconociendo que constituyeron instancias claves en nuestra propia formación.

El proceso de los foros propone una intervención determinada por parte de lxs adultxs sobre la asimetría constitutiva de la relación entre adultxs y niñxs para “escuchar y ayudar a que lxs niñxs sean tenidxs en cuenta”. De eso se trata la relación entre adultxs y niñxs que se despliega en esta experiencia donde adultxs buscan:

- construir un espacio participativo desde modelos democráticos,
- desarrollar una actitud de escucha que no juzgue sino que comprenda y acompañe,
- estar dispuestos a ayudar o colaborar en iniciativas de niñxs,
- mediar en espacios de diálogo y desarrollar modalidades de trabajo sin obligatoriedad.

Intentan desplegar, así, una disposición especial para la valoración del pensamiento de lxs niñxs, lo cual no significa hacer todo lo que lxs niñxs dicen sino generar espacios sinceros de diálogo y construcción de ideas comunes con la menor imposición adulta posible.

Se entiende principalmente que la participación es un aprendizaje desde la experiencia concreta. En palabras de Víctor Giorgi (2009): el núcleo que caracteriza una experiencia o un proceso participativo es el reconocimiento de lxs niñxs como personas capaces de “comprender su realidad”, formarse opiniones sobre ella, expresarlas e involucrarse en la solución de los problemas compartidos. Se logra a través de un proceso de construcción y lucha por habilitar espacios donde lxs niñxs puedan tomar decisiones y aprender a hacerlo a través de la experiencia. A participar se aprende a través de la experiencia, no se trata solamente de estar informadxs sobre derechos u otros textos legales, se trata de incorporarlos al habitar espacios colectivos donde lxs demás valoren sus opiniones.

Desde la coordinación de los Foros se plantea un camino gradual y constructivo de la participación, refieren a objetivar y distinguir desde formas de no participación (cuando se manipula a lxs niñxs en función de objetivos adultxs y se les hace decir mensajes elaborados por adultxs), hacia el protagonismo de la auto-organización como paradigma y horizonte al cual aspirar. En este sentido, los foros proponen explícitamente un lugar donde adultxs escuchan, valoran y amplifican la palabra de lxs niñxs.

Pese a las condiciones fuertemente asimétricas que existen en las escuelas, desde los foros se generan otras formas de emergencia y circulación de las opiniones que lxs adultxs se disponen a atender. Por ejemplo, en el marco de los pre-foros, en cada escuela se desarrollan dinámicas donde se aspira a que lxs niñxs expongan y dialoguen acerca de los temas que les preocupan. Después lo registran y comunican a lxs docentes para luego compartirlo en el foro junto a otras escuelas.

Conocer al Equipo Interdisciplinario, conversar extensamente con quienes llevan adelante la Comisión de Participación y compartir algunos foros fue una experiencia clave para imaginar *posibles* en la escuela pública de hoy. Se trata de un trabajo que se hace y se repiensa todxs los años, en algunas escuelas de Córdoba, con sus docentes, niñxs, directivxs, familias y avatares cotidianos.

3. Sem Terrihna: los niños y las niñas del Movimiento Sin Tierra (MST)⁶

El Movimiento Sin Tierra de Brasil constituye un movimiento social de resistencia campesina en lucha por la tierra, la reforma agraria y la justicia social, con características de emancipación popular rural. De acuerdo con Roseli Caldart este movimiento social se reconoce “como un sujeto pedagógico, como una colectividad en movimiento, que es educativa y que actúa intencionalmente en el proceso de formación de las personas que la constituyen” (2004: 315). Podemos decir que el MST es un movimiento hecho por las familias, político y educativo, en donde la educación es tan importante como la reforma agraria.

En 2015, durante un trabajo de campo sobre los saberes compartidos por un grupo de niñas Kaimbé en su Tierra Indígena Massacará localizada en la región semiárida de Bahía/Brasil, una de nosotras supo, desde sus interlocutores locales, acerca del proceso de toma de una área vecina a su territorio, parte de la Hacienda Sipituba, que también había sido reivindicada y conquistada por familias del MST. En aquel momento no le fue posible cruzar los caminos de barro y vencer las distancias para encontrarlos⁷ pero a través de otros medios de comunicación con el Movimiento se despertó el interés en conocer las experiencias de infancias posibles desde adentro, en tanto generaciones en marcha desde el año 1996. Se logró iniciar así un intercambio a través del Núcleo de Educación de la Regional Río de Janeiro del MST quienes le compartieron materiales que dan cuenta de su propio proceso de sistematización y construcción de conocimiento. Sobre la base de estos materiales compartidos y producidos por el Movimiento reconstruimos nuestros indicios de experiencias posibles.

Desde esta experiencia es posible hablar de una cultura política de participación que invita a todos, incluyendo a los niños, a un ejercicio de autonomía en el proceso de auto-organización y de constitución de una colectividad desde convivir como un Sin Tierra. En ese sentido, se estimula el pensamiento crítico y creativo en los niños para participar de “los procesos de transformación en la sociedad” en la que cada “ciudadano y ciudadana” construya sus destinos, partiendo de sus propios puntos de vista (MST, 2005: 29).

En el MST la infancia es concebida como un “tiempo de vida” en consonancia con las formas de organización de la sociedad para garantizar su existencia. Tal y como lo exponen desde el movimiento, los niños son tratados a partir de su capacidad para realizar muchas acciones desde el respeto y la comprensión de su individualidad. Se educan en la comunidad, en las relaciones entre ellos, con los adultos y en el contacto con la naturaleza. El diálogo es entendido como el elemento nodal del proceso educativo en la comunidad: “el diálogo es fundamental para que los chicos aprendan a tener confianza en sí mismos, aprendan a tomar decisiones e ir comprendiendo la realidad a su manera” (MST, 2011: 32).

De este modo, el MST propone que el cuidado de los chicos incluye el respeto y una aproximación hacia el mundo infantil desde su propio lugar, señalando un reposicionamiento del adulto como autoridad habilitando espacios para negociar con los niños ese lugar del poder decir y querer decir, que se define como construcción

de autoría y autonomía. Lxs adultxs tienen la responsabilidad de crear condiciones para que lxs chicxs se expresen desde sus propios deseos y necesidades, ajustando los movimientos del movimiento con sus intereses y prioridades. Así, lxs niñxs son reconocidos como integrantes del movimiento que conquistaron, conjuntamente, con lxs adultxs.

