
PAISAJES DE INFANCIA, PAISAJES DE LOS NIÑOS¹

*Jader Janer Moreira Lopes, Bruno Muniz Figueiredo Costa,
Sara Rodrigues Vieira de Paula*

Ah, estoy vivido, repasado. Me acuerdo de las cosas antes de que sucedan... ¿Clarea con esto mi fama? Remé vida suelta. Sertón: estos vacíos suyos. Usted va. Algo, todavía encuentra. ¿Vaqueros? Cuanto antes –a uno, al Claro del Urucuia– a donde tanto buey berrea... O el más lejano: vaqueros del Matagal-Verde y del Riachuelo del Rompe-Enmiendas: su caballo conversa cuchicheo –lo que se dice– para dar sesudo consejo al caballero, cuando a nadie más tiene cerca, capaz de escuchar. Creo y no creo. Hay cosas y cosas y la o de la raposa... De allí para acá, viene usted, en los comienzos del Cariñaña y del Piratinga hijo del Urucuia; que los dos, de dos, se dan las espaldas. Salen de las mismas charcas, buritizales enormes. Por allá, la serpiente sucurí gime. Cada surucurirú de los gruesos: vuelta al cuerpo del venado y se le enrosca, ahoga: ¡treinta palmos! Todo allí es un barro pegajoso, que retiene hasta el casco de la mula, arranca herradura por herradura. Con miedo de la madre-culebra, se ve mucho bicho retrasarse ponderado, a la paz de la hora de poder

¹ Esta investigación es financiada por la Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais-FAPEMIG, Brasil.

beber agua, aquellos escondidos detrás de los tocones de buritirana. Pero el sasafrás forma matas guardando el pozo; lo cual que huele a un buen perfume... El yacaré grita una, dos, las tres veces, ronco ronquido. El yacaré impresiona: ojarrón, rizado del barrizal, feo mirándole a uno. Eh, él sabe engordarse. En las lagunas en donde ni uno de alas se posa, a causa del hambre del yacaré y de la piraña sierra-fina. U otra: laguna que ni abre el ojo, de tanto junco. De allí, de lejos en lejos, los charcos se van volviendo ríos. El buritizal viene con ellos, el burití sigue, sigue. Para cambiar de cuenca, usted sube por laderas de el-de-mesa, entra de coz en la planicie, gran planicie que ya no se devuelve. Agua, allí no hay ninguna: sólo que usted lleva. Aquellas llanuras anchas, llenas de avispa mutucas aguijoneando a la gente. ¡Mutucas! Da el sol, con fuerte oleada, dale que dale, la luz tanta machuca. Los caballos sudaban sal y espuma. Muchas veces, la gente hacía, por las picaduras, en el mato, por el camino del tapir, ida de la venida... De noche, si está de ser, el cielo exagera un brillo. La cabeza casi tropieza en ellas. ¡Bonito, en mucho comparecer, como el cielo de estrellas a mediados de febrero! Pero en no luna, en lo oscuro hecho, es un oscurón que ata y te mata. Es noche de mucho volumen. Toda tiniebla del sertón me ha hecho siempre mal. (Rosa, 2008, p. 33-34).²

INTRODUCCIÓN

En la conocida obra literaria brasileña *Grande Sertão*³: *Veredas* (traducida al español como *Gran Sertón: Veredas*) de Guimarães Rosa, publicada por primera vez en el año de 1956, el protagonista Riobaldo, un viejo hacendado, narra su pasado a un forastero que no se muestra explícitamente en el texto, pero sabemos de su presencia

² João Guimarães Rosa es considerado como uno de los mayores escritores brasileños.

³ Sertão que se refiere a una zona del interior de Brasil. El término fue traducido al español como Sertón.

por lo que habla el narrador: "...usted es bondadoso al oírme" (Rosa, 2008, p. 92). Riobaldo, en una narrativa no lineal, recuerda su vida de guardaespaldas (en portugués: ex-jagunço) en el Gran Sertón, contando sus memorias, sus secretos, sus remordimientos y sus dudas sobre lo que escogió a lo largo de su existencia y las pérdidas que sufrió.

A pesar de que la narración esta contextualizada especialmente en el sertón brasileño, trata de temas universales como el amor, el miedo y la muerte. A lo largo del libro percibimos el empeño de Riobaldo en intentar definir el sertón del título, más allá de ser un paisaje geográfico: "El sertón acepta todos los nombres: aquí es los Generales, allá es el Llano, allá acullá es la caatinga" (p. 431), también es simbólico: "Mi tierra estaba lejos de allí, en lo restante del mundo. El sertón no tenía lugar" (p. 370). Un sertón infinito y omnipresente que escapa a cualquier tentativa de definirlo de manera totalizante: "Le hablo del sertón. De lo que no sé. ¡Un gran sertón! No sé. Nadie sabe todavía. Sólo unas rarísimas personas; y sólo esas pocas veredas, vereditas" (p. 94).

La literatura de Guimarães Rosa trae descripciones de los espacios y paisajes vividos por los personajes, que no son apenas soporte para los movimientos de los personajes pero que lo componen de forma "cronotópica" (Bakhtin, 2010) la propia vida. Es así que "el sertón está en todas partes" (p. 13) y aunque se quiera huir de él, no se puede escapar: "El sertón es esto: usted empuja para atrás, pero de repente él vuelve a rodearle a usted por los lados. El sertón es cuando menos se espera; digo" (Rosa, 2008, p. 254).

Los paisajes son elementos culturales y como tales forjan limitaciones que nos constituyen a partir de los cuales dialogamos, aceptamos, negamos, creamos y nos creamos expresiones del espacio geográfico de donde no conseguimos escapar. ¡El paisaje es todo eso! ¡El paisaje somos nosotros! El sertón es la vida de esos personajes, es la vida de Guimarães Rosa, paisajes intensos en sus espacios de vivencia. Paisajes que forjan humanidades y diferencias.

Este texto habla de paisajes, pero habla de paisajes presentes en las narrativas de los niños, presentes en diferentes niños que,

situados en otros espacios y tiempos, en diversas infancias, ¡cuentan! ¡Son narradores! Ejercitemos nuestras escuchas amorosas:

[(Ana Lara entrega el mapa para Jader)

Jader: Gracias. Qué es eso, ¿me cuenta?

Ana Lara: Aquí, ellos enterró el tesoro. Ahí usted tiene que venir para acá [¿?], primero por el viento, después por el lado del caimán. Y después por la culebra. Y después es sólo llegar hasta el árbol que tiene manzanas. Tiene una x y usted tiene que excavar.

Jader: Entonces, ¿ese es el mapa del tesoro? ¿Yo logro llegar usando ese mapa?

Ana Lara: *Hum...* yo creo que lo logra.

Jader: Pero tiene una culebra que es peligrosa. ¿Cómo hago?

Ana Lara: Pero ella va estar durmiendo.

Jader: ¿Ella va estar durmiendo? Pero, ¿y el caimán?

Ana Lara: Usted tiene que pasar por estas piedritas.

Jader: Ah bueno, sólo en las piedritas. Fue bueno que usted hiciera ese mapa. Entonces, el mapa es bueno, ¿no? ¿Este mapa sirve para qué?

Ana Lara: Sirve para... ¡encontrar el tesoro!

Jader: ¿Entonces el mapa sirve para eso? ¿Para encontrar el tesoro?

Ana Lara: Sí.

Jader: ¿Para qué más sirve el mapa?

Ana Lara: Para varias cosas... para... muchas cosas.

Jader: Ah, está bien. Gracias Ana Lara.

(Nota de campo, Escuela Municipal “José Calil Ahouagi”, 24 de mayo de 2017. Acervo GRUPEGI).]

La versión en el idioma original (portugués):

(Ana Lara entrega o mapa pro Jader):

Jader: Obrigada. O que que é isso, me conta?

Ana Lara: Aqui, eles enterrou o tesouro. Ai você tem que vir pra cá. [?] primeiro pelo vento, depois pelo lado do jacaré. E depois pela cobra. E depois é só você chegar na árvore que tem maçã.

Vai ter um x e você vai cavar.

Jader: Então, esse é o mapa do tesouro? Eu consigo chegar usando esse mapa?

Ana Lara: *Hum..* eu acho que consegue.

Jader: Mas tem uma cobra perigosa. Como faz?

Ana Lara: Mas ela vai tá dormindo.

Jader: Ela vai tá dormindo? Mas e o jacaré?

Ana Lara: Você vai passar nessas pedrinhas.

Jader: Ah tá, só nas pedrinhas. Ainda bem que você fez esse mapa hein. Então, o mapa é ótimo, ne. Esse mapa ajuda o que?

Ana Lara: Ajuda a... pegar o tesouro!

Jader: O mapa então serve pra isso? para pegar o tesouro?

Ana Lara: É.

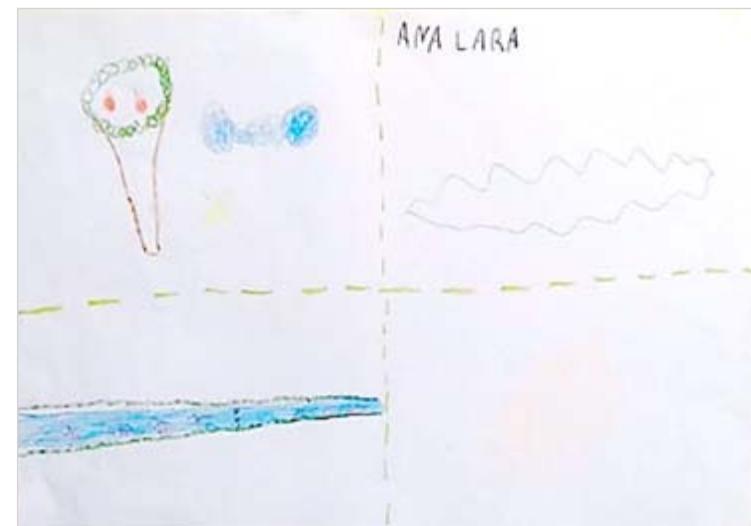
Jader: Para que mais serve o mapa?

Ana Lara: Para várias coisas... pra... um monte de coisas.

Jader: Ah, então, tá. Obrigada, Ana Lara.

(Nota de campo, Escola Municipal “José Calil Ahouagi”, 24 de maio de 2017. Acervo GRUPEGI).

Figura 1. Mapa para encontrar el tesoro. Ana Lara (6 años).



-[Sara de Paula: ¿Qué fue lo que dijo Dgiovanna?

Jader: No sé. Dgiovanna, usted no dijo nada, no me explico eso todavía.

Dgiovanna: Ah bueno. Tenemos que pasar por un puente y ahí... ahí está el mar, nosotros pasamos por un puente. Ahí después nosotros tenemos que pasar por la selva.

Jader: Ah bueno, ¿entonces aquí son varios lugares?

Dgiovanna: Varios lugares.

Jader: Entonces, esto de aquí es un paisaje.

Dgiovanna: Sí, es.

Jader: ¿Paisaje de dónde?

Dgiovanna: ¡Del mapa!

(Nota de campo, Escuela Municipal “José Calil Ahouagi”, 24 de mayo de 2017. Acervo GRUPEGI).]

La versión en el idioma original (portugués):

Sara de Paula: O que que ela falou, a Dgiovanna?

Jader: Não sei. Dgiovanna, você não falou aqui, não me explicou isso ainda...

Dgiovanna: Ah, tá. A gente tem que passar por uma ponte e aí... Aí tem o mar, a gente passa por uma ponte. Aí depois a gente passa por uma floresta.

Jader: Ah tá, aqui são os vários lugares?

Dgiovanna: Vários lugares.

Jader: Isso daqui é uma paisagem, então.

Dgiovanna: É sim...

Jader: Paisagem da onde?

Dgiovanna: Do mapa!

(Nota de campo, Escola Municipal “José Calil Ahouagi”, 24 de maio de 2017. Acervo GRUPEGI).

