

VOCES EMBERA: UN CUENTO DE AMOR, LUCHA Y MEMORIA

Buchi bedea Embera: mude neburice kuirujua, bikuiru bedey buchi kuirisiadebo

MARIA FERNANDA IBAÑEZ MORENO

ELIANA MEJÍA SOTO

Docente tutor

CORPORACIÓN UNIVERSITARIA MINUTO DE DIOS

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES

PROGRAMA DE PSICOLOGÍA

BOGOTÁ, D.C.

Junio de 2018

Tabla de contenido

Presentación.....	3
Justificación.....	4
Capítulo 1. El comienzo de una historia inolvidable.....	7
La historia detrás del comienzo.....	7
¿Qué es la Fundación Social Crecer?.....	8
¿En qué contexto se desarrollan las actividades de Funcrecer?.....	10
¿Cómo acceder a los beneficios del CDI?.....	11
¿Qué descubrí?.....	12
¿Qué necesidades observe?.....	14
Capítulo 2. Tejiendo una experiencia.....	16
Psicología de la liberación.....	16
¿Quiénes son los Embera?.....	18
La valentía de ser e identificarse como indígena en el occidente.....	24
Memoria histórica: un pueblo no puede olvidar aquello que no ha recibido.....	27
Discriminación, exclusión y racismo: una conducta que no mengua, solo se transforma.....	32
Interculturalidad: el arte de amar sin juzgar.....	35
Inspiraciones metodológicas.....	39
Capítulo 3. Un paso a la vez: el nudo de la historia.....	45
¿Cuáles fueron los descubrimientos en el proceso de recolección de memoria histórica?.....	47
Capítulo 4. Una protagonista sin protagonismo.....	51
Capítulo 5. El desenlace.....	55
Continuará.....	58
Referencias.....	59
Anexos.....	64

Presentación

Reflexionar sobre la realidad vivida y sentida por las comunidades indígenas del país, hace evidente las necesidades que dichas comunidades padecen a diario, una de las problemáticas identificadas es la discriminación y la exclusión por parte de las culturas occidentales o dicho de otra forma de las personas mestizas o no indígenas. Como resultado de estas relaciones discriminatorias, los Embera han tenido que sobrevivir en el contexto urbano adoptando las tradiciones y las exigencias ciudadanas, dejando a un lado sus tradiciones, sus conocimientos ancestrales y su lenguaje, ya sea por vergüenza o por el proceso mismo de adaptación. Los niños y niñas de la Fundación Social Crecer no son ajenos a esta problemática.

En este sentido, pretendo documentar la sistematización de mi proyecto de práctica, pues por medio del análisis crítico y reflexivo de la praxis de la psicología en el campo social comunitario, se puede evidenciar los retos, obstáculos y hallazgos significativos en el contacto con una comunidad indígena Embera. Además, se podrá documentar el proceso de creación de un instrumento pedagógico y su pertinencia en la socialización a docentes y beneficiarios de la institución, dando cuenta de los precedentes teórico- metodológicos y los procedimientos que se llevaron a cabo para cumplir los objetivos de la investigación. Así mismo, describiré las características de mi rol como estudiante dentro de la institución y las experiencias significativas que motivaron la praxis comunitaria. Para finalizar, me gustaría mencionarle al lector/a que la sistematización de esta experiencia, se realizó bajo la metáfora de la composición de un cuento.

Justificación

Según el Departamento de Información Pública de las Naciones Unidas (2010) las culturas y tradiciones indígenas están en alto riesgo de desaparecer a nivel mundial. En Colombia se presenta este fenómeno debido al desplazamiento forzado, ya sea a causa del conflicto armado o por la explotación desenfrenada de recursos naturales, evidencia de esto, es que existe alrededor de 4.080 indígenas en Colombia en condición de desplazamiento, así mismo, la ONIC (Organización Nacional Indígena de Colombia) afirma que existen 102 pueblos indígenas en riesgo de desaparecer (citado por ACNUR, 2012).

Como resultado de lo presentado anteriormente, una parte significativa de la población indígena desplazada a llegado a la capital del país, la Secretaria de Gobierno de Bogotá, afirma que existen aproximadamente 736 indígenas Embera en los paga diarios ubicados en las localidades de Santa Fe, Mártires y la Candelaria (El espectador, 2017). Ante este proceso desafortunado la población indígena ha tenido que enfrentar un proceso de adaptación al contexto urbano, en el cual se hace notable la pérdida de costumbres, conocimientos culturales y su idioma nativo, es decir, la pérdida de la transmisión cultural indígena; a esto se le suma, los elevados índices de discriminación por parte de la población no indígena y como consecuencia, se genera una disonancia entre el “ser y hacer” del indígena. Si bien, dentro de las comunidades pueden actuar de acuerdo con sus tradiciones, normas y costumbres propias, fuera de este contexto es radicalmente diferente, “muchas veces cuando se está afuera de la propia comunidad experimentan situaciones amenazantes, por lo que se vuelve casi prohibido “ser indio” (Rojas, 2002, p. 23).

Por otra parte, se reconoce que existen albergues y otras instituciones públicas con diferentes programas y proyectos dirigidos a salvaguardar las comunidades indígenas, supliendo sus necesidades básicas alimentarias, de salud, educación y vivienda, sin embargo, no existen estrategias claras que vayan en beneficio y cuidado por la identidad o el fortalecimiento de la transmisión de saberes culturales, contrariamente se pretende generar una adaptación al contexto urbano con base a la negación o transformación de las tradiciones indígenas (Bogotá Humana, 2014).

La Fundación Social Crecer, es un claro ejemplo de los programas mencionados anteriormente, por ende, esta es reconocida como “el jardín de los indígenas”, pues acoge

alrededor de 80 niños indígenas, donde se brinda un servicio integral de salud, alimentación y educación no formal (Funcrecer, s.f.). En el transcurso de la observación participante y no participante en los salones de transición de comunidades indígenas en la institución, se logra identificar las falencias y necesidades en la trasmisión de sus tradiciones ancestrales y culturales, pues en ocasiones niegan sus orígenes por vergüenza o por desconocerlas completamente, además sufren de constantes discriminaciones y segregaciones por parte de los niños mestizos, lo que ha generado un decaimiento en su autoestima y autoconcepto, lo cual retroalimenta esos sentimientos de vergüenza y sumisión, es decir, se crea una pauta relacional entre la discriminación y la negación de las raíces ancestrales (Ibañez, 2017).

Por ende, mi proyecto de investigación tiene como objetivo principal fortalecer la transmisión de conocimientos y tradiciones culturales de los niños indígenas por medio de estrategias narrativas para la elaboración de un instrumento pedagógico, en forma de cuento. Pero ¿por qué un cuento? para responder esta pregunta me remito al libro: *Escritura y cuento terapéutico* escrito por Bruder (2011), allí la autora nos muestra la relevancia de la escritura desde una perspectiva terapéutica, afirmando que la elaboración del cuento terapéutico, no sólo tiene una función catártica sino que además ayuda a la conservación de la salud mental y a la sanación o restauración de un evento traumático, para que la persona pueda recuperar su autonomía y tenga la libertad de generar nuevos proyectos de vida, resignificando aquel evento doloroso.

Vale la pena aclarar que el presente proyecto no tiene fines clínicos, sino comunitarios, pero lo expuesto por Bruder (2011) es una evidencia concisa sobre los beneficios que contiene el cuento desde la psicología, el cual, puede llegar a ser una herramienta transformadora. Esta es una estrategia que también ha sido abordado desde lo comunitario, ejemplo de esto es el e-book *Leilani: Historias contadas por la infancia afrocolombiana*, el cual es:

Un insumo lúdico-pedagógico creado con relatos de 10 niñas y niños afrocolombianos con edades entre 6 y 12 años con el acompañamiento de artistas y académicos. Los pequeños crearon historias, los personajes y características para el cuento, a partir de espacios de desarrollo denominados laboratorios creativos (La silla vacía, 2017).

Otro ejemplo de la pertinencia de la creación de cuentos en el trabajo comunitario, es el proyecto elaborado por Rosero y Jurado (2014): *Cuentos de Mishi*, diseño de una colección de

libros ilustrados con el fin de dar a conocer gráficamente cuentos basados en historia y leyendas de algunos lugares representativos de San Juan de Pasto, realizado con niños de 8 a 13 años residentes de la región, dicho proyecto se desarrolló en cuatro fases similares al e-book de Leilana: 1. Búsqueda de las historias. 2. Interpretación y reinterpretación. 3. Ilustración del libro y 4. Estrategias de socialización del libro (Rosero y Jurado, 2014). En este sentido, se observa que el objetivo general de ambos proyectos mencionados es rescatar las costumbres y tradiciones propias del territorio, además, promueve el sentimiento de pertenencia de las diferentes culturas y etnias presentes en el país, por ende: la transformación, empoderamiento de las comunidades y la socialización de sus conocimientos.

De este modo, es posible identificar los propósitos principales de la intervención y trabajo comunitario con los niños y niñas Embera: lograr visibilizar las historias narradas por los niños indígenas ante la institución, por medio de diferentes socializaciones a docentes y niños mestizos, con el fin de fortalecer las relaciones de inclusión entre los niños a través del conocimiento de las tradiciones y costumbres de la comunidad Embera (Ibañez, 2017). Dicho registro será oportuno para la Corporación Universitaria Minuto de Dios, ya que, estará sujeto a la línea investigativa de transformación para la convivencia y educación en la diversidad del programa de psicología y, por ende, será de utilidad para todos los estudiantes que en algún momento requieran replicar o realizar un ejercicio similar.

Voces Embera: un cuento de amor lucha y memoria

Capítulo 1. El comienzo de una historia inolvidable

La historia detrás del comienzo.

“La obra de cada uno se hará evidente; porque el día la dará a conocer, pues con fuego será revelada; el fuego mismo probará la calidad de la obra de cada uno” (1 corintios 3: 13).

Para empezar, me gustaría describir una experiencia significativa que tuve mucho antes de comenzar a tejer mi experiencia de práctica profesional, con el propósito de introducir y contextualizar sobre este lugar y el rol que desempeñe en el mismo. Este primer acercamiento con la institución me enseñó el significado de aquel versículo bíblico que dice que el fuego demostrará la calidad de nuestras obras, pues tuve que pasar por un momento de prueba para afirmar y reforzar mi camino, así empieza esta historia.

El primer contacto que tuve con Funcrecer fue en el año 2016 por medio de las prácticas de responsabilidad social, asignatura característica de la Universidad Minuto de Dios. Este momento, fue una experiencia que marco mi vida y dejó aprendizajes significativos pues, al principio todo parecía ser una situación desagradable, envuelta de retos y experiencias poco anheladas, al encontrarme en un contexto que nunca antes había conocido, donde diariamente me encontraba con la drogadicción, la habitabilidad de calle, la prostitución, con diferentes historias de abuso, negligencia y violencia intrafamiliar de varios niños, esto cambio la percepción de mi vida, de una forma significativa y por ende, al final de esta asignatura pude comprender y ampliar mis pensamientos y sentimientos.

Contrariamente a lo pensado, esta experiencia no me condujo a tomar distancia de lo comunitario, sino que reafirmo mi anhelo como profesional y estabilizó una decisión dudosa sobre mi camino en la psicología, me hizo entender que mis habilidades y conocimientos pueden ir más allá de un voluntariado, que realmente pueden ser útiles en el servicio a una comunidad. Es decir, que mis obras, sueños y expectativas, fueron pasadas por el fuego para comprobar la calidad de las mismas, asombrosamente, para mí, el producto fue satisfactorio y lleno de nuevas motivaciones. Hoy en día, vuelvo a la Fundación Social Crecer, no como una voluntaria más, que les enseñaba a los niños manualidades con el propósito de conformar un mural gigante y

cumplir con mi proyecto de práctica, hoy vuelvo como estudiante de psicóloga social comunitaria y con una percepción diferente de lo comunitario, sabiendo que puedo ofrecer más sobre mí, desde la teoría aprendida.



Fotografía 1 El mural de arte más grande del mundo. Producto final de trabajo de prácticas de responsabilidad social, con los niños/as de grado transición (2016).

¿Qué es la Fundación Social Crecer?

La Fundación Social Crecer, nace en el año 1999 en la ciudad de Bogotá, ante la necesidad de generar espacios de capacitación y formación integral a poblaciones en condición de vulnerabilidad, especialmente a mujeres que ejercen la prostitución, así mismo, pretende promover y velar por los derechos de los niños de 0 a 5 años, incluyendo a los niños indígenas que habitan en las localidades de Santa Fe y Los Mártires (Funcrecer, s.f.).

Desde entonces Funcrecer se ha destacado por los proyectos desarrollados a nivel nacional y local en los municipios de Nariño, Meta y Cundinamarca, dirigidos a la promoción e inclusión social de poblaciones en niveles elevados de riesgo y marginalidad, además, ha desarrollado acciones de protección de las tradiciones, usos y costumbres de los pueblos indígenas Embera Katío, Embera Chamí, Pastos, Awa, Jiw y población afro presentes en la ciudad de Bogotá y en sus territorios de origen (Funcrecer, s.f.).

En este sentido, se estipula que la Fundación Social Crecer es una entidad sin ánimo de lucro, legalmente constituida, especializada en la intervención e investigación interdisciplinaria de programas de formación, organización, información y gestión desde un enfoque interdisciplinario. Los procedimientos y actividades dirigidas a los niños están basados en la Guía Orientadora del Plan Operativo de Atención Integral a la Primera Infancia, facilitado por el

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) (Funcrecer, s.f.). En este sentido la institución se rige a partir de los siguientes constructos:

Misión de la institución. “La Fundación Social Crecer es una entidad privada sin ánimo de lucro, legalmente constituida, dedicada a mejorar las condiciones económicas, sociales, culturales y políticas de familias de los sectores urbanos-marginales del territorio nacional” (Funcrecer, s.f.).

Visión de la institución. Para el año 2016, la Fundación Social Crecer espera ser una entidad reconocida a nivel Nacional por su capacidad para el desarrollo de programas y proyectos de alto impacto dirigido a familias, pueblos indígenas, niños, niñas y adolescentes en alto estado de vulnerabilidad, a través de un modelo de intervención psico-social, que respeta las dinámicas propias y propende por el desarrollo personal y social (Funcrecer, s.f.).

Objetivos de la institución. Como se había mencionado anteriormente, la Fundación Social Crecer tiene como objetivo general: “crear espacios de capacitación y formación integral a poblaciones vulnerables” (Funcrecer, s.f.), de este se desprende los siguientes objetivos específicos:

- a) fortalecer las organizaciones indígenas regionales;
- b) instrumentar métodos prácticos de protección de los territorios;
- c) aprovechar eficientemente los recursos naturales comunitarios;
- d) desarrollar mecanismos de apoyo a las actividades sociales y productivas;
- e) establecer servicios e infraestructura social básica;
- f) apoyar los esfuerzos comunitarios para el mantenimiento de los valores y prácticas culturales tradicionales;
- g) mejorar la información sobre los pueblos indígenas de la región;
- h) dotar de instrumentos válidos para que puedan alcanzar su autogestión (Funcrecer, s.f.).

Así mismo, la institución centra sus objetivos de acuerdo a las necesidades de cada programa o proyecto, por ende, a continuación, se expondrán los objetivos que se alinean al proyecto de investigación:

Por una parte, el objetivo de atención a la infancia es: “facilitar a los padres y /o madres de familia, las herramientas necesarias para mejorar sus condiciones de vida y de esta forma,

mejorar las condiciones de vida del niño(a)” (Funcrecer, s.f.). Y el objetivo de Comunidades étnicas es:

Mejorar la calidad y el nivel de vida de las familias indígenas de la región, respetando y apoyando sus propias formas de producción, organización social, valores culturales y creencias, fortaleciendo la autogestión, el bienestar colectivo y el control de la comunidad sobre sus recursos, dentro de un marco de desarrollo armónico y sostenible (Funcrecer, s.f.).

¿En qué contexto se desarrollan las actividades de Funcrecer?

Antes de continuar, debo aclarar que mis prácticas profesionales se desarrollaron en la sede principal de Funcrecer, dicha sede se encuentra ubicada en el barrio la Favorita, localidad los Mártires, zona caracterizada por el comercio, especialmente de productos y talleres para motos, pero de forma clandestina existe un comercio elevado de drogadicción, donde los principales consumidores son los habitantes de calle, además de las personas que ejercen la prostitución de la zona, por ende, se evidencian grupos armados y continuos enfrentamientos por el territorio. Aunque hay presencia policial constante y allanamientos para reducir los expendios de droga, esta zona es catalogada como unas de las localidades más inseguras de la ciudad de Bogotá (El Tiempo, 2017).