Para el MST, “el lugar de lxs niñxs del Movimiento es en el Movimiento” y por su presencia e ingreso en la cotidianidad, la materialidad e historicidad de la lucha, lxs chicxs son reconocidxs “como sujeto del Movimiento” ya que no pueden ser pensadxs separadxs de la lucha de su familia y de todxs lxs Sin Tierra. Lxs niñxs están presentes en el día a día de la comunidad, en los campamentos, en las movilizaciones, en los encuentros y cursos de formación. Se trata de: “garantizar espacios para el protagonismo de lxs niñxs, espacios para jugar y con intencionalidad pedagógica. Valorizar a lxs educadorxs infantiles, garantizando la mejor formación pedagógica y humana. Repensar constantemente nuestra relación con lxs niñxs. Luchar por políticas públicas que garanticen espacios y condiciones para que nustrxs niñxs vivan su infancia con dignidad” (MST, 2011:16).

Cuando habitan los campamentos y asentamientos, lxs chicxs disfrutan de un ambiente de convivencia entre familias muchas veces desconocidas pero vinculadas en una búsqueda común por garantizar los derechos de vivir, trabajar y producir. Ahí “encuentran un refugio en la organización colectiva de una comunidad, donde todos enfrentan los mismos problemas juntos” (MST, 2010: 17). La construcción de esta colectividad en comunidad se realiza en la materialidad y la historicidad de la lucha en que participan. Es en la lucha concreta del movimiento, con sus contradicciones y enfrentamientos, en donde ocurre la formación del sujeto como Sin Tierra, incluyendo a lxs niñxs. La experiencia de infancia en el MST abarca una gran variedad de situaciones que incluyen factores regionales, locales y, muy particularmente, la especificidad de cada ocupación, campamento o asentamiento, que se suma a la trayectoria familiar.

Desde los primeros campamentos del MST lxs niñxs están presentes en la lucha. Con la creciente participación de las mujeres en las actividades, se empezó a discutir la educación. En este recorrido, la identidad de ser Sin Tierra se fortaleció al desdoblarse en la identidad de lxs “Sin Tierrita”. Si antes se pensaba en lxs niñxs acampadxs y asentadxs, hoy se conceptualiza una infancia Sin Tierrita: “El proceso de formación educativo-pedagógico de los Sin Tierrita está traspasado por lo lúdico y por el vínculo orgánico con la lucha del MST. El proceso de enseñanza-aprendizaje se construye en diálogo con la perspectiva de las niñxs del Movimiento, es decir, tomando como referente sus sueños, sus utopías, sus pensamientos, sus juegos. La intencionalidad educativa consiste en que cada uno de ellos sea capaz de construir, en el plano cognitivo, su identidad social y política como Sin Tierra” (Pinheiro Barbosa, 2015: 104).

Así se constituye reflexivamente una mirada epistémica sobre la infancia que permitió estructurar toda la base del proyecto educativo-político enarbolado por el MST sobre la base de que las niñas y los niños del Movimiento, los Sin Tierrita, tienen el derecho de participar política y culturalmente, por tanto, activamente, en la praxis educativo-política. Esto significa que “el proceso de construcción de la sub-

jetividad de las niñas y de los niños del campo incorpora el conjunto de saberes generados en el desarrollo cognitivo de la infancia en una relación dialógica con el mundo lúdico y la realidad concreta de la vida en el campo, la cual incluye la lucha por la tierra, por la reforma agraria y por consolidar un proyecto societal alternativo (Pinheiro Barbosa, 2015: 275).

Una muestra del carácter que adquiere este vínculo se encuentra en el primer número del “Caderno da Infância” (2011) en donde la Coordinación Nacional del MST traza orientaciones para apoyar la organización de los encuentros en los núcleos de base de los asentamientos y campamentos en la temática “Infância Sem Terra” (MST, 2011) orientando las siguientes reflexiones:

- ¿Cómo viven y cómo son tratadx lxs chicxs en el MST?
- ¿Estamos teniendo en cuenta la perspectiva de lxs chicxs como chicxs?
- ¿Estamos permitiendo que lxs chicxs participen de la vida del campamento o asentamiento como sujetos de la historia?
- ¿Qué comportamiento tenemos en los espacios colectivos (asentamientos, campamentos, escuelas, centros de formación, movilización)?
- ¿Nos preocupa nuestra conducta frente a lxs chicxs, en conductas como el consumo de bebidas alcohólicas, de discriminación y prejuicio racial, de género, sobre la orientación sexual etc.?
- ¿Qué espacios colectivos tenemos para lxs chicxs en nuestra comunidad?
- ¿Si tenemos, qué puede ser mejorado para que lxs chicxs de todas las edades puedan disfrutar de estos espacios, o si no se tienen, qué se puede hacer?

En el contexto de este movimiento social podemos hablar de una cultura política que invita a todos a un ejercicio de autonomía en el proceso de constitución de la colectividad en la auto-organización. Los esfuerzos del MST buscan rescatar el trabajo como elemento liberador, capaz de construir nuevas relaciones sociales, nuevas conciencias individuales y colectivas, cultivar los valores humanistas y socialistas. La cultura política se constituye a través de la educación emancipadora, a través del desarrollo y participación en la lucha. Para ellxs, educar es crear condiciones para que cada ciudadanx construya sus destinos a partir de sus propios puntos de vista.

Para el MST vivir en colectivo es un gran aprendizaje para todxs, tanto para lxs adultos como para lxs chicxs: “Aprendemos y enseñamos en colectivo, ahí la importancia de cultivar los valores y principios de la clase trabajadora, como la solidaridad, el respeto a la persona humana y a las decisiones colectivas, el valor de la vida” (MST, 2011: 26). Asimismo, lxs niñxs tienen sus propios espacios como las guarderías infantiles, las escuelas (que no en todxs los territorios son propias del movimiento sino que muchxs niñxs asisten a las escuelas estatales), los encuentros de niñxs y la Jornada Nacional de los Sin Tierrita. Se considera que así van conquistando su derecho a “jugar, crear y recrear, de imaginar y soñar” (MST, 2011: 5; MST, 2005).

