



UNIVERSIDAD DISTRITAL
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

CIU
DAD
PAS
AN
DO



IPAZUD
Instituto para la Pedagogía,
la Paz y el Conflicto Urbano,
Universidad Distrital
Francisco José de Caldas

DOSSIER

Artículo de investigación científica

Narrativas y relatos del Buen Vivir de infancias indígenas como estrategia de construcción de paz¹

Narratives and stories of the good living of indigenous childhoods as a peace-building strategy

Narrativas e histórias sobre a boa vida de infâncias indígenas como uma estratégia de construção da paz

Edgar Oswaldo Pineda Martínez²

Paula Andrea Orozco Pineda³

Para citar: Pineda, E. y Orozco, P. (2018). Narrativas y relatos del Buen Vivir de infancias indígenas como estrategia de construcción de paz. *Revista Ciudad Paz-ando*, 11(1), pp. 40-50. doi: <https://doi.org/10.14483/2422278X.12728>

Fecha de recepción: 15 de noviembre de 2017

Fecha de aprobación: 16 de abril de 2018

1 El presente artículo retoma resultados de la investigación de corte cualitativo: Saberes tradicionales, ancestrales y populares de comunidades indígenas y afro metenses sobre el Buen Vivir, de los grupos de investigación ABA de la Universidad Santo Tomás y Trabajo de Llano de UNIMINUTO.

2 Doctorado en Ciencias Sociales y Humanas, Universidad Internacional de la Rioja, España. Coordinador de investigaciones de la Unidad de Humanidades de la Universidad Santo Tomás de Villavencio. Miembro del Colectivo de Educación para la Paz. Correo electrónico: edgarpin535@gmail.com

3 Estudiante del Doctorado en Sociedad del Conocimiento y acción en los ámbitos de la Educación, la Comunicación, los Derechos y las Nuevas Tecnologías, Universidad Internacional de la Rioja, España. Coordinadora Unidad de Transversales de la Corporación Universitaria Minuto de Dios, Vicerrectoría Regional Llanos. Miembro del Colectivo de Educación para la Paz. Correo electrónico: paulaorozpi@gmail.com

RESUMEN

A partir de las tesis del construccionismo social se aborda la indagación sobre los procesos de construcción de identidades y subjetividades de niños y niñas pertenecientes a comunidades indígenas que viven en contextos urbanos, lo anterior a través de narrativas generadoras de paz. Se desarrolla la metodología para la investigación narrativa hermenéutica (INAH) buscando, de esta manera, develar los significados y sentidos que adquieren las experiencias sobre el concepto de Buen Vivir de niños y niñas indígenas en contextos urbanos, permitiendo comprender e interpretar a través de narrativas generativas sus conceptos sobre su mundo y sus contextos. Se presentan alternativas basadas en narrativas y relatos del Buen Vivir de infancias indígenas que posibilitan acciones futuras referente a la educación y a la construcción de paz.

Palabras clave: buen vivir, construcción de paz, construccionismo social, educación para la paz, narrativas, subjetividad.

ABSTRACT

The thesis of social constructionism deals with the inquiry into the processes of construction of identities and subjectivities of indigenous children communities living in urban contexts through generative narratives of peace. It develops the methodology for hermeneutic narrative research (INAH) searching to unveil the meanings and senses that acquire the experiences on the concept of Good Living of children and indigenous children in urban contexts, allowing understanding and interpreting through generative narrative their concepts about their world and their contexts. Alternatives are presented based in narratives and stories of the Good Living of indigenous childhoods that make possible future actions in reference to education and peace-building.

Keywords: construction of peace, education for peace, good living, narratives, social constructionism, subjectivity.

RESUMO

Visão geral da tese do construccionismo social lida com a investigação sobre os processos de construção de identidades e subjetividades de crianças em comunidades indígenas que vivem em contextos urbanos através de narrativas generativas da paz. Desenvolve a metodologia de investigação narrativa hermenêutica (INAH) buscando, assim, revelar os significados e sentidos que adquirem as experiências sobre o conceito de vida de crianças e crianças indígenas em contextos urbanos, permitindo compreender e interpretar, por meio de narrativa generativa, seus conceitos sobre seu mundo e seus contextos. Apresenta alternativas com base em narrativas e histórias do bem viver de infâncias indígenas que tornam possíveis ações futuras relativas ao ensino e construção da paz.

Palavras-chave: bom viver, construção da paz, construccionismo social, educação para a paz, narrativas, subjetividade.

Introducción

El presente artículo, resultado de un estudio de investigación⁴ sobre patrimonio biocultural indígena, se organiza en dos estadios de comprensión; en primer lugar, se presenta una caracterización contextual de las infancias indígenas habitantes de la ciudad de Villavicencio, Colombia. En segundo lugar, se presentan las interpretaciones sobre Buen Vivir que poseen los niños y niñas de las comunidades indígenas desde emociones en tramas narrativas subjetivas que permiten fortalecer la cultura y educación para la paz (Hourtat, 2011; Albó, 2009). Las comunidades indígenas que participan en el estudio⁵ han sido permeadas por afectaciones emergidas del conflicto armado y social enmarcadas en el desplazamiento forzado, el desarraigo cultural, la situación de pobreza y victimización; lo anterior permitió que las narrativas y relatos de los niños y niñas sobre el Buen Vivir generen fortalecimiento a procesos de convivencia pacífica y cultura de paz desde emociones que afecten las acciones de educación para la paz en sus territorios (Alaminos y Penalva, 2017).

De esta manera, el artículo presenta algunos avances y hallazgos del estudio en lo referente a la territorialidad y las gobernanzas, es decir, el artículo está inmerso en la emergencia de consolidar relaciones entre territorio y saberes en busca de potenciar las formas ancestrales y tradicionales de gobernanza de comunidades indígenas que habitan el departamento del Meta, Colombia; así, dentro de la identificación de conocimientos en territorialidad y gobernanza surge la categoría de Buen Vivir como paradigma de vida en las comunidades indígenas, este reivindica principios éticos y saberes tradicionales indígenas que permiten una convivencia e interacción entre los sujetos y el contexto en plenitud de armonía y bienes humanos. Así:

El Suma Qamaña (vivir y convivir bien) es el ideal buscado por el hombre y la mujer andina, traducido como plenitud de la vida, el bienestar social, económico y político que los pueblos anhelan. El desarrollo pleno de los pueblos (Choque-Quispe, 2006, p. 231).