Del mismo modo, esta localidad se caracteriza por la cantidad de personas que habitan o viven en condiciones elevadas de riesgo, parte de ellas y en mi concepto las más afectadas son los niños, tanto indígenas, como no indígenas. Es por esto, que la Fundación Social Crecer, dedica parte de su tiempo (enero –febrero) para realizar un proceso de focalización de los beneficiarios, por medio de volanteo o visitas domiciliarias, incluso se realiza un acercamiento a los paga diarios, para divulgar los beneficios de Funcrecer, esta es una manera de convocatoria que aplica para niños indígenas como no indígenas, pero, siempre se hace mayor énfasis en las comunidades indígenas. De esta manera Funcrecer se ha posicionado y es reconocida por los habitantes de las localidades cercanas como el “jardín de los niños indígenas” (Ibañez, 2017).

De cierta forma, esta institución representa para la localidad un resguardo, para sus beneficiarios, sean madres cabeza de hogar o gestantes, mujeres en el ejercicio de la prostitución,

atención a primera infancia o adolescencia y comunidades étnicas. Ahora bien, como el tema principal del presente escrito es sobre los niños y niñas indígenas, me parece pertinente comentar, como funciona la modalidad CDI de Funcrecer, sus alianzas, beneficios, así como las necesidades y falencias a nivel institucional.

El CDI de la Fundación Social Crecer, brinda un servicio integral de educación no formal, recreación, alimentación y atención psicosocial, esto lo lleva acabo, por medio de articulaciones interinstitucionales que se generan con base a las necesidades institucionales y con el propósito de garantizar los derechos de los niños, ejemplo de esto es la Guía Orientadora del Plan Operativo de Atención Integral a la Primera Infancia, (ya mencionada) suministrada por el ICBF (Funcrecer, s.f.), así como diferentes vinculaciones con IDRDR e IDARTES, encargados de llevar recreación y deporte a todos los niños. Así mismo, la institución cuenta con la participación de diferentes universidades, tanto públicas como privadas, las cuales brindan profesionales en formación de diferentes áreas como psicología, trabajo social, pedagogía e incluso de medicina para hacer sus prácticas, lo que garantiza una atención constante y completa a la población beneficiaria.

Del mismo modo, la institución cuenta con una nutricionista especializada, enfermera y un equipo psicosocial de tiempo completo y con la disposición de atender y/o solucionar cualquier tipo de eventualidad que involucre al menor. Así mismo, se ofrece diariamente, desayuno, almuerzo y refrigerio, todo lo anterior con el propósito principal de generar el restablecimiento de derechos infantiles, además de promover hábitos de vida saludable.

¿Cómo acceder a los beneficios del CDI?

En el proceso de realización de matrículas en el CDI, evidenció que los niños deben cumplir con las siguientes características para que puedan acceder a los servicios: pertenecer a una comunidad indígena o ser parte de una población con alto riesgo de vulnerabilidad, como es el caso de pobreza extrema, vivienda en condiciones impertinentes, sin servicio de luz, agua o gas, vivienda en hacinamiento, desempleo o empleos que generen un riesgo para el menor (prostitución, vendedor ambulante, entre otros).

Así mismo, observe que existe una gran variedad en la conformación familiar de los beneficiarios, como lo es la familia nuclear, el monoparentismo, el homoparentismo o familias adoptivas. Los niños beneficiarios se encuentran entre las edades un (1) año, hasta los cinco (5) años (o más), esto puede variar dependiendo de las condiciones físicas, sociales o económicas que tengan los niños, estas excepciones son más prominentes en las comunidades Emberas, ya que a esta población le resulta más difícil encontrar colegio para sus hijos, por ende, hay niños de 6 años e incluso de 7 años.

Una vez que los niños ingresan al CDI, son asignados a un salón dependiendo sus características, como la edad o la etnia, existen tres salones diseñados específicamente para las comunidades indígenas, por una parte, está el salón de los niños de 1 a 3 años, donde tienen una maloca pequeña (imitación de vivienda Embera), una profesora y auxiliar indígena. Por otra parte, están los salones de los niños en edades de 3 a 4 años y de 5 años en adelante, ambos salones cuentan con profesoras no indígenas, pero con el acompañamiento de una auxiliar Embera, lo que facilita la comunicación y aprendizaje de los niños.



Fotografía 2 Maloca Funcrecer

¿Qué descubrí?

La población de estos salones de transición, fueron los que llamaron mi atención para realizar las actividades de prácticas y, por ende, mi proyecto de investigación. En el proceso de observación participante y no participante, comencé a notar rasgos o aspectos característicos de

los niños Embera, que los hacía únicos y diferentes de los niños no indígenas, en cuanto relaciones e interacciones. Ejemplo de lo anterior es una experiencia particular que tuve los primeros días de compartir con ellos, yo les preguntaba el nombre y ellos me respondían con un nombre diferente o simplemente no respondían, tiempo después me enteré que ellos hacían esto con todos los desconocidos (Ibañez, 2017), del mismo modo, supe que los padres indígenas tienen una forma particular para llamarlos o reconocerlos, desde mi percepción quizás por eso no se identifican con los nombres mestizos como “Camilo” o “Andrea”, sino con esos nombres que sus padres les pusieron.

Otra de las experiencias que me causaban mucha curiosidad, era su forma de jugar, pintar, dibujar o realizar cualquier tipo de actividad manual. En el momento de jugar con fichas o bloques los niños indígenas realizaban construcciones muy elaboradas, con formas y usos particulares, lo mismo pasaba con la plastilina, sus creaciones trascendían de los “palitos y bolitas” a aviones o estructuras con gran detalle, además juegan en equipo, ¡construyen como comunidad! Por otra parte, en las actividades manuales y artísticas los niños indígenas de la institución sobresalen por su creatividad, dedicación y combinación de colores, es un aspecto que es resaltado por las profesoras, auxiliares o practicantes.



Fotografía 3 Construcción de bloques grupo de niños/as Emberas

Del mismo modo, los niños indígenas no pasan desapercibidos por sus compañeros mestizos, ya que lamentablemente hay una percepción negativa de parte de los niños mestizos hacia los niños indígenas, muchos de ellos hasta les tienen miedo porque en una temporada el salón de los niños Embera, era el lugar de castigo. Además, los ven diferentes por la forma en

que hablan y se visten. Incluso he evidenciado comportamientos agresivos hacia ellos como golpes o insultos, e interacciones de exclusión, aislándolos a la hora de comer o jugar. Del mismo modo, comencé a observar y a vivenciar como los niños indígenas negaban su origen cultural por vergüenza o querer ocultar las diferencias con los otros niños no indígenas, ya que, algunos no les gustaba que les dijera Embera, por ejemplo (Ibañez, 2017).

Ante estas circunstancias y diferentes peticiones de las docentes, tomamos la iniciativa con mis dos compañeras de práctica de psicología de generar un taller para tratar de disminuir estas relaciones de discriminación y fortalecer los vínculos entre los niños. Por medio de



Fotografía 4 Taller de inclusión.

Actividad final Fase 3: Importancia del compañerismo.

diferentes actividades como la analogía de cuidar un globo como si fuera su compañero, realización de dibujos, juegos de trabajo en equipo (entre niños indígenas y mestizos) y videos que evidenciaban comportamientos colaborativos e inclusivos, y haciendo uso de la temática de amor y amistad del mes de septiembre, se logró un cierre del taller exitoso,

donde los niños mestizos se relacionaron de forma distinta con los niños indígenas al tener que trabajar en equipo para llegar a una meta, pero no se generó esta relación de forma obligatoria o forzosa, sino que fue

motivada por la concientización trabajada en el mes y por las normas de juego planteadas en la actividad final. Este taller, fue pertinente para la necesidad identificada en ese momento y satisfactorio para las docentes que participaron en el, aunque sigue siendo necesario trabajando sobre la discriminación con la comunidad educativa del CDI.

¿Qué necesidades observe?

Ahora bien, para culminar con este apartado, se puntualizarán en las necesidades de la institución y de la comunidad indígena, pero antes, es pertinente entender cómo identificar una necesidad, por lo tanto, Montero (1994) afirma que “una necesidad existe para un grupo, cuando sus miembros sienten que les falta alguna cosa, o cuando ciertas situaciones en su vida producen efectos que perturban, porque la manera de actuar sobre ellas es ineficiente” (Citado por Castellá, 2008, p. 138). Así mismo, existen dos formas de necesidad, Serrano y García (1992) exponen por

una parte las necesidades sentidas, como aquellas necesidades percibidas subjetivamente por la comunidad y que incluyen algún tipo de preocupación o sentimiento y por otro parte, las necesidades inferidas, son las necesidades normativas y comparativas, que son extraídas de estudios o documentos a cargo de personas o instituciones profesionales o especialistas en un tema específico, es decir, que tienen una connotación objetiva (Castellá, 2008).

En cuanto a las necesidades inferidas, identifique la falencia de documentación e investigación por parte del CDI sobre las comunidades indígenas, estos documentos son importantes porque se reconoce el CDI como el jardín de los niños indígenas, pero no existe un conocimiento más profundo de los mismos, así mismo, se evidencia un sesgo en la comunicación entre niños indígenas y docentes, y por lo tanto se dificulta la transmisión de conocimientos, pues las docentes no son indígenas, lo que además con lleva de cierta manera que se refuerce la occidentalización de los niños y la pérdida de su conocimiento cultural Embera.

Así mismo, como ya lo he mencionado en la justificación del presente escrito, identifique una de las necesidades más relevantes de la institución y es la pérdida de la transmisión de saberes culturales y por ende, de las costumbres y lenguaje Embera, esta es una de las necesidades más sentidas por la comunidad Embera, a partir de las transformaciones sufridas por la adaptación a un nuevo y desconocido contexto urbano, lo que además ha generado relaciones de discriminación entre las personas no indígenas de la ciudad hacia las comunidades indígenas; como consecuencia de esta adaptación, también se evidencian otras necesidades como es la falta de alimentación, vestuario, vivienda y salud (Ibañez, 2017). En este tema de transmisión cultural, es donde se centra todo este trabajo de sistematización, por lo tanto, profundizare en él, en el siguiente capítulo.

Capítulo 2. Tejiendo una experiencia

Psicología de la liberación.

“La aceptación acrítica de las teorías y modelos es precisamente la negación de los fundamentos de la misma ciencia” (Martín Baró, 2006, p. 9)

Antes que nada, me gustaría poder comentarle al lector que la experiencia vivida y sentida que obtuve en este proceso de formación, es decir, en mis prácticas profesionales, de alguna u otra forma se basan en este referente teórico de Martín Baró (2006) sobre la psicología de la liberación, allí el autor nos deja ver la crítica que realiza a la psicología dominante del momento, esta psicología positivista, reduccionista, individualista y hedonista que constantemente busca una aprobación o un status académico o científico aceptable, donde la mayoría de sus esquemas teóricos y prácticos ha sido importada de los Estados Unidos o Europa, aspecto problemático, ya que este tipo de teorías no responden a las necesidades de nuestros pueblos latinoamericanos. En consecuencia, este tipo de perspectiva psicológica evita o de cierta manera niega la investigación en psicología social y sus métodos praxeológicos, categorizando la psicología social latinoamericana como inconsistente y poco científica (Marín Baró, 2006).

Ante esta problemática identificada, Martín Baró (2006) propone como solución o alternativa la psicología de la liberación, caracterizada por tener una visión progresista de la psicología, es decir, “que ayuda a los pueblos a progresar, a encontrar el camino de su realización histórica, personal y colectiva” (p. 10), desde y para las realidades de las comunidades, realizando un ajuste teórico-práctico de la psicología, así lo argumenta Martín Baró (2006):

Si queremos que la Psicología realice algún aporte significativo a la historia de nuestros pueblos, si como psicólogos queremos contribuir al desarrollo de los países latinoamericanos, necesitamos replantearnos nuestro bagaje teórico y práctico, pero replanteárnoslo desde la vida de nuestros propios pueblos, desde sus sufrimientos, sus aspiraciones y luchas (p.11).

Por lo tanto, para lograr que la psicología latinoamericana rompa con su propia esclavitud, es necesario tener en cuenta los siguientes tres elementos para su construcción: un

nuevo horizonte, una nueva epistemología y una nueva praxis. En primer lugar, Martín Baró (2006), hace referencia al nuevo horizonte, como ese proceso de descentralización de sí misma, es decir, “despreocuparse de su status científico y social y proponerse un servicio eficaz a las necesidades de las mayorías populares” (p. 11), y las necesidades populares son la marginación, opresión y la dominación de los pueblos que les arrebató la capacidad para definir su vida.

En segundo lugar, una nueva epistemología, se refiere a la exigencia de una forma alternativa de buscar el conocimiento, no desde el poder de los pocos concededores, con el fin de transmitir o resolver las problemáticas del pueblo, se trata de llegar al conocimiento con ellos y para ellos, así lo afirma Martín Baró (2006), “la verdad de los pueblos latinoamericanos no está en su presente de opresión, sino en su mañana de libertad; la verdad de las mayorías populares no hay que encontrarla sino hay que hacerla” (p. 11).

En tercer lugar, Martín Baró (2006) asegura que la psicología latinoamericana debe ir más allá de la perspectiva del pueblo y adoptar una nueva praxis que realmente nos permita conocer lo que es y lo que no es la realidad social, para así mismo intentar orientarla hacia lo que debería ser, Martín Baró (2006) lo expresa de la siguiente manera, “pero si no nos embarcamos en ese nuevo tipo de praxis, que además de transformar la realidad nos transforme a nosotros mismos, difícilmente lograremos desarrollar una Psicología latinoamericana que contribuya a la liberación de nuestros pueblos” (p. 12).

En este sentido, el autor menciona las tres tareas urgentes que debe cumplir la psicología latinoamericana, tareas que conforman los objetivos principales de la presente investigación, en



Fotografía 5 Memoria histórica. Sesión #1 con niños y niñas Embera (2018).

este sentido, la primer tarea es la recuperación de la memoria histórica, debido a que, esta es una estrategia de fortalecimiento de la identidad colectiva y de liberación: “descubrir selectivamente, mediante la memoria colectiva, elementos del pasado que fueron eficaces para defender los intereses de las clases explotadas y que vuelven otra vez a ser útiles para los objetivos de lucha y conscientización” (Martín Baró, 2006, p. 13).

La segunda tarea es contribuir a desideologizar la experiencia cotidiana, como sabemos la construcción social del conocimiento a dejado en todos nosotros un discurso dominante que niega, ignora o disfraza aspectos esenciales de la realidad que mantienen las estructuras de dominio, por ende, “desideologizar significa rescatar la experiencia original de los grupos y personas y devolvérsela como dato objetivo, lo que permitirá formalizar la conciencia de su propia realidad verificando la validez del conocimiento adquirido” (Martín Baró, 2006, p. 13).

Finalmente, la tercera tarea es trabajar por potenciar las virtudes de nuestros pueblos, donde Martín Baró (2006) expone la importancia de conocer y reconocer las virtudes que cada pueblo a adquirido a través de las tradiciones populares y culturales, ejemplo de esto puede ser la bondad, la amabilidad, la resiliencia, la esperanza, el sacrificio colectivo y la capacidad de entrega unos con otro dentro de la comunidad. Cada comunidad o cada grupo se caracteriza por virtudes específicas y diferentes. Con esta última tarea que nos expone Martín Baró (2006), me permito abrir paso para describir quienes son los Embera, sin antes concluir con el siguiente mensaje que nos deja este autor: “una Psicología de la liberación requiere una liberación previa de la Psicología, y esa liberación sólo llega de la mano con una praxis comprometida con los sufrimientos y esperanzas de los pueblos latinoamericanos” (Martín Baró, 2006, p. 14).

¿Quiénes son los Embera?

“Antes de Cristóbal Colón ya estábamos aquí, por eso nosotros no somos indios, nosotros somos nativos” (Nativo Embera, Citado por Alcaldía Mayor de Bogotá, s.f.)

Partiendo de la frase anterior, me pregunto ¿Qué es un pueblo o una comunidad indígena?, en respuesta, Bello & Rangel (2002), afirman que este término hace referencia a:

Los grupos descendientes directos de los pueblos que habitaban América Latina y el Caribe a la llegada de los europeos en el siglo XV, que poseen una lengua y cultura propias y que comparten formas de vida y cosmovisiones particulares, diferenciadas de las occidentales (p. 40).

Teniendo en cuenta lo anterior, puedo afirmar que se reconoce como comunidad indígena a los Embera, al cumplir las mismas características mencionadas, pero su territorio y sus

costumbres de origen han sido modificados a lo largo del tiempo, parte de esta historia se relatará a continuación.

A la llegada de los colonizadores españoles en el siglo XVI, la comunidad indígena se encontraba dispersa en el territorio colombiano y se dedicaban a la recolección, la caza y la pesca, sin embargo, esta comunidad fue sometida a la evangelización, esclavitud laboral y enfermedad, por parte de los colonizadores, los cuales iban en busca del oro y la explotación de la tierra. Durante este periodo de colonización que duro cerca de 250 años, muchos de los pueblos originarios perdieron su lengua, cultura, costumbres y hasta su propia historia, debido al régimen inflexible del clero y sus creencias religiosas, además de la jerarquización impertinente e injusta del control y poder sobre la tierra, así que estos territorios indígenas pasaron a ser ocupados y explotados por los españoles, lo que ocasionó desplazamientos masivos de los pueblos indígenas de sus territorios de origen a otras zonas del país (Consejo Regional Indígena de Risaralda, 2012).

