

**EXPERIENCIAS EDUCATIVAS Y CONSTRUCCIONES DEL YO EN
COMUNIDADES EMBERA: UNA MIRADA BIOGRÁFICA**

Trabajo de grado para optar por el título de Psicólogo:

John Edison Sabogal Venegas

Director de trabajo de grado:

José Gregorio Rodríguez

**Universidad Nacional de Colombia
Facultad de Ciencias Humanas
Departamento de Psicología**

Bogotá, D.C

Enero, 2014

AGRADECIMIENTOS

A los Embera, que me han enseñado a caminar, con fortaleza y resistencia. Especialmente a *Ibana Mukira* y *Jimbûso Wera*, que me permitieron conocer sus admirables vidas.

A la cronopia mayor, por su compañía y palabra. A mis cronopios padres, quienes han dado mucho de sí para ayudarme a ser quien soy. A los cronopios de la mesa, quienes con sus críticas, discusiones y conversas, me dieron luces en los momentos más oscuros.

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	7
1. HORIZONTE TEÓRICO	9
1.1 SUBALTERNIDAD, DECOLONIALIDAD E INTERCULTURALIDAD ... 10	
1.1.1 Subalternidad: Representación y resistencia.....	10
1.1.2 El giro decolonial. El Programa modernidad/colonialidad.....	11
1.1.3 Interculturalizar las relaciones.....	13
1.2 CIUDAD, PROCESOS DE HIBRIDACIÓN E INDIGENEIDAD	15
1.2.1 La ciudad y lo urbano en la diáspora indígena.....	15
1.2.2 Los procesos de hibridación: Fusión y fricción cultural.....	17
1.2.3 La indigeneidad: Campo relacional y dimensión identitaria del Yo.....	18
1.3 CONSTRUCCIONES DEL YO Y EXPERIENCIAS EDUCATIVAS	19
1.3.1 Relaciones y narraciones: Las construcciones del Yo.....	19
1.3.2 La discursividad y el auge del “yosotros”.....	20
1.3.3 Experiencias educativas: Saber, ser y poder.....	22
1.4 INDAGANDO LAS CONSTRUCCIONES DEL YO	25
2. HORIZONTE CONCEPTUAL	28
2.1 Antecedentes.....	28
2.1.1 Ciudades y comunidades indígenas.....	28
2.1.2 Procesos de Hibridación: Entre la colonialidad y la resistencia.....	30
2.1.3 Experiencias educativas: Sujetos y conocimientos en escena.....	33
2.1.4 Construcciones del Yo: Otros, nosotros y yo.....	34
2.1.5 A modo de conclusión.....	36
2.2 Problema.....	37
2.3 Objetivos.....	41
2.4 Justificación.....	41
3. HORIZONTE METODOLÓGICO	44

3.1	Enfoque.....	44
3.2	Método.....	46
3.3	Técnicas.....	48
3.4	Categorías de análisis.....	49
3.5	Participantes y procedimiento.....	50
3.6	Análisis de información.....	50
4.	HALLAZGOS	51
4.1	Los Embera: La Gente del maíz.....	52
4.2	Iniciación al mundo Embera: Familia, comunidad y territorio.....	55
4.3	Ruptura/Apertura Experiencial: Internado y educación formal.....	58
4.4	La vida adulta: Esferas de género y Transición Vital.....	61
4.5	De la ciudad imaginada a la ciudad tejida.....	65
4.6	Agencia, contradicción y cambio.....	69
4.7	Liderazgo comunitario: fronteras y puentes culturales.....	73
4.8	Ciudad y conocimiento: Espacios de educación formal.....	76
5.	DISCUSIÓN	80
6.	CONCLUSIONES	89
7.	REFERENCIAS	92
8.	ANEXOS	99

RESUMEN

Las ciudades latinoamericanas actualmente viven un proceso de etnización, que para el caso colombiano se vincula directamente con el desplazamiento forzado de comunidades indígenas a grandes urbes a causa del conflicto armado interno. Bajo este horizonte, esta investigación buscó comprender las relaciones entre experiencias educativas y construcciones del Yo identidad a partir de la reconstrucción biográfica de dos personas de la comunidad Embera en condición de desplazamiento en Bogotá. Los conflictos, contradicciones y relaciones de poder que tejen los sujetos en el tránsito desde lo indígena-tradicional a lo urbano-occidental, interpelan las narrativas personales de los Embera a través de los procesos construcción de conocimiento en espacios formales e informales y a su vez, estos relatos sobre sí mismos marcan formas particulares de construir conocimientos y experiencias educativas. El nuevo espacio cultural, educativo y psicológico que constituye la ciudad para las comunidades indígenas, conlleva procesos de hibridación: mezclas entre lo indígena y lo urbano que se dinamizan en una lógica de fusión y fricción constante. Como noción comprensiva de este vaivén y oscilación permanente entre lo tradicional y lo urbano-occidental, se propone el concepto de Yo de Frontera, como una construcción narrativa que encuentra curso en el límite de la diferencia cultural.