La formación del sentido de colectividad se despliega entre los Sin Tierrita desde la lucha del día a día, cuando comparten las rutinas, las tareas, cuando juegan y manejan los símbolos del movimiento, como los himnos y gritos de orden: “¡Bandera, bandera, bandera roja, el futuro de la nación está en las manos de los Sin Tierrita!”, “¡Brilla en el cielo la estrella de Che, nosotros somos Sin Tierrita del MST!”.

Una breve mirada acerca de esta concepción de la infancia nos lleva a reflejar la importancia de los movimientos sociales como el MST para garantizar los derechos de lxs niñxs, sin que este sea el objetivo principal. Acercarnos a la experiencia de los Sin Tierrita y a sus modos propios de ocupación nos moviliza a querer compartir tiempo con ellxs, conocer en sus propios términos y preguntas la experiencia de vida.

4. Guardia indígena del CRIC⁸

La Guardia Indígena del Cauca surge en el seno de la comunidad indígena Nasa, ubicada en el suroccidente colombiano. Su conformación como cuerpo organizado de defensa dentro del Movimiento Indígena inicia como Guardia Cívica en el marco de los procesos de “liberación de la Madre Tierra”⁹ en la década de los años 70 y se constituyen como Guardia Indígena en el 2001 en un contexto de agudización de la disputa territorial por actores del conflicto armado en Colombia. Así se formaliza el ejercicio de resistencia pacífica en el proceso de control permanente y defensa del territorio, la expresión y ejercicio de la libre determinación y autonomía como pueblos indígenas en el marco del Plan de Vida Nasa¹⁰. Conformada como una estructura organizativa, humanitaria y de resistencia civil, la Guardia Indígena fundamenta su accionar en la protección, difusión de cultura ancestral y el ejercicio del derecho propio. Se materializa en un cuerpo colectivo, integrado por niñxs, jóvenxs y adultxs.

En nuestro caso, el vínculo con la Guardia Indígena Nasa surge en el encuentro entre el ejercicio de una de nosotras como docente comunitaria y el recorrido del territorio visitando cada una de las escuelas que se encontraban en éste. En esta experiencia fue posible observar dentro y fuera del contexto escolar, cómo lxs niñxs desempeñaban roles que tradicionalmente se asignaban a lxs adultxs en las prácticas cotidianas, y cómo a su vez, este proceso organizativo era tomado como objeto de reflexión de lxs docentes para reflexionar y problematizar los procesos de autonomía que estructuran la lucha del movimiento indígena.

De acuerdo con Yule y Vitonás, (2012), las actividades de lxs niñxs dentro de la comunidad Nasa inician desde el momento en que cada niñx pueden “andar solo y pensar desde el corazón”, es decir, desde la cosmovisión Nasa, lxs niñx participan de la actividad comunitaria desde el momento en el que expresan la sensibilidad en sus razonamientos¹¹. Uno de los espacios de inserción comunitaria es asumir su rol como guardia, momento en que lxs niñxs empiezan a participar de este cuerpo colectivo; sustentando un rango de autoridad ancestral y visibilizado simbólicamente al portar la *chonta* -bastón de mando- como insignia distintiva de todos sus miembros.

El mandato de la Guardia deriva de Las Asambleas Comunitarias en las que son elegidos, así como también del acompañamiento por parte de un familiar que ya participa de la guardia (en donde no necesariamente es el padre o la madre). Dentro de las actividades que llevan a cabo se encuentra la realización de labores humanitarias, el apoyo permanente a los cabildos, la protección y cuidado de los sitios sagrados, así como la realización de rituales ancestrales. En el rol de guardias se encargan de garantizar y representar la seguridad dentro y fuera del territorio, como por ejemplo, en las movilizaciones, en las mingas de los pueblos indígenas, entre otras.

Dentro del pensamiento y conocimiento de la comunidad Nasa lxs niñxs son

nombrados y concebidos como “semillas de vida” y, como toda semilla, son pensados como seres en permanente transformación (Yule y Vitonás, 2012), un proceso que no se concibe como cambio lineal y progresivo ascendente, sino en la relación consigo mismxs y lxs otrxs, que se produce conforme van adquiriendo mayor autonomía con relación a lxs adultxs y con los demás seres que habitan el territorio. La inserción en las actividades comunitarias acontece tomando en cuenta dimensiones que involucran la relación del niñx a nivel corporal, simbólico y espiritual.

Si bien se tiene en cuenta la singularidad física y los cambios que atraviesan los niñxs en relación a los mayores y las mayores¹¹ para la realización de distintas actividades y tareas, los vínculos de lxs niñxs no se circunscriben estrictamente al ámbito familiar más inmediato, sus lazos se construyen en relación con la comunidad y los seres que habitan la Yat Wala –Gran Casa-. Esto puede verse en la minga como espacio de encuentro, que a su vez involucra la inserción a la lucha histórica por su pervivencia como pueblo, lucha que se concreta en prácticas y acciones tendientes a la recuperación y defensa de la vida y del territorio.

Uno de los espacios a los que lxs niñxs se vinculan y que no es un espacio exclusivo para lxs “adultxs” son las Asambleas Comunitarias. Aquí, se encargan de tareas que pueden ir desde la organización, hasta la intervención o vocería en las sesiones de las comisiones de trabajo en que se organiza la discusión y agenda. Lxs niñxs exponen sus lecturas y perspectivas frente a discusiones, problemáticas y decisiones que se debaten en este ámbito de consulta comunitaria como parte del ejercicio de autoridad que les es asignado e su rol de guardias y en respuesta a su trabajo como encargados de avisar y alertar, tomando en cuenta las realidades que enfrentan como pueblo y movimiento social indígena.