Fue hasta el siglo anterior, en los años 80's que se pudo lograr la devolución de una parte de las tierras de Risaralda, perteneciente a la comunidad indígena Embera, este lugar se constituyó como un gran resguardo unificado Embera Chamí, que tiempo después fue dividido por razones políticas externas a la comunidad (CRIR, 2012). Es así como la Gobernación de Antioquía (2014) reconoce que son “el pueblo indígena con mayor dispersión territorial en Colombia pero con menor densidad poblacional sobre los territorios que ocupan” (p. 26); Así mismo, el DANE (2003) evidencia que en la actualidad la comunidad Embera ocupa el tercer lugar entre los pueblos indígenas de Colombia, después de los Nasas o Paeces y de los Wayuus, quienes tienen sus principales concentraciones en los departamentos de Chocó y Risaralda (Mejía, 2007).

¿De dónde vienen los Embera?

En este sentido, es necesario mencionar que según la región en la que habitan se distingue varias comunidades Embera, es decir, aquellos que habitan en ciertas zonas del departamento de Córdoba o del Chocó se les reconocen como Embera Katío, mientras que aquellos que se asientan en departamentos como Antioquia, Risaralda, Caldas, Quindío y Valle, son identificados como Embera Chamí (CRIR, 2012). De igual manera, se reconoce como “Chocó”, al pueblo Embera, denominación antigua en la época de la colonización española, sin embargo,

en su lengua de origen, Embera significa “gente”, es de gran relevancia acoger este concepto, pues hace parte de la historia o nacimiento de la comunidad indígena, la cual es brevemente relatada en la cartilla de la Gobernación de Antioquía (2014):

Dachizeze o Ankoré, como también se conoce, es un ser primordial, femenino/masculino, el cual crea a Caragabí a partir de su saliva. Caragabí se enfrenta a su creador y a su vez da origen a los Emberá y a su mundo, ordenando el cosmos y permitiéndoles el acceso al agua, al fuego y a los alimentos, dándoles así su humanización (p.9).

Lamentablemente, este conocimiento sobre la creación del pueblo Embera, es poco conocido por los Embera. Estos saberes, al igual que su cultura y su lenguaje, están desapareciendo a causa de los procesos de occidentalización a que se han tenido que someter estas comunidades, así lo relata un Embera Chamí: “nuestras comunidades perdieron valores culturales como la lengua materna, no hablan el Embera Bedea” (CRIR, 2012, p. 18). Al evidenciar esta problemática, se me hizo más que necesario, conocer y profundizar aún más en las costumbres y tradiciones Emberas, esto fue lo que encontré:

Para empezar, el idioma Emberá se relaciona con las familias Arawak, Karib y Chibcha, pero no pertenece a ninguna de ellas. Esta lengua no tiene escritura propia, por lo tanto, se están utilizando los caracteres internacionales para escribirlo, además, “su alfabeto consta de vocales orales, nasales y consonantes, con una pronunciación diferente a la nuestra, y no existen ciertos sonidos como la ll, f, c y w” (Ulloa, 1992. Citado por Gobernación de Antioquía, 2014, p. 19).

Por otra parte, la comunidad Embera esta socialmente organizada en parentelas, donde se prohíbe el matrimonio entre familiares, tanto hombres como mujeres pueden ser poseedores de tierras. Como figura de máxima autoridad está el Jaibaná quien es el encargado de la medicina tradicional, y aunque los Embera no poseen una religión propiamente constituida, es el Jaibaná el encargado del control de entidades espirituales maléficas como benéficas (Gobernación de Antioquía. 2014).

De igual forma, la comunidad está organizada por cabildos. Los cabildos son entendidos como una entidad pública cuyos integrantes son miembros de una etnia indígena y así mismo son elegidos por estos, la función principal de esta entidad es representar legalmente a la comunidad, ejercer autoridad y realiza actividades atribuidas por las leyes, costumbres y reglamentos

internos de la comunidad. En este sentido, dichos cabildos están legalmente constituidos en la ley 21 de 1991 de la constitución política, por ende, representa la máxima autoridad gubernamental de la comunidad indígena dirigida al resguardo de las tradiciones culturales (CRIR, 2012).

¿Cuáles son las tradiciones, ritos, costumbres y creencias Emberas?

En cuanto a las tradiciones, ritos, costumbres y creencias Emberas, hay gran variedad de ellas, ejemplo de esto es el Kipará una de las manifestaciones más importantes de los Embera, la cual consiste en el dibujo de símbolos en el rostro y cuerpo que representan el mundo de este pueblo indígena, estos dibujos se elaboran a partir de la extracción de tinte negro o rojo de la planta la jagua nativa de los territorios Embera, usada tradicionalmente para adornar a las mujeres casadas y para hacer rituales de sanación (Ulloa, 1992, citado por Gobernación de Antioquia, 2014).

La cultura Embera también ha sido reconocida, por tradiciones como la ablación de clítoris en niñas entre los 2 a 15 años. Lo que ha generado una gran controversia y discusión, pues se ven involucrados los derechos de salud infantil y los derechos sexuales en las mujeres indígenas, sin embargo, en el año 2012 el ICBF junto con organizaciones como la ONIC y el UNFPA emitió el mandato en que las autoridades indígenas se comprometían a erradicar la ablación, desde entonces ha disminuido significativamente las cifras de esta práctica riesgosa (Franco, 2015).

Otra de las tradiciones emblemáticas de esta comunidad es la ceremonia del ciclo vital, en donde se festeja la transición de niña a mujer, por lo que las anfitrionas son preadolescentes entre los 12 y 15 años, las cuales son preparadas con vestuarios, maquillaje y peinados especiales, para así ser presentadas a la sociedad como “mujeres aptas para el matrimonio”; anteriormente se realizaba colectivamente, pero en la actualidad se celebra individualmente, generalmente se reúnen en una vivienda donde se prepara comida especial y se brindan bebidas fermentadas; esta celebración puede durar de dos a tres días seguidos (Gobernación de Antioquia, 2014).

¿Cómo son las viviendas de los Embera en el territorio?

En cuanto a las viviendas de los Emberas en el territorio, se les denomina tambos, antiguamente eran construidas de forma circular, pero en la actualidad por facilidades de construcción se fabrican de forma cuadrangular, cuya base es de palma chonta o guadua y el

techo de paja o pueden estar construidas con cartón o zinc. La mayoría de los tambos consisten en una sola habitación con dos espacios, uno para el fogón y el otro para descansar, generalmente en el día se utiliza la hamaca para mecer a los niños más pequeños, pero en la noche todos los integrantes de la familia duermen en estelas en el piso. Antiguamente se usaba la parte inferior interna como cementerio de los familiares fallecidos, pero esta tradición ha sido desplazada por el uso de cementerios (Gobernación de Antioquia, 2014).

Por lo regular las familias que viven en los tambos son muy numerosas y esto es un aspecto característico de los Embera, así lo evidencia la encuesta realizada en el AMCO: “un tamaño de familia indígena promedio, incluyendo a los miembros que salieron y a los que se



Fotografía 6 Indígenas Embera tejiendo ocama (collares). Integrantes del programa T y T de Funcrecer.

quedaron es de 7.4 personas, cifra que prácticamente dobla los valores típicos actuales dentro de la población mestiza en la región” (Mejía, 2007, p. 58). Al ser las familias tan numerosas se deben buscar varios medios de sostenimiento y alimentación en el territorio o resguardos, es por esto que los hombres de las familias se dedican a actividades de caza, pesca y recolección, mientras que las mujeres se encargan del cuidado de los niños, la preparación de

alimentos y diferentes actividades artesanales como la elaboración de artesanías, cestería y el tallaje en madera (Mejía, 2007).

De igual forma, las comunidades indígenas Emberas también se dedican a la siembra y cosecha de alimentos para el autoconsumo, a pesar de los avances agropecuarios generados por el desarrollo occidental, todavía se mantienen prácticas tradicionales para el manejo de cultivos y tenencia de ganado que van en pro de la conservación de los usos y costumbres Emberas (CRIR, 2012). Ejemplo de lo mencionado es el resguardo de San Lorenzo y Riosucio, Caldas, donde se implementan procesos de recuperación de saberes y prácticas ancestrales en escenarios educativos en donde entre otras cosas se formula un currículo propio (Mejía, 2007), este es un aspecto fundamental para la población Embera, pues es una forma de conservación y de lucha por la pertenencia de los territorios indígenas, así lo expone un Embera:

El territorio es nuestra Madre y que por ella existimos como Pueblo, que debemos cuidarlo, tener sentido de pertenencia y mantener nuestro medio ambiente sano,

reforestando, respetando la vida de las plantas, cuidando los animales y ríos, haciendo una explotación sostenible de nuestros recursos, fomentando la agricultura orgánica, así como recuperando y fortaleciendo nuestras prácticas productivas y ambientales (Citado por Mejía, 2007, p. 52).

¿Qué es el territorio?

En este sentido, es relevante mencionar la definición de Mejía (2007) sobre el territorio indígena “son las áreas poseídas en forma regular y permanente por una comunidad, parcialidad o grupo indígena y aquellas que, aunque no se encuentren poseídas en esa forma, constituyen el ámbito tradicional de sus actividades sociales, económicas y culturales” (p. 23). Sin embargo, estas prácticas sociales, culturales y ceremoniales en sus sitios sagrados han sido afectadas por la fuerte militarización de sus territorios, además se han encontrado problemas de desnutrición, mendicidad y lo más grave aún, el desarraigo cultural por la migración masiva de los Emberas (Gobernación de Antioquia, 2014).

¿Cuáles son los factores de desplazamiento de la comunidad Embera y sus consecuencias?

De acuerdo con esto, Mejía (2007) expone los factores principales del desplazamiento de la comunidad, por una parte, es porque la tenencia de estos territorios no siempre es suficiente para el sustento y supervivencia de la comunidad, por ende, muchos de los Emberas deciden irse de sus territorios a otros lugares que ofrezcan mejores oportunidades de vida y un mejor sustento para sus familias, por otra parte, es el contacto y padecimiento directo de la violencia del conflicto armado en Colombia y de las bandas del narcotráfico por el uso y cultivo ilícito de la coca en sus territorios y la fumigación aérea que causa un grave daño al medio ambiente y cultivos para sobrevivir.

En consecuencia, esta migración genera problemáticas en la comunidad Embera como la desintegración familiar, donde se transforman los roles de la familia para llenar los vacíos de los integrantes que se fueron, además, este fenómeno de migración afecta y desestabiliza el bienestar colectivo y participativo de la comunidad, pues se interrumpen procesos a causa de la salida de sus diferentes actores, incluyendo a quienes los lideran (Mejía, 2007).

Finalmente, una de las consecuencias más sentidas por la comunidad indígena es la constante preocupación por la pérdida de la cultura Embera, ante la exposición dominante de la cultura occidental o como ellos lo llaman el mestizaje y por la formación de parejas con miembros de otras etnias, especialmente entre los del occidente, que implica la pérdida de la identidad cultural indígena, de allí la explicación a la prohibición explícita de estas uniones maritales (Mejía, 2007). En este momento, surge en mi la gran duda sobre ¿Qué es ser indígena? o ¿Qué es identificarse como indígena?, claro, teniendo en cuenta el contexto en el que habitan, para este caso, la ciudad.

La valentía de ser e identificarse como indígena en occidente.

“Los indígenas, en América Latina, representan lo “extraño”, el “otro”, son grupos heterogéneos, relativamente alejados de las pautas culturales dominantes” (Todorov, 1987, citado por Rojas, 2002, p. 9)

Antes que nada, mi rol como estudiante de psicología, me lleva instintivamente a reconocer y comprender la definición y las características de la identidad desde la perspectiva psicológica, por ello, empezaré por describir dicho concepto. En mi existía el prejuicio de que la identidad es un aspecto de la construcción de la personalidad que le compete solamente al individuo, pero al realizar un análisis es evidente que existen diferentes referentes teóricos con diferentes puntos de vista, por lo tanto, para el desarrollo de este trabajo se entenderá que existen tres tipos de identidades, la identidad individual o personal, la identidad grupal o colectiva y la identidad cultural, las cuales se generan y dependen unas con otras. Para tener una mejor comprensión sobre este concepto, explicaré cada una de ellas y sus características principales.

En primer lugar, la identidad individual o personal implica una reflexión autobiográfica marcada por experiencias narrativas y una autodefinición, así lo confirma los siguientes autores, para Giddens (2002) la identidad es “un intento del individuo por construir reflexivamente una narrativa personal que le permita comprenderse a sí mismo y tener control sobre su vida y futuro en condiciones de incertidumbre” (Citado por Vera y Venezuela, 2012, p. 273). Del mismo modo Côté y Levine (2002) explican que la identidad personal se genera a partir de una serie de sucesos o acontecimientos de la experiencia individual y sus interacciones sociales o familiares, lo que produce una marca significativa en su autobiografía (Vera y Venezuela, 2012).

Por su parte, Giménez (2010) argumenta que la identidad se refiere a la representación que el individuo tiene de sí mismo en relación con los demás, en este sentido, esta definición implica la existencia de una comparación entre individuos para encontrar semejanzas y diferencias entre los mismos. Por lo tanto, cuando se asegura que la identidad se caracteriza por la voluntad de distinción, demarcación y autonomía con respecto a otros sujetos, esto involucra elementos de lo “socialmente compartido, resultante de la pertenencia a grupos y otros colectivos, y de lo individualmente único. Los primeros destacan las semejanzas, mientras que los últimos enfatizan la diferencia, pero ambos se relacionan estrechamente para constituir la identidad única, aunque multidimensional, del sujeto individual” (Giménez, 2010, p. 4).

En segundo lugar, la identidad colectiva puede ser entendida como “la capacidad de un grupo o de un colectivo para la acción autónoma, así como su diferenciación de otros grupos y colectivos. Pero también aquí la autoidentificación debe lograr el reconocimiento social si quiere servir de base a la identidad” (Melucci, citado por Giménez, 2010, p. 8). Ahora bien, puedo mencionar que para Cohen (1982) la base de la formación de las identidades es la conciencia cultural, dicho término hace referencia a “el sentido de diferencia de los individuos entre ellos mismos y hacia los extraños o ajenos a su comunidad” (citado por Rojas, 2002, p. 42).

Por su parte, Rojas (2002) asegura que la base de la formación de identidades se consolida en lo que él llama la matriz cultural, la cual hace referencia a la cosmovisión de las



Fotografía 7 Tejido de kirma. Tradición que se transmite a las nuevas generaciones.

comunidades y por ende de sus tradiciones, saberes y cotidianidad. Es allí donde, según Geertz (1983) se crea el concepto de sentido común (muy similar al de conciencia cultural de Cohen), dicho concepto se define como esas “verdades y creencias culturales duraderas, permanentes, resistentes y aparentemente inmutables que conforman la base de la cultura de un grupo o una comunidad” (Citado por Rojas, 2002, p. 25).

En este orden de ideas, Geertz (1973) define la cultura como aquellas representaciones simbólicas que organizan la vida en sociedad y que son transmitidas de generación en

generación, desde tiempos inmemorables y que son expresadas en formas simbólicas, por medio de las cuales los hombres y mujeres comunican, conservan y desarrollan sus conocimientos y sus actitudes frente a la vida (Citado por Rojas, 2002). Al entender esta conceptualización de la cultura en general, se puede comprender aquello que Flórez (2002) denomina sentimiento de pertenencia como el reconocimiento de las fronteras y límites de lo perteneciente a la propio y autóctono de una cultura y sus comportamientos, ante aquello extraño y ajeno a los mismos, es decir, “somos nosotros mismos precisamente porque no somos los otros” (Flórez, 2002, p. 43).

Como resultado de lo anteriormente descrito, se puede definir la identidad cultural como un proceso que se construye a lo largo de la historia y está compuesto por varias facetas, momentos de crisis o transformaciones significativas en la historia de cada comunidad, que determina la forma de la identidad cultural (Rojas, 2002). Por su parte, Castells (2003) afirma que, “tratándose de actores sociales, la identidad es la construcción de sentido, atendiendo a uno o varios atributos culturales, priorizándolos del resto de atributos, que se construye por el individuo y representa su autodefinición” (Citado por Vera y Venezuela, 2012, p. 273).

Así mismo, el sociólogo británico Stephen Frosh (1999) argumenta que “la gente echa mano de recursos culturales disponibles en sus redes sociales inmediatas y en la sociedad como un todo” (citado por Giménez, 2010, p. 3), dichas redes sociales se pueden clasificar en la clase social, la etnicidad, las colectividades territorializadas (localidad, región, nación), los grupos de edad y el género, por lo tanto, se puede decir que la cultura es la fuente de la identidad.

Del mismo modo, Barth (1976) argumenta que “cuando se asume una perspectiva histórica o diacrónica de largo plazo, se comprueba que los grupos étnicos pueden – y suelen – modificar los rasgos fundamentales de su cultura manteniendo al mismo tiempo sus fronteras, es decir, sin perder su identidad” (citado por Giménez, 2010, p. 9), por lo tanto, la conservación del sentido de pertenencia de los grupos étnicos no necesariamente dependen de la permanencia rígida en sus culturas, sino en la relación e intercambio de conocimientos y saberes interculturales.