Figura 2. Paisaje del mapa. Dgiovanna (7 años).



[Después de una actividad de observación de la parte externa de la escuela (patio, pomar y el parque), los niños debían regresar para la sala de actividades y dibujar lo que observaron. Durante la producción de los dibujos, ellos escribían algunas palabras y mostraban para los otros niños cómo se escribía. Además, no solamente dibujaron lo que vieron en aquel momento sino otras cosas que sabían que existían: lluvia, sol (la actividad ocurría en un día nublado), arco iris.

Profesora: Niños, ¡ustedes tienen que dibujar lo que vieron allá afuera!

Gabriel: Nosotros estamos haciendo, tía... [].

Profesora: Pero el día está nublado, y tienen niños aquí dibujando un sol. No tiene sol hoy.

Paulo: Pero así es más fácil, nosotros acabamos de ir allá afuera a ver. Nosotros sabemos que el sol está alláááá encima de la nube. (La profesora hace una expresión facial de desacuerdo).

Marli: Es tía, ¡nosotros estamos dibujando otro día!
(Nota de campo, Costa, B., 2016).]

La versión en el idioma original (portugués):

Após uma atividade de observação da parte externa da escola (pátio, pomar e parquinho), as crianças deveriam retornar para a sala de atividades e desenhar o que observaram. Ao longo da produção dos desenhos, elas escreviam algumas palavras e iam mostrando para as outras como se escrevia. Além disso, elas não somente desenharam o que viram naquele momento, mas coisas que sabiam que existiam: chuva, sol (a atividade ocorria em um dia nublado), arco-íris:

Professora: Gente, vocês têm que desenhar o que viram lá fora!
Gabriel: A gente tá fazendo, tia...
Professora: Mas o dia tá nublado, e tem gente desenhando sol. Não tem sol hoje.
Paulo: Mas assim é muito fácil, a gente acabou de ir lá fora ver. A gente sabe que o sol tá láaaaa em cima da nuvem.
(A professora faz uma expressão facial de discordância).
Marli: É tia, a gente tá desenhando o outro dia!
(Nota de campo, Costa, B., 2016).

[Después de una actividad en la sala de aula, la profesora solicitó encender el video beam e hizo una conexión vía Skype con una familia de Finlandia. Este contacto se produjo durante todo el año. De acuerdo con lo que iba siendo presentado de la parte externa de la casa finlandesa, los niños observaban los cambios en el paisaje, como la reducción del nivel de nieve y la mejor visibilidad de los árboles.

João: Ni da para jogar bola... hielos es agua, ¿verdad?
(...)

Después de terminada la transmisión, la profesora aprovechó para destacar el nombre de la ciudad, los diferentes horarios de un país

para otro, el hecho de que ellos estaban en primavera y nosotros en otoño, así como la luminosidad (en esa época del año el período de luz de sol en la región es mucho más largo).

Jussara: Lo bueno es que da más tiempo para jugar, ¿no? (risas).
João: Lo bueno es que ya descubrí un lugar donde no quiero vivir.
(Nota de campo, Costa, B., 2016).]

La versión en el idioma original (portugués):

Durante uma atividade em sala, a professora pediu que ligasse o datashow e fez a conexão via Skype com a família da Finlândia. Este contato ocorreu durante o ano todo. De acordo com o que ia sendo apresentado da parte externa da casa finlandesa, as crianças observavam as mudanças da paisagem, como a redução do nível da neve e a melhor visibilidade das árvores:

João: Nem dá pra jogar bola... gelo e água, né?
[...]

Após o encerramento da transmissão, a professora aproveitou para destacar o nome da cidade, os diferentes horários de um e outro país, o fato de eles estarem na primavera e nós no outono, bem como a luminosidade (nessa época, o período de luz na região é muito longo).

Jussara: O bom é que dá mais tempo pra brincar né? (risos).
João: É bom que eu já descobri um lugar onde eu não quero morar.
(Nota de campo, Costa, B., 2016).

[Después de la lectura y reflexión del libro *El niño que coleccionaba lugares* (Lopes, 2013), Renata estaba haciendo un dibujo de un lugar de su colección:

Renata: Tío [denominación dada al profesor] vea, aquí está el mío... es una cascada que yo ya fui.

Bruno: ¿Es? ¿Cómo es que se llama esa cascada?

Renata: Jamaica.

Bruno: Déjame ver, ¿me muestra?

Renata: Éste aquí es mi primo, mi otro primo, yo, mi mamá y mi papá (señalándolos en el dibujo).

Bruno: Bien. ¿La cascada es lejos de su casa?

Renata: Es.

Bruno: ¿Y le gustó ir? ¿Qué fue lo que hizo allá?, me cuenta.

Renata: Yo nadé, yo fui hasta el fondo. Después yo jugué en la arena.

Bruno: Cómo funciona una cascada, ¿usted sabe?

Renata: Yo fui ahí, sólo que el agua me golpeó. Allí había muchas plantas. Y tenía un montón de pocitos para nosotros nadar.

(Nota de campo, Costa, B., 2016).]

La versión en el idioma original (portugués):

Após a leitura e reflexão sobre o livro “O menino que colecionava lugares” (Lopes, 2013), Renata fazia o desenho de um lugar de sua coleção:

Renata: Ô tio! Olha aqui o meu... é uma cachoeira que eu já fui.

Bruno: É? Como é que chama a cachoeira?

Renata: Jamaica.

Bruno: Deixa eu ver, me mostra?

Renata: Isso aqui é o meu primo, meu outro primo, eu, minha mãe e meu pai (indicando no desenho).

Bruno: Ótimo. A cachoeira é longe da sua casa?

Renata: É.

Bruno: E você gostou de ter ido? O que é que você faz lá, me conta?

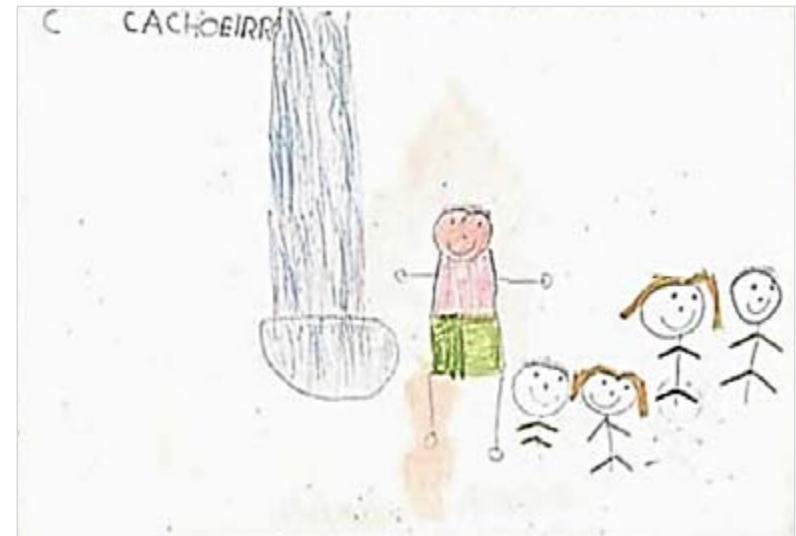
Renata: Eu nadei, eu fui lá no fundo. Aí depois eu brinquei na areia.

Bruno: Como que funciona uma cachoeira, você sabe?

Renata: Eu fui, aí só que a água bateu em mim. Aí lá tinha um monte de planta. E tinha um monte de pocinho pra gente nadar.

(Nota de campo, Costa, B., 2016).

Figura 3. Colección de Lugares. Renata (6 años).



Al traer los paisajes narrados por los niños, nos acercamos al campo de estudios de la infancia, más específicamente de una de sus áreas: la Geografía de la Infancia (Lopes y Vasconcellos, 2005). Dialogar con los niños y con sus espacialidades, reconocer las infancias y sus dimensiones espaciales, tener el espacio geográfico como uno de los estatutos de lo humano y también de los bebés y de los niños, asumir las diferentes facetas sociales (ya sean de género, generacionales, económicas, raciales, entre otras), son principios en torno a los cuales estos estudios se constituyen. Aquí abordamos una de las expresiones espaciales, la dimensión de los “Paisajes de las Infancias” y las relaciones que los niños establecen con esos paisajes. Recortes singulares de vida, presentes en la poesía de Barros (2011, p. 11):

*O rio que fazia uma volta
atrás da nossa casa
era a imagem de um vidro mole...
Passou um homem e disse:
Essa volta que o rio faz...
se chama enseada...
Não era mais a imagem de uma cobra de vidro
que fazia uma volta atrás da casa.
Era uma enseada.
Acho que o nome empobreceu a imagem.*

ORILLAS, INFANCIAS Y OTRAS COSAS

Y empeoró una pizca el tiempo, en Minas entramos, sierra arriba, con los caballos enjanzados. Entonces el truenito; y lloviznaba. La ladera, ruin rampa, pero alcanzamos el cabo de la llanura. Fui a ver, con el viento en las orejas, el viento que no cambia de música. Todo consabía bien; eso sí, digo; en lo medido de lo trivial, un espacial de lluvia, nosotros avanzando por aquellos llanos: se hacía un río, por debajo, entre las patas de mi caballo. Sertón viejo de edades. Porque —la sierra pide sierra—, y desde aquéllas, altas, es por lo que usted ve bien cómo el sertón va y vuelve. De nada sirve volver la espalda. Él anda por aquí, y va a andar por otros lugares, tan distantes. Su rumor se escucha. El sertón, siendo del sol y de los pájaros, urubú, gavián, que siempre vuelan, las inmensidades, por sobre... Travesía peligrosa, pero es la de la vida. El sertón que sube y que baja. Pero que las curvas de los campos extienden siempre hacia más lejos. Allí envejece el viento. Y los bichos bravos, de su fondo... (Rosa, 2008, p. 476).

Orillas, distancias y cosas viejas por la edad, toda travesía es peligrosa, nos recordaba el autor, pero es la vida con sus curvas. Las curvas nos nublan los ojos y no nos permiten ir más lejos; busquemos las infancias en las retinas de diferentes miradas. Fue Bajtín quien nos recordó: “Cuando nos estamos mirando, dos mundos diferentes se reflejan en nuestras pupilas” (1999, p. 28). Miremos a Ariès...

La clásica obra de Ariès (1986), defiende que durante la Edad Media y en los inicios de la modernidad no se podía hablar de una particularización de la infancia sino sólo de un sentimiento de *pa-pariçaõ*. Los niños eran lanzados al mundo adulto tan pronto se conseguían bastar por sí mismos y no necesitaban más de los cuidados de la madre o ama. El proceso de reconocimiento de los niños por la sociedad europea se inició a partir de los siglos XVI y XVII, donde los cambios políticos, económicos, sociales y religiosos llevaron a un proceso de particularización de la infancia; un sentimiento de infancia era inaugurado por la modernidad europea, vinculando a la burguesía al reconocimiento de la necesidad de tratar a los niños de manera especial, dicho sentimiento era compartido con la familia y la escuela.

El trabajo de Ariès, aunque causa controversia, ilumina los estudios de la infancia en la medida en que llevaron al centro del debate histórico la infancia y el niño, además de considerar la infancia como una construcción social y no como una condición natural, lo que nos facilita pensar en otras posibles infancias. Kohan (2003) llegó a afirmar así, que Europa no inventó la infancia sino una concepción de infancia que se tornó hegemónica y universal.

Desde el siglo XIX la infancia viene siendo estudiada con más énfasis por educadores y científicos, de manera que prevaleció una visión universal del niño como un adulto imperfecto, como ser potencial; mientras que la infancia era vista como la etapa en que se preparaba para la vida adulta. Este modelo predominante de pensar en los niños y las infancias que se expandió con el surgimiento de la burguesía capitalista y en los procesos de la revolución industrial y científica, nos remite a la consolidación de la modernidad y su mirada sobre lo humano, su espacio y su tiempo.