Las actividades y prácticas de lxs niñxs dentro de la Guardia Indígena no son condicionadas estrictamente por la diferencia etaria, es decir, que no se realizan en determinados espacios definidos “para lxs niñxs”. A diferencia de esta delimitación, la participación de niñxs se habilita en función de las actividades y tareas cotidianas que se desarrollan en distintos escenarios. Por ejemplo, se puede encontrar una participación *representativa* en el ejercicio de toma de postura dentro de los espacios de discusión y consulta que se organizan para tomar decisiones consensuadas, en clave del cuidado de la colectividad. Asimismo, su participación en el trabajo comunitario se considera una forma inserción en el proceso colectivo de lucha y una característica cultural a ser transmitida. Se trata de acciones que se inscriben en el marco de un colectivo y de su lucha. En el caso particular de los Nasa, se fundamenta en la autonomía de los pueblos, la preservación de la vida, la defensa del territorio y el fortalecimiento del movimiento indígena.

Pudimos observar que niñxs y adultxs comparten escenarios de trabajo, reunión, juego y encuentros rituales. La presencia de lxs niñxs en los distintos espacios se considera fundamental para la socialización y transmisión del saber propio desde edades tempranas. Asimismo, el juego tampoco se define como un espacio privilegiado de lxs niñxs, puesto que también forma parte de la vida adulta y se conjuga entre el trabajo, la oralidad, danzas y rituales a las que asisten.

La participación en la guardia se entiende como un espacio de formación política como comunidad en lucha por la vida. En ese sentido, la educación y la vida política

son nombradas como “educación propia” y “política propia” porque no se desvinculan ni de la comunidad, ni de las tradiciones, ni del territorio. Aunque cuentan con un sistema educativo escolarizado, la educación no se reduce a la escolarización. La escuela juega un papel central como espacio comunitario en el que tiene lugar el gobierno escolar, entendido como una estrategia pedagógica para la construcción de autoridad y conocimientos que lleven a vivenciar y fortalecer los procesos sociales, políticos y organizativos, que profundicen los principios comunitarios para la vida.

Lxs niñxs vivencian las formas de organización social desde el mandato comunal para el fortalecimiento del Movimiento Indígena. Este ejercicio, que inicia con la aprobación de la Asamblea Comunitaria que ratifica el acto de posesión, postula como condición para que un niñx pueda ser elegido la presentación de un plan de trabajo como “semillas de autoridad escolar”, en tanto instancia de fomento de “autoridad propia”, del sentido de lo organizativo, de la responsabilidad colectiva y del trabajo en comunidad. Esta tarea se dirige a la promoción, dentro del espacio escolar y en sus espacios político-organizativos, tanto de la participación propia como la de de lxs compañeros. Así se generan y dinamizan lecturas de la vida de la comunidad que en el fondo tienen como propósito el fortalecimiento en el proceso de lucha social del Movimiento Indígena.

La reivindicación por el “gobierno propio” responde al posicionamiento que toma el Movimiento Indígena para tomar distancia y diferenciarse del estatuto institucional, distancia que, a su vez, conlleva un señalamiento sobre el carácter situado y estructurado desde la cosmovisión indígena. A lo largo de los últimos años han llegado a formalizar “sistemas propios”², lo cual incluye la construcción social que han hecho como pueblo indígena desde la reivindicación ancestral de prácticas y saberes de cuidado, crianza y socialización de las “semillas de vida” dentro de las formas de vida en común en las que ocupan y aportan a la vida colectiva. Para el caso de lxs niñxs que hacen parte de la Guardia Indígena, hablamos de “semillas de autoridad”, denominación que se entiende no sólo como una forma diferenciada de nombrar la infancia sino de nombrar la experiencia situada que en los niñxs como Nasa tienen dentro del Movimiento Indígena.

Entrar en relación con la tradición de lucha y resistencia de los pueblos indígenas en Colombia desde la experiencia particular del CRIC y en calidad de docente comunitaria, devino en una fractura de saberes y prácticas así como en nuevas problematizaciones *en* y *con* actores e instituciones que han configurado distintos escenarios a los que se articula la lucha histórica de muchas comunidades en el país, como la del Movimiento Indígena. Es en el marco de esta fuerza y proceso de lucha que se fortalece la apuesta por visibilizar y compartir horizontes, tejer puentes entre espacios de lo posible que si bien se encuentran distanciados nos proponen comprender la configuración de un mundo en común, a diferencia de un mundo que tiene cabida para unxs pocxs.

5. Entre los *pasajes*: conversaciones

Las experiencias, territorios y temporalidades que hemos desplegado nos presentan imágenes y prácticas situadas desde las que se tensionan y problematizan

las formas en que se canaliza la dimensión política de la infancia en el marco de los sistemas de protección integral de derechos, signados por la CIDN¹³. Los *pasajes* van haciendo estallar y abren *posibles*, algunos disputando desde adentro de dicho discurso de derechos (como en la experiencia de los Foros de niños y de niñas), otros desde los márgenes o con discursos alternativos que dan nuevos sentidos a las ideas de ciudadanía (como en la experiencia del MST), o de comunidad (como en la Guardia Indígena Nasa) en relación al lugar de lxs niñxs.

Desde los Foros de Niños y de Niñas leemos una concepción de la participación infantil en el marco de la democracia representativa y la ciudadanía, ancladas en la CIDN, que busca efectivizar una apertura hacia lo que se puede leer como derechos de participación¹⁵. Ahora bien, referir a lxs niñxs como sujetxs de derechos implica una inscripción a partir de la expresión jurídica de la participación y de la infancia en donde la diferencia etaria es el eje ordenador del vínculo, bajo una lógica jerárquica y unidireccional, altamente dependiente de lxs niñxs hacia lxs adultxs para la efectivización y escucha de sus propuestas para la vida en común. De alguna manera, podemos ver que confina su expresión política al marco institucional ya que no es frecuente que desencadene experiencias de auto-organización. No obstante, abre la posibilidad de experimentar otras formas de diálogo entre niñxs y con adultxs, a buscar resolver problemas en común y hasta realizar asambleas o consultas a niñxs que irrumpen y distorsionan la lógica altamente asimétrica de la cultura escolar. Asimismo, estas prácticas habilitan un espacio para que lxs adultxs comiencen a interpelar sus concepciones de infancia, a desnaturalizar las relaciones de poder generacionales y abrir inquietudes por otros vínculos posibles. Al menos desde la propuesta de las coordinadoras de los foros, se trata de un impulso a asumir las desigualdades existentes en el espacio escolar y ciudadano, especialmente en relación a que niñxs puedan decir y a adultxs estén dispuestxs, sensibles y atentxs a escuchar.