Palabras claves: Yo, identidad, experiencias educativas, Embera, procesos de hibridación, indígenas en ciudades.

ABSTRACT

At present, Latin-American cities live an etnization process, which is directly connected in Colombia's case with indigenous forced displacement to big cities because of internal armed conflict. In this framework, this research looked for understand relations between educative experience and constructions of Self or identity through biography reconstructions of two persons of Embera community in displacement condition at Bogotá. Conflicts, contradictions and power relations that subjects live in their transition from indigenous-traditional to occidental-urban, transform Embera's personal narratives through of formal and informal educative process. In the same way, these stories about themselves

mean particular ways to construct knowledge and educative experiences. City is a new cultural, educative and psychological space for indigenous communities, this context implies hybridization process: mixture between indigenous and urban aspects which is in regular fusion-friction logic. As comprehensive notion of this permanent swaying and oscillation between traditional and urban-occidental, this research proposes the concept Border Self as a narrative construction which is being in boundary of cultural differences.

Keywords: Self, identity, Educative Experience, Embera, Hybridization process, indigenous in cities.

INTRODUCCIÓN

Uno de los intereses fundamentales de la investigación fue ser vehículo de voces históricamente subalternizadas tanto por la academia como por la psicología en particular. Como objetivo primordial, el trabajo buscó entregar estas páginas a historias soterradas y marginadas, con el fin de visibilizarlas y dilucidar caminos para comprender su complejidad. De forma articulada, un interés intelectual guió esta investigación, a saber, comprender las relaciones entre las construcciones del Yo y las experiencias educativas en el caso de la comunidad Embera en condición de desplazamiento en Bogotá. Con el fin de acercarse a este objetivo, a lo largo del trabajo se acude a conceptos de diferentes disciplinas y áreas de estudio, buscando herramientas amplias y comprensivas que impidan una reducción psicológica de los fenómenos estudiados. Se buscó realizar un proceso de investigación riguroso mas no rígido, en el cual la teoría fuera interpelada por el trabajo de campo y a su vez, los datos empíricos potencializaran construcciones teóricas sólidas que permitieran una lectura psicológica –no psicologista- de la realidad investigada.

En el primer capítulo se plantea el horizonte teórico del estudio, en el cual se desarrolla el enfoque ético-político adoptado desde las reflexiones sobre la subalternidad, la decolonialidad y la interculturalidad. Como eje cultural de la investigación, se reflexiona sobre la ciudad y lo urbano, los procesos de hibridación y finalmente, el campo de relaciones de poder e identificación entre sujetos indígenas y no indígenas que emerge en la urbe. Finalmente, este primer capítulo cierra planteando el eje educativo y psicológico del estudio, este último orientado por el construccionismo social y la psicología cultural, lo que permite conceptualizar tanto las construcciones del Yo, entendidas como formas narrativas en las cuales los sujetos se constituyen a sí mismos en relación con otros, como las experiencias educativas: vivencias que performan los cursos vitales a través de procesos de construcción de conocimientos mediante dinámicas relacionales.

En el segundo capítulo se realiza la revisión de investigaciones precedentes que abordan temáticas afines a las trabajadas, con el fin de situar el estudio dentro de una comunidad

intelectual y formular posteriormente el problema de investigación, los objetivos y la justificación de este trabajo. El entramado metodológico se aborda con detalle en el tercer capítulo, señalando la etnografía como el enfoque y al método biográfico como el camino de acercamiento empírico al objeto de estudio, así como se describe las técnicas utilizadas, las categorías de análisis construidas, una breve descripción de los participantes y un recuento del procedimiento investigativo realizado. En el cuarto capítulo, se plantean los hallazgos, partiendo de una contextualización histórica, social y cultural del pueblo Embera, con el fin de situar al lector en la reconstrucción biográfica de dos personas de la comunidad a través de siete momentos vitales delimitados. Esta sección ilustra a nivel empírico las relaciones entre las experiencias educativas y las construcciones del Yo, describiendo con detalle los procesos mediante los cuales las vivencias y la construcción relacional de conocimientos interpelan las narraciones personales. Finalmente, el capítulo quinto expone la discusión del trabajo investigativo, en la cual se pone en diálogo el horizonte teórico, los antecedentes del estudio y los hallazgos, con el fin de argumentar las condiciones retroactivas, en espiral y de continuidad interpelada con rupturas/aperturas que involucra la relación entre las experiencias educativas y las construcciones del Yo. Con el objetivo de generar comprensiones complejas y dinámicas del problema de investigación a nivel teórico, se propone el Yo de frontera como noción emergente que permite entender el vaivén psicológico, educativo y cultural que caracteriza las construcciones narrativas personales de las comunidades indígenas en contextos urbanos.