Sin embargo, no se puede negar que la identidad cultural se ha ido perdiendo gracias a la gran influencia de las culturas occidentales que se denotan como dominantes y a la modernización, ejemplo de esto lo expone Rojas (2002) en su trabajo comunitario con comunidades indígenas Bribris de Costa Rica, donde expone que dichas culturas “han empezado

a desarrollar procesos de estigmatización y negación de las propias tradiciones culturales, formas de alejamiento de la cultura indígena, que se ven acompañadas de una idealización de la cultura extranjera” (p. 18).

Como causa de la estigmatización mencionada, se evidencia la categorización por parte de las poblaciones mestizas hacia las etnias o minorías, así lo menciona Mires (1991), haciendo referencia a que la etiqueta de “indígena” se usa para referirse a las poblaciones marginadas, pobres e ignorantes que habitan en ciudades pequeñas o en el campo, como consecuencia “el indio fue obligado a asumir el papel de indio. Sin embargo, ese ser humano forzosamente indianizado, intentó seguir sobreviviendo, de modo que a partir de esa indianidad asumida ha tenido que recrear continuamente sus identidades, siempre bajo nuevas condiciones y formas” (Citado por Rojas, 2002, p. 16).

En este sentido, regresando al tema principal de este apartado, puedo concluir que la identidad en sus múltiples formas, es influenciada por el contexto, la sociedad, la cultura y las relaciones bidireccionales entre individuos. Así lo confirma Giménez (2010) “la identidad no es más que la representación que tienen los agentes (individuos o grupos) de su posición (distintiva) en el espacio social, y de su relación con otros agentes (individuos o grupos) que ocupan la misma posición o posiciones diferenciadas en el mismo espacio” (p. 12).

Pero, si la identidad es influenciada por el contexto, la cultura y las relaciones entre individuos, ¿la identidad puede ser transmitida a través de las generaciones? De ser así, ¿Cómo se podría fortalecer la identidad? Gillis (1994) me responde, afirmando que:

El núcleo de cualquier identidad individual o grupal está ligado a un sentido de permanencia (de ser uno mismo, de mismidad) a lo largo del tiempo y del espacio. Poder recordar y rememorar algo del propio pasado es lo que sostiene la identidad (citado por Jelin, 2002, pp. 24-25).

Memoria histórica: un pueblo no puede olvidar aquello que no ha recibido.

“La memoria de nuestros antepasados, tatarabuelos, abuelos y padres que fueron explotados, discriminados y despojados, permite entender el hoy y el futuro” (Afirmación de integrante del pueblo Yagua, Citado por Hernández, 2014, p. 508).

El término de memoria, involuntariamente nos remite a la psicología o a la medicina, por eso quiero empezar describiendo la memoria desde el conocimiento científico tradicional, para luego, poder contrarrestarlo con la definición desde las ciencias sociales. En este orden de ideas, la memoria es definida por Ballesteros (1999) como “un proceso psicológico que sirve para almacenar información codificada. Dicha información puede ser recuperada, unas veces de forma voluntaria y consciente y otras de manera involuntaria” (p.705), dicho proceso implica la capacidad de almacenar experiencias, para luego poder beneficiarse de las mismas (Ballesteros, 1999).

Sin embargo, el concepto de memoria histórica va más allá de un proceso psicológico, pues le da especial importancia a la experiencia, así lo expone Betancourt (2004) “la memoria está, pues, íntimamente ligada al tiempo, pero concebido este no como el medio homogéneo y uniforme donde se desarrollan todos los fenómenos humanos, sino que incluye los espacios de la experiencia” (p. 126).

En estos espacios de la experiencia Halbwachs (1968) identifica dos momentos fundamentales en la reconstrucción de los recuerdos, por una parte, se refiere a la experiencia vivida, la cual contiene todos esos conocimientos históricos sociales y culturales, transmitidos por los antepasados o vivenciados en la cotidianidad y que se condensaron a partir de las reacciones mentales y las emociones frente al acontecimiento recordado (Betancourt, 2004). Por otra parte, menciona la experiencia percibida como aquella que comprende los “elementos históricos, sociales y culturales que los hombres, los grupos, las clases, toman del discurso religioso, político, filosófico de los medios, de los textos, de los distintos mensajes culturales, en una palabra, del conocimiento formalizado e históricamente producido y acumulado” (Betancourt, 2004, p. 127).

En consecuencia, Halbwachs (1968) hace una distinción en las formas de organizar los sucesos personales de la memoria y de aquellos que son resultado de las relaciones establecidas con los grupos o los sistemas en los que las personas interactúan. La primera de sus distinciones es la memoria individual, que hace referencia aquella evocación de recuerdos y experiencias que ha vivido cada persona en particular, pero que está influenciada por las eventualidades colectivas e históricas. Por otra parte, expone la memoria colectiva como “la que recompone mágicamente el pasado, y cuyos recuerdos se remiten a la experiencia que una comunidad o un grupo que se

pueden legar a un individuo o grupos de individuos” (Betancourt, 2004, p. 126). Finalmente, la memoria histórica “supone la reconstrucción de los datos proporcionados por el presente de la vida social y proyectada sobre el pasado reinventado” (Betancourt, 2004, p. 126).

De esta manera, Halbwachs (2004) diferencia la memoria externa de la interna, denominadas como memoria personal y como memoria social, aunque a grandes rasgos son diferentes, ambas confluyen entre sí, “la primera se apoyaría en la segunda, ya que al fin y al cabo la historia de nuestra vida forma parte de la historia en general. Pero la segunda sería, naturalmente, mucho más amplia que la primera” (Halbwachs, 2004, p. 55). Así mismo, Halbwachs (2004) considera que la base de la memoria en general debería ser la memoria histórica, pues esta tiene el poder de marcar un suceso vivido de tal manera que generara una mayor cantidad de detalles a la hora del recuerdo, así lo ejemplifica:

Por ella (memoria histórica), este hecho externo a mi vida de niño viene a dejar su impronta un día determinado, a una hora determinada, y la visión de esta huella me recordará la hora y el día; pero la huella en sí es una marca superficial, procedente del exterior, sin relación con mi memoria personal y mis impresiones infantiles (Halbwachs, 2004, p. 61).

Teniendo en cuenta la concepción de Halbwachs, sobre memoria histórica (o social como anteriormente se denominó), Elizabeth Jelin profundiza sobre la relevancia de la memoria histórica en el ámbito social y sus beneficios o influencia en la identidad personal y el sentimiento de pertenencia en las comunidades étnicas. De esta manera Jelin (2002) afirma que “abordar la memoria involucra referirse a recuerdos y olvidos, narrativas y actos, silencios y gestos. Hay en juego de saberes, pero también hay emociones. Y hay también huecos y fracturas.” (p, 17). Esta interpretación de Jelin sobre la memoria histórica, sensibiliza la memoria personal, pues ya no se observa a la memoria o el olvido desde una perspectiva netamente cognitiva o cuantitativa (como se definía al principio del apartado), sino que se pretende ver los «cómo» y los «cuándo» de los recuerdos y las experiencias, para luego poder relacionarlos con los factores emocionales y afectivos (Jelin, 2002).

En este sentido, nace la pregunta por el olvido ¿Qué es? ¿Qué consecuencias conlleva? ¿Cómo puede afectar o influir en una comunidad o en una nación? Jelin (2002) afirma al respecto que estas preguntas se generan a partir de la ansiedad y la angustia que genera la

posibilidad del olvido, “en el mundo occidental contemporáneo, el olvido es temido, su presencia amenaza la identidad” (p. 19). Lo anterior se refiere al temor de olvidar un pasado donde se presentaron acontecimientos desfavorables que marcaron profundamente la historia de un pueblo:

En términos más generales, familiares o comunitarios, la memoria y el olvido, la conmemoración y el recuerdo se tornan cruciales cuando se vinculan a acontecimientos traumáticos de carácter político y a situaciones de represión y aniquilación, o cuando se trata de profundas catástrofes sociales y situaciones de sufrimiento colectivo (Jelin, 2002, p. 10).

El olvido de una historia marcada con lleva a la repetición de los mismos acontecimientos, de las mismas problemáticas, del mismo sufrimiento y como consecuencia se desfigura la identidad colectiva, y la única forma de superar estas repeticiones es promoviendo el debate y la reflexión activa, sobre ese pasado y su propósito para el presente o el futuro. Es decir que, el acto de recordar un pasado común o colectivo, especialmente para los grupos oprimidos, discriminados, silenciados o marginados permite la pertinente y mutua construcción de sentimientos de autovaloración y confianza en sí mismo y en el grupo, siempre con la necesidad implícita o explícita de la reconstrucción de la estructura democrática en pro de los derechos humanos, garantizados para toda la población, independientemente de su clase, raza, género u orientación ideológica (Jelin , 2002).



Fotografía 8 Memoria histórica. Sesión # 3- entrevista grupal con niños y niñas Embera.

Ahora bien, Pollak (1992) asegura que la memoria histórica tiene como propósito “definir y reforzar los sentimientos de pertenencia que apuntan a mantener la cohesión social y a defender fronteras simbólicas. Al mismo tiempo, proporcionan los puntos de referencia para encuadrar las memorias de grupos y sectores dentro de cada contexto nacional” (Citado por Jelin, 2002, p. 40). En este sentido, Yerushalmi (1989) concluye:

Por eso, cuando se dice que un pueblo «recuerda», en realidad se dice primero que un pasado fue activamente transmitido a las generaciones contemporáneas [...], y que después ese pasado transmitido se recibió como cargado de un sentido propio. En consecuencia, un pueblo «olvida» cuando la generación poseedora del pasado no lo transmite a la siguiente, o cuando ésta rechaza lo que recibió o cesa de transmitirlo a su vez, lo que viene a ser lo mismo [...] un pueblo jamás puede «olvidar» lo que antes no recibió (Citado por Jelin, 2002, p. 126)

De acuerdo con esto, Hernández (2014) argumenta que la memoria histórica cumple una función liberadora, cuya finalidad es aportar a la reparación de los derechos de los pueblos, además, contribuye a la no repetición de la violencia, por ende fue uno de los requerimientos del proceso de construcción de la paz en Colombia, sin embargo, se debe tener en cuenta que este proceso es un reto que se mantiene: “se facilitó la reconstrucción colectiva de la memoria para que los pueblos implicados pudieran reasumir y resignificar el pasado y al mismo tiempo, fortalecer su identidad y su confianza en el futuro y en sus procesos comunitarios” (p. 506).

Así mismo, Hernández (2014) en su artículo “Memoria, resistencia y poder pacífico transformador de pueblos indígenas de las Amazonías colombiana y peruana” expone que para las comunidades tikuna, cokama y yagua la memoria representa uno de los más pertinentes mecanismos de preservación cultural, del fortalecimiento de la identidad y un ejercicio de resistencia. Que ayuda para “poder reconstruir en su totalidad todas las costumbres, las violencias vividas por nuestros antepasados y a partir de allí, poder nosotros seguir fortaleciéndonos en la protección de nuestras culturas tradicionales y en la resistencia de nosotros los pueblos indígenas” (Afirmación del pueblo tikuna, 2013, Citado por Hernández, 2014, p. 508).

Por lo tanto, es necesario y de gran importancia avanzar en el conocimiento y el real reconocimiento de las comunidades indígenas y su historia incompleta o silenciada, mediante

diálogos interculturales que tengan en cuenta la diferencia y que, además, permitan construir formas de relación armónicas y democráticas (Hernández, 2014). Sin embargo, antes de poder entrar a generar estos diálogos interculturales, se debe conocer mejor, los conceptos de discriminación y exclusión que se han mencionado a lo largo de todo el texto.

Discriminación, exclusión y racismo: una conducta que no mengua, solo se transforma.

“Discriminación, xenofobia, exclusión, segregación, racismo, las guerras étnicas, el prejuicio y el estigma, todos ellos constituyen casos de no reconocer a los otros como seres humanos plenos, con los mismos derechos que los propios” (Jelin, 2005, p. 93)

El creciente esfuerzo por pertenecer a la globalización y a sus beneficios tecnológicos, científicos y desarrollistas, trae consigo la necesidad de homogenizar la sociedad y así tener derechos y beneficios igualitarios, pero para nadie es un secreto, que la verdadera consecuencia de la homogenización es la exclusión de toda comunidad o colectivo que no se adapte o no cumpla con los requisitos para contribuir a la globalización, que en general son las personas que no tienen recursos económicos convenientes, como las comunidades indígenas o minorías étnicas, por ende, se pretende solucionar dicho obstáculo a través de la conquista o colonización de estos grupos (Jelin, 2005).

Lo anterior tiene evidencias históricas, pues desde que se tiene conocimiento han existido guerras y luchas de unos pueblos o naciones para dominar o esclavizar a otros, basados en ideologías de superioridad racial o cultural, “las así llamadas razas o pueblos “inferiores” podían ser eliminados (como en la “solución final” nazi) o podían ser sometidos a condición de que sirvieran a sus superiores” (Jelin, 2005, p. 94). En este sentido, según Jelin (2005) existe una clasificación del mundo en dos categorías de personas: “yo” o “nosotros” y un “otro” o “ellos”, las cuales son construidas por los procesos históricos de cada individuo o colectivo, pues es imposible construir las bases de la identidad, sin entablar un principio de diferencia.

Una de las características principales de la exclusión y la dominación, según Jelin (2005) es la privación de un lugar en el mundo, lo que atenta de forma significativa y efectiva los derechos humanos, principalmente al derecho de ser parte de una comunidad, así lo manifiesta Arendt (1949) “el hombre, según parece, puede perder todos los así llamados derechos del

hombre sin perder su cualidad humana esencial, su dignidad humana. Sólo la pérdida de la comunidad política lo expulsa de la humanidad” (Citado por Jelin, 2005, p. 92). Por lo tanto, se entiende la exclusión como un fenómeno que impide el reconocimiento social y político de un individuo o colectivo en una comunidad y “en la situación límite, implica un proceso de negación de la condición humana a un grupo o categoría de población, justificando así la aniquilación y el genocidio” (Jelin, 2005, p. 93). En este orden de ideas, la discriminación se define como:

Una conducta, culturalmente fundada, sistemática y socialmente extendida, de desprecio contra una persona o grupo de personas sobre la base de un prejuicio negativo o un estigma relacionado con una desventaja inmerecida, y que tiene por efecto (intencional o no) dañar sus derechos y libertades fundamentales (Rodríguez, 2005).

En consecuencia de lo anterior, Bello & Rangel (2002) hacen la distinción del prejuicio y la discriminación, “el prejuicio se refiere a las opiniones o a las actitudes mantenidas por los miembros de un grupo respecto a los de otros grupos, mientras que la discriminación alude a la conducta real hacia ellos” (p. 45). Como resultado la discriminación es una forma de expresar racismo y alude a la idea de separar, distinguir o diferenciar; socialmente hablando, dicho concepto se basa en el trato de inferioridad que se da a una persona o colectividad por motivos raciales, religiosos o políticos (Bello & Rangel, 2002).

Entonces, el origen étnico-racial de cualquier persona o grupo influye en la posición dentro de la estructura social, que puede ser definida por la discriminación y segregación, donde el grupo dominante tiene la ventaja y el poder de mantener y justificar la posición de un grupo subordinado, esto refleja que la discriminación étnico-racial, no es más que una transformación de la exclusión y dominación constituida por el régimen en la época del colonialismo, la cual contradice la esperanza de una integración real, reproduciendo y perpetuando la inequidad (Bello & Rangel, 2002). En consecuencia, “la integración de los pueblos indígenas y afro descendientes ha tenido más bien un carácter simbólico en el discurso y negador en la práctica” (Bello & Rangel, 2002, p. 41).

América Latina es un ejemplo de que la discriminación y el racismo “son parte constitutiva de los problemas de la región, lo que ha traído secuelas de pobreza, exclusión y desigualdad a la vida de millones de personas, principalmente entre los indígenas y los afro

descendientes” (Bello & Rangel, 2002, p. 41). El hecho de que la discriminación afecte de forma directa a esta población, es la categoría biológica (racial y racista) que se le ha impuesto, por ende, desde el punto de vista político, la categoría de indio es sinónimo de colonialismo, es decir, que ser indio implica una condición de subordinación y negación de un grupo frente a la superioridad o dominación de otro (Bónfil, 1991-1992, Citado por Bello & Rangel, 2002).

De acuerdo con lo anterior, se manifiestan las relaciones de poder entre culturas, donde se estigmatiza la cultura indígena y por esta razón se genera un proceso de transformación acelerado y violento de las tradiciones culturales, con la necesidad implícita de parecerse al otro que aparentemente es mejor, por consiguiente, se perjudica la formación de la identidad cultural (Rojas, 2002), En palabras de Rojas (2002) “el proceso de apropiación de aspectos de ese “otro”, extranjero, y de lo propio, que ha sido negado y devaluado, se generan resistencias y diferentes estrategias para tratar de “purificarse o limpiarse” de esa imagen impuesta por los otros, por la cultura dominante” (pp. 24- 25). De este modo, la integración para los indígenas ha sido sinónimo de asimilación y desintegración cultural (Bello & Rangel, 2002).