De esta manera, a pesar de todo el debate político y económico que suscita el proceso colonial, uno de sus pilares consolidó principalmente la colonización de las ideas, una dimensión menos visible pero más complicada aún, puesto que implica la colonización del

sujeto, y la “naturalización” de principios que se han vuelto universales. Según Mignolo (2004, p. 68):

Lo que está en juego aquí, por lo tanto, no es solamente la ‘ciencia’ como conocimiento y práctica, sino toda idea de ciencia en el mundo moderno/colonial; la celebración de la ciencia en la perspectiva de la modernidad y la revelación hasta hace poco silenciada, de la opresión epistémica que en nombre de la modernidad fue ejercida como forma particular de la colonialidad. En el mundo secularizado de la ciencia posterior al siglo XVIII, la opresión epistémica era la nueva cara de la opresión religiosa en el mundo sagrado del Cristianismo durante los siglos XVI y XVII.

El “totalitarismo científico” (*Idem*, p. 668) inaugurado en ese período, se basaba en principios positivistas e imprimía una visión racionalista sobre el tiempo, se consolidaba así una lógica temporal lineal (*chronos*) como única dimensión y principio organizador de toda sociedad. Su naturalización impuso sobre la temporalidad, el espacio y la vida humana, un tiempo siempre secuencial y mensurable.

La condición geográfica en la constitución de lo humano fue negada por la supervaloración del tiempo que pasó al tratar el espacio geográfico como mero escenario para nuestras acciones; como superficie métrica y fragmentada, el espacio geográfico es cerrado en su multiplicidad y coetaneidad, siendo sometido a una narrativa única (Massey, 2008).

Este raciocinio también marcó el modo en que se pensaba la vida humana y su desarrollo; la linealidad se hace también presente allí al abordar la vida como un conjunto de acontecimientos que cumplen una secuencia biológica universal, en detrimento de lo social y de lo cultural, lo que evidencia equivocadas interpretaciones de las teorías de Darwin acerca de una socialización evolucionista y, especialmente en el caso de los niños, pasan a ser vistos como seres incompletos viviendo una etapa precaria hacia los niveles más avanzados del desarrollo.

Según Sarmiento (2007), un triple proceso de invisibilización de la infancia se viene dando: invisibilidad histórica, cívica y científica; pensada por su incompletitud e incapacidad, los niños históricamente son excluidos del ejercicio de sus derechos políticos y sufren cierta desconsideración en cuanto a los impactos que sobre ellas se establecen a partir de diferentes políticas. Se suma a esto el hecho de que la mayoría de las investigaciones académicas toman a los niños como objetos y no como sujetos del conocimiento.

Dicho proceso de ocultación, es sacudido por múltiples rupturas epistemológicas a partir del año 1980; el establecimiento de convenciones, estatutos políticos y legales, así como diferentes programas nacionales e internacionales, financiados por diferentes órganos, colocan a los niños en una nueva condición como sujetos de derechos. Son reinaugurados paradigmas en el campo de estudios de la infancia que provocan la revisión de presupuestos teóricos-metodológicos y de las cuestiones éticas de la investigación con los niños.

En el campo de la Sociología de la Infancia, el trabajo de James, Jenks y Prout (1998) organiza los enfoques “pre-sociológicos” de la infancia, presentes hasta entonces en los estudios: el niño naturalmente malo, el niño inocente, el niño inmanente (tabla rasa), el niño inconsciente (pasado del adulto), el niño naturalmente desarrollado por etapas (Piaget), y el niño socialmente desarrollado (visión transitoria). Los autores critican cierto esencialismo presente en tales teorías, que de algún modo marcan a los niños con una visión más biológica y pensada fuera de sus contextos.

A partir de estos presupuestos, James y Prout (1997) redefinen algunos principios importantes para los estudios de la niñez, basados en la idea de la infancia como construcción social contextualizada, ya no la identifican como una etapa universal. Así, la infancia merece ser situada en sí misma como una variable de análisis social que establece relaciones con otras variables, tales como género, raza y clase social. Además, ven a los niños como sujetos sociales competentes que actúan a través de sus presencias en el mundo de forma intencional, produciendo cultura, espacios y tiempos.

De este modo, la perspectiva universalizada de infancia conlleva una visión colonizada, naturalizada, trae consigo una postura adultocéntrica que se arraiga en la condición de invisibilizar, subalternar y desconsiderar a los niños y su condición social activa, sus lógicas propias, sus saberes y culturas. Mignolo (2003) afirma la necesidad de un pensamiento fronterizo para superar los límites coloniales, abriéndonos a la emergencia de lo silenciado en su potencialidad.

En ese pensamiento fronterizo de Mignolo, volvemos a las curvas de Guimarães Rosa y a las pupilas de Bajtín y la necesidad constante de reflexión. En lengua portuguesa esa palabra tiene muchos sentidos, hablamos de muchos de ellos que encontramos y que se nos pueden llevar a otras relaciones con los niños y sus existencias en el mundo.

Se hallan muchos paisajes creados para los niños en sus espacialidades históricas, entendidos muchas veces como fijos espaciales que emergen de sus flujos y extensiones históricas. Pero, los niños animan los paisajes, los rediseñan con sus acciones en el mundo, en sus palabras, porque las palabras también son territorios en torno a los cuales se disputan las infancias, en definitiva, los paisajes no están fuera de eso.

La vivencia en los lugares es un proceso único en la medida en que cada sujeto interpreta y atribuye significados a su organización, a los artefactos y atributos que los componen de un modo peculiar. Se puede decir que, en medio de sus grupos sociales, los niños comparten una identidad colectiva y forjan sus propias identidades, mientras dejan por el mundo sus infancias marcadas en los diferentes paisajes.

Como una expresión geográfica, el paisaje asume diferentes matices a lo largo de la historia del pensamiento y ha sido de fundamental interés para los estudios de la Geografía de la Infancia. Según Santos (1991, p. 67) “todo lo que nosotros vemos, lo que nuestra visión alcanza a ver, es paisaje. Esto puede ser definido como el dominio de lo visible, aquello que la vista abarca”. En otra obra el mismo autor afirma que el paisaje y el espacio: “[...] no son

sinónimos. El paisaje es un conjunto de formas que, en un dado momento expresan las herencias que representan las sucesivas relaciones localizadas entre hombre y naturaleza. El espacio son esas formas que la vida anima” (Santos, 2012, p. 103).

El autor nos invita en este sentido a pensar el paisaje como proceso inserto en la fluidez de una espacialidad dinámica, pues así es la acción humana en la producción del espacio geográfico. Es en el paisaje que permanecen las marcas de esas acciones, sobre todo por los artefactos que en él se materializan como registros históricos, como una “acumulación de los tiempos” (Santos, 2012a, p. 54). Luego, los paisajes se convierten en un medio importante para acceder y rescatar los procesos sociales, culturales y políticos que históricamente formaron determinada sociedad.

Entre muchas otras posibilidades de comprensión —que no serán aquí debatidas, por no ser éste el objetivo del texto—, nuestras investigaciones vienen asumiendo la perspectiva aquí presentada para entender que la lectura de los paisajes nos posibilita sobrepasar lo que le es aparente en busca de significados.

Al crear lugares para que los niños vivan sus infancias, los diversos grupos sociales especializan sus concepciones de infancia y de lo que es ser niño en ese contexto, insertando artefactos en espacios delimitados, normalizados y organizados según lo que crean que debe ser destinado para los niños. Por lo tanto, son paisajes de infancia reveladores de los procesos históricos y sociales que generaron la producción de determinado espacio, y cómo la sociedad de cierta forma ve y destina tal espacio para los niños.

Según Lopes (2009, p. 113), “Los paisajes de infancia serían como las formas visibles y materiales del espacio, producidas temporalmente por los diferentes agentes sociales para las posibles infancias presentes en las diversas instancias de la sociedad”. Mucho de lo que se dice de “infancia” y que compone los paisajes, no fue construido por los niños sino por los adultos, y está destinado para ellos mismos. Y así es fácil ver, por ejemplo, los paisajes de nuestras ciudades, lugares repletos de artefactos creados “para” y no “por” niños:

En nuestras investigaciones podemos observar diversos lugares, cuyas formas y objetos ahí colocados nos aproximan a la idea de una infancia, como por ejemplo: las plazas públicas, escuelas, parques presentes en las plazas de las ciudades, parques presentes en los centros comerciales, parques presentes al interior de las tiendas (muy común en cadenas de comida rápida). Parques presentes en condominios cerrados, lugares para celebrar cumpleaños (que generalmente, en su interior guardan muchos juguetes), clubes privados, bibliotecas infantiles, espacios agregados a bares y restaurantes (con juguetes y algunos con recreadores, algunos tienen el nombre del establecimiento más el término “kids”), tiendas de diversión (con juguetes electrónicos y de plástico, espacio pago para ser utilizado por un determinado tiempo). (Lopes, 2009, p. 114).

En contrapartida, la condición de sujetos geográficos de los niños no se reduce al hecho de que algunos lugares son producidos para ellos, los niños pueden ser considerados sujetos que producen geografías en la medida en que nos presentan un vasto repertorio de usos del espacio que va mucho más allá de lo que es concebido por sus normas. ¡Son creadores!

CONSIDERACIONES FINALES

[Ser niño es:

Jugar;

hacer desorden en la habitación;

hacer guerra de almohadas en la noche de pijamas;

ayudar a los padres con las tareas de la casa;

respetar a los padres;

organizar los juguetes después de jugar;

jugar y cantar en el baño;

jugar video juegos;

ver televisión;

ver películas de terror;

contar historias de terror;

jugar con los muñecos y las muñecas;

jugar en la piscina;

jugar con la pelota;

jugar con los amigos;

Dar un susto al cartero.

¡Ser niño es... ser niño!

(Estudiantes de 1er año B, Enseñanza Fundamental, 6 años Colégio de Aplicação João XXIII/UFJF [2013]).]

La versión en el idioma original (portugués):

Ser criança é:

Brincar;

fazer bagunça no quarto;

fazer guerra de travesseiro na noite do pijama;

ajudar os pais nas tarefas de casa;

respeitar os pais;

organizar os brinquedos depois de brincar;

brincar e cantar no banho;

jogar videogame;

ver televisão;

ver filmes de terror;

contar histórias de terror;

brincar com os bonecos e bonecas;

brincar na piscina;

jogar bola;

brincar com os amigos;

dar susto no carteiro.

Ser criança é... ser criança!

(Estudantes do 1er. ano B, EF, 6 anos, Colégio de Aplicação João XXIII/UFJF [2013]).

Al presentar por medio de las narrativas los paisajes vivenciados, los niños nos revelan cómo el ser niño y el espacio geográfico son

indisociables. Los niños son siempre de/en algún o algunos lugares, y es por medio de los paisajes que tales espacios son accedidos por ellos, y aunque sean objeto de acción adulta que formatea diversos paisajes pensados para niños, ellos en su protagonismo se conforman, pero también reorganizan, negocian, subvierten, se imaginan y juegan con el espacio produciendo otras espacialidades.

Los niños se forjan como tales en la vivencia con los adultos y con otros niños, en dicha unidad juegan, colaboran, hacen guerra, organizan, narran, teniendo el espacio geográfico y sus paisajes como dimensión formativa importante. Animán el espacio geográfico, crean y recrean la vida en los extremos y bordes de la sociedad, haciendo que la historia humana se renueve constantemente. Es la actividad creadora que hace la existencia humana típicamente humana, diferencias marcadas de nuestra filogénesis constantemente capturada y redimensionada en la ontogénesis.

Sus narraciones son en diferentes lenguajes, ya sean por textos escritos, palabras, mapas, y tantas otras, por medio de las cuales nos revelan el mundo, sus riesgos y tesoros, o simplemente enlazan elementos que componen los espacios vivenciados. En fin, son narrativas que nos presentan la singular manera con la que tratan los paisajes.

[Sara Silva: Existe carro volador.

Jader: ¿Existe?

Sara Silva: (Señala que sí existen con la cabeza).