1. HORIZONTE TEÓRICO

Este texto es un recorrido humano anclado a reflexiones académicas que tiene por objetivo plantear el horizonte teórico que estructura mi proceso investigativo, no es una disertación teórica frívola, sino un intento por desestructurar sentidos comunes y proponer una mirada amplia y compleja como pilar teórico del estudio. Comienzo por reconocer que la pretensión central de mi investigación es explorar las relaciones entre las construcciones del Yo en comunidades Embera y sus diversas experiencias educativas desde el territorio originario hasta su llegada a la ciudad, prestando especial atención a las tensiones propias de los encuentros culturales (indígenas-no indígenas) y sus correlatos subjetivos. Puesto que lo indígena ha sido subalternizado por la teoría psicológica, la cual ha teorizado como disciplina para y desde occidente, me veo abocado a poner en paréntesis todas las elaboraciones aquí formuladas y asumirlas como punto básico de partida, reconociendo las posibles limitaciones disciplinares a la hora de trabajar con la comunidad indígena Embera.

A lo largo del texto sostengo que el entendimiento de las relaciones y discursos/narraciones que conforman los Embera en su tránsito de lo indígena-tradicional a lo urbano-occidental, permite comprender construcciones y transformación de sus narrativas acerca de sí mismos (Yoes). Moviéndose por los intersticios sobre el Poder, el Saber y el Ser, cada una de las cuatro secciones que estructuran el horizonte teórico apuntan a un objetivo concreto y a la vez articulado con el objeto de estudio. La primera pretende hacer explícita la perspectiva ética y político-epistémica que orienta la investigación, delineando además elementos teóricos a partir del pensamiento decolonial, la pregunta por la subalternidad y la opción intercultural. En la segunda sección se introducen tres grandes categorías teóricas que funcionan –junto con la colonialidad- como estructura interpretativa de los datos empíricos y el objeto de estudio: la pregunta por la ciudad y lo urbano, los procesos de hibridación y la indigeneidad como campo de relación e identidad. Con el fin de aportar los elementos centrales de estudio en materia psicológica y educativa, la tercera sección retomará aportes del construccionismo social y la psicología cultural, así como elementos de la antropología, la filosofía y la pedagogía crítica, conceptualizando la noción de Yo y experiencia educativa, planteando relaciones de estas nociones con la comunidad

Embera. Finalmente, en la cuarta sección se pretenderá exponer el plano más empírico de la investigación a partir de dos nociones particulares: narrativa y biografía educativa.

1.1 SUBALTERNIDAD, DECOLONIALIDAD E INTERCULTURALIDAD

La condición subalternizada de los pueblos indígenas en las sociedades occidentales contemporáneas, no ocurre ni al margen ni de manera tangencial a la academia. Por el contrario, lo indígena y la indigeneidad como campo social¹ ha sido marginalizado en general por las ciencias sociales y humanas eurocentradas, y por la psicología en particular. A pesar de que perspectivas psicológicas como el socio construccionismo sean conscientes y reconozcan formas de vida diferentes a la occidental (Gergen, 2006, 2007; Gergen & Gergen, 2011), la subalternidad de los pueblos indígenas es inocultable. Con el fin de exponer la clave ética, política y académica de esta investigación, examinaré la subalternidad como condición, retomando las elaboraciones del Grupo de Estudios Subalternos y el pensamiento postcolonial. Posteriormente haré referencia a la perspectiva decolonial, relacionando la colonialidad del poder, del ser y del saber, puesto que aportan en la comprensión de las relaciones de poder y la subalternidad indígena. Finalmente y de manera concisa, concluiré reconociendo la necesidad de interculturalizar este proceso investigativo y asumir la interculturalidad como una forma generativa de relacionarnos en sociedades multiculturales.