Teniendo en cuenta lo anterior, el concepto de Buen Vivir surge como una propuesta pluricultural emergida de diferentes pueblos y comunidades indígenas a lo largo de Latinoamérica, no se puede considerar exclusiva de un pueblo o cultura, es una categoría que abarca la

concepción del desarrollo humano que tienen los pueblos indígenas en relación con sus planes de vida, el manejo de su territorio y sus referentes en la cosmovisión (Acosta, 2008). De esta manera, como proceso pluriétnico e intercultural, integra en términos generales cinco elementos comunes a toda cultura, comunidad o pueblo indígena: (a) elemento axiológico, (b) elemento intercultural, (c) elemento naturista, (d) Elemento integrador y (e) elemento prospectivo (Gudynas, 2010).

En consecuencia, las pesquisas sobre la presencia de los elementos comunes del Buen Vivir en comunidades indígenas en contextos urbanos, desplazadas y víctimas de la violencia sociopolítica y del conflicto armado en el departamento del Meta, llevó a identificar interpretaciones, aproximaciones y variantes del concepto en las comunidades indígenas estudiadas (Sikuani, Pijao, Emberá, Jiw). Por tal razón, las indagaciones se centraron en identificar los elementos comunes de un paradigma del Buen Vivir bajo la definición que sobre este plasma el preámbulo de la Constitución Nacional Ecuatoriana “una nueva forma de convivencia ciudadana, en diversidad y armonía con la naturaleza, para alcanzar el Buen Vivir, el Sumak Kawsay” (Constitución Política de la República del Ecuador, 2008).

Este límite investigativo permitió concentrarse en la idea del *nosotros* como eje fundamental del pensamiento ancestral y en la posibilidad de integración del sujeto niño-niña en la construcción de sociedades resilientes para una construcción de sociedades integradas, inclusivas y en paz.

En consecuencia, los niños y niñas de comunidades indígenas en contextos urbanos en el departamento del Meta, en especial las comunidades indígenas que habitan en la ciudad de Villavicencio, asumen diversas concepciones sobre el Buen Vivir, mediadas por las reflexiones y vivencias propias o sobre los imaginarios que poseen acerca del desarrollo humano, calidad de vida y relación con la naturaleza; de esta manera, sus experiencias y vivencias en contextos disímiles (rural-urbano), permiten crear una serie de tramas narrativas configuradas y permeadas desde las emociones vinculadas a su proceso de interacción y convivencia, la relación con su comunidad, su familia y con la naturaleza. Asimismo, el Buen Vivir para los niños y niñas se hace presente en las relaciones que entablan con la escuela, el barrio y la ciudad, la prospectiva de vida y sus imaginarios sobre el presente y el futuro.

Las dinámicas de convergencia cultural entre lo que son (infancias indígenas) y lo que están condicionados a ser (infancias urbanas), posibilitan la construcción de representaciones sobre ciudadano, ciudadanía, educación y autodeterminación como niñas y niños, permitiéndoles una problematización de la realidad y de sus ideas sobre Buen Vivir como proceso significativo de la construcción de una educación para la paz; de acuerdo con lo anterior, se presentan las reflexiones suscitadas al analizar los dos

4 Saberes ancestrales, tradicionales y populares de comunidades indígenas y afro descendientes del departamento del Meta sobre el Buen Vivir

5 El estudio trabajo con 40 niños y niñas de cinco comunidades indígenas que habitan la ciudad de Villavicencio, el proceso tuvo el aval de las autoridades tradicionales de los cabildos, el tratamiento ético de la información se basó en la firma de permisos consentidos de los padres de los menores, consulta previa con las autoridades indígenas de cada cabildo o asentamiento y la firma de documento que reconoce que los saberes ancestrales y tradicionales pertenecen a las comunidades indígenas.

estadios del estudio, infancias indígenas en contextos urbanos y concepto de Buen Vivir en infancias como estrategia de construcción de paz.

Desarrollo del tema

Las infancias indígenas en contextos urbanos

La creciente presencia de indígenas en espacios públicos que realizan actividades económicas y sociales de diversa índole es que cada vez más frecuente en las ciudades capitales de Colombia; este fenómeno es producto de las lógicas enmarcadas en el conflicto racial, social y bélico que sufrieron históricamente los indígenas en sus territorios (Del Popolo, Ribotta y Oyarce, 2009). Asimismo, en los últimos años se ha acrecentado la presencia de esta población en espacios y condiciones precarias, debido a la migración producto de acuerdos de paz con agrupaciones armadas ilegales que generaron un desabastecimiento económico y laboral en sus territorios (Espinosa, 2009).

De esta manera, se evidencia un alto índice de población indígena migrante que vive en contextos urbanos, en una amalgama de costumbres ciudadanas, bilingüismo, diversidad de cosmovisiones y formas propias de organización social, creando una diversidad de formas y maneras de entender el contexto, la naturaleza y las mismas relaciones ciudadanas entre los migrantes indígenas y los habitantes de la ciudad (Pérez, 2008). Esta diferencia juega en contra de las comunidades indígenas y genera nuevos fenómenos de dominación, explotación, segregación y discriminación, condenando a las comunidades indígenas en contextos urbanos a la marginalización social (Schmelkes, 2013).

Por tal razón, estas situaciones socioeconómicas en las que habitan las comunidades indígenas en contextos urbanos, delimitan socialmente los diversos modos de ser niño y niña indígena. Las infancias indígenas se encuentran en medio de dos comunidades étnicas (mestizos-indígenas) que buscan delimitar y conceptualizar los procesos de crianza, experiencias formativas, educación, cuidado y relaciones sociales de los niños y niñas desde una perspectiva adultocéntrica y dominante, provenientes de prácticas de la psicología del desarrollo que buscan la homogenización de la infancia, desconociendo su autorreconocimiento y autodeterminación y enajenando sus derechos como sujetos activos y con voz propia como miembros históricos y culturales de una etnia (Núñez-Patiño, Molinari-Medina y Alba-Villalobos, 2016).

De esta manera, las situaciones sociales de niños, niñas indígenas en contextos urbanos, permiten identificar las tramas de vida que los establecen como sujetos políticos a través de sus narrativas generativas, enmarcadas en sus imaginarios y concepciones sobre Buen Vivir. A raíz de esto, las narrativas y relatos de niños y niñas indígenas permiten reconocer las precepciones que de sí mismos,

de su comunidad y del otro y lo otro, poseen las infancias; al mismo tiempo, estas narrativas permiten evidenciar el reconocimiento que sobre sí mismo tiene las infancias en cuanto su dimensión política y sus subjetividades.