Al respecto, Hopenhayn (1998) opina que “solo a partir de la incorporación de nuevas perspectivas y formas de integración social se podría llegar a un concepto más amplio, al que se



Fotografía 9 Mural salón de niños Embera.

suman otras dimensiones y formas renovadas de integración” (Citado por Bello & Rangel, 2002, p. 53) sustentadas en la diversidad social y cultural que caracteriza a todos los grupos humanos. Por esta razón, se hace necesario fortalecer el sentido de pertenencia a la comunidad y cultura de origen, para ello, Jelin (2005) asegura que “la memoria histórica tiene entonces un papel altamente significativo como mecanismo cultural para fortalecer el sentido de pertenencia y a menudo para construir mayor confianza en sí mismos (especialmente cuando se trata de grupos oprimidos, silenciados y discriminados)” (p. 98).

Como resultado, Bello & Rangel (2002) plantean la necesidad de transformar los cimientos de los sistemas económicos, culturales, políticos y legales, haciendo uso de estrategias

como “el reconocimiento formal de las identidades y derechos colectivos, la formulación de políticas públicas, fortalecimiento de programas de cooperación regional e internacional y profundas reformas estatales” (p. 39), con el fin de disminuir las relaciones de discriminación y de cierta forma asegurar el cumplimiento equitativo de los derechos fundamentales de todas las poblaciones indígenas o afro descendientes.

En este sentido, me formulo la siguiente incertidumbre: más allá de las reformas estatales o gubernamentales ¿Qué otro tipo de herramientas o estrategias a nivel psicológico y social, pueden ser funcionales para disminuir las relaciones de discriminación, exclusión y racismo? Para poder responder esta incertidumbre, se me hace necesario comprender con mayor cabalidad el significado de la interculturalidad, sus orígenes, sus transformaciones y como es entendida en la actualidad.

Interculturalidad: el arte de amar sin juzgar.

“Reconocer el valor de la existencia del otro, es darle valor a nuestra propia existencia”
(Ibañez, 2018)

Antes de empezar a definir el concepto de interculturalidad, es pertinente conocer el concepto de cultura desde su etimología, la cual tiene su origen del verbo latino *colore* que significa cultivar o aguardar con cuidado, dicho concepto se ha ido modificando y adaptando a las necesidades momentáneas a través del tiempo, tanto así, que fue símbolo de conexión con la naturaleza y el territorio hasta el siglo XVIII, donde se convirtió en sinónimo de civilización, paradójicamente, en el siglo XIX se entendía la cultura como una definición opuesta a la de civilización (Alavez, 2014). Hoy en día este término se reconoce como una abstracción de conocimientos y memorias: “la cultura es para la sociedad lo que la memoria es para el individuo; se trata de una abstracción, el instrumento que Occidente se ha dado para construir su conocimiento sobre el otro” (Alavez, 2014, p. 18).

Del mismo modo, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) define la cultura de la siguiente manera: “no es un instrumento del progreso material: es el fin y el objetivo del desarrollo, entendido en el sentido de realización de la existencia humana en todas sus formas y en toda su plenitud” (UNESCO, 1996, Citado por Alavez, 2014, p. 19). Ahora bien, es cierto que la cultura representa o está presente a lo largo de

la historia y el territorio humano, pero no todas las culturas son iguales, existen ciertas distinciones en su lenguaje, religión, origen social o económico, territorio, etc. (Alavez, 2014).

Ante estas distinciones, nace el concepto de diversidad cultural, la cual se manifiesta en:

La originalidad y la pluralidad de las identidades que caracterizan los grupos y las sociedades que componen la humanidad. Fuente de intercambios, de innovación y de creatividad, la diversidad es para el género humano, tan necesario como la diversidad biológica para los organismos vivos. En este sentido, constituye el patrimonio común de la humanidad y debe ser reconocida y consolidada en beneficio de las generaciones presentes y futuras (Declaración Universal sobre Diversidad Cultural, Citado por Alavez, 2014, p. 26).



Fotografía 10 Decoración puerta de salón Embera.

La conceptualización anterior, es la puerta de entrada para entender la interculturalidad a cabalidad, en este sentido Alavez (2014) asegura que la interculturalidad surge en siglo XVI con el renacimiento europeo y se ha sostenido en la actualidad con el capitalismo tardío, a partir de tres conceptos principales: la tolerancia, el pluralismo y el multiculturalismo.

La tolerancia se refiere a “la no interferencia en los comportamientos ajenos por respeto a la dignidad de los demás” (Alavez, 2014, p. 33); por su parte el pluralismo hace referencia a el anhelo de “una sociedad no disociada, fragmentada y conflictuada, sino que se establece a partir de las denominadas acciones múltiples de carácter voluntario y abierto, por decisión propia y no construidas artificialmente” (Alavez, 2014, p. 33). Finalmente, el multiculturalismo alude a la presencia de diversos grupos étnicos y culturales en el núcleo de la misma sociedad (Bokser, 2010, Citado por Alavez, 2014) o en palabras de Fuente (2008) el multiculturalismo surge como

“un modelo de política pública y como una filosofía de reacción frente a la uniformización cultural en tiempos de la globalización, pero que encierra un problema de origen: la visión del ser humano es de igualdad no de diferencia” (Citado por Alavez, 2014, p. 39).

Sin embargo, desde mi punto de vista, la interculturalidad debe ir más allá de la aceptación del otro y sus comportamientos o de una convivencia aparentemente pacífica, este término debería ser sinónimo de amor y diálogo, pero un amor transparente, capaz de amar al otro sin importar sus características, es reconocer el valor de la existencia del otro y por ende, poder interactuar, reflexionar y dialogar entre individuos, grupos o comunidades de diferentes culturas, aceptando nuestras falencias y virtudes.

En este sentido, Soriano (2004) define la interculturalidad a grandes rasgos como la coexistencia de diversas culturas en un plano de igualdad o equidad (citado por Alavez, 2014), así mismo, se considera como una herramienta de emancipación y de lucha por la verdadera igualdad y equidad no solo cultural, sino material y de derechos, esto especialmente en las comunidades indígenas (Marakan, 2012, citado por Alavez, 2014). Sin embargo, estas minorías son excluidas de los procesos de creación de dichos derechos, por ende, se han generado múltiples movilizaciones en contra de las formas de dominio, por parte de las comunidades indígenas o étnicas que siente que estos derechos están siendo negados, es decir, es una lucha por la igualdad y el reconocimiento de la diferencia intercultural (De Sousa, 2010).

Esta discriminación étnico-racial se debe a lo que José Mariátegui (1925) denomina el pecado original de la conquista: “el pecado de haber nacido y haberse formado sin el indio y en contra del indio” (Citado por De Sousa, 2010, p. 15); esto hace referencia a que el sistema gubernamental está formado y funciona a partir de modelos eurocéntricos y por ende, hegemónicos, los cuales no satisfacen las necesidades de los pueblos indígenas, ni los tiene en cuenta, y en consecuencia se hace evidente el dominio de las tradiciones críticas eurocéntricas donde el desarrollo y la democracia tan solo son una ilusión para las comunidades étnicas o indígenas. En este sentido la interculturalidad se levanta en pro de una verdadera participación y democracia para todas las culturas (De Sousa, 2010).

Sin embargo, estas luchas emancipadoras no han logrado alcanzar su objetivo a cabalidad, esto se debe a el poder de la fuerza del poder que obstaculizan o silencian estas movilizaciones. En ocasiones se debe a una dificultad lingüística, pues, expresan su lucha en

lenguas nacionales que no pueden ser comprendidas, pues, se rescatan términos como el territorio, la dignidad, el respeto, autogobierno, el buen vivir, la madre tierra, entre otros; dichos términos no son comprendidos o no tienen definición en lenguas coloniales y en caso de ser comprendidos no son convenientes para el pensamiento y la estructura de poder, pues esta tiene una lógica mono cultural en pro de la ilusión del progreso y el desarrollo, y se considera improductivo a todo aquel que no nutra plenamente el capitalismo, de esta forma se hace evidente la exclusión cultural (De Sousa, 2010).

Ante estas problemáticas se han levantado soluciones (modernas) inservibles, pues lo único que pretenden es unificar y globalizar las teorías que dan soporte a dichas soluciones, sin tener en cuenta lo particular, pretendiendo imponer los conocimientos (los dueños del conocimiento), por ende, se entiende la universalidad como sinónimo de exclusión (De Sousa, 2010), ya que deja afuera todo aquello que es diferente o no encaja en la estructura pensada. Por ende, es importante romper con esta visión estructuralista y dar paso a un trabajo comunitario, “es más un trabajo de artesanía y menos un trabajo de arquitectura. Más un trabajo de testigo implicado y menos de liderazgo clarividente” (De Sousa, 2010, p. 19).

En conclusión, De Sousa (2010) propone un diálogo transcultural, con el fin de solventar las demandas de las comunidades oprimidas, en cuanto a sus derechos y necesidades, para ello es necesario hacer uso de la hermenéutica diatópica, la cual se basa en la idea de que todas las culturas son incompletas, ya sea por su organización social, por la forma de gobierno, por leyes injustas, etc. Por ende, todas las culturas necesitan interacción con otras culturas, pues unas se complementan con las otras, no con la prioridad de alcanzar la completud (pues es inalcanzable), sino con el fin de elevar la conciencia de la incompletud cultural, por medio de la participación de diferentes perspectivas y así, reforzar las relaciones colectivas e intersubjetivas, formando una red interactiva para generar un proceso diferente de la creación de conocimientos y por ende, de inclusión, reconocimiento intercultural de la dignidad, igualdad, equidad, autonomía y libertad (De Sousa, 2010).



Fotografía 11 Memoria histórica. Sesión #2- entrevista grupal con niños y niñas Embera

Esto me hace pensar en: ¿Cómo puedo estimular el diálogo transcultural en la comunidad Funcrecer? ¿Qué herramientas o estrategias me son útiles? ¿Desde qué posturas teórico-prácticas puedo basar este proceso de fortalecimiento intercultural?

Inspiraciones metodológicas

“Separada de la práctica –dirá– la teoría es puro verbalismo inoperante; desvinculada de la teoría, la práctica es activismo ciego. Es por esto mismo que no hay praxis auténtica fuera de la unidad dialéctica acción-reflexión, práctica-teoría” (Freire, 2006, citado por Carreño, 2010, p. 202)

Ahora bien, una vez expuesto todo el fundamento teórico y conceptual en que se basa esta investigación, se me hace necesario y más que relevante, poder mostrarle al lector cuales fueron los referentes metodológicos que inspiraron y al mismo tiempo me suministraron diferentes estrategias y herramientas para llevar a cabo los diferentes encuentros con los niños/as, madres y padres de familia Embera.

En primer lugar, desde el enfoque narrativo implemente diferentes herramientas o estrategias de recolección de la memoria histórica. Por ende, se me hace necesario definir y profundizar en este concepto:

La terapia narrativa es un acercamiento respetuoso, no culposo (nonblaming) de la terapia y el trabajo comunitario, la cual centra a la persona como expertos en su vida. Ve el

problema separado de las personas y asume que las personas tienen muchas habilidades, competencias, convicciones, valores, compromisos y capacidades que los asistirá a reducir la influencia del problema en sus vidas (Castillo, Ledo y Pino, 2012, p. 63).

En este sentido, se puede observar que White y Epston (1993) enfatizan en la relevancia de la historia propia de las personas, pues para estos autores estas historias tienen significados ligados a eventos, a través del tiempo sobre algún tema en específico (Castillo, Ledo y Pino, 2012, p. 63). Por ende, White y Epston (1993) exponen que la función principal de las historias de vida es la resolución de conflictos, para ello, estas deben ser escritas en connotación positiva, es decir, con un final exitoso o positivo, pues este, “transforma la relación que mantiene la persona o la familia con el problema y con la terapia. Es decir, tiene el efecto de distanciar a las personas del problema” (White y Epston, 1993, 162).

De acuerdo con esto, Bruder (2011) menciona a la connotación positiva, como elemento eficaz en la creación del cuento terapéutico, este definido como “todo cuento escrito por un sujeto a partir de la situación traumática, más dolorosa que haya vivido y cuyo conflicto concluye con un final positivo; es decir que la situación traumática vivida en el pasado se resuelve positivamente en el cuento” (Bruder, 2011, p. 73). Pero, además, Bruder (2011) nos comenta que el cuento, también cumple con una función facilitadora de la memoria y no solo de la memoria individual, sino también de la memoria histórica y colectiva, por ende, me permito recitar la siguiente frase “la memoria de cada historia personal, es parte de la cultura de cada pueblo” (Bruder, 2011, p. 79). Por tal motivo, pretendo que el cuento sea una herramienta más que pedagogía, sino también, un mecanismo que ayude a los niños/as a comprender su realidad y reconocer un poco más de su cultura, por medio de los procesos psicosociales como la problematización y la concientización.

Para comprender un poco más sobre estos procesos psicosociales, me remito a Maritza Montero (2004), quien los define como “procesos que influyen en las relaciones sociales de las personas y a su vez están influidos por las circunstancias sociales y que suponen subprocesos de carácter cognoscitivo, emotivo, motivacional que tienen consecuencias conductuales” (p. 123). Estos procesos no están dirigidos únicamente a el individuo, si no que repercuten en las relaciones construidas por dichos individuos y su función fundamental es el mantenimiento y la

transformación de las condiciones de vida, por ende, son el eje fundamental del trabajo comunitario (Montero, 2004).

A continuación, realizaré un breve resumen de estos procesos psicosociales. Montero (2004) menciona que la habituación hace referencia aquellos patrones estructurados de comportamientos regulares y relativamente estables que configuran las formas para enfrentar la vida “algunos de los cuales son considerados como la manera natural de ser y de hacer en el mundo, como si fuesen parte de la esencia de las cosas” (p. 124), sin embargo, también implica la reproducción irreflexiva y de manera consciente, circunstancias de vida que pueden ser perjudiciales para las personas.

Por otra parte, la naturalización se refiere a esas conductas de la comunidad que de una u otra forma son inconscientes e incuestionables por la misma, por lo tanto, este proceso va de la mano con la familiarización, esta, vinculada a los mecanismos de clasificación, categorización y explicación, que permiten adoptar como conocido, lo que antes era extraño para la comunidad (Montero, 2004). Como resultado, la habituación, naturalización y la familiarización son “los mecanismos microsociales que mantienen ciertas estructuras y ciertos modos de vida, a la vez que sostienen la permanencia o estatus social” (Montero, 2004, p. 125).

Para hacer frente a estos procesos, que bajo ciertas circunstancias no favorecen a la comunidad, Montero (2004) apoyándose en la teoría de Paulo Freire (pedagogía del oprimido), propone la problematización y la concientización como procesos psicosociales que pueden movilizar la mente de las personas y así mismo, estas, puedan tomar acciones de mejoramiento de su propia realidad. En este sentido se entiende a la problematización como un proceso desnaturalizador, pues entra en discusión todo lo sabido como algo natural y se hace evidente las fallas y problemáticas de esa situación. Por otra parte, la concientización y la desideologización se entienden como procesos de movilización de la conciencia, de carácter liberador, pues cada persona asume conciencia de las situaciones que hasta el momento han sido ignoradas o familiarizadas, pero que han tenido consecuencias negativas para la comunidad.

En este orden de ideas, me resulta necesario profundizar en los presupuestos teóricos de Paulo Freire sobre la pedagogía del oprimido, pues de cierta forma, este autor es el puente que unifica todas las inspiraciones metodológicas desarrolladas en este apartado. En este sentido, se

entiende la pedagogía del oprimido como “la pedagogía de los hombres que se empeñan en la lucha por su liberación. Y debe tener en los propios oprimidos que se saben o empiezan a conocerse críticamente como oprimidos, uno de sus sujetos” (Freire, 1978, p.52, Citado por Carreño, 2010, p. 207).

Dicha pedagogía hace de la opresión y sus causas el elemento fundamental de reflexión de aquellos que la padecen, por ende, esta pedagogía debe ser elaborada con el pueblo y para el pueblo, pues esto generará un tránsito satisfactorio de la conciencia ingenua y rígida (en términos



Fotografía 12 Memoria histórica.
Actividad de cierre con niños/as
Embera.

de adoptar nuevas posturas) a una conciencia crítica, curiosa, reflexiva, compleja, que realmente permita que la persona reconozca las relaciones causales entre los hechos de la realidad, lo que genera ¡libertad!, por esto, Freire (2002) habla de educación como una práctica de liberadora (Citado por Carreño, 2010).

Por lo tanto, Freire realiza una crítica a la educación bancaria, la cual está compuesta por una figura de poder (llámese profesor, profesional o experto) quien se encarga de depositar, transferir o llenar de conocimiento desde su experiencia a un sujeto pasivo y que su única función es escuchar y recibir los conocimientos (Carreño, 2010).