1.1.1 Subalternidad: Representación y resistencia

Para comprender la subalternidad indígena y sus correlatos en la psicología, retomaré una de las perspectivas más críticas de los estudios culturales, propuesta por el Grupo de Estudios Subalternos de Asia del Sur, el cual buscaba “escuchar la voz pequeña de la historia” (Guha, 1996 citado en Beverley, 2004, p. 39), en particular la omitida por la historia colonial de la India. La propuesta misma de este grupo y del pensamiento postcolonial, se sintetizan en el paradigmático texto *¿Puede hablar el subalterno?* (Spivak, 2003[1985]), donde se plantea/denuncia el silenciamiento estructural de los sectores subalternos en la narrativa histórica y contemporánea del modelo capitalista, producto del “contexto de la producción colonial [en el cual] el subalterno no tiene historia y no puede

¹ Desde Bourdieu (2007) entenderé el campo social como un escenario de tensiones y luchas entre diferentes actores.

hablar” (Spivak, 2003, p. 228). El concepto de subalterno es retomado de Antonio Gramsci (1984) y situado en el pensamiento postcolonial como una condición impuesta a diferentes grupos sociales históricamente excluidos y sometidos tanto por la sociedad como por la academia². Como lo sostiene Beverley retomando a Spivak

[E]l subalterno es subalterno en parte porque no puede ser representado adecuadamente por el **saber académico** porque ese saber es una práctica que produce activamente la subalternidad (la produce en el acto misma de **representarla**). (2004, p. 23, el resaltado es mío).

El subalterno es en primer lugar un tipo de “antítesis necesaria” de lo hegemónico, puesto que si los subalternos pudieran “hablar” en el sentido de constreñirnos a escuchar sus discursos, causarían “problemas” retando su condición misma de subalternidad (Beverley, 2004). Ha de entenderse que esta subalternidad la encarnamos todos al actuar bajo los preceptos de la colonialidad, el etnocentrismo (Walsh, 2008 citada en Vargas, 2012) y demás discursos hegemónicos. Preguntar por las construcciones del Yo en comunidades Embera, constituye en esencia una preocupación por escuchar voces silenciadas, reto que implica eclipsar la representación –en el sentido de producir o atribuir sentidos a través del lenguaje (Hall, 2003a)- sobre los Embera y sus experiencias; resistir a las intenciones tradicionales de representar lo subalterno es pasar de hablar **de** y hablar **por**, a intentar hablar **junto con** y **para** los Embera.

1.1.2 El giro decolonial. El Programa modernidad/colonialidad

A finales del siglo XX, los estudios subalternos y el pensamiento postcolonial consolidaban una fuerte crítica al saber centrado en occidente, “provincializando” a Europa (Archila, 2005) y cuestionando su histórica hegemonía (Beverley, 2004). Posteriormente, a principios del siglo XXI surge una manera alternativa de interpretar la sociedad latinoamericana, un pensamiento “otro” (Mignolo, 2006) denominado por Escobar (2003) como el Programa de investigación modernidad/colonialidad, o de manera más genérica, la perspectiva decolonial. A diferencia del pensamiento postcolonial que encuentra sus antecedentes en la crítica postestructuralista europea (p.e Derrida, Lacan, Foucault), y como muestra del “diálogo conflictivo con la teoría política de Europa” (Mignolo, 2006, p. 99), la

² Desde esta perspectiva, la indigeneidad (de la Cadena & Starn, 2010) como campo relación y dimensión identitaria, ha sido históricamente omitida en la psicología, por lo cual se hace necesario reconocer la subalternidad impuesta por la disciplina a los grupos indígenas para nuestro contexto latinoamericano.

genealogía del pensamiento decolonial considera estructurales las reflexiones anticoloniales de personajes que sufrieron el régimen colonial como Waman Puma y Ottobah Cugoano, así como reconoce el importante papel de movimientos sociales indígenas, afros y campesinos (Mignolo, 2006).

El pensamiento decolonial formula como tesis central que la hegemonía colonial es *constitutiva* de la modernidad, criticando la visión ortodoxa que considera la conquista y colonización de América como un evento más en el inicio de la modernidad. Por el contrario, la perspectiva decolonial asume que la modernidad y la colonialidad son sucesos mutuamente dependientes (Castro-Gómez, 2005), considerando el 12 de octubre de 1492 como la fecha exacta del inicio de la modernidad en su primera etapa³ (Dussel, 1992), momento en el cual lo indígena se conformó como categoría relacionada con la dupla colonizador/colonizado (Bonfil Batalla, 1972)⁴. El mito eurocéntrico de la modernidad (Dussel, 1995 citado en Castro-Gómez, 2005) que atribuye la gestación de la modernidad únicamente al desarrollo endógeno de Europa y a su “superioridad” intelectual, económica y política, es rechazado de manera vehemente por la perspectiva decolonial, adoptando una visión planetaria a partir de las propuestas del sistema-mundo de Immanuel Wallerstein (Restrepo & Rojas, 2010), y reconociendo a la hegemonía colonial en la creación de Latinoamérica y el Caribe como la primera periferia moderna (Escobar, 2003).