La conversación con el MST nos propone otra imagen: la de la identidad de lxs niñxs como “Sin Tierra” o “Sem Terrinha” en la cual ser niñ no se encuentra definido como una etapa preparatoria para la adultez sino, más bien, como un “tiempo de vida” que habilita la inserción activa, reconocida y valorada en prácticas y actividades de la comunidad. Se reconoce que lxs niñxs son constructorxs activxs de la autonomía dentro del Movimiento. En ese sentido, más que sujetxs de derechos, el movimiento concibe a lxs niñxs como *sujetos de la historia*. De igual manera sucede con la imagen que nos provee la Guardia Indígena, lo que de algún modo nos habla de las niñeces que acontecen en el marco de procesos de organización social y vida en comunidad¹⁴. Como también sucede en otros movimientos como el EZLN en México, el movimiento se constituye en sí mismo como un sujeto educativo en y de transformación social porque todos los espacios son pensados explícitamente como espacios educativos en y para esta transformación. Como retoma Zibechi (2006), se trata de un proceso educativo que se da intencionalmente en y a través de las relaciones sociales de manera intencionada, reflexiva, una educación en movimiento para el movimiento y que crece a su ritmo.

Tal como señala Fonseca (1995) “tomar distancia del propio sistema simbólico (...) lleva a reconocer que nuestro sistema de pensamiento –científico-moral-inte-

lectual- no es más que uno entre los posibles” (Colángelo, 2003). Precisamente esta concepción de lxs niñxs como *sujetos de la historia* articula a lxs niñxs a la colectividad de la lucha que libran como movimiento por la tierra, desdibuja centralidad la de la relación dicotómica adultx-niñx y constituye a ambxs en sujetxs políticxs con puntos de vista e identidades culturales propias y relevantes para la vida en comunidad.

Con la experiencia de la Guardia Indígena pudimos reconocer que desde la cosmovisión nasa se privilegia la construcción del vínculo comunitario, lo que hace que la relación entre lxs sujetxs y el territorio esté mediada por la situación política y atravesada por el orden cosmogónico. La dimensión del conocimiento y saber propio se vinculan a la concepción de lxs niñxs como “semilla de vida” (ser con habilidad y autonomía para la vincular el pensamiento, la palabra y la acción), así como sujetxs indígenas en lucha por la autonomía. Esto, por un lado, si bien plantea relaciones intergeneracionales asimétricas en tanto se sigue la autoridad de los mayores como guía de la acción, es una relación que no se traduce en una estructura de gobierno institucional como único marco para la acción. El saber propio circula como eje de las diferentes prácticas desarrolladas dentro cuerpo colectivo y de la Guardia Indígena, lo que hace que algunos límites para lo que podríamos nombrar como participación activa dentro del orden comunitario se vuelvan más permeables.

Esta conversación *con* y *entre* experiencias nos muestra un movimiento doble. Por un lado, visibiliza y provee imágenes en relación con el lugar de lxs niñxs, vinculado al espacio e historia particular de las comunidades en que se encuentran. Por otro, nos muestra también cómo desde estos espacios se habla de lxs niñxs. A su manera, toman distancia de la imagen de infancia hegemónica y de los vínculos desde los que se construye culturalmente a los niñxs, tensionando las relaciones de poder. Tanto en el caso del Foro de Niños y de Niñas como del MST, sus prácticas y discursos acerca de lxs niñxs devienen de un proceso crítico y reflexivo acerca de dichas relaciones desiguales de poder entre generaciones. La dimensión política de estas relaciones, en el sentido de habilitar lugares donde lxs niñxs toman decisiones activas sobre lo común, es el elemento que nos despertó deseos de intercambio para inspirar acciones posibles en los lugares en los que cada una trabaja o habita.

Al vincular lo que estas experiencias nos dan a hablar junto a otros estudios críticos sobre la infancia¹⁵ se nos plantea un campo de pensamiento que se desmarca de la dimensión etaria, vemos *un entre* a partir del cual se evidencia un llamado a desencializarla, articulado al carácter institucionalizado de prácticas, políticas, saberes que producen formas axiomáticas de nombrar y sesgar las formas de habitar y comprender el mundo desde las niñeces singulares. En ese sentido, hacemos eco de lo que nos advierten dichos estudios: “la forma en la que se caracteriza la infancia es un fenómeno eminentemente político, en el sentido en que tiene que ver con la distribución del poder entre diferentes grupos de la sociedad (...)” (Colángelo, 2003: 4). La construcción de la infancia en tanto cuestión biopolítica, actúa como dispositivo de reproducción de lógicas de diferenciación, jerarquización y naturalización que operan como determinantes en la configuración del escenario global de desigualdades. En el territorio latinoamericano, podemos dar cuenta de distintas lecturas desde las que se problematiza la perspectiva de dere-

chos y de la ciudadanía como el lenguaje desde el cual se lleva a cabo la universalización de una “infancia absoluta”.

Cuando referimos a experiencias que ofuscan y a veces hacen estallar la concepción hegemónica dialogamos con un campo de estudios y de organización política vinculados a la nueva discursividad acerca de la infancia generada partir de la lucha de lxs niñxs trabajadores por su reconocimiento y por la conquista de derechos de protección. Liebel (2002) lo ha nombrado como la emergencia de “la otra infancia” en relación al modelo burgués-occidental hegemónico en el discurso internacional de derechos. Esto no significa que la infancia trabajadora sea la única “otra” en relación a este modelo sino que constituyen un antecedente latinoamericano que irrumpió en las representaciones sociales logrando llegar a los grados más complejos de organización política, esto es, la auto-organización y constitución de un movimiento social, apoyadxs pero no organizadxs por adultxs. Desde el discurso del *protagonismo* se busca afirmar lo que lxs niñxs son, más allá de la relación con lxs adultxs y más allá de los espacios que lxs adultxs construyen para su participación. En primer lugar, se reconocen las formas de protagonismo realmente existentes desde las estrategias de supervivencia de lxs niñxs, como en el caso de quienes viven en la calle y se mantienen por su propia cuenta, cuando se rebelan ante tratos injustos en sus casas, cuando cuidan de hermanxs o familiares y llevan adelante tareas de mantenimiento del hogar, cuando trabajan y colaboran en la economía familiar, cuando se rebelan más o menos subterráneamente a las lógicas escolares, cuando construyen su territorio o hábitat a través del juego. Asimismo, se reconocen las formas asociativas de protagonismo ya sea en organizaciones de NNATs, Centros de Estudiantes y otrxs (Liebel, 2000 p. 162).