En este sentido, Freire postula la pedagogía liberadora o problematizadora, para hacer frente a la educación bancaria, en ella propone una relación simétrica entre educador-educando, donde se rompe la relación de dominación y se abre la puerta al diálogo conjunto, para así, lograr reflexionar sobre la realidad, al mismo tiempo que se problematiza. Rompiendo con los esquemas tradicionales de educación, “su afirmación acerca de la posibilidad de una educación crítica en situaciones de dominación permite superar el determinismo de las teorías de la reproducción y abre un camino de esperanza para la transformación del mundo injusto” (Carreño, 2010, p. 209).

Ahora bien, la pedagogía de la liberación fue otra fuente de inspiración, pues esta hace una crítica explícita a las formas de dominación; es inevitable ignorar que las relaciones de

discriminación observadas dentro de la comunidad educativa de Funcrecer, es una forma de dominación (como ya antes lo he argumentado), donde, además, aparentemente el único conocimiento válido, es aquel que proviene de los mestizos o no indígenas. Sin embargo, la construcción de un cuento que contiene la sabiduría y los conocimientos de los niños indígenas, es un mecanismo problematizador de la realidad de los niños Emberas, en Bogotá y que además de ser una herramienta intercultural, también le apuesta a otra forma de educación y concientización, pues, bien lo dice Freire (2008): “Nadie educa a nadie —nadie se educa a sí mismo—, los hombres se educan entre si con la mediación del mundo” (p. 208).

Así mismo, el tema que describiré a continuación me recuerda el pensamiento de Freire, acerca de que todas las personas tienen una historia propia que contar, sin importar nuestra edad, sexo, religión, estrato social o etnicidad, estas historias nos enseñan cosas desconocidas, pero este aprendizaje va más allá de saber multiplicar o comprender un planteamiento filosófico, se trata de asimilar críticamente la realidad social, política y económica del contexto en el que vivimos y ser conscientes de que podemos cambiar algunas cosas de nuestra realidad.

Es por esto, que mi investigación fue basada en el marco metodológico de la Investigación- Acción Participativa (IAP) de Fals Borda, la cual es definida por Selener (1997) como “un proceso por el cual miembros de un grupo o una comunidad oprimida, recogen y analizan información, y actúan sobre sus problemas con el propósito de encontrarles soluciones y promover transformación política y social” (Citado por Balcázar, 2003, p. 420). Esta es una referencia de gran valor y relevancia para mí, pues sus características son aplicables al contexto y a la comunidad en donde se desarrolla el presente proyecto.

En primer lugar, Balcázar (2003) asegura que la IAP implica un grupo o una comunidad oprimida o marginada, quienes experimentan la exclusión, discriminación, control cultural y violencia; donde se pretende conjuntamente con la población, alcanzar la conciencia crítica, mencionada por Freire anteriormente, y como resultado una resistencia liberadora. Para lograr esto, se debe estimar todos los conocimientos y la experiencia de los participantes, sin importar su nivel de educación o su posición social (Balcázar, 2003).

En segundo lugar, esta metodología se aleja de las formas de investigación positivistas, donde se ve a los participantes como objeto de estudio y adopta una postura dialéctica de

solidarización con el oprimido, reforzando sus fortalezas y estimulando el valor de su voz en los procesos investigativos, como resultado se percibe la efectividad de la enseñanza mutua entre investigador/es y la comunidad, para alcanzar una meta. Así mismo, los participantes entienden su rol en el proceso de transformación de su realidad, no desde una postura de víctima e impotencia o incapacidad de acción, sino como actores activos de su propia transformación y dueños de su cultura y conocimientos, es decir, que también, se fortalece el sentido de pertenencia de la comunidad (Balcázar, 2003).

Para lograr esto, Fals Borda se basa en 3 actividades centrales del IAP, en primer lugar, la investigación, la cual, hace referencia al papel activo de los participantes para documentar su propia historia, para así analizar las condiciones actuales y las condiciones que previenen el cambio (Balcázar, 2003). Este proceso de investigación se ha llevado a cabo con los niños/as, padres y madres de familia Embera, a través de la recolección de la memoria histórica, por medio de entrevistas grupales, donde los participantes son dueños de su propia historia, por lo tanto, la cuentan desde su experiencia y su emoción.



Fotografía 13 Palo de lluvia cósmico. Metáfora sobre “eres la música que le da vida al universo”

En segundo lugar, por medio de la educación, se logra el desarrollo de una conciencia crítica por parte de los participantes que les permite identificar las causas de la problemática y así mismo reconocer las posibles soluciones (Balcázar, 2003). En este caso, el último encuentro con los niños/as, más que una actividad de cierre, fue un proceso de sensibilización y concientización sobre la importancia de sus conocimientos, experiencias y saberes culturales, que solo ellos poseen y, por tanto, no deben permitir ser opacados o silenciados, pues en sus manos está el poder de alumbrarnos con sus conocimientos. Este mismo procedimiento se llevó a cabo con los padres y madres de familia Embera, pero enfatizando en la relevancia de seguir transmitiendo sus saberes ancestrales a las nuevas generaciones.

Finalmente, la acción motiva el uso de los recursos propios de la comunidad, para que los participantes implementen soluciones a sus problemas de forma efectiva, haciendo uso de sus redes de apoyo (Balcázar, 2003). Esta última actividad del IAP, fue implementada por medio de las socializaciones del cuento Embera, pues este cuento fue construido a partir de los recursos propios de la comunidad, es decir, de sus historias y de su lenguaje, pues compartir diferentes palabras en su idioma a lo largo del cuento bilingüe, lo cual facilita el interés de la población mestiza hacia un diálogo intercultural. Pero, ¿Cómo se llevó a cabo todo el proceso de recolección de memoria histórica, creación del cuento y socialización del mismo?

Capítulo 3: Un paso a la vez, el nudo de la historia

“Lo bonito de esta vida es coser sueños, bordar historias, y poder desatar los nudos de nuestros días” (Cinnha Aráyo, s.f.)

Decido titular este apartado como “el nudo de la historia”, teniendo en cuenta que, en cualquier narración, el nudo da cuenta de todo el desarrollo de la historia, por ende, a partir de todas las inspiraciones metodológicas, anteriormente descritas, se desarrollan diferentes estrategias de recolección de la memoria histórica, adaptadas al contexto y a las características de la población. En consecuencia, con los niños/as indígenas se llevaron a cabo 4 sesiones de entrevistas grupales, en las cuales me apoye en las habilidades artísticas y manuales de los niños/as Embera, como decorar el croquis de un plátano y un vestido típico Embera, con papel y tela; creación de títeres con cucharas y lanas; juegos analógicos como oler, sentir, ver y escuchar elementos representativos del territorio, todo esto con el fin de motivar el diálogo. Por lo tanto, el uso de metáforas fue una herramienta para facilitar la sensibilización de la importancia de mantener y fortalecer el conocimiento cultural. Invito al lector/a que revise en anexos (2, 3,4 y 5) el diseño de los encuentros y su respectiva sistematización.



Fotografía 15 Memoria histórica. Sesión # 1



Fotografía 14 Memoria histórica. Sesión # 3 – entrevista grupal con niños/as Embera



En cuanto a los padres y madres de familia, se desarrolló una sesión de entrevista grupal semi-estructurada con el propósito de profundizar y verificar la información transmitida por los niños/as Embera, además, se generó un proceso de concientización y reflexión sobre la importancia de la apropiación cultural, su fortalecimiento y la transmisión cultural a las nuevas generaciones, véase el anexo (6) diseño de encuentro, guía de entrevista, sistematización y evidencia fotográfica. En este sentido, pretendo evidenciar como fue el desarrollo de mi historia de prácticas profesionales en el siguiente diagrama:



Diagrama 1 Procedimiento metodológico. Invito al lector(a) a ver los formatos de consentimiento informado para menores de edad y adultos en el anexo (1).

¿Cuáles fueron los descubrimientos en el proceso de recolección de la memoria histórica?

Tabla 1 Resultados sobre recolección de la memoria histórica.

Sesión	Temas	Participantes	Descubrimientos	Aprendizajes y/o reflexiones
1	Arte, vestuario y alimento.	6 niños/as pertenecientes a la comunidad Indígena Embera Chamí y Katío, en edades de 4 a 5 años de edad.	<p>En primer lugar, pude descubrir que la mujer cumple un rol esencial en el fortalecimiento cultural, pues en ella recae la responsabilidad de mantener tradiciones como el tejido y el vestuario representativo de la comunidad.</p> <p>En segundo lugar, observe transformaciones significativas en las rutinas alimenticias de los niños/as, con alto consumo de alimentos artificiales que sin duda alguna son perjudiciales para la salud.</p>	<p>Mi primer aprendizaje fue: el trabajo con los niños/as pequeños, es más difícil del que parece. Por ende, es recomendable realizar actividades más llamativas y entretenidas, con la finalidad de lograr captar la atención de los niños/as por más tiempo y así mismo, facilitar la recolección de información.</p>
2	Festividades, música y medicina tradicional	6 niños/as pertenecientes a la comunidad Indígena Embera Chamí y Katío, en edades de 4 a 5 años de edad.	<p>En la presente sesión se hizo evidente la adopción de las tradiciones occidentales o ciudadanas por parte de la comunidad Embera, en cuanto a los métodos medicinales y las festividades, pues, ya no se habla de una medicina tradicional, donde un líder espiritual realiza un rito de sanación, sino que, se habla de ir al doctor o a la farmacia por medicamentos que calmen el dolor. Así mismo, las celebraciones se realizan con instrumentos tradicionales como la tambora, sin embargo, en la mayoría de las celebraciones, la música es puesta en grabadoras o equipos de sonido.</p> <p>Se identificaron elementos relevantes como:</p> <p>De manera general, los niños/as tienen una percepción clara sobre las distinciones entre el territorio y la ciudad, ejemplo: el Transmilenio en la ciudad, la maloka en el territorio; los Embera en el territorio, las personas blancas en la ciudad; los Embera felices en el territorio y los Embera tristes en la ciudad.</p> <p>Los niños/as expresaron sus sentimientos ante las dinámicas que viven en Bogotá, ante la imagen de una familia Embera sentada en las calles de la ciudad los niños/as comentaron: ¿Qué están haciendo? “pidiendo monedas”, “están cantando”, “pidiendo comida” ¿para qué hacen eso? “para trabajar” ¿para que piden monedas? “para él arriendo”, “porque tienen mucha hambre” ¿están felices o estas tristes (las personas de la imagen)? “tristes” ¿Por qué? “esta frío”.</p>	<p>Luego de reflexionar sobre mi rol en las sesiones, me es necesario realizar una recomendación para mí misma: más allá de cumplir con el objetivo de los encuentros, es importante dejar que las conversaciones fluyan por sí solas, sin apresurar o presionar para que todo salga al pie de la letra. Es crear un espacio de confianza y e interacción mutua con los niños/as, de lo contrario estaría recurriendo a una figura de autoridad poco provechosa para el propósito de la investigación.</p>
3	Historias y territorio	5 niños/as pertenecientes a la comunidad Indígena Embera Chamí y Katío, en edades de 4 a 5 años de edad.	<p>De manera general, los niños/as pudieron comprender el mensaje que quise transmitirles: “son la música que dan vida al universo”, pues su voz y sus conocimientos son valiosos y nos inspiran. Esto objetivo se cumplió gracias a la metáfora con los palos de lluvia y a la traducción del mensaje, realizada por la auxiliar pedagógica.</p>	<p>Este espacio me permitió conocer muchos aspectos a nivel emocional de los niños/as Embera, en el proceso de adaptación a un nuevo contexto urbano.</p> <p>Esto me recuerda la importancia de generar un proceso de desnaturalización (Montero, 2004), de la presencia aparentemente “común” de los Embera en la ciudad, pues como acabamos de evidenciar, existen implicaciones más allá de lo que superficialmente vemos.</p>
4	Actividad de cierre y agradecimiento	6 niños/as pertenecientes a la comunidad Indígena Embera Chamí y Katío, en edades de 4 a 5 años de edad	<p>De manera general, los niños/as pudieron comprender el mensaje que quise transmitirles: “son la música que dan vida al universo”, pues su voz y sus conocimientos son valiosos y nos inspiran. Esto objetivo se cumplió gracias a la metáfora con los palos de lluvia y a la traducción del mensaje, realizada por la auxiliar pedagógica.</p>	<p>Este ultimo espacio fue más allá de un proceso de concientización (Montero, 2004), siento que, de cierta manera estoy cumpliendo una de las tareas para la psicología social comunitaria que propone Baró (2006) potencializar las virtudes de los pueblos, pues aproveche este momento para que los niños/as comprendieran que todo lo que ellos pueden ofrecer, todo lo que ellos saben es valioso, y son personas valientes, pues, a pesar de haber perdido todo, siguen luchando para sobrevivir, esto es algo admirable.</p>
1	Reconociendo la cultura y los saberes de la	(4) Una madre, dos padres de familia Embera y un integrante	<p>En esta sesión, se hizo evidente (una vez más), los vacíos que existen en la</p>	<p>Sin duda, este encuentro fue una experiencia significativa para mí, pues me genero impacto. En primer lugar, porque</p>

Nota. La presente matriz da cuenta de los resultados de los procesos de entrevista y sensibilización con los niños/as, madres y padres de familia pertenecientes a la comunidad Embera. Véase en anexos (2, 3,4 y 5) los formatos de diseño de encuentros, guía de entrevista y registros fotográficos.

En resumen, las entrevistas grupales y las actividades propuestas fueron pertinentes para la recolección de elementos de memoria histórica, aunque en un principio la diferencia de lenguaje fue un obstáculo, debido a que en varias ocasiones los niños/as no podían entenderme o expresarse con facilidad porque no encontraban las palabras en español para que yo lo pudiera comprender, pues bien, lo explica De Sousa (2010) “el lenguaje permite que ciertas ideas sean explicadas y otras no” (p. 58). Poco a poco se fueron modificando las estrategias y las herramientas facilitadoras de la comunicación, entre ellas, el uso de imágenes (3 sesión) fue una de las más eficientes para la recolección de información; en cuanto a los padres y madres de familia Embera, la comunicación fue mucho más fluida, pues tenían un mayor manejo y comprensión del español, en consecuencia, la información suministrada por los participantes Embera, tanto niños/as como adultos, fue suficiente y relevante para la investigación y la creación del cuento.

Ahora bien, al finalizar este proceso de recolección de información de la comunidad Embera, empecé a construir el cuento, pero, ¿Cómo es el cuento? ¿Cómo fue la construcción del cuento? ¿Qué retos y aprendizajes tuve? ¿Qué emociones se generaron durante este proceso?

Desde el primer momento, la creación del cuento era una situación para mí de enorme incertidumbre, pues no tenía conocimiento de cómo se podía construir un cuento, eso me generaba inseguridad, de que tan llamativo, creativo y pertinente pudiera ser este cuento, sin embargo, el producto final fue satisfactorio: el cuento se llama “Gato Mishi: Juribu chiara kuitabu ocama” en español traduce “El gato Mishi: en busca del secreto ocama”.

Este cuento está compuesto por 5 capítulos y sus personajes principales son el Gato Mishi y Aria Kuitabu, una mujer sabia Embera que acompaña a este travieso gato en una aventura para descubrir el secreto oculto del ocama (ocama es el collar representativo de la cultura Embera), esta historia se desenvuelve en un mundo de fantasía y aventura, permeado por diferentes elementos culturales y tradiciones Embera. El cuento transcurre en un contexto de situaciones que transmiten un mensaje sobre la relevancia del amor, la comunidad, la diversidad cultural y

por supuesto, la interculturalidad, en un lenguaje sencillo y comprensible para las edades de los niños/as.

Además, el instrumento pedagógico estará compuesto por un glosario bilingüe, donde los lectores podrán aprender varias palabras en Embera y tradiciones culturales, por ende, dicho



Fotografía 16 Padachuma. En español, plátano

glosario estará acompañado por diferentes actividades lúdicas y de estimulación motora, adecuadas a las edades de los niños/as lectores, por ejemplo: llena la maloka (casa Embera) con aserrín, realiza una danza al ritmo de padachuma (plátano, canción Embera). Debo aclarar, que esta parte del instrumento pedagógico, aún está en construcción y es un compromiso de mi parte, poder entregar este producto terminado a la institución.

Pero, supongo que el lector/a se preguntara ¿de dónde surgió la historia del cuento y sus personajes?

Durante todo el tiempo que pase con los niños/as Embera fui recolectando elementos relevantes que pudieran inspirar la historia del cuento, por ejemplo, el personaje principal es un gato, porque frecuentemente los niños/as manifestaban su interés por esta mascota, cada vez que un gato cruza por la ventana de los salones Embera, es un acontecimiento de gran emoción para todos ellos, así mismo, la persona encargada de guiar al Gato Mishi en su aventura es una mujer, Aria Kuitabu, pues como ya lo he mencionado, la mujer Embera cumple una función importante dentro de su comunidad de mantener y enseñar las tradiciones y saberes culturales a las nuevas generaciones. Así mismo, al conocer los collares, aretes y pulseras creados por los Embera, me inspire en ellos para representar de forma metafórica el amor y la comunidad, como un tejido que se construye en comunidad y es símbolo de historia, tradición, identidad, en el sentido de que es un objeto representativo de la comunidad.