(Algunos niños dicen que no existe)

Jader: ¿Y tiene un mapa del carro volador?

Sara Silva: Existe porque mi amiga me dijo que existe.

Rafael Vitor: Cuando yo ser inventor, yo voy a inventar el carro volador. O inventar así, niño mismo.

[...]

Jader: Él dijo que es una cosa muy lejos. Pida a él que le explique.

Sara de Paula: Bueno. Me explica lo que usted hizo ahí.

Rafael Vitor: Aquí es un cohete que sale de la tierra y va para éste

planeta aquí. Sólo no sé el nombre.

Sara de Paula: ¿No sabes el nombre? Pero, ¿está lejos?

Rafael Vitor: Es.

Sara de Paula: ¿Va a demorar mucho tiempo para llegar allá?

Rafael Vitor: *Uhum*.

Sara de Paula: ¿Cuánto tiempo?

Rafael Vitor: No sé el tiempo porque nunca fui.

(Nota de campo, Escuela Municipal “José Calil Ahouagi”, 9 de junio de 2017. Acervo GRUPEGI).]

La versión en el idioma original (portugués):

Sara Silva: Existe carro voador.

Jader: Existe?

Sara Silva: (Faz que sim com a cabeça).

(Algumas crianças falam que não existe)

Jader: E tem mapa do carro voador?

Sara Silva: Existe porque a minha amiga me falou que existe.

Rafael Vitor: Quando eu ser inventor, eu vou inventar o carrvoador. Ou inventar assim, criança mesmo.

[...]

Jader: Ele falou que é uma coisa muito longe. Pede para ele explicar.

Sara de Paula: Tá. Me explica o que que você fez ai...

Rafael Vitor: Aqui é um foguete que ta saindo da Terra e tá indo pra esse planeta aqui. Eu só não sei o nome.

Sara de Paula: Você não sabe o nome? Mas ele é longe?

Rafael Vitor: É.

Sara de Paula: Vai demorar muito tempo?

Rafael Vitor: *Uhum*

Sara de Paula: Quanto tempo?

Rafael Vitor: Eu não sei o tempo porque eu nunca fui.

(Nota de campo, Escola Municipal “José Calil Ahouagi”, 9 de junho de 2017. Acervo GRUPEGI).

Figura 4. “Un lugar muy lejos”. “Um lugar muito longe”.
Rafael Vítor (7 años).



“Ser niño es...Ser niño” (“Ser criança é... Ser criança”. En portugués) es una afirmación tan simple que muchas veces nuestras miradas adultas no alcanzan a percibir; sin embargo, los niños nos dan pistas, distribuyen invitaciones por el mundo para que nos acerquemos a sus miradas y sus existencias. Ciertamente, sus paisajes de niños están en estas invitaciones como una buena forma de acceder a sus singularidades geográficas.

REFERENCIAS

- Ariès, P. (1986). *História social da criança e da família*. 2ª (ed.). (Dora Flaksman, trad.) Rio de Janeiro: LTC. (Trabajo original publicado en 1975).
- Bajhtín, M. (2010). *Questões de Literatura e de Estética. A Teoria do Romance*. 6ª (ed.). (Aurora Fornoni Bernadini et al., trad.). São Paulo: Hucitec.
- Bajhtín, M. (1999). *Estética de la creación verbal*. 10ª (ed.). (Tatiana Bubnova, trad.). México: Siglo XXI. (Primera edición en español 1982).
- Barros, M. (2001). *O livro das ignoranças*. Rio de Janeiro: Record.

- Costa, B. (2016). *Geografia escolar: crianças e infâncias no primeiro ano do ensino fundamental em Juiz de Fora/MG*. Tesis de doctorado. Universidade de São Paulo.
- James, A., Jenks, C. y A. Prout. (1998). *Theorizing childhood*. Cambridge: Polity Press.
- James, A., Jenks, C. y A. Prout. (1997). *Constructing and reconstructing childhood: contemporary issues in the sociological study of childhood*. 2ª (ed.) Washington: Palmer Press.
- Kohan, W. (2003). *Infância. Entre educação e filosofia*. Belo Horizonte, Brasil: Autêntica.
- Lopes, J. (2013). *O menino que colecionava lugares*. Porto Alegre, Brasil: Mediação.
- Lopes, J. (2009). A criança e sua condição geográfica: contribuições de geografia da infância. *O Social em Questão*, XX (21/1), 109-122.
- Lopes, J. y T. Vasconcellos. (2005). *Geografia da Infância: reflexões sobre uma área de pesquisas e estudos*. Juiz de Fora: FEME.
- Massey, D. (2008). *Pelo espaço: uma nova política da especialidade*. (Hilda Pareto Maciel y Rogério Haesbaert, trad.). Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Mignolo, W. (2004). Os esplendores e as misérias da “ciência”: colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluri-versalidade epistêmica. En B. Santos (org.), *Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado* (pp. 667-710). São Paulo, Brasil: Cortez.
- Mignolo, W. (2003). *Histórias locais/projetos globais. Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Rosa, G. (2008). *Gran sertón: veredas*. (Coral Pérez et al., trad.). Caracas: Fundación Editorial El perro y la rana.
- Santos, M. (2012a). *Pensando o espaço do homem*, 5ª (ed.). São Paulo: Edusp.
- Santos, M. (2012b). *A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção*, 4ª (ed.). São Paulo: Edusp.
- Santos, M. (1991). *Metamorfoses do espaço habitado-fundamentos teóricos e metodológicos da Geografia*, 2ª (ed.). São Paulo: Hucitec.
- Sarmiento, M. (2007). Visibilidade social e estudo da infância. En V. Vasconcellos y M. Sarmiento (org.), *Infância (in)visível* (pp. 25-49). Araraquara, Brasil: Junqueira&Martim.

**TERRITORIO Y CULTURA: GEOGRAFÍA DEL CUIDAR
Y EDUCAR EN LAS COMUNIDADES QUILOMBOLAS
COLÔNIA DO PAIOL Y VÃO DE ALMAS¹**

*Eliete do Carmo Garcia Verbena e Faria, Eliane Rodrigues
de Castro, Maria Lidia Bueno Fernandes,
Mathusalam Pantevis Suarez*

La sociedad actual se configura a través de un proceso histórico que requiere de la comprensión del espacio como posibilidad de la existencia de multiplicidad –diferencia y heterogeneidad–; es decir, nuestra mirada para el mundo se debe dar en la perspectiva de la visibilidad de múltiples tiempos y espacios que resultan en un gran número de formas de organización social, permitiendo la existencia de especificidades y universalidades que conviven a pesar de supuestos aislamientos o del discurso de inevitabilidad de la globalización. Así pues, son incontables geografías e historias que componen infinitas formas de vivencias humanas; son trayectorias constituidas a lo largo de la filogénesis humana en su inmersión social, que emergen en la ontogénesis, en constantes procesos de creación.

¹ Esta investigación pertenece al Grupo de Pesquisa e Estudos em Geografia da Infância-GRUPEGI/CNPq-Brasil. Resultados parciales de dicha investigación han sido presentados en diversos eventos tanto en Brasil como en Colombia.

Proponemos en esta investigación, una mirada sobre la(s) Geografía(s) de la(s) Infancia(s) y la(s) Geografía(s) de lo(s) Cuidado(s). Reafirmando la importancia del espacio/tiempo en la composición de la infancia, o sea, esa infancia pasa un espacio y un tiempo que marcan profundamente la identidad de ese niño. De esta manera, consideramos que los cuidados que se les propician sean principios fundantes en la constitución de esa infancia en ese contexto.

A pesar de que actualmente se presentan de esta forma, fue la modernidad que dio el reconocimiento de la existencia de la infancia, del “sentimiento de la infancia” (Ariès, 1981), siendo reconocida dentro de un abordaje en la perspectiva de la Sociología. Tal idea deja claro el hecho de que no basta con existir un niño para que la infancia exista. El reconocimiento de que este grupo necesitaba un trato especial, adecuado a sus especificidades, culminó en la identificación y descubrimiento de la infancia que, de un periodo “sin lugar” en la civilización, considerada indefinida e imprecisa, viene conquistando visibilidad históricamente.

INICIANDO EL DIÁLOGO

Esta investigación se desarrolla en el ámbito del Grupo de Investigación en Geografía de la Infancia (Grupo de Pesquisa em Geografia da Infancia-GRUPEGI), se trata de un trabajo en conjunto con investigadores vinculados a universidades de diferentes regiones brasileñas, discutiendo la temática de la infancia desde múltiples perspectivas. Así, este capítulo presenta las primeras sistematizaciones de las experiencias de investigación en dos estados brasileños (Minas Gerais y Goiás) y trae consigo los desafíos al investigar con niños en comunidades *quilombolas*, para reconocer los saberes relacionados al cuidado y educación en esas dos realidades.

Participan del estudio la comunidad *quilombola* Colônia do Paiol, la cual pertenece al municipio de Bias Fortes, en la Zona da Mata de Minas Gerais, Brasil, y la comunidad *quilombola* de Vão

de Almas, del municipio de Cavalcante en el Nordeste Goiano. Comunidades que viven realidades distintas, no obstante que podemos reconocer en su origen trazos comunes de la (de)colonización y de las luchas por el reconocimiento de sus territorios. El abordaje del territorio es importante y en esta perspectiva se engloban tanto aspectos ambientales como socioculturales y económicos.

En este contexto, identificamos que la infancia y los cuidados a ella dedicados acontecen en los territorios específicos y en tiempos determinados, distanciándonos de esta forma de abordar a esos sujetos y esas infancias como *a-topos*, o sea, sin ningún lugar, o también *a-temporales*, sin un tiempo determinado y específico, desplazados de sus espacios y de sus tiempos.

Nos propusimos estudiar esos grupos y esas infancias con una perspectiva que los reconoce como sujetos sociales activos y productores/constructores de sus espacios y de su devenir. De este modo, retratamos en este trabajo elementos de sus historias y geografías, buscando escuchar y valorizar sus voces, aunque intentando (de) colonizar las narrativas, los saberes, los discursos, pero siempre en la búsqueda de ultrapasar los abordajes históricamente concebidos, en busca de un abordaje pos-sociológico.

Aunque tratamos cada contexto por separado, es posible afirmar que con trazos comunes entre los niños, observamos sus actividades de creación, su capacidad de transformar los esquemas y estructuras pre-trazados para ellos, materializando sus presencias en los diversos grupos sociales en que se encuentran. A partir de esa concepción podemos complementar la necesidad de comprender a los niños como agentes productores del espacio que gestan y que dan significados a sus espacialidades, construyendo lugares, territorios, e influenciando los paisajes. Los niños son así, productores de culturas propias, constituidos en la interface del espacio geográfico y del tiempo histórico.

El presente texto contempla la estructura teórica de la investigación, las especificidades de los territorios abordados y el camino metodológico, dialogando con los datos obtenidos.

Geografía del Cuidado y las vivencias en territorios quilombolas

En este apartado, la propuesta de la Geografía de los Cuidados nos lleva a abordar las relaciones de cuidado y educación que se establecen en la infancia entre adultos y niños, niños y niños, en sus contextos geográficos. Nos interesa discutir el lugar que la infancia ocupa en esa sociedad a partir de una mirada a los cuidados inherentes a la alimentación, seguridad, procedimientos de higiene, tipos de ambientes frecuentados, relación con los animales, relación madre e hijo, entre la familia extendida, otras relaciones, relaciones con los hermanos o relación con los demás niños, relación de los más viejos con los más jóvenes, religiosidad, creencias, autonomía, estímulos, entre otros.

Este artículo se trabaja desde la perspectiva de la teoría histórico-cultural, estableciendo una aproximación con el concepto de vivencia (*pereživanie*) y el de reelaboración creadora (*tvortcheskaia pererabotka*) en la perspectiva de la unidad persona-medio de Vigotski (2010). Implica, en el ámbito de esta investigación, la unidad fundada entre el niño y el medio y su potencial creador para (re) elaborar la cultura, desde una actividad organizadora interna en su enraizamiento en el mundo.