Cabe destacar la advertencia de algunxs autores que nos invitan a pensar la manera de vincularnos epistémicamente con las mencionadas “infancias otras”/“infancias afro”/infancias indígenas”/“infancias trabajadoras” etc., en el sentido de no seguir presentando un enfoque que deja de cuestionar el universalismo neutro de la categoría “infancia”; sosteniendo, adicionalmente, la contradicción histórica, en la que la apertura se puede traducir en “prácticas etnofágicas con aquellos que cataloga como «sus otros» (...), una interculturalidad funcional (Walsh, 2009) y desde la que se reproducen y “promueven inclusiones subordinadas y reconocimientos distorsionados de los pueblos (...)” (Sarzur-Lima, 2014). Antes que “otras”, la idea de niñeces singulares o, simplemente, de *posibles* son figuras que, tras el estallido, elegimos con constructos epistémicos para vincularnos con las experiencias que abren y dan pistas para crear nuevos vínculos en nuestros propios espacios.

Al hacer coincidir la realidad y experiencia de lxs niñxs en abstracto, se invisibilizan las formas activas y productivas de la realización de mundo de la niñez en cada una de ellas, esto es, como producto de una construcción sociocultural en el marco de procesos sociohistóricos (Szulc, 2014). En ese sentido, para nosotras no se trata de esencializar dichas experiencias y prácticas “otras”, sino, de cuestionar la profunda y estructural naturalización que subyace en la construcción hegemónica y es la construcción de la diferencia como ausencia, proponiéndonos así, un elemento fundamental para desde allí comprender las formas en las que operan el discurso y los lenguajes de/sobre la infancia y la participación puesta en clave de ciudadanía,

que naturaliza la negatividad del lugar ausente y “en espera” de ciertos grupos y personas por sobre el de otras. Una apuesta por desmarcar el análisis de los grupos subalternizados como entes estáticos, detenidos en el tiempo abandonando la perspectiva que los observa y define desde “ojos coloniales, paternalistas, carentes de acción y movilización” (Sarzury-Lima, 2014). Resulta clave, dar cuenta de prácticas creativas y productivas que se llevan a cabo desde las condiciones y formas efectivas de habitar el mundo, dando cuenta de las estrategias desde las que se realizan ciertas experiencias que complejizan el mundo de la niñez, y en consecuencia el propio mundo.

Desde las *experiencias de infancias* cartografiándose y hacia *experiencias de niñxs* por venir, nuestro recorrido da cuenta de modalidades de vínculos generacionales que problematizan las relaciones de poder desde un reconocimiento que realizamos en cuanto tales, tanto nosotras como lxs adultxs vinculados a cada experiencia. Nos vemos motivadas, finalmente, a pensar que la cartografía como experimentación metodológica podría habilitar una compartición y circulación de experiencias políticas que inspiren y abran posibles. Literalmente, la cartografía como “puente de lenguaje”, al decir de Rolnik, es lo que nos encontramos conversando y construyendo actualmente con cada una. Lo que sigue es, pensarlo juntxs, con lxs niñxs, otro puente de lenguaje posible...

Recibido el 30/10/2017. Aceptado el 26/07/2018

* *María Luz Gómez*. Ciffyh-UNC-Becaria Conicet- Córdoba, Argentina. luz.lila.gomez@gmail.com. Licenciada y doctoranda en Letras Modernas en la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba (Argentina). Cuenta con una beca interna doctoral otorgada por CONICET y su proyecto aborda la experiencia de erradicación de una comunidad a través de un proceso de Investigación Acción Participativa con niñxs.

Bibiana Buenaventura Rodríguez. CEDESI, UNSAM/FLACSO, Colombia. bbuenaventurar@gmail.com. Psicóloga de la Universidad Nacional de Colombia y candidata a Magister en Ciencias Sociales con Orientación en Educación en la Facultad de Ciencias Sociales y a Especialista en Políticas Educativas en FLACSO-Buenos Aires. Docente investigadora en el CEDESI- UNSAM-Buenos Aires.

Carine Monteiro de Queiroz. Universidade Federal da Bahía (Brasil)-Becaria CAPES. inepsicologia@gmail.com. Doctoranda en el Programa Multidisciplinar de Postgrado en Estudios Étnicos y Africanos de la Universidad Federal de Bahía (POSAFRO/UFBA). Cuenta con una beca CAPES. Actualmente realiza una investigación etnográfica y colaborativa con niñxs Kaimbé sobre sus conocimientos, prácticas y formas de participación en Massacará, su Área Indígena.

Notas

¹ Las autoras formamos parte de “Canoeiras. Cartografías colaborativas entre experiencias de niñxs en Latinoamérica”, una red de investigadoras, viajeras y talleristas que,

desde distintos lugares de latinoamérica, nos encontramos y coincidimos en construir una cartografía de experiencias desde la investigación colaborativa con distintas organizaciones

y comunidades acerca del lugar de lxs niñxs en cada una de ellas. Compartimos la inquietud por pensar otras maneras de construir relaciones entre generaciones que acontecen en nuestra región, así como también coincidimos en la importancia de visibilizar estas relaciones desde las que se tensionan imaginarios en donde prevalece la concepción sobre lxs niñxs como seres dependientes, definidos como seres en falta, reforzando la naturalización de relaciones y representaciones desiguales en nuestras sociedades. Actualmente, nos encontramos en la fase de elaboración de los procesos colaborativos que desarrollaremos con las organizaciones referidas.

² Consejo Regional Indígena del Cauca - Colombia.