Entonces, dichos procesos de subjetivación política desde las narrativas de niños y niñas indígenas en contextos urbanos se interpretarán desde la perspectiva de los principios centrales de la estética literaria, como marco ético-estético para caracterizar las narrativas como textos generativos y, en consecuencia, lograr pasar de la interpretación científico-social a la interpretación y escritura generativa; de esta forma, a partir de la escritura generativa se accede a los niveles funcionales y pragmáticos del discurso y se determinan las maneras en que los niños y niñas indígenas se constituyen al interior de sus discursos, es decir, las formas en que han configurado y consolidado sus relatos y narrativas (cuentos, fabulas, canciones, poemas, etc.), se pueden interpretar sus imaginarios políticos como sujetos inmersos en una sociedad, sus ideales sobre Buen Vivir en cuanto sus posiciones sobre las relaciones entre sujeto y territorio y, asimismo, desde un enfoque prospectivo generar agenciamientos políticos para la construcción de paz desde los niños y niñas indígenas.

De esta manera, al pensar y reconocer a los niños, niñas indígenas como sujetos con subjetividades y no como desplazados y marginales de una ciudad⁶ (Galende, 2006), se reconstruyen nuevas formas de ciudadanía, diversas formas de entender lo político y la ciudad desde la vivencia del sujeto enajenado, oprimido y marginal, quien no tiene la palabra en lo público ni en lo institucional, ya sea por su condición de niño o niña, por su condición de indígena o por su condición de pobre, que desde la perspectiva de las narrativas estéticas exige ser escuchado y participe de una sociedad en construcción (Granada y Alvarado, 2010).

Caracterización contextual de las infancias indígenas habitantes de la ciudad de Villavicencio, Colombia

Por una parte, en la región Orinoquía se ubican algunas de las regiones más pobres de Colombia, hogar de bastas comunidades rurales, indígenas y una cada vez mayor población afrodescendiente; también, es una región que enfrenta presencia de grupos armados no estatales y de actividades de economías ilegales. Consecuentemente, estos fenómenos impiden aún más la plena garantía de los derechos de la infancia en la región, las cifras oficiales reflejan el alto impacto del conflicto armado interno en los niños y niñas, así como los efectos de otras formas de violencia que se entrecruzan en la región (Observatorio de Infancias y Juventudes de la Orinoquía, 2017).

⁶ El estudio se realizó con niños, niñas y jóvenes de comunidades indígenas que habitan la ciudad de Villavicencio.

Por otra parte, la región es considerada de vital importancia en cuanto a su diversidad de patrimonio biocultural; en este sentido, la región alberga un amplio número de etnias indígenas que, junto a las poblaciones de mestizos (cada vez en mayor auge) y la creciente población de afrodescendientes, la convierte en un enclave cultural y de potencial multicultural. Asimismo, la región es considerada la despensa agrícola y minera de Colombia, generando altos recursos económicos que aportan sustancialmente al PIB nacional (Observatorio de Infancias y Juventudes de la Orinoquía, 2017).

De esta manera, se ve cómo históricamente los pueblos indígenas han tenido en la región su hogar y su territorio de carácter ancestral, lo anterior lleva a ver cómo en las sabanas inundables y en las vegas creadas por los grandes ríos de la región se asentaron grupos indígenas horticultores como los Achagua en los departamentos de Casanare y de Vichada, Las comunidades indígenas sedentarias de los Jirara y Tunebo se asentaron en la parte occidental de Arauca, así como las etnias de los Otomaco, Sáliba y Yaruro en el bajo Apure, Arauca y el medio Orinoco y las comunidades de los Guayupe y Sae en los Llanos del Ariari en el departamento del Meta. En las sabanas y selvas de galería de ríos con cauces de aguas menores, se establecieron las tribus nómadas de los Sikuaní y Chiricoa, en los raudales e islas del Orinoco vivían pescadores especializados como los Adole y las zonas de selva y en el río Vaupés y sus cuencas menores se asentaron tribus de los Cubeos, Curripacos Wananos, Tucanos, Tarianos y Sirianos, entre otras etnias más (Observatorio de Infancias y Juventudes de la Orinoquía, 2017).

Así, este complejo mapa cultural de comunidades indígenas va cambiando radicalmente debido a la constante colonización por la explotación del caucho, el oro y el petróleo, conduciendo a producir altos índices de esclavitud y de desigualdad étnica en comunidades indígenas asentadas en el territorio; por otra parte, el ecosistema humano, natural y cultural de la Orinoquía se ve afectado, esta vez por la violencia partidista iniciada en los años cuarenta y que aun en la segunda década del siglo XXI está presente, generando dinámicas sociales y culturales que relegan a las comunidades indígenas a cada vez menos territorios propios y en muchos casos obligándolos a desplazarse a las ciudades capitales, en especial a la ciudad de Villavicencio, capital del departamento del Meta.

De esta forma, la ciudad de Villavicencio se convierte en el mayor albergue de comunidades indígenas desplazadas de sus territorios, según datos de la Secretaría Social de la Gobernación del Meta (2010), en Villavicencio existen tres cabildos indígenas, el Cabildo Witoto, el Cabildo Inga y el Cabildo *mixto* de las etnias Cubeos, Guananos y Tucanos; sin embargo, en la ciudad existen, además, asentamientos urbanos de las comunidades Emberá Katio, Paez, Sikuaní, Piapoco, Guayabero, Curripaco y Pijao y familias en sitios comunitarios de las

etnias Emberá Chami, Emberá Katio, Wananos, Achagua, Siriano, Guambiano, Cubeos, Salivas. Esta diversidad étnica en la ciudad de Villavicencio, refleja una tendencia marcada hacia la discriminación, la marginalización, las condiciones de pobreza e inequidad en las cuales sobreviven las comunidades indígenas.

Con lo anterior se plantea una situación crítica para las infancias en la ciudad de Villavicencio, ya que no solo es una población con alto índice de vulnerabilidad por las características sociodemográficas, sino que, a su vez, no posee un respaldo gubernamental para garantizar el goce y restablecimiento de sus derechos. De esta forma, en la lógica de la función pública colombiana, la creación, gestión y desarrollo de un plan departamental y municipal de infancia y adolescencia, se debe establecer en torno a cuatro categorías: derechos de existencia, derechos al desarrollo, derechos a la ciudadanía y derechos de protección; asimismo estas categorías se desglosan en objetivos que definen las prioridades de las agendas de gobierno para su cumplimiento y garantía de derechos. El anterior argumento, permite afirmar que, en más de la mitad de los territorios de la Orinoquía colombiana, y en especial en la ciudad de Villavicencio, no se garantiza una estrategia facilitadora para los derechos de las infancias (Observatorio de Infancias y Juventudes de la Orinoquía, 2017).