Además, los argumentos teóricos que dirigen este estudio con niños e infancias *quilombolas*, engloban fundamentos de las Ciencias Sociales, de la Antropología, de la Psicología y de la Pedagogía, en el sentido de comprender al niño en su medio, en sus interacciones, en las formas de cuidar y educar, considerando contextos específicos.

Es importante mencionar al respecto, que actualmente, las diversas investigaciones y abordajes acerca del niño y de las infancias, buscan dar importancia a ese grupo lleno de especificidades, el cual fue descuidado durante mucho tiempo por la sociedad.

De acuerdo con la vertiente sociológica, los niños son entendidos como actores sociales que pertenecen a una categoría generacional (Sarmiento, 2005, 2008; Qvortrup, 2010) que reflejan características

sociales, económicas, culturales, políticas, entre otras, las cuales atraviesan tiempo y espacio comprendidos en la reproducción de sus vivencias en el y con el mundo. Comprender sus lógicas, sus espacios y sus narrativas interfiere en un proceso de reconocimiento “cronotópico”, a través del cual Bakhtin (2010) expone que:

El tiempo se condensa, se comprime, se torna artísticamente visible; el propio espacio se intensifica, penetra en el movimiento del tiempo, hace la trama y la historia. Los índices del tiempo no son espacio, y el espacio reviste sentido y se mide con el tiempo (Bakhtin, 2010, p. 211).

Una idea de tiempo y espacio fuertemente marcados y evidenciados en la sociedad y ampliamente difundida y encontrada en la Geografía de la Infancia, donde los niños ocupan, vivencian, elaboran y reelaboran los espacios geográficos forjados a lo largo del tiempo, corroborando la idea de Lopes (2013, p. 129), quien afirma que: “la vivencia sería exactamente, la unidad fundada entre el niño y el medio, confluencias donde estaría el desarrollo”. Además, el autor interpreta ese concepto en tanto: “...noción del niño como protagonista, como autoría en el proceso de interpretación” (*Ibidem*).

Decir que un sujeto nace en espacios geográficos significa decir que él está en un espacio-tiempo históricamente situado. Significa entender que existe una unidad entre el medio y el sujeto (Vigotski, 2010), representada por la vivencia (*pereživanie*) como una unidad indivisible en permanente transformación.

Pensar la infancia y los niños *quilombolas*, implica evidenciar a partir de sus vivencias, las relaciones de fuerza, poder y resistencia, las cuales se establecieron a lo largo del tiempo, en una dimensión axiológica, como bien lo explica Holquist (2015, p. 42): “el lugar que ocupamos en el ser no es meramente un lugar que ocupamos en el espacio y tiempo, sino una tarea, la obligación de forjar relaciones interiores con nosotros mismos y con el mundo en que vivimos” por lo tanto, es un acto responsable.

En la búsqueda del reconocimiento no sólo territorial sino principalmente para concretar su identidad cultural, generalmente pasada a través de la oralidad, percibimos que las relaciones de las experiencias del cuidar y educar envuelven la relación con la familia, la comprensión acerca del papel del hombre, de la mujer y de los niños en ese proceso. El cuidado antecede al nacimiento de los niños y permea las formas de lidiar con la gestación, el parto, el amamantamiento, la alimentación del niño pequeño, los castigos adoptados, o su desarrollo, los cuidados con el clima, entre otros. Así, se busca identificar lo que es característico en el cuidado de los niños.

Un cuidado que tiene relación con los valores culturales y sociales presentes en las tradiciones de las comunidades así como con el papel de la educación institucional en el fortalecimiento y adquisición de esas tradiciones. En efecto, es importante conocer cómo los niños participan y perciben su significado, identificando cómo los saberes y las costumbres de la comunidad llegan a nuevas generaciones y qué valor se atribuye a estos saberes actualmente, para así comprender su transmisión de generación en generación.

Considerando sobre todo que la relación con el cuidado acontece en un tiempo y en un espacio situado históricamente y que esas relaciones construyen el paisaje de la comunidad, “bebés y niños nacen en paisajes pre-existentes, vivencian territorios, lugares y otras dimensiones espaciales que son expresiones del espacio geográfico” (Janer, 2008, citado por Lopes, Gonçalves y Lima, 2015, p. 192). Por ende, él crea, reelabora la vida y el paisaje. En el estudio, la idea de territorio abarca el reconocimiento del derecho del niño al espacio, entendido como derecho políticamente definido. Desde aquí se puede hablar de un “territorio de la infancia”.

De este modo, es importante destacar que las formas de organización territorial y las experiencias culturales llevan a la configuración de identidades. Parte de esto se refiere al universo simbólico, anclado en los campos de sentido y significado que los seres humanos construyen en la y por la relación con su espacio y con el universo material que los circunda.

Cabe, por fin, una discusión sobre territorio en este contexto: territorio comprendido, no en términos de nación o de propiedad, pero sí como sinónimo de apropiación efectiva mediante prácticas culturales, simbólicas, ecológicas, económicas, técnicas, espirituales, entre otras. Es decir, hablamos aquí de una espacialidad que se distingue en el proceso de globalización, dado que no sigue la lógica cartesiana, tornada hegemónica en el proceso de colonización y posteriormente por la globalización, espacialidad que tampoco se adhiere ciegamente a los principios liberales y que, por lo tanto, dialoga mucho más con los principios del “*bem viver*” (Acosta, 2016) de las sociedades andinas y de otros pueblos tradicionales del continente americano.

En este sentido, al abordar en este texto esa concepción de territorio como algo entrelazado por las relaciones sociales, construidas a partir de un sentido de pertenencia común y marcado por un devenir compartido entre los miembros del grupo, y vivido en una lógica que se configura como proyecto alternativo de modernidad, esperamos dar luz a otras formas de pensar y organizar el mundo.

De este modo, en la búsqueda del establecimiento de diálogo con ese universo afirmamos que la infancia y toda la lógica del cuidado se materializan en un espacio. En este sentido, traemos el abordaje de Massey (2008), para quien el espacio es un “encuentro de historia”. Para dicha autora, ese espacio tiene su propia trayectoria, sus propias historias específicas, su multiplicidad de caminos recorridos y, por esto, trae sus caminos para el futuro, marcados por la sociedad que les confiere especificidad. Así, nosotros nos proponemos una mirada para aquella realidad, no como fragmento, como resto o residuo de un tiempo que se cristaliza en un determinado espacio, pero sí como una compleja red en sus dimensiones políticas, económicas, sociales y culturales.

Los territorios y sus contextos

Los territorios abordados involucran comunidades *quilombolas* y, para su mejor comprensión, es necesario retomar el origen del término bantú *kilombo*, que se refiere a un tipo de institución sociopolítica militar de África Central². Puede aludir también a una asociación abierta, constituida por hombres, con semejanzas entre aquellas existentes en África y Brasil, así:

(...) los quilombos brasileiros pueden ser considerados como una inspiración africana, reconstruida por los esclavos para oponerse a una estructura esclavista, por la implementación de otra forma de vida, de otra estructura política en la cual los oprimidos son acogidos (*Parecer* 16, 2012, p. 5).

El término original viene sufriendo modificaciones en su significación, por la forma con que estos grupos se han mantenido a pesar de la expectativa de su desaparición después de la esclavitud. Al contrario, se muestran más vivos y presentes cada día, en un proceso de resistencia para mantener la integridad de sus tierras y su identidad cultural. De esta forma, la Asociación de Antropólogos Brasileños (AAB) los define, no como grupos aislados o de una población estrictamente homogénea. La concepción actual de *quilombo* abarca su constitución no solamente por sus movimientos rebeldes que ocuparon tierras libres y aisladas:

Pero también las herencias, donaciones, recibimiento de tierras como pago de servicios prestados al Estado, la simple permanencia en las tierras que ocupaban y cultivaban en el interior de las grandes propiedades, bien con la compra de tierras, tanto durante la vigencia del sistema esclavista como después de su desaparición. (Schmitt; Turatti; Carvalho, 2002, p. 3).

² Informaciones de Munanga y Gomes (2004), presentadas en *Parecer* 16/2012, que trata de las “Directrices Curriculares Nacionales para la Educación Escolar *Quilombola*”.

Estos grupos han sido reconocidos en “su condición de colectividad por el compartir de un territorio y de una identidad” (p. 3), pero sobre todo por persistir en el desarrollo de prácticas de resistencia, en la manutención y reproducción de sus modos de vida incorporando las características del lugar en el que se encuentran. Por lo tanto, es importante el reconocimiento del componente cultural de estas comunidades como algo vivo, dinámico, en constante transformación.

Otro aspecto destacado relativo a las comunidades *quilombolas* se refiere a la lucha por la tierra, siendo apuntado como uno de los factores de fortalecimiento de las comunidades negras rurales en Brasil. En la Constitución Federal (1988) se tiene que “*aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhe os títulos respectivos*” (Artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias). Los investigadores se ven delante de este desafío: “*fundamentar teoricamente a atribuição de uma identidade quilombola a um grupo e, por extensão, garantir, ainda que formalmente - o seu acesso à terra*”. (p. 2).

Este desafío planteado a los investigadores, ha permitido el alargamiento del concepto de *quilombo* para incorporar las diferentes realidades en que viven las comunidades negras rurales, buscando “ultrapasar el binomio fuga-resistencia” (Schmitt, *et al.*, 2002, p. 2), a fin de incorporar otras maneras que permitirán la consolidación de estas comunidades, dando visibilidad a la historia, a la cultura y al papel político ejercido por los *quilombos*, valorizando la memoria afro-brasileña. Así pues, esta definición dilatada busca conjugar identidad y territorio y “es utilizada para designar un legado, una herencia cultural y material que le confiere una referencia presencial en el sentimiento de pertenecer a un lugar específico” (Andrade, 1997, citado por Schmitt, *et al.*, 2002, p. 4).

En este sentido, se exponen a continuación los territorios sobre los cuales tenemos nuestras miradas y dirigimos nuestras

investigaciones. Cabe resaltar que este trabajo, como se ha dicho anteriormente, se sitúa desde la perspectiva de análisis territorial por lo que el estudio de estas historias ancladas en un pasado ligado a la esclavitud, tienen una cierta afinidad y aproximación de estos espacios-tiempo, o ¿sería tiempos-espacio?

La comunidad quilombola Colônia do Paiol

La comunidad quilombola Colônia do Paiol³ pertenece al municipio de Bias Fortes⁴, en la Zona da Mata Mineira, distante 4 kilómetros del área urbana de dicho municipio. Se localiza en una región con clima tropical y vegetación de mata atlántica. El paisaje encontrado inicialmente, consistía en casas de tipo *palo a pique* (*pau-a-pique*), con lámpara queroseno en su interior y a la orilla de calles sin pavimentar (de arena gruesa con pequeñas piedras); pero con el paso del tiempo y después de intensas transformaciones y modificaciones, este escenario se convirtió en uno de poca vegetación, con casas de ladrillos, una calle central pavimentada, con servicio de energía eléctrica y teléfono.

Actualmente, la comunidad está dividida en la Colonia de Abajo y la Colonia de Encima, dicha división está relacionada con el orden familiar en el territorio. De acuerdo con el relato de M. (84 años), durante una conversación: “...en la Colonia de Abajo se encuentran las familias Marinho y Franco, las más antiguas de la comunidad, en cuanto a la Colonia de Encima, abriga las familias más nuevas: Adão, Silva y Camilo”. (Trabajo de campo, 20 de agosto de 2016).⁵

La búsqueda por el (re)conocimiento de sus orígenes, de su historia y de documentos que demostraran la donación de tierras a exesclavos, asegurando a la comunidad la prerrogativa de ser un

³ La comunidad estudiada por investigadores de la Universidade Federal de Juiz de Fora, en especial por el Núcleo de Pesquisa Geografia, Espaço e Ação (NuGea).