³ Ver [http://www.rosario.gov.ar/web/ciudad/cultura/centros culturales/ ciudad-de-los-ninos](http://www.rosario.gov.ar/web/ciudad/cultura/centros culturales/ciudad-de-los-ninos)

⁴ Área de participación del Equipo Interdisciplinario de las escuelas municipales de la ciudad de Córdoba.

⁵ Referimos al trabajo de Investigación Acción Participativa y de Formación Docente que María Luz Gómez viene desarrollando en la escuela primaria Jorge Raúl Recalde de la ciudad de Córdoba vinculado a la participación de lxs niñxs en la escuela y en la comunidad así como en la invención colectiva de un espacio de memoria y archivo comunitario. Actualmente se encuentra en el marco de su proyecto de Doctorado en Letras titulado “*Los posibles a diez años del Programa Mi Casa Mi Vida. Experiencias de investigación acción participativa con niñxs desde la escuela primaria de un barrio ciudad en torno a la historia barrial, la construcción de lo común y el archivo*” que se encuentra inscripto en la Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Ver también Gómez, 2016b.

⁶ La escritura de este trabajo fue posible gracias al aporte del Núcleo de Educación de la Regional Río de Janeiro del MST y su apertura para comenzar a compartir. La traducción general de las fuentes es nuestra.

⁷ Se hace referencia a la investigación doctoral en curso de Carine Monteiro de Queiroz “Para ver girar el mundo: una inves-

tigación colaborativa con lxs niñxs indígenas Kaimbé Massacará”, en proceso de conclusión y orientada por la Dra. América César, en el Programa Multidisciplinar de Pós-graduación en Estudios Étnicos y Africanos de la Universidad Federal de Bahia – POSAFRO/UFBA. Con beca CAPES.

⁸ El Consejo Regional Indígena del Cauca -CRIC- es la plataforma político-organizativa conformado por cabildos y resguardos del Movimiento Indígena del Departamento del Cauca en Colombia. Las fuentes para narrar esta experiencia son las producciones propias de lxs docentes y comuneros, así como notas propias de entrevistas y conversaciones con lxs guardias y otros actores comunitarios.

⁹ Procesos de recuperación y expropiación de la tierra a las haciendas que tras el proceso de independencia ocuparon el territorio que había sido titulado para los Resguardos Indígenas por parte de la corona española, y que obligaba al pago de terraje, un impuesto en forma de trabajo o de pago en especie que debían rendir los indígenas a los terratenientes por el derecho a vivir en sus tierras (inicialmente de los resguardos y después apropiadas por los terratenientes).

¹⁰ El Plan de Vida basados en la ley de origen, el ejercicio del derecho propio y la Constitución Nacional Art. 7, 330 y 246. La legitimidad de la Guardia Indígena como autoridad se fundamenta en el apoyo que recibe de la comunidad y en la tarea ancestral de protección y defensa que han librado históricamente como pueblo desde la colonización española, trazando una historia de más de “500 años de lucha”. En ese sentido, la Guardia Indígena no se entiende como una estructura policial, sino como mecanismo de resistencia civil, amparado en el derecho propio indígena y con propósito de garantizar la convivencia armónica entre todos los habitantes del territorio -Yat Wala- (Cuchillo y Ordoñez, 2015)

¹¹ Se denomina “mayor” y “mayora” a las personas adultas y que son referentes de autoridad para la organización y a nivel comunitario.

¹² El sistema de educación propio identifi- ca y construye una educación comunitaria,

intercultural, bilingüe, fundamentada en una relación de armonía y equilibrio con nuestra madre tierra, creativa y autónoma que brinda espacios de aprendizaje y reconstrucción del saber colectivo para la formación de niños, jóvenes y adultos y comunidades en general, propendiendo por el pleno desarrollo personal y colectivo por lo que han construido diversas estrategias en torno a la exigencia de una legislación y de programas y propuestas educativas con las cuales lograr una educación institucional en línea con el pensamiento y las dinámicas de vida propia de los pueblos (CRIC, 2004: 280).

¹³ Lo que se denomina comúnmente como enfoque de derechos de infancia o de protección integral, instaurado a partir de Convención de los Derechos de Infancia (CDI, 1989), es considerado como un cambio de paradigma y de condición jurídica: *el niño como sujeto de derechos* en vez de *objeto de patronazgo*. En la CDI, específicamente entre los artículos 12, 13 y 14, se desarrollan una serie de derechos que implican la escucha, el respeto y la valoración de la opinión de los niños así como el acceso a la información y decisión sobre los aspectos que involucran su vida que son referidos comúnmente como derechos de participación. No obstante, una

de las críticas centrales a la CDI es que es la participación que plantea es *restrictiva* y *restringida* ya que la reduce a una instancia de escucha adulta a los niños, en función de su *edad* y *madurez* y en procesos judiciales o administrativos (Ver Cordero Arce 2015, Liebel 2014, Alfageme, Cantos y Martínez 2003; Giorgi 2009; entre otros)

¹⁴ Aunque resulte apenas un fragmento, nos interesa destacar al respecto las experiencias y el trabajo de sistematización e investigación que al respecto de la participación de niños en organizaciones políticas y movimientos sociales vienen realizando desde IFEJANT (Instituto de Formación para Educadores de Jóvenes, Adolescentes y Niños Trabajadores de América Latina y el Caribe, Perú), Agencia Pelota de Trapo (Buenos Aires, Argentina), La vela y la antena (Organización de niños trabajadores, Mendoza, Argentina), La Miguelito Pepe (Buenos Aires, Argentina), La Asamblea Revelde (Villa Soldati, Buenos Aires), Movimiento Chicos del Pueblo, entre otros. Al respecto del EZLN ver Rico Montoya (2012).

¹⁵ Sobre esta discusión en particular, desde Argentina, ver Szulc Andrea (2014) y Colángelo María Adelaida (2003), entre otros.

Bibliografía

Alfageme, Erika; Cantos, Raquel y Martínez, Carla (2003) *De la participación al protagonismo. Propuestas para la acción*. Madrid. Plataforma de Organizaciones de Infancia.

Ariés, P. (1987) *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Ediciones Taurus. Madrid, España.

Caiafa, Janice (2007) *Aventuras na Cidade: ensaios e etnografias*. Rio de Janeiro: Editora FGV.