Igualmente, se puede constatar que en la capital departamental más importante de la Orinoquía (Villavicencio), no se cumple con la obligación de construir planes y políticas diferenciadoras que incorporen en mayor cantidad y calidad datos e iniciativas a favor de la protección integral de las infancias; de esta manera, el plan de infancia y adolescencia de Villavicencio con vigencia 2014-2024, no posee un enfoque diferenciador para las infancias indígenas, lo anterior supone dificultades y limitaciones para la implementación de las pocas políticas públicas de infancia en sus distintos niveles de ejecución, ya que no poseen un enfoque diferenciador y fallan o son ausentes referentes para la infancia indígena.

Por tal razón, dentro de las mayores problemáticas que presentan las infancias indígenas en la ciudad de Villavicencio se encuentra: la desnutrición infantil, acceso difícil a educación de calidad, poco tiempo libre y diversión, inexistencia de participación ciudadana. En cuanto a la desnutrición infantil, esta es el mayor factor de riesgo para la prevalencia de morbilidad y mortalidad en la población infantil indígena (Observatorio de Infancias y Juventudes de la Orinoquía, 2017). La desnutrición infantil en comunidades indígenas ocasiona pérdidas de peso y masa corporal significativa, crecimiento y desarrollo inadecuados, retrasos en las funciones y desarrollos cognitivos, aumento de posibilidades de poseer enfermedades y, por consiguiente, se aumentan las posibilidades de morir, es claro que esta situación no solo afecta al individuo, sino que genera y es consecuencia de cambios desfavorables

en la comunidad (Observatorio de Infancias y Juventudes de la Orinoquía, 2017).

Por otra parte, en cuanto inseguridad alimentaria, entendida como la poca garantía que poseen los niños y niñas indígenas de recibir en algún momento una alimentación nutritiva, balanceada y estable en el tiempo, los indicadores no dejan de ser desalentadores. Se muestra cómo en las comunidades indígenas en la ciudad de Villavicencio el índice de inseguridad alimentaria supera el 30% de la población infantil, es decir, la ciudad está imposibilitada para garantizar seguridad alimentaria estable a niños y niñas de comunidades indígenas, permitiendo de esta manera que el derecho a una existencia se vulnere significativamente (Observatorio de Infancias y Juventudes de la Orinoquía, 2017).

Asimismo, el acceso a la educación de calidad de las infancias indígenas en la ciudad de Villavicencio se evidencia en la inclusión y la retención escolar de niñas, niños de comunidades indígenas en las escuelas, es así, que de 100 estudiantes que ingresan a la escuela solo el 25% logra culminar su educación primaria. Ahora, del total de estudiantes indígenas que culminan su bachillerato, solo el 1% accede a educación terciaria (técnica, tecnológica, universitaria); debido a esto, la tasa de analfabetismo en comunidades indígenas en la ciudad de Villavicencio se ubica en un 46.41% (Observatorio de Infancias y Juventudes de la Orinoquía, 2017).

En lo referente a la atención educativa diferenciada a grupos étnicos, se evidencian brechas para el establecimiento total y duradero de Sistemas Indígenas de Educación Propia (SIPI) instalados en los cabildos, que respondan a particularidades de las comunidades, que propendan por preservar sus saberes y que se desarrolle en lengua materna indígena; por otra parte, los actuales PEI de las Instituciones Educativas de mayor matrícula de infantes indígenas no poseen enfoques diferenciadores, estrategias de bilingüismo ni dinámicas enfocadas a procesos etnoeducativos.

En otro orden, en cuanto el tiempo libre y la diversión en las infancias indígenas en la ciudad de Villavicencio, se tiene un deficiente porcentaje de espacio públicos para la óptima movilidad (andenes) de las infancias, en Villavicencio los metros cuadrados destinados son nulos, en muchos casos no hay andenes, exponiendo la vida de niños y niñas. En relación con parques infantiles, la proporción no alcanza a los 2,8 metros cuadrado por niño, denotando una notable ausencia de espacios para la recreación y el esparcimiento donde se desarrollan físico-creativamente las niñas y niños. Es claro, que para las infancias indígenas la relación con la naturaleza es de vital importancia, por tal razón, la ausencia de esta interacción propiciada por el desplazamiento del campo a la ciudad no es suplida en espacios públicos, parques ni alamedas en la ciudad de Villavicencio (Observatorio de Infancias y Juventudes de la Orinoquía, 2017).

Otro caso preocupante son los espacios como las bibliotecas, museos, parques científicos y de innovación, clubes de ciencia, donde la infraestructura del Estado se reduce a menos de 1%; según los análisis de datos, menos del 1% de las infancias indígenas asiste a un sitio público destinado para el esparcimiento y la sana recreación fuera de su jornada escolar en la ciudad de Villavicencio, los pocos sitios donde se realizan estas actividades pertenecen al sector privado y están ubicados en centros comerciales o en ferias itinerantes donde la seguridad para la integridad física de los niños y niñas es nula y el acceso a las infancias y juventudes indígenas sufre de un estigma social que los aleja de dichos espacios o, en muchos casos, es lejana de sus ingresos económicos (Observatorio de Infancias y Juventudes de la Orinoquía, 2017).

Lo anterior es preocupante si se tiene en cuenta que el 100% de los niños y niñas indígenas que están matriculados en colegios, asisten a media jornada escolar. Son de especial atención las infancias indígenas que no poseen mayor recreación en sus entornos de paisaje natural, que si bien es cierto posibilitan un desarrollo acorde al contexto, no se cuenta con parámetros mínimos de seguimiento por parte del Estado a estas actividades. Es diciente que más del 44% de los niños y niñas indígenas en la ciudad de Villavicencio entre seis y once años no reportan practicar algún deporte (Observatorio de Infancias y Juventudes de la Orinoquía, 2017).

Asimismo, en el acceso a prácticas de índole cultural, los esfuerzos estatales están enfocados a prácticas folclóricas y de arraigo regional para las infancias en la ciudad de Villavicencio. Sin embargo, el fomento institucional a prácticas culturales indígenas propias es nulo, dejando la responsabilidad a las mismas comunidades, las cuales, al estar imposibilitadas en infraestructura y recursos económicos, generan una marcada pérdida de saberes ancestrales y tradicionales en las infancias, acrecentando las brechas de adquisición de memoria ancestral y cultural.