⁴ Antes de ser conocida como Bias Fortes fue llamada de “Quilombo”, debido a que sus primeros moradores eran quilombolas.

⁵ En la nota de campo dice textualmente: “na Colônia de Baixo encontram-se as famílias Marinho e Franco, as mais antigas da comunidade, enquanto que a Colônia de Cima abriga as famílias mais novas: Adão, Silva e Camilo”.

territorio remanente de *Quilombo*, sólo se concreta en el año 2005, cuando Djalma Silva, durante su investigación encuentra el testamento del hacendado José Ribeiro Nunes, fechado en 1891, donde queda claro el término de donación de tierras a “nueve de sus ex-esclavos como forma de reconocimiento por los servicios prestados, siete eran hombres y dos eran mujeres”. (Silva, 2005; Águas, 2012).

Sin embargo, el testamento no describe con exactitud el tamaño de la tierra donada, apenas relata las fronteras vecinas con las *Terras do Paiol*, conforme describe Guimarães (2012):

Habiendo pasado una donación, digo habiendo colocado algunos de mis ex-esclavos en un terreno, en un lugar denominado Paiol en este distrito que divide con terrenos de Flávio Esteves dos Reis, João Delphino de Paula, con este testamento confirmo la donación de dicho terreno a mis ex-esclavos de nombres: Tobias, Gabriel, Adão, Justino, Quirino, e Maria crioula y Camilla parda y también Sebastião y Justiniano a fin de que puedan gozar de dicho terreno del Paiol como de su propiedad, señores y poseedores, disfrutarlo en vida y tras la muerte de ellos pasará a sus descendientes directos sin que puedan vender o enajenarlos por contrato de tiempo (Guimarães, 2012, p. 100).

Con el pasar del tiempo, hacendados del entorno de la Colônia do Paiol se apropiaron de parte de esas tierras, reduciendo el espacio de la comunidad a aquel que existe hoy, lo que genera implicaciones en la forma de subsistencia de las familias. En consecuencia, de esas formas de subsistencias antes dadas por el cultivo y explotación de la tierra, hoy en día tan sólo se usufructúa una mínima parte.

A pesar de que la Colônia do Paiol presenta características de una comunidad remanente de un quilombo, el gobierno de Bias Fortes, así como su comunidad, no la reconocen como tal. Para los habitantes de la Colônia do Paiol, esa situación influye negativamente en la juventud, en la construcción de su identidad étnica y *quilombola* y su educación⁶, que no está organizada de forma di-

⁶ Hasta el momento, la educación escolar no es orientada por las Directrices Curriculares de la Educación Escolar Quilombola, *Parecer*, CNE/CEB No. 16/2012.

ferenciada para atender las especificidades de las comunidades de esta naturaleza.

En la comunidad existen dos instituciones importantes y valoradas que influyen en la acción de sus habitantes: la *Escola Joaquim Ribeiro de Paula*, creada por la Prefeitura de Bias Fortes en 1970, atendiendo básicamente a niños del lugar con Educación Infantil y primer segmento de Enseñanza Fundamental; y la *Associação Quilombola Colônia do Paiol (Aquipaol)*, creada en 2007 por habitantes de la comunidad con el objetivo de desarrollar actividades de defensa de los derechos sociales de sus moradores, teniendo las mujeres participación importante en sus acciones, las cuales siguen dos ejes: 1) la lucha por la demarcación legal de sus tierras, y 2) la valorización de la identidad cultural y la memoria local, en el sentido de preservar sus tradiciones y saberes, contribuyendo a una mayor visibilidad de la comunidad con respeto y valorización de su origen africano.

La Colônia do Paiol tiene fuerte influencia de la religión católica y mantiene la tradición cultural de algunas fiestas populares, como *Congado* y *Maculelê*, presentados en fechas conmemorativas como el 7 de octubre (día de *Nossa Senhora do Rosario*) y el 20 de noviembre (Día de la Consciencia Negra).

“Tem que comer o que dá sangue”⁷: el cuidar y el educar en la comunidad Colônia do Paiol Fiz com meus filhos, faço com meus netos⁸

Esta investigación inició en marzo de 2016, cuando tuvimos el primer contacto con la comunidad a través de los investigadores del Grupo *NuGea*. Desde entonces, varios encuentros ocurrieron para

⁷ En traducción textual: “Tiene que comer lo que produce sangre”. (Trabajo de campo, 2 de julio de 2016).

⁸ En traducción textual: “Hice con mis hijos, hago con mis nietos”. Entrevista con N. (55 años) sobre el cuidar en relación con los nietos. (Trabajo de campo, 2 de julio de 2016).

que pudiéramos conversar sobre el estudio propuesto e identificar las características de la Colônia do Paiol y obtener el permiso de sus moradores para la realización del estudio. En mayo de 2016, en una reunión con la Associação Quilombola Colônia do Paiol (AQUIPAIOL), obtuvimos oficialmente el consentimiento para llevarlo a cabo y por consiguiente nuestra permanencia constante en la Colônia.

A partir de allí, ampliamos los contactos con la comunidad⁹ y desarrollamos diferentes formas de intervención: ruedas de Conversación (adulto y niño), entrevista (adultos), actividades junto a los niños¹⁰, participación en la fiesta *Junina*¹¹ de la escuela, participación en visitas de profesores e investigadores, y contacto con los moradores en actividades programadas en la ciudad de Juiz de Fora (Minas Gerais) (MG). Sobre las entrevistas destacamos que los entrevistados fueron las personas indicadas por los mismos habitantes de la comunidad y de las personas con las que manteníamos diálogos permanentes. De estos contactos surgieron notas de campo expandidas e imágenes (fotos, videos, audios y dibujos) por parte de los investigadores y los participantes del estudio. Así, los primeros resultados encontrados nos permiten relatar algunas características de la infancia y lo que es ser niño en la comunidad del Paiol.

Entre esos resultados tenemos que la ocupación y utilización del espacio geográfico en la Colônia por los niños, están claramente demarcadas por una relación de cuidado por parte de los adultos, principalmente por las mujeres, protagonistas en esta relación de cuidar y educar no solamente los hijos propios sino también a los

⁹ En nuestras visitas a la comunidad llegábamos aproximadamente a las 9 de la mañana y se mantenía el contacto con las personas todo el día. Además de las actividades programadas, almorzábamos en casa de una de las moradoras y retornábamos hasta el final del día.

¹⁰ Se realizaban actividades como contar historias y construir mapas vivenciales como actividad de investigación y para atender las necesidades definidas por la comunidad.

¹¹ Fiesta típica en Brasil del mes de junio, de allí recibe el nombre *Junina*. Dicha fiesta tiene danzas, músicas y juegos, además de vestuarios específicos. Es una fiesta que involucra toda la comunidad.

hermanos, sobrinos y nietos. Los patios de las casas y las calles alrededor de las mismas, la cancha de baloncesto y el campo gramado de fútbol son espacios permitidos donde ellos desarrollan juegos al aire libre como: fútbol, *pique pega* y andar a caballo. La cascada, a su vez, se constituye como una región del territorio no autorizado, cuya utilización es castigada. Esta preocupación es evidenciada en la conversación de la moradora N. (55 años), al referirse a la utilización de la cascada en el verano, periodo en el cual ocurre el aumento del volumen de agua, al afirmar que: “...é preciso ter cuidados com as crianças na cachoeira, com as pedras por causa das chuvas”¹² (Trabajo de campo, 2 de julio de 2016).

El transitar libremente en la Colônia do Paiol, donde las casas están muy cerca unas de otras, contribuye para la idea de comunidad extendida de que unos cuidan de otros, estrechando las relaciones entre pares intergeneracionales. Agregar y acoger son sentimientos fuertes en la comunidad. El cotidiano de estos niños ocurre también en espacios institucionales como la escuela y la iglesia, tanto en el desarrollo de las actividades pedagógicas y religiosas, respectivamente, como en las diversas actividades festivas y/o culturales.

En lo que se refiere a la exploración del espacio por los niños de la primera infancia, constatamos que la utilización de los patios de las casas ocurre bajo cuidados, puesto que ellos necesitan del baño de sol de la mañana y arrastrarse en el piso, prácticas que auxilian su desarrollo y crecimiento, como afirma una de las moradoras. Además, un órgano importante presente en la comunidad es el puesto de salud, cuyos agentes trabajan en la comunidad y acompañan el desarrollo de los niños, incluyendo actividades como vacunación y campañas acerca de su cuidado.

Asimismo, durante nuestras entrevistas, ruedas de conversación y observaciones, identificamos la presencia y utilización de prácticas, saberes tradicionales y culturales de cuidados a los infantes, los

¹² En traducción textual: “...es necesario tener cuidado con los niños en la cascada, con las piedras por causa de la lluvia”.

cuales se encuentran presentes en el cotidiano de las madres con sus hijos, muchas de estas prácticas transmitidas de generación en generación por medio de la oralidad. Por ejemplo, en una conversación alrededor de un fogón de leña, la abuela nos contó que el nieto, que vive en Juiz de Fora, sólo comía macarrón instantáneo. Incomodada por esta situación, ella afirma: “...agora ele tá aqui comigo. Tá aprendendo a comer de tudo, legumes, verdura. Tem que comer o que dá sangue”¹³. (N., 55 años. Trabajo de campo, 7 de mayo de 2016).

Cabe resaltar que estas expresiones no se restringen a los individuos más viejos, constatamos esto en las conversaciones de otros habitantes jóvenes, quienes nos relataron: “...leite de égua é bom para o desenvolvimento das crianças”¹⁴ (V. Trabajo de campo, 7 de mayo de 2016), “...ferrar o chão com tecidos é bom para evitar a friagem na barriga”¹⁵ (M.J. Trabajo de campo, 7 de mayo de 2016), herido: “...se lava com água e sabão”¹⁶ (N. Trabajo de campo, 2 de julio de 2016), entre otras. La medicina natural y tradicional también afloró en los diversos relatos, lo que nos permite afirmar que en la comunidad del Paiol todavía es común la utilización de tés caseros y hierbas medicinales, como el *funcho*, hierba de *saõ João*, ruda y hojas de naranja.

Asimismo, las creencias y el acto de *benzer* (bendecir) todavía existen en la comunidad, no con la misma fuerza e intensidad, comparado con algún tiempo atrás, pero persistiendo a tantas otras influencias actuales sobre formas de cuidar y educar. En conversación con el señor P. (70 años) sobre el cuidado de un niño recién nacido expresó:

Sr. P: Ahí, allí ellos tenían una moda, la partera que dejaba aquel resto de ombligo enrollado en un pañito, lo ponía así en una teja de la casa, y decían que

¹³ Traducción textual: “ahora él está aquí conmigo. Está aprendiendo a comer de todo, legumbres, verdura. Tiene que comer lo que da sangre”.

¹⁴ Traducción textual: “...leche de égua es buena para el desarrollo de los niños”.

¹⁵ Traducción textual: “...ferrar el piso con telas es bueno para evitar fríos en la barriga”.

¹⁶ Traducción textual: “...se lava con agua y jabón”.

tenía que quedarse ahí el resto de la vida, hasta que desapareciera. Y así es que hacía, era un cariño que ellos hacían. ¿Comprende?

Entrevistador: Encima del tejado, ¿entonces?

Sr. P: Incrustada en la teja antigua, ahí se quedaba el resto de la vida, así desaparecía. Ellos hablaban que era un cariño para que no diera problema el ombligo del niño.

(Trabajo de campo, 10 de septiembre de 2016).

Asociadas a esta costumbre, otras prácticas eran comunes, como por ejemplo visitar al niño solamente después del séptimo día de nacido, creyendo en la protección que generaría. El señor P. afirmó que con sus nietos: “...*nasceu e eu fui fazer a mesma coisa do tempo que vinha de trás, compreende?*”. Sin embargo, los nietos “*Não, aí não. Com eles já não tinha parteira mais, aí já era evoluído, essas coisas, sabe?*”¹⁷ (Trabajo de campo, 10 de septiembre de 2016).