La perspectiva decolonial formula una distinción estructural entre **colonialismo**, entendido como la expropiación territorial y económica a la que fueron sometidos los pueblos amerindios, y **colonialidad**, como la dimensión más cultural en términos de expropiación político-epistémica que condena conocimientos y sistemas culturales “periféricos” como pasado de la modernidad eurocentrada (Castro-Gómez, 2005). Es imprescindible reconocer que la colonialidad ha sobrevivido al colonialismo (Maldonado-Torres, 2007) y que no puede ser vista como un conjunto de sucesos históricos lejanos, puesto que continúa configurando las relaciones de poder entre diversos actores étnicos (p.e indígenas-no indígenas). El pensamiento decolonial permite comprender nuevas formas de colonialidad en sociedades contemporáneas (Castro-Gómez, 2005), aportando elementos en

³ Según Dussel (2000 citado en Escobar, 2003) existen dos modernidades o etapas de la misma: la primera iniciada por la conquista y la posterior colonización, y la segunda conformada por las llamadas Ilustración y Revolución Industrial.

⁴ Vale la pena recordar que los españoles creían haber llegado a la India, por lo cual los habitantes de América fueron llamados indios o indígenas.

la comprensión de las relaciones de poder dentro de las cuales los sujetos se construyen y sus narrativas acerca de sí mismos emergen.

Adyacentes a la colonialidad como categoría -entendida como el “ámbito simbólico y cognitivo donde se configura la *identidad étnica* de los actores” (Castro-Gómez, 2005, p. 57, el resaltado es mío)-, la perspectiva decolonial propone tres conceptos que explican en gran medida la subalternidad de los pueblos indígenas: colonialidad del poder, colonialidad del ser y colonialidad del saber. La primera hace referencia a la jerarquización de las sociedades y la distribución de los poderes bajo el criterio de la “superioridad de la raza”, justificando su subalternidad en razón de inferioridades raciales supuestamente biológicas y objetivas (Quijano, 2000; Restrepo, 2012). En este tipo de colonialidad emerge un “uso de la raza como criterio fundamental para la distribución de la población en rangos” (Quijano, 2000 citado en Walsh, 2007, p.28), organizando política y económicamente las sociedades a partir de la exclusión de lo no occidental-europeo.

Por su parte, la colonialidad del ser es entendida como la imposibilidad de conformarse como sujeto fuera de los cánones eurocéntricos-occidentales (Castro-Gómez, 2005), al punto de desconocer, deslegitimar o discriminar a indígenas o afros (Walsh, 2006a). Esta colonialidad se extiende a las construcciones de los Yoes, subalternizando formas de ser sujeto opuestas o diferentes de las cánones occidentales, viéndolas como “infrahumanas”, “salvajes” o “incivilizadas”, metáforas claves de los discursos sobre lo indígena. Finalmente, la colonialidad del saber hace referencia a la exclusión de conocimientos no occidentales (Castro-Gómez, 2005), deslegitimando formas de conocer el mundo que no siguen los preceptos “racionalmente” establecidos desde la modernidad. Bajo esta lógica, tanto la colonialidad del ser como la del saber son estructuras de poder en juego dentro del campo de la indigeneidad, que condicionan encuentros entre sujetos y conocimientos (experiencias educativas) y su papel en las construcciones narrativas de sí mismo.

1.1.3 Interculturalizar las relaciones

En armonía con la emergencia del giro decolonial, la interculturalidad asociada a este pensamiento “otro” desarrollado en Latinoamérica, ha sido articulada como forma contra hegemónica para pensar una nueva sociedad desde la diferencia, criticando el legado de la modernidad/colonialidad (Walsh, 2006b), y aportando elementos éticos y políticos para relacionarse en sociedades multiculturales. Para comenzar, la interculturalidad es entendida

como una construcción de conocimientos “otros”, amparada en “formas distintas de pensar y actuar con relación a y en contra de la modernidad/colonialidad, [es] un paradigma [...] pensado a través de la praxis política” (Walsh, 2006b, p. 21).