Por último, la participación política de las infancias se entiende como el derecho que estas tienen a ser registradas, a poseer un nombre y una nacionalidad (Código de Infancia y Adolescencia, 2009), además de la posibilidad de participar y ser oídos en espacios sociales (República de Colombia, 2012). Este factor sustantivo de reconocimiento ciudadano y participación política de las infancias, como resultante de una verdadera democracia y como garante del respeto por los derechos humanos, no se cumple; es así que casos donde se presentan ejercicios de gobierno infantil (personeros, consejos de infancia y asambleas departamentales de infancia), constituidas por niños y niñas, ninguno pertenece a comunidad indígena. Esta situación evita el reconocimiento de atributos ciudadanos a las infancias, además de debilitar la cohesión social y el ejercicio ciudadano de estas (Pineda y Orozco, 2016).

En consecuencia, la caracterización de las infancias indígenas en Villavicencio permitió construir los referentes e hitos generativos del trabajo con los niños y niñas participantes del proyecto; de esta manera, las narrativas trabajadas con las infancias indígenas hacen referencia a la nutrición, la educación, la lengua materna, las prácticas culturales y tradicionales, la participación ciudadana, el medio ambiente y el tiempo libre, y cómo estas categorías se relacionan con los conceptos de Buen Vivir en comunidades indígenas.

Tramas narrativas sobre el Buen Vivir en infancias indígenas

Las narrativas de las infancias indígenas sobre el Buen Vivir, permiten afianzar la subjetividad, la autodeterminación y la identidad de niños y niñas en situaciones de vulnerabilidad social y baja participación ciudadana; además, generan procesos de resiliencia a través del uso de recursos literarios y simbólicos (Rodríguez, 2006). De esta manera, las narrativas y relatos orbitaron sobre las interpretaciones, concepciones e imaginarios que los niños y niñas tienen de los conceptos de *estar bien*, *estar tranquilo*, *vivir bien* y *calidad de vida*, permitiéndoles reconocerse en una historia, en una sociedad, dándole valor político a su ejercicio de habitar una ciudad.

Por lo anterior, las narrativas y relatos sobre el Buen Vivir de niños y niñas indígenas en contextos urbanos se convierten en el referente fundamental para la comprensión del ejercicio político a través de la identificación de los signos y la interpretación de sus significados de habitar en una ciudad. De esta manera, para el análisis de las narrativas y relatos se combinan tanto las formas referenciales como reflexivas de la investigación narrativa (Balaguer, 2002). Para tal fin se llevó a cabo el proceso metodológico de análisis narrativo en seis momentos:

- Narraciones de sí mismo. En los relatos de los niños y niñas indígenas en contextos urbanos se evidenció violencia intrafamiliar en el barrio, en la Escuela. Se relata la exclusión de la que han padecido en estos espacios por su condición étnica. A su vez, los relatos denotan alegría, esperanza al abordar situaciones referentes a la naturaleza, el campo, los animales. Finalmente, se evidenciaban relatos de resiliencia al plantar adaptaciones ciudadanas y urbanas de respeto por la naturaleza y convivencia armónica. “Yo no sé qué significa ser indígena, pero si sé que somos diferentes a los otros niños, no porque tengamos mas ojos o piernas, sino que hablamos diferente y nos vestimos diferente” (Narrativa 5. Niña indígena participante).
- Relatos sobre sus familias. En estos análisis se evidenció que los niños y niñas indígenas consideran a la familia como indispensable para dar cariño y ayudar a acceder a la educación y a la formación. Asimismo, para los niños y niñas indígenas la familia tiene dos

acepciones, primero está el núcleo familiar inmediato y seguido la concepción de la comunidad como familia. Así, “Los taitas y los mayares nos dicen que lo principal es la familia y que la familia no son solo los papás, sino todos los miembros de la comunidad” (Narrativa 12. Niño indígena participante). Y también: “Aprendí que la felicidad se busca en la naturaleza, con los animales y con las personas. Pero en villavo es difícil encontrar naturaleza” (Narrativa 2. Niña indígena participante).

- Relatos sobre la escuela. Según los relatos de niños y niñas, la escuela es el lugar de encuentro donde las infancias quieren estar y realizar sus sueños, donde algunos niños buscan atención y cariño, así como aceptación, tranquilidad y seguridad; sin embargo, se evidencia la discriminación, las prácticas pedagógicas no acordes con su naturaleza, la baja experimentación de aprendizajes que se desarrollan en la escuela. En este sentido: “En el colegio los niños son muy groseros, nos dicen cosas feas, no nos dejan jugar y dicen que olemos feo” (Narrativa 14. Niña indígena participante). También: “Era mejor en la escuela de piñalito, allá la profe nos hablaba en nuestra lengua y no había que escribir tanto” (Narrativa 9. Niña indígena participante).
- Narraciones acerca de conflictos emocionales. La totalidad de los niños y niñas del estudio viven en situación de desplazamiento forzado y pobreza, estas coyunturas se ven reflejados en timidez e inseguridad, agresividad, tristeza y melancolía por el lugar del que fue desterrado, por la pérdida o separación de sus familiares, también se revelan resentimiento y envidia por las posibilidades económicas y afectivas de otros niños frente a las propias. “Yo quiero tener muchas muñecas y ropa y un celular, pero no podemos porque somos pobres, solo tengo un loro y juguetes que la gente le regala a mi mamá” (Narrativa 6. Niña indígena participante).
- Relatos acerca del reconocimiento de sí mismo antes y después del desplazamiento. Hay negación frente a contar su historia en público, sus narraciones se encuentran cargadas de hechos tristes como la separación de sus padres y familia, amenazas, maltrato, pobreza. En este punto, se logra hacer una comprensión de sus comportamientos y actitudes. Ante la comparación de su situación anterior con la actual prefieren la anterior y sugieren espacios y lugares de mayor contacto con la naturaleza, así como parques y lugares para jugar, lo cual permite repensar los espacios en que los niños y niñas indígenas quieren crecer y estar, para brindarles un lugar más adecuado.

A mí no me gusta este lugar, es feo y cochino, los carros van por todos lados, no puedo ir al río, no hay árboles, es muy muy feo [...] yo vivía en una casa llena de ríos y árboles y cuando íbamos al pueblo allá era más chévere (Narrativa 21. Niño indígena participante).

- Relatos acerca del reconocimiento de derechos. Se encuentra que identifican como derechos la vida, el amor, la naturaleza y la paz, pero no la salud, educación o recreación. No hay una vinculación con los derechos que debe garantizar el Estado y su situación actual; reconocen como necesidades básicas la comida, útiles y juguetes. Identifican el término desplazado como obligado a salir de su lugar natural. Afirman: “la paz es estar felices, sin hambre...” (Narrativa 7. Niño indígena participante). También: “Nosotros vivimos en paz, no tenemos problemas entre nosotros y si hay, los adultos lo solucionan sin pelear, lo que pasa es que a veces no hay plata y mi papa no tiene trabajo y entonces se ponen muy bravos” (Narrativa 8. Niña indígena participante).