Caldart, R. (2005) *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. São Paulo: Expressão Popular.

Castillo E. (2017) *“Ausentes e invisibles en la política de la educación inicial colombiana”* en Políticas de Infancia y Adolescencia ¿Camminos a la equidad? Ed. Torrado y Durán. Universidad Nacional de Colombia, CES.

Carli, S. (1991) *“Infancia y sociedad: la mediación de las asociaciones, centros y sociedades populares de educación”* en Historia de la Educación en la Argentina. Tomo 2: Sociedad civil y estado en los orígenes del sistema educativo argentino. Galerna. Buenos Aires.

Colángelo, M. A (2003) *Ponencia “la mirada antropológica sobre la infancia. Reflexiones y perspectivas de abordaje*. Serie Encuentros y Seminarios. Mesa Infancia y Juventudes. Pedagogía y Formación. Conferencia La Formación Docente en el Siglo XIX. Buenos Aires. Ministerio de Educación de la Nación. PDF Recuperado de http://www.me.gov.ar/curriform/publica/oei_20031128/ponencia_colangelo.pdf

Cohn, C. (año) *Antropologia da crianca*.

Rio de Janeiro: Zahar.

Cordero Arce, Matías (2015) *Hacia un discurso emancipador de las niñas y los niños*. Lima, Ifejant.

CRIC (2004) *¿Y qué pasaría si la escuela? 30 años de construcción de la educación propia*, Popayán, El Fuego Azul.

CRIC (2011) *"Sistema Educativo Indígena Propio SEIP"*. Consejo Regional Indígena del Cauca.

Cuchillo S. y Ordoñez L. (2015) *"Semillas de autoridad tradicional escolar. Generando procesos políticos organizativos en la escuela desde 1995"*. Territorio Ancestral Sat Tama Kiwe, Jambaló, Cauca.

Giorgi, Victor (2014) *Eje temático número 3: la participación de niños, niñas y adolescentes en la construcción de la ciudadanía y la incidencia en las políticas públicas. Documento de referencia*. IIN, OEA, Uruguay

Gómez, María Luz (2016a) *"El paradigma de la participación infantil en los foros de niños y de niñas de las escuelas municipales de la ciudad de Córdoba. Interpelaciones y desafíos para docentes, directivos y comunidad desde la experiencia de las coordinadoras"*. En Revista EFIGES. Educación, Formación e Investigación. Vol 2, No 3 (2016). ISSN 2422-5975 (en línea <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/efi/issue/view/537/showToc>)

Gómez, María Luz (2016b) *"Presentificación de la experiencia, problematización y participación. Tres movimientos para una Investigación-Acción Participativa en la escuela"*. Ponencia presentada en II Bienal Iberoamericana de Infancias y Juventudes. Universidad de Manizales, Colombia, 8 y 9 de Noviembre de 2016.

Intervezes, Coletivo Brasil de Comunicação. Vozes Silenciadas: a cobertura da mídia sobre o movimento dos Trabalhadores Sem Terra durante a Comissão Parlamentar Mista de Inquérito. São Paulo, 2011.

Kastrup, Virginia y Passos, Eduardo (2013) *"Cartografar é traçar um plano comum"* Fractal, Rev. Psicol., v. 25 – n. 2, p. 263-280, Maio/Ago. 2013

Larrosa, Jorge (2003) *"Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes"*. En: *Conferencia La experiencia y sus lenguajes*.

Dpto de Teoría e Historia de la Educación, Serie "Encuentros y Seminarios", Universidad de Barcelona, España.

Liebel, Manfred (2002) *La otra infancia. Niñez trabajadora y acción social*. Lima. IFEJANT: Instituto de Formación para Educadores de Jóvenes, Adolescentes y Niños Trabajadores de América Latina y el Caribe.

MST (2010) *Lutas e Conquistas. Reforma Agrária: Por Justiça Social e Soberania Popular*. Secretaria Nacional do MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. 2a edição, São Paulo.

MST (2011) *Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Caderno da Infância N° 1. Educação da Infância Sem Terra: Orientações para o trabalho de ba São Paulo*.

MST (2005) *Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Dossiê MST Escola: documentos e estudos 1990-2001*. Caderno de Educação N° 13. São Paulo: MST, agosto.

Nunes, A. (2003). *Brincando de ser criança: contribuições da etnologia indígena brasileira à antropologia da infância*. Tese (Doutorado em Antropologia) Departamento de Antropologia, ISCTE, Lisboa.

Passos, Eduardo; Barros Virginia y Da Escossia, Liliana (2009) *"Pistas do Método da Cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade"*. Porto Alegre, Editora Sulina.

Yule M. y Vitonás C. (2012) *"Pees Kux Fxi'zenxi: la metamorfosis de la vida"* Asociación Indígena de los Cabildos de Toribío, San Francisco, Tacueyó y Proyecto Nasa, Toribío. Cali.

Sarzuri-Lima, M. (2014) *La lucha por «comunitarizar» la educación. Construcciones desde el subsuelo político*. Foro de Educación, 12(16), pp. 169-190.

Szulc, A. (2014). *Diversidad, Educación y Niñez*. Novedades Educativas. 284.

Walsh, C. (2009) *¿Son posibles unas ciencias sociales/culturales otras? Reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales*, en *Nómaditas*, No. 26, 102-113.

Rico Montoya, Angélica (2012) *Niños y niñas en territorio zapatista. Resistencia, Autonomía y guerra de baja intensidad*. En Barronet, Bruno; Mora Bayo, Mariana y Stahler-Sholk Richard (Coords.) *Luchas "muy*

otras". *Zapatismo y autonomía en las comunidades indígenas de Chiapas*. Distrito Federal: UAM Xochimilco.

Rolnik, S (1989) *Cartografía Sentimental: transformações contemporâneas do desejo*. Sao Paulo: Estação Liberdade

Zibechi, Raúl. La emancipación como producción de vínculos. En Ceceña, Ana

Esther (2006) *Los desafíos de las emancipaciones en un contexto militarizado*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO. pp. 123-149.

Referencias Web

<https://www.cric-colombia.org/portal/guardia-indigena/>