La interculturalidad es entonces un proyecto político asociado con la decolonialidad de las relaciones sociales, no sólo en los espacios educativos (donde ha tomado especial relevancia), sino en el ámbito amplio de la cultura y las estructuras de poder que la componen. Esta forma “otra” de relacionarse en sociedad, es reflexiva con la multiculturalidad y crítica con el multiculturalismo, donde se reconocen las diferencias pero no se propende por una interrelación (Raesfeld, 2008), sino por el contrario se plantea una inclusión orientada hacia el modelo neoliberal (Walsh, 2011). A diferencia de lo multicultural⁵, el multiculturalismo se asume como el conjunto de políticas, discursos y formas de relacionarse elegidas por sociedades culturalmente diversas, orientadas generalmente a “incorporar”, “negar” o “borrar” las diferencias (Restrepo, 2012). Por el contrario, la interculturalidad debe ser considerada como el diálogo horizontal de saberes, el “establecimiento de vínculos basados en el respeto mutuo entre dos o más grupos culturales distintos” (Raesfeld, 2008, p. 180). Como lo sustenta Neu (2008), la existencia de diversidad cultural conforma sociedades multiculturales que no implica la presencia de relaciones interculturales, a menos que se basen en el respeto, el intercambio horizontal y la creación de inteligibilidad sin destrucción de la diversidad (Santos, 2005 citado en Vargas, 2012).

En definitiva, la interculturalidad desde la perspectiva crítica propuesta por Walsh (2011) ofrece una salida a la colonialidad, aportando a esta investigación la clave ético-epistemológica y la forma de relación con los participantes de la misma. Así mismo, la interculturalidad permitirá en lo concreto entender posibles relaciones entre sujetos y conocimientos y conforma, por último, un elemento justificatorio de la presente investigación, al ser un proceso, proyecto y herramienta “que se construye desde la gente y como demanda de la **subalternización**. [Defendiendo] la construcción de condiciones de estar, ser, pensar, conocer, aprender, sentir y vivir distintas; es decir **un accionar**” (Walsh, 2011, p. 102, el resaltado es mío).

⁵ Siguiendo a Hall (2000 citado en Restrepo, 2012) el término multicultural será utilizado no como sustantivo sino como adjetivo, haciendo referencia a sociedades con una gran diversidad étnica, cultural, religiosa, etc.

1.2 CIUDAD, PROCESOS DE HIBRIDACIÓN E INDIGENEIDAD

En esta sección pretendo plantear algunas reflexiones teóricas y conceptuales que funcionen junto con la colonialidad como estructura interpretativa y soporte de la posterior delimitación del objeto de estudio. En primer lugar, la noción de ciudad y lo urbano ofrecen uno de los escenarios educativos para las construcciones del Yo dentro de comunidades Embera, en un juego-tensión constante entre lo comunal y lo urbano. Al considerar la ciudad como un territorio de “hibridaciones generalizadas” (Delgado, 1999), los procesos de hibridación en su doble dinámica de fusión/fricción (Briones, 2010) dinamizan el objeto de estudio y entran en tensión a través de las relaciones de poder marcadas por la colonialidad. Finalmente, la indigeneidad como campo social y dimensión identitaria de los sujetos (indígenas y no indígenas), delimita el espacio de (des)encuentro donde se construyen los Yoes.

1.2.1 *La ciudad y lo urbano en la diáspora indígena*

Una primera distinción clave para esta sección es la realizada por Manuel Delgado (1999, 2007) entre la ciudad y lo urbano. La ciudad es en esencia una configuración espacial, una materialidad particular donde se reúnen edificaciones, autopistas, calles, etc.; por su parte lo urbano hace referencia al “estilo de vida marcado por la proliferación de urdimbres relacionales deslocalizadas y precarias” (Delgado, 1999, p.23). Hablar de ciudad no implica entonces referirse a lo urbano, puesto que mientras la primera referencia lo material la segunda delimita un estilo de vida particular. Según Delgado (1999), en lo urbano, a diferencia de lo comunal asociado a lo rural -fraterno y cercano-, la norma es la pluralidad y la heterogeneidad, las relaciones superficiales, segmentarias e impersonales (Delgado, 2007). Lo urbano en últimas implica entropía, movilidad, equilibrios precarios en las relaciones sociales y disolución constante de lazos y vínculos (Delgado, 1999), de allí que un “verdadero” urbanitas no es un habitante más de la ciudad, sino el practicante de lo urbano, que participa de la *polis*, entendida como lo organizador-controlador, lo político y normativo de la ciudad, pero especialmente, el urbanitas vive de la *urbs*, esa energía creativa y amoral (Delgado, 1999), una pasión constante, caótica y superflua, líquida y movediza que potencia lo urbano (Delgado, 2007).