De esta manera, para el análisis narrativo de los seis momentos se adoptó un enfoque de investigación cualitativo, siguiendo autores como Hernández, Fernández y Baptista (2003), quienes reafirman la postura de que, para dar alcance a la pregunta y objetivo de investigación que está orientado a identificar el papel de las narrativas en la construcción de una cultura de paz en infancias indígenas en contextos urbanos, es el enfoque más adecuado; por tal razón, el enfoque de investigación asumido hizo posible una mejor comprensión del objeto de estudio con el fin de tener la posibilidad de encontrar diferentes caminos que ampliaran la interpretación de la problemática de las infancias indígenas en contextos urbanos (Orozco y Pineda, 2017).

Así, en su aspecto cualitativo, el estudio buscó identificar, describir e interpretar en tramas narrativas las emociones de niños y niñas indígenas en contextos urbanos, las cuales pueden ser favorables o no a la construcción de una cultura y una educación para la paz. Este enfoque fue pertinente, respecto a la pregunta y objetivo de indagación, ya que permitió estudiar las experiencias personales y colectivas de niños y niñas que han vivido el conflicto (subjetividad ética y política), explorando sus emociones morales y políticas para prevenir las violencias por afectación del conflicto.

Por ello, se abordó para las orientaciones sobre sistematización de experiencias de Pineda y Velásquez (2015). Asimismo, el análisis de la información se desarrolló a través del diseño hermenéutico-crítico que buscó interpretar y significar el mundo social desde el horizonte histórico de los niños y niñas indígenas en contextos urbanos, dando cuenta de una geopolítica de las emociones con la que se demuestra cómo el conflicto (migración urbana de indígenas) tiene: (a) un impacto diferencial; (b) un carácter singular del daño relacionado con contextos y territorios; (c) unas creencias, juicios y valoraciones, asociados a los tipos de daños que dan lugar a emociones declives o proclives para fortalecer las concepciones sobre Buen Vivir; (d) un impacto en la configuración de culturas del miedo, la humillación y la esperanza desde la perspectiva étnica.

Inicialmente, las tramas narrativas permitieron identificar, clasificar y analizar las formas, tipos, temporalidades, geografías y espacialidades de las violencias derivadas del conflicto. Las cuales, impactan las emociones a partir de las cuales las infancias indígenas en contextos urbanos resuelven las diferencias y previenen formas de violencia aprendidas de los procesos de socialización en contextos afectados por el conflicto social. Posteriormente, se determinaron los impactos y efectos que tiene la desigualdad social en las formas de relacionamiento y vida comunitaria que se tejen al interior de las comunidades indígenas que habitan la ciudad de Villavicencio y que afectan directamente a las infancias y a sus espacios y ambientes de aprendizaje (cultura y educación).

Cartografías emocionales sobre el Buen Vivir

Las tramas narrativas sobre el Buen Vivir en infancias indígenas se desarrollaron en clave de emociones éticas y políticas, las cuales correspondieron a la experiencia humana de niños y niñas indígenas en contextos urbanos en relación con experiencias de larga duración, relacionados con los impactos que ejerce la ciudad en sus modos, estilos de vida, modos de socialización y subjetivación. Estas emociones y cultura política, están relacionadas con la protección del yo, simpatía inclusiva, redistribución social, inclusión social, relación con el medio ambiente y principios ético-políticos y jurídicos. Se afirma: “Yo no soy feliz en esta ciudad, no me gusta, no me divierto y mis papás siempre están ocupados y bravos, ya no pasamos juntos, no me dejan tener animales y en el colegio no tengo amigos” (Narrativa 11. Niña indígena).

De este modo, con la estrategia se buscó representar o trazar gráficamente las relaciones que se establecen en un territorio o entorno, focalizando la atención en las emociones morales y políticas de los niños y niñas indígenas frente a un fenómeno o situación social. Así, se buscó identificar aquellas emociones morales y políticas que son proclives o declives para la construcción de la cultura y la educación para la paz, a partir de la expresión de todos aquellos entramados, redes, espacios, lugares y entornos en los que se tejen vínculos y modos de relacionamiento en clave de emociones morales y políticas de las infancias indígenas en contextos urbanos. Se afirma: “Usar el uniforme es feo, los zapatos me calientan los pies y esa camisa me pica, es mejor cuando toca ir de sudadera porque así puedo estar mas fresco y me dejan correr y jugar fútbol” (Narrativa 13, Niño indígena participante).

Es preciso, recordar que las narrativas sobre Buen Vivir tuvieron una capacidad proyectiva, es decir, ofrecieron la posibilidad de mostrar cómo se hubiese presentado un acontecimiento de maneras totalmente diferente a como este sucedió en realidad; por ello, estas narrativas permitieron imaginar mundos diferentes del que conocían y su valor radicó en ayudar a ver las diferencias y tomar decisiones informadas sobre la experiencia personal y

colectiva. Las narrativas sobre Buen Vivir permitieron reconocer la singularidad de los eventos de conflicto urbano y sus efectos, así como las posibilidades de esperanza (cultura y educación para la paz), a partir de la identificación de emociones proclives o declives a la resolución pacífica de conflictos, la relación con el entorno y el sentido de comunidad.

Para la construcción de metatextos a partir de las narrativas (cuentos, relatos, etc.) sobre Buen Vivir, se utilizó la metodología desarrollada por Quintero (2010) denominada “Metodología para la Investigación Narrativa Hermenéutica (INAH)”. Esta propuesta metodológica, se sustenta en los presupuestos filosóficos de Ricoeur (2006) y busca develar los significados y sentidos que adquieren las experiencias de los sujetos, lo que permite comprender e interpretar su mundo; por tal razón, se usaron los cuatro momentos sugeridos por Quintero (2010) y por Oviedo y Quintero (2014).

- Primer momento: registro de codificación. Se solicitó a los niños y niñas indígenas que escribieran sus historias de vida a través de cuentos o relatos; además, se les pide que escribieran sus representaciones sobre alimentación, educación, tiempo libre y cultura como referentes del Buen Vivir.
- Segundo momento: nivel textual. Preconcepción de la trama narrativa. Con los niños indígenas de cada comunidad se leían los relatos, se opinaba y se complementaban los datos, se creaban lazos emocionales entre las narraciones y los narradores. Al final, se escribía un cuento sobre alguna de las categorías de Buen Vivir antes enunciadas.
- Tercer momento: nivel contextual de la trama narrativa. Los investigadores analizaron las narrativas y relatos en el *software* Atlas Ti con referente de categoría de análisis las representaciones sobre Buen Vivir.
- Cuarto momento: nivel metatextual. Reconfiguración de la trama narrativa. Con análisis desarrollados y junto a los niños y niñas se realizó un ejercicio prospectivo sobre el ideal, desde sus cosmovisiones, de las categorías del Buen Vivir en niños y niñas indígenas, configurando de esta manera relatos en perspectiva de construcción de paz.