Aquí la idea de territorio, además de la apropiación geográfica del espacio, entendida como prácticas y valores queda evidente. Además, fue constatada en una de las conversaciones entre una niña de 11 años y su abuela. Percibimos que la postura y el habla de la nieta al valorar el cuerpo, el cabello con “*piastra*” (cabello alisado con plancha) y el deseo de ser bailarina clásica en otro país, incomodaba a la abuela, que nos dice: “...*ela fala o que não deve na comunidade e age como se fosse mocinha, mas ainda é muito criança. Muito do que ela faz eu nem falo para o pai, pois ele é muito rígido. Procuro orientar, dizer o que pode ou não fazer*”.¹⁸ (Trabajo de campo, 7 de mayo de 2016). El niño presenta un lenguaje específico, singular, que entiendo, crea el mundo dentro de una lógica propia relacionada con: “las condiciones que están en su entorno, en los cuales se encuentra”

¹⁷ Traducción textual: “...nació y yo fui a hacer la misma cosa de tiempo atrás, ¿comprende? No, ahí no. Con ellos ya no tenía parteras, ahí ya evolucionó, ¿sabe?”

¹⁸ Traducción textual: “...ella habla lo que no debe en la comunidad y actúa como si fuese adolescente, pero todavía es muy niña. Muchas cosas que ella hace yo no le cuento al papá, pues él es muy rígido. Busco orientar, decirle lo que puede o no puede hacer”.

(Vigostki, 2001, citado por Prestes, 2012, p. 212). En la comunidad, el diálogo se destaca en la educación adoptada por las familias.

Percibimos también en el cotidiano la existencia del conflicto que implica la valorización de la identidad cultural y la no aprobación de las acciones del niño como forma de cuidado. Entre los numerosos enfrentamientos presentes en las comunidades *quilombolas*, uno es fuertemente identificado por la población adulta: el mantenimiento de las tradiciones, el sentimiento de pertenencia y la valorización de la identidad cultural.

El gran desafío que se plantea ante la comunidad es: cómo resistir a los llamamientos del consumismo actual como imposiciones estéticas (patrones de belleza), la utilización de productos alimenticios industrializados sobreponiendo la producción local, y la presencia de estilos musicales que distancian a los niños y jóvenes de la cultura local. La intención de preservar la cultura significa cuidar de los niños y jóvenes, significa ampararlos con conocimientos y prácticas que demarcan culturalmente el territorio de la Colônia do Paiol.

La comunidad Vão de Almas

La comunidad Vão de Almas, pertenece al quilombo de los *kalunga* en el municipio de Cavalcante, GO, distante cerca de 80 kilómetros de la sede municipal. Tiene como característica la preservación de un modo de vida rural, con casas de adobe, hasta hace poco sin luz¹⁹, muy distantes unas de otras, asegurando la profundización de las relaciones en núcleos familiares reducidos. El conocimiento sobre y la relación con el bioma cerrado es un aspecto importante de este grupo social, así como la fuerza con que acogen las tradiciones festivas, ligadas a los santos católicos y, en el caso de esta comunidad,

¹⁹ La electricidad llegó recientemente a la comunidad, cuenta con luz eléctrica a partir de diciembre de 2016. Apenas para nuestra visita en marzo de 2017 pudimos vivenciar esa localidad “iluminada”, cabe resaltar que necesitaremos realizar nuevas investigaciones sobre el impacto de la electricidad en ella.

a *Nossa Senhora da Abadia*. La comunidad se sitúa en la Chapada dos Veadeiros, uno de los últimos reductos del “*Cerrado savanna*”, preservado ante el avance del modelo de monocultivo exportador que predomina en el corazón de Brasil. El quilombo de los *kalungas*, en realidad, un complejo de comunidades, entrelazadas por afinidades afectivas, relaciones de parentesco, especificidades culturales y trayectorias históricas en común. En el contexto brasileño, esta población afrodescendiente tiene características muy singulares, dadas a partir de su larga historia que, sí se interpreta linealmente, hablará sobre el aislamiento; sin embargo, su compleja red de relaciones, intercambios, comercio, lazos de amistad y parentesco, denota que esa premisa de aislamiento es una falacia. Cabe señalar que la articulación del territorio, hasta muy recientemente cubierta por caminos de caballos, aun hoy en día es marcada por la dificultad del acceso y de los desplazamientos por tratarse de áreas muy inclinadas, de ladera, carreteras no pavimentadas, curvas pronunciadas, en fin, la denominación de “vão” denota un valle encajado, cercado de altiplanos y cerros. En este escenario inhóspito desde el punto de vista físico, pero vibrante y potente desde el punto de vista humano y cultural, se encuentra una infancia y un cuidado con los niños relevante en el cotidiano de la comunidad. Las actividades desarrolladas están ligadas a la economía de subsistencia: alimentación de los animales, recolecta de frutos y hortalizas, auxilio en la pesca, secado de peces y carnes, entre otras. Los niños participan activamente de la organización de las fiestas y asumen protagonismo en sus desplazamientos diarios, inclusive con relación a la ida y vuelta de la escuela. Así, la configuración de la infancia acontece en un espacio y en un tiempo que marcaron profundamente la identidad de estos niños.

Tabla I. Registro de trabajo de campo en la comunidad Vão de Almas. Actores sociales.

Fecha	Lugar de estancia	Actividad desarrollada
1 de septiembre al 4 de septiembre de 2016	Casa del señor Domingos en Córrego da Serra	Visita a las escuelas: Córrego da Serra, Joana Pereira y Santo Antônio, visita a la casa de los moradores. Doña Luiza, doña Rosa, señor Manoel, entre otros. Acompañamiento de las actividades desarrolladas por los niños en las escuelas.
9 de septiembre al 11 de octubre de 2015	Casa de Eva, profesora del Colegio Santo Antônio	Visita a la escuela: paseo por los alrededores de la escuela, entrevista con profesores, visita a la casa de Marisa, profesora local. Lectura del material producido por los niños en la escuela.
6, 7 y 8 de noviembre de 2016	Casa del señor Domingos en Córrego da Serra	Visita a la casa de doña Fiota, señor Valdemar y reconocimiento del territorio. Conversación sobre las actividades cotidianas en la comunidad.
9 y 10 de agosto de 2016	Casa del señor Domingos en Córrego da Serra	Trabajo con los niños, pesquería, montaje de <i>arapuca</i> (trampa), preparación para la fiesta de Nossa Senhora da Abadia das Neves.
13 y 14 de agosto de 2016	Casa del señor Domingos en la Comunidad Capela	Participación en las actividades preparatorias para la fiesta. Prepara la decoración para la procesión con incienso, visita al fiestero Zezinho quien en la fiesta asume la denominación de “Emperador”.
23 al 26 de marzo de 2017	Casa del señor Domingos en Córrego da Serra	Participación en actividades cotidianas, ida al campo, al pozo, pesquería, cascada, cabalgata, recolección de frijol, descascarada del frijol, entre otras.

La investigación realizada en la comunidad Vão de Almas es de tipo cualitativo y fue dividida en las siguientes etapas: levantamiento bibliográfico, visitas a la comunidad y a las escuelas, entrevistas abiertas con la población local, observaciones directas en campo, registro fotográfico y convivencia con una pareja y sus hijos.

El cuidar y el educar en la comunidad Vão de Almas: “Tem que aprender, ser independente”²⁰

*Vão banhar no poço?*²¹
Cuidado com as cobras!

Los relatos del cuidado con los niños comienzan desde el periodo del embarazo de la madre, del nacimiento del niño con el resguardo previsto y respetado. En este periodo la parturienta cuenta con el apoyo de la familia, madre, hermanas, vecinas, para recuperarse del parto y tener tiempo para el cuidado del bebé (es de los primeros baños al recién nacido con una mezcla de hierbas como *lagramina*, *quina resteira*, té de *cavala*, “*muleco*” *dura*, *alfavaca*, *mulher* “*pobra*”, *canela d’ema*, hasta la alimentación a base de caldos). A lo largo de la infancia las hierbas y medicamentos caseros serán utilizados, ejemplo de esto es la hoja de la *vassourinha* para combatir el *quebranto*²², que en este caso se mezcla la leche del pecho de la madre con el sumo de la hoja de la planta.²³

Entre los medicamentos más comunes podemos resaltar el uso del diente de ajo en la gingiva (inflamación de las encías) de los niños en la fase de dentición, a partir del cuarto mes, con el objetivo de aliviar la incomodidad que le causa al niño. También existe el relato del uso del *fedegoso*, en caso de fiebre y neumonía. La hoja del *Andu*, para cuando se tiene fiebre y dolor en el cuerpo. El *mastruz*

²⁰ Relato de D., madre de los niños que acompañamos en la investigación. Traducción textual al español: “Tiene que aprender, ser independiente”.

²¹ Conversación de D., padre de los niños, antes de ir con los niños hasta el pozo, distante de la casa un kilómetro aproximadamente, trayecto que atraviesa el bosque, en medio de la propiedad. Traducido textualmente al español: “¿Se van a bañar en el pozo? ¡Cuidado con las culebras!”.

²² *Quebranto* es uno de los grandes problemas que afectan a los niños, muchas veces causado por el “mal de ojo”. El *quebranto* es identificado cuando el niño sufre de “dormidera”, es decir, que está somnoliento y pierde el vigor.

²³ Para el *quebranto* necesita de la intervención de la *benzedeira* (persona que bendice) y del uso de hierbas para combatirlo. Según D., si no se descubre a tiempo, puede llevar al niño a la muerte. Esto ocurre cuando el niño pasa a “obrar” negro, es porque atacó los intestinos.

macerado sirve para combatir el verme, en especial la lombriz. El aceite de ricino²⁴ empapado en un algodón se le da al niño para chupar, tanto el ricino como el algodón son cultivados y extraídos en el campo, y es utilizado contra los dolores de estómago.

Estos cuidados se acompañan de un llamado a la autonomía, que implica transitar por el territorio, manipular machetes y herramientas consideradas peligrosas para los niños en otros grupos sociales, ir a pescar, nadar, al campo, al bosque, poner trampas, ir en bicicleta o a pie a la escuela, en fin, un sinnúmero de actividades que le permite a esa infancia adentrarse en ese universo cultural y construir su historia de pertenencia e integración.

El epígrafe de este apartado trae consigo la advertencia del padre a P. (9 años) y a T. (4 años) al prepararse para bañarse en el pozo: “*cuidado com a cobra*” en el camino, que estén atentos a los rastros de los diferentes animales que transitan por el territorio, ellos señalan que *sintieron* el olor de la serpiente, con esto, optaron por desviarse del camino donde podría existir algún riesgo de encontrársela.

En el pozo, durante el baño, juegan con las hojas de los árboles, simulan barcos, nadan desnudos, el perro de la familia los acompaña y entra al agua y la alegría es completa. En el camino de vuelta pasan por el campo, observan si hay algún animal en la trampa, en fin, articulan la actividad de ocio con las actividades de lo cotidiano.

En el día a día, los niños están muy involucrados en las actividades de subsistencia. El hermano mayor orienta y acompaña al hermano menor, la madre y el padre los involucran gradualmente en las actividades cotidianas, así, ayudan a alistar los ingredientes que harán parte del almuerzo de la familia, limpian los peces que pescaron, entre otras cosas. La madre de la familia relata que los niños tienen que aprender a hacer de todo y que, aunque hay cierta división sexual del trabajo, todos son capaces de realizar las diferentes tareas.

²⁴ La preparación del aceite de ricino sigue el mismo proceso del aceite de coco de *pindoba*. Implica secar al sol y quebrar el coco, tostarlo, tritular y mezclar con agua. Cocinar hasta que el aceite flote en la mezcla, se extrae, y nuevamente al fuego para evaporación total de agua.