En particular, interesa la “pedagogía” de lo urbano, es decir, la forma en que se produce, legitima y hace circular conocimientos y experiencias (McLaren, 1998) dentro la ciudad

multicultural. En el ir y venir entre lo **urbano** y lo **comunal**, lo **occidental** y lo **tradicional**, migrantes en general e indígenas en particular conforman encuentros con conocimientos urbanos, en medio de relaciones móviles y superfluas con “**otros**”, pero manteniendo un “**nosotros**” relativamente comunal y construyendo un “**Yo**” contextualmente particular. En las lógicas urbanas donde la desatención cortés⁶ es la regla, la marca étnica que recae sobre comunidades indígenas implica una constante alteridad y diferenciación, un cuestionamiento constante por quien presuntamente no es “normal” (Delgado, 2007) y por su exótica manera de ser y saber en el mundo. Al considerárseles “más cerca de la naturaleza que de la cultura” (Delgado, 2007, p. 195), el indígena siempre debe explicar por qué habla, come, viste, piensa o cree de esa manera: la constante alteridad de lo indígena en lo urbano.

Ahora bien, la migración indígena de lo rural-comunal hacia lo urbano, convoca el concepto diáspora en el sentido propuesto por Clifford (2010). Reconociendo al conflicto armado como una de las grandes causas de la llegada a la ciudad de indígenas en general y Emberas en particular (Cabrera y cols., 2009; Gaitán, 2010), en un cruento proceso de despojo, desarraigo y vulneración de derechos producto de su desplazamiento, el concepto de diáspora amplía la lectura de este fenómeno migratorio sustentándose en literatura etnológica sobre los Embera (Vasco, 1985; Ulloa, 1992; Losonczy, 2006) y articulándose además con los procesos de “hibridación generalizada” señalados por Delgado (1999). Concretamente, la noción de diáspora implica movilidad y permanencia, no sólo física sino cultural y psicológica, conlleva la (des)conexión indígena con su territorio originario y la nostalgia por su lejanía, pero a la vez involucra apertura cultural y viaje constante, en una ida y vuelta entre lo indígena-comunal y lo urbano-occidental (Clifford, 2010). Estos tránsitos urbanos enmarcados en particulares prácticas de residencia diaspórica, evitan tanto el exilio como la asimilación completa (Clifford, 2010), y son fenómenos característicos de los Embera, al ser la dispersión y la migración constante una característica socio-cultural ampliamente registrada (Vasco, 1985; Losonczy, 2006). Como Clifford (2010) afirma, en esencia la diáspora es una noción cercana a una “realidad socio-espacial de conexión en la

⁶ Término acuñado por Erving Goffman (citado en Delgado, 2007) para caracterizar una forma de sociabilidad en espacios públicos urbanos, donde los sujetos permanecen extraños unos a los otros, evitando interacción (p.e mirarse asiduamente) y desapercibiendo “amablemente” a los demás.

dispersión [...] [puesto que] presupone distancia con respecto al lugar de origen así como retornos aplazados” (p. 226)⁷.

1.2.2 Los procesos de hibridación: Fusión y fricción cultural

Dentro de este tránsito diaspórico y urbano, las comunidades indígenas desarrollan estrategias de protección familiar y sostenimiento económico que mezclan lo tradicional y lo moderno (Tambianh, 1989 citado en Cabrera y cols., 2009), donde los encuentros con conocimientos y roles de educadores/educandos dentro y fuera de su comunidad, se combinan y escinden constantemente. El concepto de hibridación propuesto desde los estudios culturales latinoamericanos por García Canclini (1997; 2001), cuenta aquí con un importante poder explicativo, puesto que permite ver el desplazamiento y diáspora Embera, sus experiencias educativas (relación sujetos-conocimientos) y sus construcciones de Yoes, no en categorías duales cristalizadas⁸, sino en flujos intercambiables donde convive lo contradictorio. Este concepto abarca y trasciende nociones como mestizaje: limitado al color de piel, sincretismo: restringido a la religión, fusión: referido a la música y creolización: asociado a las lenguas (García Canclini, 1997; 2001).

En definitiva, los procesos de hibridación serán entendidos como “procesos socioculturales en los que estructuras o prácticas discretas, que existían en forma separada, se combinan para generar nuevas estructuras, objetos y prácticas” (García Canclini, 2001, p. 14)⁹. Reconociendo que más que la hibridez, como fenómeno finalizado y solidificado, son los procesos de hibridación los de mayor interés (García Canclini, 1997), las construcciones del Yo en el caso Embera se dinamizan dentro del mismo “sentido contradictorio de las mezclas” (García Canclini, 2001, p. 17), en una dinámica de constante *fricción/fusión* (Briones, 2010) que toma formas tanto coloniales (ser, poder y saber) y

⁷ Tales dinámicas se evidencian en la comunidad Embera asentada en Bogotá: Viajes de una semana al territorio producto de un evento social como un casamiento o estadías más prolongadas para trabajar en las zonas de origen. Estos particulares movimientos migratorios, esporádicos, momentáneos y semi-impredecibles, permiten acudir a la categoría diáspora en este trabajo.