Al tener todos estos elementos juntos, comencé a tejer cada uno de estos elementos, de la misma forma como se construye un ocama, chaquira por chaquira, historia por historia, hasta obtener este resultado de gran valor para mí, donde pretendo y anhelo que todas las personas Embera que narraron sus historias, experiencias y emociones para crear este cuento, puedan transmitir un mensaje de amor, lucha y memoria histórica a todo aquel que lea o escuche la

historia del Gato Mishi. El cuento también tiene la finalidad de problematizar la situación actual de nuestros pueblos indígenas, que en un tiempo fueron ricos, no solo por el oro que les pertenecía, sino, también, en costumbres, saberes y tradiciones, pero, además de esto, eran pueblos libres y autónomos, hoy en día, están desapareciendo, pasan hambre, tristezas, discriminaciones, ¡son privados de su libertad!, quizás no de forma física, pero no tienen la libertad de ser ellos mismos, son rechazados por no encajar en un sistema colonial, es decir, por no vestir, hablar o comportarse como nosotros los mestizos acostumbramos.

Todo esto lo descubrí, cuando me acerque a ellos, cuando despertaron en mi la curiosidad de conocerlos, de intentar comprenderlos, no desde un saber científico, académico o profesional, todo lo contrario, desde mi completa ignorancia, pasando colores o vergüenza delante de esta comunidad indígena, cuando me equivocaba al transmitir una información o querer resolver



Fotografía 17 Memoria histórica. Entrevista grupal con padres y madres de familia Embera.

alguna inquietud, sentir un poco de pena ante las risas de los niños/as o los adultos cuando pronunciaba equivocadamente alguna palabra en Embera o simplemente tenía que repetirla infinidad de veces para aprenderla.

Pero esto me acerco cada vez más a ellos, me ayudo a comprenderlos, a desmitificarlos como esos seres místicos que existieron hace mucho tiempo en los libros de historia o que vemos solo en la televisión,

porque creemos que viven en lugares apartados de lo que llamamos civilización, pero que en realidad, son seres humanos que sienten y que están presentes en nuestra cotidianidad, en cada puente peatonal, en una esquina con una maraca o sentados en el suelo, al lado de una tela llena de artesanías que muchas veces compramos.

Ahora, la pregunta que deberíamos hacernos es: ¿Cómo podemos aportar? O, especialmente en mi caso es: ¿Cuál fue mi rol como estudiante en esta institución? ¿Cuál fue mi rol como persona dentro de la comunidad? ¿Qué hice bien o que aspectos debo mejorar? ¿Qué aprendí? Y por supuesto, ¿Qué ofrecí?

Capítulo 4. Una protagonista sin protagonismo

Por un momento sentí ser uno de ellos, por un momento sentí su dolor, su tristeza y su llanto. Pero también, por un momento sentí su fuerza, su valor y valentía. Por un momento, por un instante, pues no resistiría más que eso (Ibañez, 2018).

Decido poner este título a este apartado para poder explicar de una forma más metafórica, cuál fue mi rol como estudiante o practicante de psicología social comunitaria en Funcrecer. En el momento en que tomo la importante decisión de estudiar psicología, lo hago con la enorme expectativa y la voluntad de poder ayudar a la gente, al recordar este momento y todo lo que aprendí durante mi formación académica, me genera un poco de gracia la frase “ayudar a la gente”, ya que, este es un cliché entre nosotros los estudiantes de psicología cuando no sabemos responder esa incomprensible pregunta de ¿Por qué escogieron estudiar psicología? ¡yo todavía me hago esa pregunta!, no tengo respuesta alguna de cuál es la causa de mi decisión, pero en este momento, a puerta de mi grado, si puedo explicar sus consecuencias.

Mi experiencia académica ha madurado muchos aspectos en diferentes áreas de mi vida, me ha enseñado a pensar de forma diferente y a ir transformando mis sueños y anhelos al pasar del tiempo, mi primer anhelo era especializarme en psicología jurídica, luego, quise enfocarme en el conductismo, me emocionaba la psicología cognitiva, pasé por una fase de desprecio por el psicoanálisis, después me intereso tanto que llegue a pensar en escogerlo dentro de mis seminarios.

Pero hay eventualidades de la vida, que nos hacen encontrar el camino, donde menos esperábamos, al final, entre mis seminarios de profundización escogí, la psicología clínica sistémica, psicología educativa y por su puesto psicología social comunitaria; describo toda esta historia, porque para mí, es muy importante hacer evidente que en este proyecto de práctica profesional, logre unir y aplicar, los tres seminarios de profundización y que esto se debe, a la huella que dejaron en mí, aquellos docentes que los impartieron. Debido a que, la psicología clínica sistémica, fueron los ojos que me ayudaron a comprender e interpretar mi contexto, la comunidad y las funciones de mi rol; la psicología educativa fueron las manos que me brindaron herramientas para generar el instrumento pedagógico y finalmente, la psicología social

comunitaria fue la voz y el corazón que me ayudaron y motivaron a generar estrategias de cambio en la comunidad.

Después de haber dicho esto y retomando nuevamente el final del capítulo anterior, sobre el conocimiento y acercamiento a la comunidad Embera, desde mi ignorancia, me gustaría continuar, explicando un poco sobre la ecología de saberes que nos menciona De Sousa (2010) “en la ecología de saberes, los conocimientos interactúan, se cruzan y, por lo tanto, también las ignorancias” (p. 52), esto con el fin de reconocer la importancia de los conocimientos populares, es decir, las creencias, opiniones, magia y comprensiones intuitivas o subjetivas del mundo indígena, porque estamos acostumbrados a dar veracidad y mayor honor a los conocimientos



Fotografía 18 Sensibilización sobre la educación formal. Padre Embera participando de la actividad.

científicos o académicos cuantitativos, porque de cierta forma estos nos posicionan en un status mayor de autoridad, por ende, pretendemos convertir aquellos que no tienen estos conocimientos como si nosotros tuviéramos el poder de decidir lo que es falso o verdadero, en cuanto a lo que se sabe o se ignora (De Sousa, 2010).

Con frecuencia observe este tipo de comportamientos en la cotidianidad de las actividades del CDI, por ejemplo, en las actividades de sensibilización sobre algún tema dirigidos a los padres y madres de familia, las personas encargadas de la socialización, en repetidas ocasiones no involucraban a los padres de familia indígenas, con la excusa de “ellos no entienden o no saben”, recurriendo una vez más en las relaciones de discriminación.

Por lo tanto, cuando era mi turno de realizar dichas actividades de socialización, ponía todo mi esfuerzo en poder transmitir la información a la comunidad Embera, es una tarea difícil, llena de retos, ellos poco me comprenden, no porque “no sepan”, solo que el lenguaje es un obstáculo o muchas veces me evadían, debido a que, les daba vergüenza no saber escribir, sin embargo, todo este proceso me ayudo a adquirir diferentes estrategias para comunicarme con ellos, por ejemplo, traducir los títulos, pedir ayuda de las profesoras Embera u ofrecerme a

escribir por ellos, siento que la comunicación con ellos, es una tarea que va más allá del saber, es una tarea de paciencia y de amabilidad con la posición del otro.

Por ende, puedo decir, que mi función principal en cada encuentro con la comunidad Embera era facilitar o acompañar los procesos colectivos, no desde una posición de autoridad o poseedora del conocimiento verdadero, sino motivando la participación de los indígenas en las diferentes actividades desarrolladas en el CDI y resaltando sus capacidades y recursos, tanto en adultos como en niños/as, como lo diría Fuks (2009) “el facilitador aprecia las capacidades y recursos del grupo, reconociendolas y evidenciando los progresos colectivos” (p. 66). En este sentido, el cuento, más que un instrumento pedagógico para los niños/as de la fundación, es un instrumento activador de contextos y relaciones entre la comunidad Embera y la comunidad no indígena, ya que el cuento fue creado a partir de las historias indígenas y es dirigido a lectores no indígenas.

Así mismo, mi rol en la recolección de la memoria histórica y en la creación del cuento, podría ser descrito por Fuks (2009) como diseñadora de contextos, planificando cada encuentro a nivel estructural, logístico y ambiental, teniendo en cuenta las características étnicas de la población, para alcanzar los objetivos propuestos. También, fui acompañante, porque siempre pretendí que la relación que tube tanto con los niños/as como con los adultos Embera, se diera de forma simétrica, es decir, intentar dar manejo a las relaciones de poder, si no que todas las actividades propuestas, fueran una co- construcción, donde mi función principal fue facilitar el proceso, así lo explica Fuks (2009): “La tarea de acompañamiento remite a metáforas como la de la partera: alguien que acompaña un acontecer natural, asistiendo y colaborando en la medida de lo necesario pero no interfiriendo con el flujo propio del proceso” (p. 67).

Aunque debo confesar que al principio de mi proceso de prácticas, esta tarea de acompañamiento no fue nada fácil para mí. El mayor de mis retos fue poder adaptarme a los niños/as en general, a pesar de que ya tenía cierta experiencia (como lo comente en el primer capítulo); en mi historia de vida, nunca fue fácil interactuar con los niños/as, no sabía como hablarles o llamar su atención, pues poco (o nada) me gustaba compartir con ellos. Todo empeoró cuando las actividades realizadas con los niños/as indígenas se tornaban “fuera de control” porque ellos no seguían mis instrucciones. Esto fue una lucha constante, al no saber qué

hacer, sin embargo, luego comprendí que involuntariamente estaba imponiendo una figura de poder o autoridad sobre los niños/as, por lo tanto, decidí modificar este tipo de relación, interactuando con ellos desde el juego, la imaginación y la fantasía, de cierta forma una más de ellos, lo que generó una mayor confianza, un vínculo de amistad y juego.

En este sentido, puedo decir, que durante todo este proceso se desarrollaron grandes aprendizajes de manera bidireccional, no era solo mi responsabilidad generar aprendizajes en los



Fotografía 19 Memoria histórica. Actividad de cierre con niños/as Embera

niños/as Embera, yo también aprendí de ellos, aprendí sobre la sinceridad, el amor con transparencia y la efectividad del trabajo comunitario. además, junto con ellos descubrí, desarrollé y fortalecí mis habilidades comunicativas, para recolectar información, para transmitirla, para narrar un cuento de forma diferente y entretenida. También, motivaron y estimularon mi creatividad para realizar las entrevistas grupales, crear el cuento y realizar las socializaciones de forma diferente, como evidencia, los participantes me dieron una valoración alta en la evaluación de desempeño (Ver anexo 10: formato de evaluación de desempeño de la practicante).

Ahora, no puedo parar de pensar en el momento en que me vaya, pues nosé qué efecto pueda generar en ellos no verme, después de haber generado vínculos tan fuertes. No sé si dejé una huella, un recuerdo o alguna experiencia agradable en ellos, yo solo sé que estos niños/as Embera dejaron en mi memoria el recuerdo más agradable, al cerrar mis ojos y escuchar esas vocesitas llenas de energía, sus sonrisas y sus cantos de padachuma, es inevitable sentir nostalgia.

Esto me recuerda, el desafío de la distancia expuesto Fuks (2009) donde nos muestra los límites que los facilitadores debemos tener en cuenta en el involucramiento con la comunidad, pues todos los extremos son perjudiciales, no puedo tomar distancia al punto de que mi función se perciba como ausencia de compromiso o involucrarme tanto que los procesos colectivos se



Fotografía 20 Firma de participación. Firma simbólica por parte de los niños/as Embera por la participación en el proyecto de investigación.

lleven acabo bajo la influecia de mis convicciones o intereses; sino que en todo el proceso comunitario, se perciba un trabajo en equipo. Por lo tanto, me considero una protagonista sin protagonismo de esta historia, pues, aunque soy yo, quien relata esta experiencia, los verdaderos protagonistas son los niños/as Embera que hicieron posible toda esta historia y es mi labor, testificar la autonomía y el reconocimiento cultural de la comunidad, siendo el cuento una herramienta para cumplir este objetivo, por ende, la necesidad de que este cuento sea socializado.

Capítulo 5. El desenlace

“Hoy sólo se cierra un capítulo, esta historia tiene muchas cosas por contar” (Ibañez, 2018)

En consecuencia a lo anterior, me gustaría compartir los descubrimientos del desenlace de esta historia, es decir, de las socializaciones realizadas a toda la comunidad del CDI, por medio de la siguiente matriz.

Tabla 2 Descubrimientos de socializaciones

Sesión	Participantes	Descubrimientos	Recomendaciones y/o reflexiones
1	35 niños/as no indígenas, en edades de 4 a 6 años	Una disposición mayor por parte de los niños/as no indígenas para compartir con los niños/as Embera.	Estos hallazgos se evidenciaron durante las socializaciones, por ende, es importante reforzar constantemente los espacios de diálogo intercultural, donde el cuento sea una herramienta
2	18 niños/as no indígenas, en edades de	Protagonismo que antes no tenían, al sentarse a mi lado para escuchar el cuento, de cierta manera empodero a los niños/as Embera de su conocimiento. Por parte de los niños/as Embera,	

3	3 a 4 años 14 niños/as no indígenas, en edades de 3 a 4 años	hubo un reconocimiento de sus orígenes. Se evidenciaron aprendizajes como: - “Me gusto los Emberas” - “Respetar a los amigos y no pelear”.	facilitadora, en caso de los niños/as.
4	14 niños/as Embera en edades de 2 a 3 años	El cuento fue de gran interés para los niños/as, quienes manifestaron que les gustaron los personajes, especialmente el Gato Mishi y la mujer Embera. Sin embargo, al preguntar sobre los aprendizajes, no hubo comentarios al respecto, más allá de la respuesta de un niño que dijo: “no pelear”.	¿Cómo se puede motivar una mayor participación de los niños/as Embera en las actividades desarrolladas en el CDI?
5	36 niños/as Embera en edades de 3 a 6 años	El cuento fue llamativo, creativo y de interés, pues en los comentarios realizados por las participantes, demostraron que el mensaje fue comprensible y claro. Junto con la sensibilización y las reflexiones generadas, las profesoras llegaron a compromisos como: “Me comprometo a seguir respetando y valorando a todas las personas independientemente de su cultura, religión o etnia, pues todos somos seres humanos y merecemos respeto y amor” “Me comprometo a brindarles mucho amor ya afecto a las personas que tanto lo necesitan, en especial a los niños	¿Qué otras estrategias de evaluación de proceso, se podrían aplicar para los niños/as Embera, teniendo en cuenta que su expresión verbal es poca?
6	13 docentes, 7 auxiliares pedagógicas, 1 auxiliar de servicios generales, 3 equipo psicosocial, en total 24 mujeres.	La historia es coherente con la cosmovisión de los Embera. Comentaron que el trabajo realizado con los niños/as Embera, fue satisfactorio para ellos.	Se recomienda profundizar en los compromisos establecidos por las mismas participantes y realizar el respectivo seguimiento para que se cumplan los compromisos.
7	Padre de familia Embera y Coordinadora del T y T	A petición de la coordinadora del TyT, se dejará una copia del producto final del cuento.	

Nota. (Ver anexo 9: los formatos de diseño de socializaciones, formato de sistematización y evidencias).



Fotografía 22 Socialización niños/as no indígenas.

A modo general, teniendo en cuenta los comentarios, aprendizajes de los niños/as, reflexiones y valoración de desempeño por parte de los participantes adultos, consideran que el cuento es creativo, llamativo y transmite un mensaje claro de interculturalidad. En este sentido, mi interlocutora en representación de la institución, valora este proyecto, por su pertinencia y coherencia con la necesidad identificada en los niños/as Embera, así mismo, aprecia el amor, esfuerzo y dedicación con el que fue realizado el mismo, a pesar de los desafíos que se presentaron. Las primeras socializaciones con los niños/as no indígenas, fue una tarea llena de desafíos, debido a que solo pude captar su atención los primeros 5 minutos, después de eso la actividad se convertía en un desorden total, pero gracias a la participación de las docentes y auxiliares a cargo, se podía organizar nuevamente el grupo, se tenían que hacer varias pausas para poder terminar el relato del cuento, esto me ayudo a modificar y adaptar las actividades, para que fueran más funcionales, especialmente con los niños/as más pequeños.



Fotografía 21 Socialización niños/as Embera.

Como resultado, logré hacer las modificaciones necesarias para la socialización con los niños/as Embera, haciendo uso de la música, imágenes, títeres y simbología (véase el anexo (8) diseño de socialización con niños/as Embera). Lo que facilitó la atención y participación de



Fotografía 23 Socialización niños/as Embera.

todos los niños/as, aunque en el momento de preguntar sobre los aprendizajes hubo silencio, pregunté de varias formas y en el idioma de ellos, sin embargo, nada motivo a que los niños/as se expresaran, la auxiliar pedagógica Embera, me comenta que este es un comportamiento frecuente en ellos. Aprovecho para agradecer la colaboración de la Docente y la auxiliar pedagógica Embera en la traducción durante la socialización. Sin embargo, es importante pensar en ¿Qué otras estrategias de evaluación de proceso, se podrían emplear para los niños/as Embera, teniendo en cuenta que su expresión verbal es poca?