A propósito, ella cita como ejemplo la construcción de la casa de adobe cubierta por un tejado de paja, relata que en las vacaciones de julio de 2016, su hija que vive en la ciudad volvió para casa, ella y sus tres hijos hicieron 3 mil bloques de adobe para los arreglos de la casa antes del período de lluvia. Esta actividad sería atribución masculina preferiblemente, pero el conocimiento sobre los procesos es el dominio de todos en la familia. De la misma manera relata el aprendizaje referente a la pesca, la limpieza de los pescados, partida de coco *pindoba*, al uso del pilón para macerar el coco, manejo de herramientas, trenzado de fibras, en un tránsito en relación con la división de tareas, entre los géneros.

Durante la estancia en la comunidad nos llamó la atención la falta de juguetes industrializados en la casa, lo que consideramos como una invitación para el desarrollo de la imaginación en la perspectiva de jugar, tan claro en los abordajes de Vigotski (2009). Sin embargo, el uso de un pedazo de cartón simulando un carro, el patear un fruto llamado *marmelo* en lugar de una pelota, la construcción de las trampas con pedazos de palos recogidos del patio, la pesca, el barco imaginado a partir de una hoja de palma caída en el agua, el baño de río, la musicalidad con los tambores y otros instrumentos utilizados en las festividades de la comunidad, la participación activa en las fiestas construyendo los elementos para la decoración, preparando las mechas de las lámparas que serán encendidas a lo largo de la procesión, la ayuda en la preparación y transporte de alimentos para la fiesta, nos hicieron ver las posibilidades concretas de acciones compartidas, (re)inventadas en esa infancia tan peculiar.

Otro aspecto a considerar es el gusto de los niños por la observación de los astros, recordando que en la localidad hasta hace poco tiempo no había iluminación artificial y que el clima durante el período de sequías permite mirar el cielo sin nubes o partículas que impidan su observación. Además, cabe destacar el sentido de orientación y localización en el espacio que los niños construyen, así como el dominio y el conocimiento de las plantas, animales y de la geografía local.

Se puede decir que estos niños, a partir de una gama de cuidados y preparación para su inserción en la vida social, construyen sus lenguajes espaciales a partir de su vivencia en el territorio, del conocimiento sobre las fiestas, plantas, caminos, morros y el clima.

Escuchando los relatos, corroboramos las afirmaciones de Jerebtsov (2014), para el autor:

...vivencias son el proceso de formación de la personalidad por las que pasa el individuo en las situaciones de la vida, la existencia en general con base en las formas y valores simbólicos transformados por la actividad interna, prestados de la cultura y devueltos a ella (p. 19).

En este sentido, el autor afirma que la zona de desarrollo inminente elabora las condiciones, los instrumentos, el espacio semántico para la vivencia de un nuevo “Yo”. En la actividad conjunta, en la cooperación, en la coexistencia, en la convivencia nace el nuevo “Yo” que exige vivencias para la elaboración de determinadas adaptaciones para el “Yo” renovado (Jerebtsov, 2014, p. 20). Lo anterior significa que, cuando analizamos el cotidiano de la infancia en comunidad es posible percibir, en los ínfimos detalles, la construcción del enraizamiento en la cultura a partir, inclusive, de la cooperación, del aprendizaje en la y con la presencia del otro: hermano, amigo, padre, madre, parientes, vecinos. De este modo defendemos que los niños son protagonistas, capaces de reelaborar la propia cultura, con lo que se establecen, entonces, las bases para la comprensión del concepto de “reelaboración creadora” (*tvortcheskaia pererabotka*).

Caminando para el cierre

Estudiar niños afrodescendientes significa valorizar los saberes de matriz africana, dando visibilidad a su historia, a su cultura, anclados en la ancestralidad étnica. En el trabajo, la diversidad de contextos sociales presentados y la pluralidad de la sociedad nos llevan a reconocer la existencia de diferentes infancias que acogen

los niños con historias de vida distintas, con sentidos y significados peculiares conforme con la relación entre pares e intergeneracional establecidas.

Valorizar esos saberes significa, también, oponerse a un proceso de ocultamiento y de distanciamiento de esas reflexiones en el campo de la sociología, así como en el medio académico, cual es presentado por Santos (2006) al abordar la “Sociología de las Ausencias”. Es importante destacar que, además de esas ausencias, otras pueden ser percibidas en lo cotidiano. Aunque las comunidades estén libres de colonialismos, se ven sujetas a injusticias y desigualdades que reflejadas en el preconceito explícito o enmascarado de la sociedad. De este modo, la libertad está restringida, reprimida.

El estudio realizado en las comunidades Colônia do Paiol y Vão de Almas indica una fuerte vinculación entre territorio y cultura en la configuración de identidades, de relación de pertenencia a partir de un universo simbólico. Son significativos los campos de sentido y significado que los seres humanos construyen en la y por la relación con su espacio, con las personas que allí están y con el universo material que les rodea.

El cuidar y el educar a partir de la geografía de los cuidados, es permeado por creencias y tradiciones que se desvanecen, pero que asimismo se fortalecen en la relación con las personas. Aunque presentes de forma reconfigurada en la práctica de la comunidad, las vivencias, por medio de la oralidad, especialmente de los más viejos, son tornadas actuales y fuertes.

En este sentido, nos referimos a las consideraciones de Prestes, al abordar el concepto de vivencia de Vigotski que “desde su nacimiento el niño está inmerso en la cultura, el medio social es constitutivo de la persona” (Vigotski, 1983, p. 303, citado por Prestes, 2013, p. 303). Así, Prestes (2013), Lopes y Fernandes (2016), traen la idea de “enraizamiento en la cultura” como forma activa de construir la unidad entre persona-medio. El concepto de vivencia, en esta perspectiva, asume el significado de “conocimiento adquirido en el proceso de vivir o vivenciar una situación o [en el proceso] de realizar alguna cosa”. (Houaiss, 2009 citado por Vigotski, 2010, 683).

Finalmente, el potencial transformador, creativo y creador de estas infancias, expuestas a sistemas de relaciones, evidencia la reelaboración y reinterpretación de su propia cultura.

REFERENCIAS

- Acosta, A. (2016). *O bem viver: uma oportunidade para imaginar outros mundos*. São Paulo: Autonomia Literária/ Elefante.
- Águas, C. (2012). *Quilombo em festa: Pós-colonialismos e os caminhos da emancipação social*. Tesis de doctorado. Universidade de Coimbra.
- Ariès, P. (1981). *História social da criança e da família*, 2ª (ed.). (Dora Flaksman, trad.) (Trabajo original publicado en 1975). Río de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos.
- Bajhtín, M. (2010). *Questões de Literatura e de Estética. A Teoria do Romance*, 6ª (ed.). (Aurora Fornoni Bernadini et al., trad.). São Paulo: Hucitec.
- Guimarães, E. (2012, junio). Os arquivos locais e as comunidades negras-o Arquivo Municipal de Barbacena e o Quilombo do Paiol (Bias Fortes/MG). *Mal-Estar e Sociedade*, Año V (8), 85-108.
- Holquist, M. (2015). A fuga do cronotopo. En N. Bemong (et al.). (Org.). *Bakhtin e o Cronotopo: reflexões, aplicações, perspectivas* (p. 42). (Oziris Borges Filho et al., trad, 1ª [ed.]). São Paulo, Brasil: Parábola Editorial.
- Jerebtsov, S. (2014). Gomel-a cidade de L. S. Vigotski: Pesquisas científicas contemporâneas sobre instrução no âmbito da teoria histórico cultural de L.S. Vigotski. *VERESK-Cadernos Acadêmicos Internacionais: Estudos sobre a perspectiva histórico-cultural de Vigotski*, 1, 7-27.
- Lopes, J. (2013). A “natureza” geográfica do desenvolvimento humano: diálogos com a teoria histórico-cultural. En E. Tunes (org.), *O fio tenso que une a Psicologia à Educação* (pp. 125-136). Brasília, Brasil: UNICEUB.
- Lopes, J., Gonçalves, T., y Lima, R. (2015). E qual lugar vocês guardam? O direito de aprendizagem em geografia nos anos iniciais. *Revista Educação em Foco*, 187-201.
- Lopes, J., y Fernandes, M. (2016). *Disciplina Pesquisa com bebês e crianças-Tópicos Especiais-Campo de estudos da Infância*.
- Massey, D. (2008). *Pelo espaço: uma nova política da especialidade*. (Hilda Pareto Maciel y Rogério Haesbaert, trad.). Río de Janeiro, Brasil: Bertrand Brasil.
- Ministerio de Educación, Consejo Nacional de Educación. (2012). *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola*. Parecer CNE/CEB

- Nº 16. Recuperado de http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/diretrizes_curric_educ_quilombola.pdf, el 20 de septiembre de 2016.
- Prestes, Z. (2013). A sociologia da infância e a teoria histórico-cultural: algumas considerações. *Revista de Educação Pública*, 22, (49/1), 295-304.
- Prestes, Z. (2012). *Quando não é quase a mesma coisa. Traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil*. Campinas, Brasil: Autores Associados.
- Qvortrup, J. (2010). A infância enquanto categoria estrutural. *Educação e Pesquisa*, 36 (2), 631-643. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/ep/v36n2/a14v36n2.pdf>, el 20 de septiembre de 2016.
- Santos, B. (2006). *A gramática do tempo: para uma nova cultura política. Para um novo senso comum. A ciência, o direito e a política na transição paradigmática*, 3ª (ed.). 4. Porto, Portugal: Edições Afrontamento.
- Sarmiento, M. (2008). Sociologia da infância: correntes e confluências. En M. Sarmiento y M. Gouvêa (orgs.). *Estudos da Infância: educação e práticas sociais* (pp. 17). Petrópolis, Brasil: Vozes.
- Sarmiento, M. (2005). Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. *Educação & Sociedade*, 26 (91), 361-378.
- Schmitt, A., Turatti, M., y Carvalho, M. (2002). A atualização do conceito de quilombo: identidade e território nas definições teóricas. *Ambiente & Sociedade*, 5 (10), 1-8.
- Silva, D. (2005). *O passeio dos quilombolas e a formação do quilombo urbano*. Tesis de doctorado. Pontificia Universidade Católica de São Paulo.
- Texto de apresentação do Grupo de Pesquisa em Geografia da Infancia-GRUPEGI (s.a.) (s.f). Recuperado de <http://geografiadainfancia.blogspot.com.br>, el 15 marzo de 2015.
- Vigotski, L. (2010). Quarta aula: a questão do meio na pedologia. *Psicologia USP*, 21 (4), 681-701.

HABLANDO DE INFANCIAS: UNA INFANCIA COLOMBIANA Y UNA INFANCIA BRASILEÑA, TODOS EXTRANJEROS¹

Mathualam Pantevis Suarez

Un día un colombiano como yo, adulto, pensando en qué me hacía ser extranjero, a decir verdad, creía que con el simple hecho de vivir en otro país ya era acreedor a dicha nominación. Pero, ¿qué me hacía pensar en esa cuestión de ser extranjero? Primero, me encontraba llegando a un país diferente al mío, Brasil; donde me empezaba a enfrentar a un sin número de nuevas situaciones, como el clima, la comida, la forma de vestir de las personas y de comportarse, condiciones culturales, incluso hasta el idioma hablado era diferente.

Aunque yo sabía que el idioma iba a ser crucial para lograr vivir en este país, no lo consideraba lo más importante en ese momento, ya que me había preparado un poco antes de emprender este viaje y había estudiado la lengua nativa para no tener muchos contratiempos, lo cual ocurrió tal y como lo había pensado: desde que bajé del avión la lengua se me facilitó, pues las personas me entendían y yo también creía entenderlas.

¹ Texto producto de la tesis doctoral (2014-2018) “Coitado menino esta doente!: Relación de los niños con “ser extranjero”. Forma parte, tanto de la línea de investigación Linguagem, conhecimento e formação de professores, como del GRUPEGI/CNPq de UF de Juiz Fora. Financiamento: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).