El Buen Vivir para las infancias indígenas en contextos urbanos una ruta de convivencia en paz

Principalmente para los niños, niñas y jóvenes indígenas la sabiduría de sus pueblos es más que una declaratoria de principios, es su constitución y su razón de existencia; por tal razón, se deben visibilizar políticas públicas de carácter plurinacional para combatir las inequidades epistemológicas y, de esta forma, fortalecer los saberes propios de los pueblos. En las narrativas del Buen Vivir, prevalece la necesidad de empleo y subsistencia en sus lugares de ori-

gen, ya que para los niños y niñas indígenas esta es la razón de la emigración hacia la ciudad. Asimismo, las narrativas evidencian una paradoja social, se identifica que en sus lugares de origen hay grandes extensiones de tierra y alimentos, hay grandes fuentes de agua, pero hay mucha pobreza. Se relata: “Del resguardo nos vinimos porque no había trabajo, ni en el pueblo. Pero aquí tampoco, mis papás no tienen qué hacer y a veces solo tenemos lo que nos da la gente para comer” (Narrativa 31. Niña indígena participante). Y también: “Aquí no hay paras⁷pero igual no vivimos en paz, la gente nos saca de las casas porque tenemos animales o porque somos muchos, nos sacan de todo lado y a mis papás no les arriendan” (Narrativa 25. Niño indígena participante).

Por otra parte, se evidencian referencias marcadas hacia el sistema de salud propia (tradicional y ancestral), se sigue entendiendo al chaman, al sabedor, al payé o al médico tradicional como una figura de respeto y admiración que, a su vez, es irrespetado por el sistema de salud estatal, se evidencian relatos donde los médicos occidentales se burlan de las acciones o procedimientos de los médicos ancestrales o, por ejemplo: “No tenemos las plantas para curarnos y nos toca ir al doctor y ese nos da remedios feos, yo no me los tomo. Así como lo que nos dan para comer, eso es muy feo y se lo damos a los perros” (Narrativa 30. Niña indígena participante).

Asimismo, la educación bilingüe se convierte en un paradigma a rescatar por parte de los niños y niñas indígenas, ellos reconocen la importancia de su propia lengua, pero al mismo tiempo demuestran cómo los espacios para el uso de esta son cada vez más limitados, en muchas ocasiones ni en la misma comunidad se está hablando con sus lenguas ancestrales. De esta manera, la educación bilingüe también se ve enmarcada en la necesidad por los pueblos indígenas de recuperar el tema educativo vinculado al respeto de la tierra, a los valores culturales fortaleciendo la educación bilingüe, se recupera la sabiduría de los pueblos y la defensa de la tierra y del agua permitiendo vivir en armonía. Así, se relata: “Yo ya no hablo jiw⁸, nadie ya la habla, aquí en Villavicencio solo español y en el colegio ni saben qué es eso” (Narrativa 28. Niña indígena participante). Y también: “Qué chévere que mis papás fueran al colegio a enseñar nuestra lengua a todos, así no solo tengo que aprender español y [sic] inglés, sino que puedo enseñar mi lengua” (Narrativa 35. Niña indígena participante).

Un tema recurrente es el trabajo infantil. Para los niños y niñas indígenas el trabajo asignado en sus comunidades es trabajo formativo y educativo, alejado de percepciones e interpretaciones de la cultura occidental, es un proceso de aprendizaje en el hacer, desde tempranas edades son

7 Referencia a grupos paramilitares que ejercen violencia en sus territorios.

8 Referencia a lengua hablada por las comunidades sikuani y jiw.

vinculados al trabajo familiar que no es explotación, que es aprendizaje y desarrollo de talentos comunitarios. Entonces, el trabajo formativo de los niños y niñas indígenas tiene que ver con la transmisión de conocimiento, de saberes, la transmisión histórica y cultural, de respetar los sitios sagrados, de ir a pescar con los padres, con todo eso el niño y la niña indígena aprende el Buen Vivir. El trabajo de los niños en las comunidades indígenas es colectivo, familiar, comunitario; la minga es una práctica cultural, es un proceso participativo intergeneracional, el adulto enseña a los niños sus prácticas y saberes, el trabajo es una herramienta de preservación del conocimiento. Al respecto:

No podemos salir a vender las artesanías porque la policía nos quita las cosas y la otra vez se llevaron a mi mamá a un CAI y la regañaron por tenerme a mí, le dijeron que le iban a quitar a su hija, o sea a mí (risas). (Narrativa 33. Niña indígena participante).

De igual modo, el tema del territorio, la cultura e identidad es recurrente en las narrativas y los relatos de las infancias indígenas. El territorio es el espacio libre de la contaminación, es espacio de vida familiar y comunitaria donde se realiza la relación con la organización, con la cultura alimentaria, de cuidado familiar, las curaciones médicas, es el lugar de la siembra y la cosecha, es el pasado, el presente y el futuro; por tal razón, debe ser limpio, agradable y libre, la relación entre territorio y ser vivo es la acción que genera pertenencia cultural e identitaria. Sus territorios hoy en día no permiten eso, las narrativas se centran en autodeterminarse como presos, no por la privación de libertades, sino por el no goce de un territorio limpio y armónico. Así: “Esta ciudad es muy sucia, el colegio también, los niños botan la basura y contaminan. Los caños son cochinos y uno no se puede bañar, todo es muy sucio, es una ciudad muy fea” (Narrativa 12. Niño indígena participante).

Igualmente, en las narrativas es de suma importancia el tema de la salud y la nutrición; sin embargo, esta preocupación va más allá del cumplimiento de los derechos de los niños y se centra en la necesidad de la recuperación de alimentos propios, ambientalmente saludables, recupera la sabiduría del conocimiento de los pueblos indígenas en sus sabores y prácticas culinarias emerge en los metarelatos analizados.