Continuará. Es pertinente aclarar, que estos descubrimientos surgieron durante las socializaciones, por lo tanto, es necesario generar nuevos espacios de transmisión cultural con la comunidad del CDI con la finalidad de promover el diálogo intercultural, para ello, propongo las siguientes estrategias: primero, el cuento puede ser un insumo para los próximos practicantes de psicología para mantener y reforzar el diálogo intercultural. Segundo, a partir de los compromisos generados por las agentes educativas y auxiliares, realizar el respectivo seguimiento para que se cumplan los compromisos y tercero, propongo que el instrumento pedagógico pueda ser incluido dentro de los planeadores de las agentes educativas. Este proyecto no termina aquí, este sólo es el principio de un nuevo ciclo de interculturalidad en Funcrecer, por ende, finalizo y concluyo con un fragmento del cuento “El gato Mishi: En busca del secreto ocama”:

Como el árbol que nace de las semillas necesita tiempo, paciencia, riego y luz constante para que crezca, así mismo, se debe cultivar el amor entre ustedes mis hijos, por eso, es necesario que sin importar el lugar de donde vengan o el color de sus semillas, todos se reúnan constantemente en un solo lugar y entre hermanos cuiden de tan valiosa cosecha (Ibañez, 2018).



Fotografía 24 Producto final de encuentros con niños/as Embera.

Referencias

- ACNUR. (2012). *Situación Colombia: INDÍGENAS. Alta Comisión por las Naciones Unidas para los Refugiados*. Pp. 1-4. Recuperado de:
http://www.acnur.org/t3/fileadmin/Documentos/RefugiadosAmericas/Colombia/2012/Situacion_Colombia_-_Pueblos_indigenas_2012.pdf
- Alavez, A. (2014). *Interculturalidad: conceptos, alcances y derecho*. (C. d. diputados, Ed.) México: Mesa Directiva.
- Alcaldía Mayor de Bogotá. (s.f). *Voces: Los Embera en Bogotá*. Recuperado de:
http://www.institutodeestudiosurbanos.info/dmdocuments/cendocieu/coleccion_digital/Desplazamiento_Embera/Voces_Embera_Bogota-Vasco_L.pdf
- Balcázar, F. (2003). *La investigación-acción participativa en psicología comunitaria. Principios y retos*. *Apuntes de Psicología*, 21(3), 419-435. Obtenido de
<file:///C:/Users/ASUS/Downloads/IAP.balcazar.pdf>
- Ballesteros, S. (1999). *Memoria humana: investigación y teoría*. *Psicothema*, Vol. 11(nº 4), 705-723. Obtenido de <http://www.psicothema.com/pdf/323.pdf>
- Bello, A., & Rangel, M. (Abril de 2002). *La equidad y la exclusión de los pueblos indígenas y afrodescendientes en América latina y el caribe*. CEPAL(76), 39-54. Obtenido de
[file:///C:/Users/diana/Downloads/076039054%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/diana/Downloads/076039054%20(1).pdf)
- Betancourt, D. (2004). *Memoria individual, memoria colectiva y memoria histórica: lo secreto y lo escondido en la narración y el recuerdo*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO). Pp. 124- 134. Recuperado de:
<http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/dcs-upn/20121130052459/memoria.pdf>
- Bogotá Humana. (2014). *Los Embera: Desplazados en Bogotá*. Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Bruder, M. (2011). *Escritura y cuento terapéutico*. Enfoque teórico -clínico (Vol. 1). Buenos Aires, Argentina: Ediciones Hormé S.A.E.
- Carreño, M. (2010). *Teoría y práctica de una educación liberadora: el pensamiento pedagógico de Paulo Freire*. *Cuestiones Pedagógicas*, 195-214. Obtenido de
http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/20/art_10.pdf

- Castellá, J., (2008). *Enfoques conceptuales y técnicos en psicología comunitaria. Análisis de las necesidades de un grupo o comunidad: la evaluación como proceso*. Cap. 6. Pp. 137-150. ISBN. 9789501245486.
- Castillo, I., Ledo H., y Pino, Y. (2012). *Técnicas narrativas: un enfoque psicoterapéutico*. Norte de salud mental, 2012, vol. X, n° 42. Pp. 59-66. Recuperado de:
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3910979.pdf>
- CRIR. (2012). *Dachi Vida Urubena. Plan de vida del pueblo Embera de Risaralda*. Pereira, Risaralda, Colombia: CRIC & CARDER. Obtenido de <http://siic.mininterior.gov.co/sites/default/files>
- De Sousa, B. (2010). *Descolonizar el saber, reiventar el poder*. Montevideo, Uruguay: Ediciones Trilce-Extension Universitaria-universidad de la Republica. Recuperado el Febrero de 2017
- DIPNU. (2010). *La situación de los pueblos indígenas del mundo. Capítulo II. Los pueblos indígenas y la cultura*. Producido por el Departamento de Información Pública de las Naciones Unidas. DPI/2551/B. 09-64061. Recuperado de:
http://www.cinu.org.mx/pueblosindigenas/docs/SituacionPueblosIndigenasMundo_Capitulo-2.pdf
- El Espectador. (2017). *La miseria de los indígenas desplazados en Bogotá*. Recuperado de:
<https://colombia2020.elespectador.com/pais/la-miseria-de-los-indigenas-desplazados-en-bogota>
- El Tiempo. (2017). *Inseguridad y drogas preocupan en los Mártires. Micrográfico e indigencia es lo que más afecta a los vecinos, según foro impulsado por el Consejo*. Recuperado de:
<http://www.eltiempo.com/bogota/foro-sobre-inseguridad-y-drogas-en-los-martires-75020>
- Flórez, I. (S.f). *Identidad Cultural y el sentimiento de pertenencia a un espacio social: Una discusión teórica*. Recuperado en:
<http://cdigital.uv.mx/bitstream/123456789/345/1/2005136P41.pdf>
- Franco, D. (6 de marzo de 2015). *El esfuerzo de los indígenas Embera por erradicar la ablación genital femenina*. El Espectador. Obtenido de

<https://www.elespectador.com/noticias/nacional/los-indigenas-embera-quieren-erradicar-ablacion-genital-articulo-542513>

Fuks, S. (2009). *FSPS: La facilitación sistémica de procesos colectivos. "Artesanía de contextos" focalizada en la promoción de la creatividad y de los procesos participativos en grupos, comunidades y redes. IRICE (CONICET -UNR), 63-77.*

Funcrecer. (s.f). *Fundación Social Crecer. Desarrollo de programas y proyectos.* Recuperado de: <http://funcrecer.com/index.html#>

Giménez, G. (2010). *Cultura, identidad y procesos de individualización.* Universidad Nacional Autónoma de México. Instituto de investigaciones sociales. Recuperado de: http://conceptos.sociales.unam.mx/conceptos_final/625trabajo.pdf

Gobernación de Antioquía. (2014). *Pueblo Embera: Pueblos indígenas de Antioquía.* Pp. 1-31. Recuperado de: http://siic.mininterior.gov.co/sites/default/files/plan.de_.vida_.del_.pueblo.embera.de_.risaralda.pdf

Halbwachs, M. (2004). *Memoria Colectiva.* Prensas Universitarias de Zaragoza. España. Pp. 53-88.

Hernández, E. (2014). *Memoria, resistencia y poder pacífico transformador de pueblos indígenas de las Amazonías colombiana y peruana.* Papel Político, 19(2). pp. 497-525. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.PAPO.19-2.mrpp>

Ibañez, M., (2017- 2018). Diálogo intercultural entre niños y niñas de la Fundación Social Crecer.

Jelin, E. (2005). *Exclusión, memorias y luchas políticas.* CLACSO, 91- 110. Obtenido de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/mato/jelin.pdf>

Jelin, E., (2002). *Los trabajos de la memoria.* Siglo XXI de España editores, S. A. Recuperado de: <http://www.centroprodh.org.mx/impunidadayeroy/DiplomadoJT2015/Mod2/Los%20trabajos%20de%20la%20memoria%20Elizabeth%20Jelin.pdf>

- La silla vacía. (2017). *Leilani: Historias contadas por la infancia afrocolombiana*. Recuperado de: <http://lasillavacia.com/silla-llena/red-de-las-mujeres/historia/leilani-historias-contadas-por-la-infancia-afrocolombiana>
- Martín Baró, I. (Agosto de 2006). *Hacia una psicología de la liberación*. *Revista Electrónica de Intervención Psicosocial y Psicología Comunitaria*, 1(2), pp. 7-14.
- Mejía, W. (2007). *Presencia Embera en el Área Metropolitana Centro Occidente*. Panamericana Formas e Impresos S.A. Hecho en Colombia. Pp. 13- 130. Recuperado de: http://observatorioetnicocecoin.org.co/cecoin/files/Presencia_embera.pdf
- Montero, M. (2004). *Introducción a la psicología comunitaria*. Desarrollo, conceptos y procesos. Capítulo 9. Procesos psicosociales comunitarios. Pp. 123- 137. Editorial Paidós. Buenos Aires. Argentina. Recuperado de: <http://www.codajic.org/sites/www.codajic.org/files/Introducci%C3%B3n%20a%20la%20psicolog%C3%ADa%20comunitaria.%20Desarrollo,%20conceptos%20y%20procesos..pdf>
- Rodríguez, J. (2005). *Definición y concepto de la no discriminación*. *El Cotidiano*, 21(134), 23-29. Obtenido de <http://puntogenero.inmujeres.gob.mx/madig/discriminacion/docs/ArticuloJesusRodriguez.pdf>
- Rojas, D., (2002). *El conflicto entre tradición y modernidad: constitución de la identidad cultural indígena Bribri*. Sede Académica, Costa Rica. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Pp. 1- 60. Recuperado de: <http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/icap/unpan045141.pdf>
- Rosero, C., Jurado, N. (2014). *Cuentos de Mishi, diseño de una colección de libros ilustrados con el fin de dar a conocer gráficamente cuentos basados en historia y leyendas de algunos lugares representativos de San Juan de Pasto*. Universidad de Nariño. Pasto, Colombia. Recuperado de: <http://biblioteca.udenar.edu.co:8085/atenea/biblioteca/89912.pdf>

Vera, J. y Venezuela, J. (2012). *El concepto de identidad como recurso para el estudio de transiciones*. *Psicología & Sociedad*; 24 (2), 272-282, 2012. Recuperado de:
<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v24n2/03.pdf>

White, M. y Epston, D. (1993). *Medios narrativos para fines terapéuticos*. Paidós. Barcelona, Buenos Aires y México. Recuperado de:
<https://mmhaler.files.wordpress.com/2010/06/medios-narrativos-para-fines-terapeuticos2.pdf>

Anexos

1. Consentimientos informados

Fundación Social Crecer: Modalidad CDI

Consentimiento informado menores de 12 años

Datos generales	
Nombre:	
NUIP:	Edad:
Fecha de nacimiento:	Teléfono:
Dirección:	Barrio:
Datos de los padres	
Nombre:	Nombre:
C.C:	C.C:

Nosotros, obrando en calidad de representantes legales del menor _____, identificado (a) con el registro civil de nacimiento No. _____, y en conjunto con él (ella), certificamos que hemos sido notificados del proyecto de investigación que será realizado por la estudiante de noveno semestre de Psicología, **María Fernanda Ibañez Moreno** identificada con cédula de ciudadanía No. **1.013.663.88** de Bogotá, quien realiza la práctica profesional en la institución **Fundación Social Crecer**. Dicha investigación tiene como objetivo principal: **Fortalecer los procesos de transmisión de saberes culturales de la comunidad indígena Embera, por medio de estrategias narrativas. El producto final de la investigación será la creación de un cuento, el cual se socializará con la comunidad educativa.**

Así mismo, hemos sido notificados que el procedimiento de la investigación se llevará a cabo en 5 sesiones, cada una con un tiempo estimado de 40 minutos aproximadamente, dentro de las instalaciones del **CDI** de la **Fundación Social Crecer**, sede Los Mártires. Además, tenemos la garantía de que serán respondidas de forma veraz y oportuna todas las preguntas o las aclaraciones que tengamos sobre los procedimientos, riesgos, beneficios y cualquier otro asunto relacionado con la investigación. También, se me proporcionará información actualizada de los resultados de los procedimientos.

Por lo tanto, certificamos que hemos comprendido que la información que reciba la estudiante de Psicología, por medio de grabación de voz y registros audiovisuales, es de fines académicos y por ende, los datos personales de los participantes son de carácter confidencial y no serán divulgados ni entregados a ninguna otra institución o individuo (según el artículo 2, numeral 5 de la Ley 1090 de 2006). Se hará excepción de esta norma de confidencialidad, **cuando la orden de**

entrega provenga de una autoridad judicial competente. También entiendo y estoy de acuerdo con la necesidad de quebrantar este principio de confidencialidad en caso de presentarse situaciones que pongan en grave peligro la integridad física o mental del menor, o la de algún miembro de la comunidad. La valoración de la gravedad de la situación que permitirá quebrantar el principio de confidencialidad será determinada por la estudiante de psicología, bajo la supervisión de la docente de seguimiento **Eliana Mejía Soto** en concepto escrito, que será puesto en nuestro conocimiento, pero que no tiene que contar con nuestra aceptación expresa.

También se nos indicó que podemos revocar el consentimiento o dar por terminada la participación de nuestro hijo(a) en la presente investigación, si así lo consideramos pertinente, sin que ello implique ningún tipo de consecuencias para nosotros.

Una vez leído y comprendido el procedimiento que se seguirá, se firma el presente consentimiento el día ____ del mes _____ del año _____, en la ciudad de Bogotá.

Firma del padre

Firma de la madre

C.C: _____

C.C: _____

Firma de estudiante de Psicología

C.C: _____

Corporación Universitaria Minuto de Dios

María Fernanda Ibañez Moreno

C.C: 1.013.663.889

Corro electrónico: mibanezmore@uniminuto.edu.co

Fundación Social Crecer: Modalidad CDI

Consentimiento informado pleno

Datos generales	
Nombre:	
C.C:	Edad:
Fecha de nacimiento:	Teléfono:
Dirección:	Barrio:
Teléfono:	Escolaridad:
Ocupación:	Empresa:

Yo _____ identificado (a) con cedula de ciudadanía No. _____ de _____ certifico que he sido notificada (o) del proyecto de investigación que será realizado por la estudiante de noveno semestre de Psicología, **María Fernanda Ibañez Moreno** identificada con cédula de ciudadanía No. **1.013.663.889** de Bogotá, quien realiza la práctica profesional en la institución **Fundación Social Crecer**. Dicha investigación tiene como objetivo principal: **Fortalecer los procesos de transmisión de saberes culturales de la comunidad indígena Embera, por medio de estrategias narrativas. El producto final de la investigación será la creación de un cuento, el cual se socializará con la comunidad educativa.**

Así mismo, he sido notificado (a) que el procedimiento de la investigación se llevará a cabo en 3 sesiones, cada una con un tiempo estimado de 30 minutos aproximadamente, dentro de las instalaciones del **CDI** de la **Fundación Social Crecer**, sede Los Mártires. Además, tengo la garantía de que serán respondidas de forma veraz y oportuna todas las preguntas o las aclaraciones que tenga sobre los procedimientos, riesgos, beneficios y cualquier otro asunto relacionado con la investigación. También, se me proporcionará información actualizada de los resultados de los procedimientos.

Por lo tanto, certifico que he comprendido que la información que reciba la estudiante de Psicología, por medio de grabación de voz y registros audiovisuales, es de fines académicos y por ende, los datos personales de los participantes son de carácter confidencial y no serán divulgados ni entregados a ninguna otra institución o individuo (según el artículo 2, numeral 5 de la Ley 1090 de 2006). Se hará excepción de esta norma de confidencialidad, **cuando la orden de entrega provenga de una autoridad judicial competente. También entiendo y estoy de acuerdo con la necesidad de quebrantar este principio de confidencialidad en caso de presentarse situaciones que pongan en grave peligro mi integridad física o mental, o la de algún miembro de la comunidad.** La valoración de la gravedad de la situación que permitirá quebrantar el principio de confidencialidad será determinada por la estudiante de psicología, bajo la supervisión de la docente de seguimiento **Eliana Mejía Soto** en concepto escrito, que será puesto en mi conocimiento, pero que no tiene que contar con mi aceptación expresa.

También se me indicó que puedo revocar el consentimiento o dar por terminada mi participación en la presente investigación, si así lo considero pertinente, sin que ello implique ningún tipo de consecuencias para mí.

Una vez leído y comprendido el procedimiento que se seguirá, se firma el presente consentimiento el día _____ del mes _____ del año _____, en la ciudad de Bogotá.

Firma del (la) participante

Firma de estudiante de Psicología

C.C: _____

C.C: _____

Corporación Universitaria Minuto de Dios

María Fernanda Ibañez Moreno

C.C: 1.013.663.889

Corro electrónico: mibanezmore@uniminuto.edu.co