Conclusiones

Por tal razón, las narrativas sobre el Buen Vivir de niños y niñas indígenas en contextos urbanos contribuyen a generar escenarios que permiten entender la relación ciudad-territorio que se tejen como comunidades indígenas en la vida urbana. Es interesante rescatar categorías que plantean retos determinado con el fin de desarrollar la

educación para la paz, dichas categorías se encuentran inmersas en las narrativas de las infancias indígenas sobre el Buen Vivir. De esta manera, se ve cómo la emergencia de estas categorías responden por completo a los déficits sociales, evidenciados en la caracterización contextual de las infancias en Villavicencio. Así, el respeto por la naturaleza y convivencia con ella, diálogos de saberes, interculturalidad, el rescate de la función social de las lenguas nativas, no solo como patrimonio sino como ejercicio cotidiano, superar el desprecio por los pueblos indígenas y transitar el camino hacia el respeto permiten un reconocimiento de los derechos de los pueblos indígenas a través del respeto, la justicia ecológica y ecosistémica como verdaderos ecosistemas de aprendizajes para la paz.

En concordancia, las narrativas del Buen Vivir en niños y niñas indígenas asentados en contextos urbanos, permiten reafirmar sus identidades como indígenas en los contextos de ciudad, estableciendo una mutación social que les permite encontrar sus subjetividades políticas y ciudadanas sobre calidad de vida; cabe mencionar que para las infancias indígenas la calidad de vida tiene un significado más amplio y más abarcador que para los demás habitantes de la ciudad (Villavicencio), puesto que la entienden aunada con el territorio que condiciona y determina su existencia, estableciendo elementos constitutivos de su existencia, la relación con el agua es más allá de las lógicas mercantilistas y se insertan en un elemento de vida, la naturaleza no es un campo de explotación y saqueo para la calidad de vida, sino que se entiende a la naturaleza como un miembro más de la comunidad.

Referencias

- Acosta, A. (2008). El Buen Vivir, una oportunidad por construir. *Revista Ecuador Debate*, 75, 33-47.
- Alaminos, A. y Penalva, C. (2017). Entre el SumaKawsay y el Buen Vivir institucional. Los discursos sociales del Buen Vivir en las zonas rurales del sur de Ecuador. *Revista de Paz y Conflictos*, 10(1), 137-167.
- Albó, X. (2009). Suma Qamaña = el buen vivir. *OBETS. Revista de Ciencias Sociales*, 4, 25-40. <https://doi.org/10.14198/OBETS2009.4.03>
- Balaguer, V. (2002). *La interpretación de la narración. La Teoría de Paul Ricoeur*. Navarra: Ediciones Universidad de Navarra.
- Choque-Quispe, M. (2006) La historia del movimiento indígena. En la búsqueda del Suma Qamaña (Vivir bien). Recuperado de http://www.un.org/esa/socdev/unpfi/documents/workshop_MDG_choque.doc
- Código de infancia y adolescencia [Código] (2009) Ley 1098.
- Constitución Política de la República del Ecuador [Const.] (2008). Ediciones Legales.
- Del Popolo, F., Ribotta, B. y Oyarce, A. (2009). *Indígenas urbanos en América Latina: algunos resultados censales y su relación con los Objetivos de Desarrollo del Milenio*. Santiago de Chile: CEPAL.

- Espinosa, O. (2009). Ciudad e identidad cultural. ¿Cómo se relacionan con lo urbano los indígenas amazónicos peruanos en el siglo XXI?. *Bulletin de l'Institut François d'Études Andines*, 38(1), 47-59. <https://doi.org/10.4000/bifea.2799>
- Galende, E. (2006). Subjetividad y resiliencia: Del azar y la complejidad. En A. Melillo, E. N. Suárez Ojeda y D. Rodríguez (Comps.). *Resiliencia y Subjetividad. Los ciclos de la vida*. (pp. 23-61). Buenos Aires: Paidós.
- Gobernación del Meta (2010). Cartografía Social Indígena del departamento del Meta. Villavicencio: Documento de trabajo, Secretaría Social del departamento del Meta.
- Granada, P. y Alvarado, S. (2010). Resiliencia y sentido político en niños y niñas en situación de calle. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8(1), 311-327.
- Gudynas, E. (2010). Tensiones, contradicciones y oportunidades de la dimensión ambiental del Buen Vivir. En Farah, I. y Vasapollo, L. (Coords.). *Vivir bien: ¿Paradigma no capitalista?*. (pp. 231-246). La Paz: CIDES-UMSA.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2013). Metodología de la Investigación. México: Mc Graw-Hill.
- Houtart, F. (2011) El concepto de Sumak Kausay (Buen Vivir) y su correspondencia con el bien común de la humanidad. *Revista Ecuator Debate*, 84, 57-76.
- Núñez-Patiño, K., Molinari-Medina, C. y Alba-Villalobos, C. (2016). Infancias indígenas: Los centros de atención a la niñez en Chiapas y el reto de la educación intercultural frente a la diversidad. *LiminaR*, 14(1), 106-120. <https://doi.org/10.29043/liminar.v14i1.426>
- Observatorio de Infancias y Juventudes de la Orinoquía (2017). Informe sobre las infancias en cinco departamentos de la Orinoquía colombiana. Universidad Santo Tomás Villavicencio. En prensa.
- Orozco, P. y Pineda, E. (2017). *Investigación educativa desde la perspectiva de la pedagogía praxeológica*. Villavicencio: Corporación Universitaria Minuto de Dios.
- Oviedo-Córdoba, M. y Quintero-Mejía. (2014). El secuestro: una fractura en la identidad narrativa. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 12(1), 339-353. <https://doi.org/10.11600/1692715x.12120071313>
- Pérez, M. (2008). Jóvenes indígenas y globalización en América Latina. *Cultura y representaciones sociales*, 3(5), 187-193.
- Pineda, E. y Orozco, P. (2016). Currículo, interdisciplinariedad y subjetividades: otros modos de pensar y hacer educación desde la pedagogía praxeológica. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 15, 125-148. <https://doi.org/10.21703/rexe.2016291251488>
- Pineda, E. y Velásquez, O. (2015). *La sistematización de experiencias educativas desde el enfoque praxeológico*. Villavicencio: Corporación Universitaria Minuto de Dios.
- Quintero, M. (2010). *Análisis de Narrativas para la comprensión de los tiempos de oscuridad*. En prensa
- República de Colombia. (2012). Informe de Seguimiento a los Objetivos de Desarrollo del Milenio-Enfoque Regional. Colombia.
- Rodríguez, D. (2006). Resiliencia, subjetividad e identidad. Los aportes del humor y la narrativa. En: Melillo, A., Suárez, O. y Rodríguez, D. (Comps.), *Resiliencia y subjetividad*. (pp. 77-90). Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Schmelkes, S. (2013). Educación para un México intercultural. *Sinécica, Revista Electrónica de Educación*, (40).