⁸ Esta noción parte de una crítica a los binarismos estáticos como tradicional-moderno y subalterno-hegemónico, que en este trabajo se extiende rechazando las dicotomías Yo-otros e indígena-occidental.

⁹ Un ejemplo particular en el caso de la comunidad Embera es la “hibridación” entre lo tradicional y lo occidental en sus diseños artesanales: Como expertos tejedores de mostacilla, es significativo encontrar manillas o pecheras artesanales con escudos de equipos de fútbol colombianos o símbolos predominantemente urbano-occidentales. De forma similar aunque desde marcos teóricos distintos, Vasco (1975) reseña la presencia de modos de producción tradicionales y occidentales en el territorio, así como Gaitán (2010) señala “mezclas” entre la salud occidental y el jaibanismo o medicina tradicional.

asimétricas, como formas de resistencia más generativas, donde dispares conocimientos y creencias se hibridan participando en las construcciones de los Yoes involucrados.

1.2.3 La indigeneidad: campo relacional y dimensión identitaria del Yo

Según lo expuesto, la ciudad y en particular lo urbano aparecen como el nuevo escenario o locus educativo, colectivo y personal para la comunidad Embera, propiciando procesos de hibridación en el encuentro entre lo indígena-tradicional y lo urbano-occidental, atravesado *sine qua non* por relaciones de poder sustentadas en la diferencia colonial (Restrepo & Rojas, 2010). En este marco, los sujetos y sus Yoes se re-construyen en dinámicas de filiación y diferenciación, un continuo ir y venir entre un “otros”, un “nosotros” y un(os) “Yo(es)”, volátiles, plurales y diversos, tal como lo urbano mismo propicia (Delgado, 1999; 2007). Es precisamente esta zona de fricción/fusión urbana entre indígenas y no indígenas lo que entenderé por indigeneidad: campo de relación e identificación de Yoes en constante pugna. La indigeneidad cuenta con un doble rostro: es un campo discursivo y de interacción alrededor de lo indígena, y es una dimensión identitaria de los Yoes. Como zona de relación y dimensión identitaria, la indigeneidad es “un campo [...] de gobernanza, **subjetividades** y **conocimientos** en el que participan los pueblos indígenas y no indígenas” (De la Cadena & Starn, 2009, p. 204, el resaltado es mío). Reconocerla además como identidad étnica relacional (Merlan, 2010) y como dimensión identitaria donde los sujetos se narran a sí mismos, es a la vez un intento por decolonizar las teorías psicológicas y proyectar senderos investigativos más fructíferos. Como campo de relación social, la indigeneidad es un “juego de fuerzas [...] un escenario de luchas dentro del cual los agentes se enfrentan, con medios y fines diferenciados según su posición en la estructura del campo de fuerzas, contribuyendo de este modo a conservar o a transformar su estructura” (Bourdieu, 2007, pág. 45).

Al ser una noción eminentemente relacional, donde lo indígena depende de lo no indígena y viceversa, lo urbano vuelve a jugar como propiciador de procesos de hibridación (García Canclini, 1997, 2001), de mezcla de conocimientos, en direcciones frenéticas y contradictorias, a la vez que es escenario privilegiado de constitución de la indigeneidad como campo de relación, puesto que:

[...] las prácticas culturales, las instituciones y la política indígenas devienen indígenas en articulación con lo que no se considera indígena dentro de la formación social particular en la que existen. En otras palabras, la indigeneidad es, a la vez, históricamente contingente y abarcadora de lo no indígena y, por lo tanto, nunca es “realidad intacta” (De la Cadena & Starn, 2010, p. 12).

1.3 CONSTRUCCIONES DEL YO Y EXPERIENCIAS EDUCATIVAS

Hasta el momento he buscado exponer, en el doble sentido del término, los elementos teóricos que componen la presente investigación, partiendo de la clave ético-política y conceptualizando las dinámicas coloniales que conforman las relaciones de poder entre lo indígena y lo no indígena. Se han delimitado las tres categorías teóricas que junto con la colonialidad conforman la estructura interpretativa de la investigación: lo urbano y la ciudad, los procesos de hibridación y la indigeneidad. A continuación me propongo delimitar el objeto de estudio: las construcciones del Yo en comunidades Embera y su relación con las experiencias educativas que oscilan entre lo indígena-tradicional y lo urbano-occidental.

1.3.1 *Relaciones y narraciones: Las construcciones del Yo*

La noción de Yo¹⁰ cuenta con una larga tradición en el pensamiento occidental¹¹, al ser discutido en sus inicios por la filosofía, quien formaría numerosas escuelas con el fin de delimitarlo (Bruner, 1991). A lo largo de la historia occidental, el Yo ha pasado de ser considerado como un núcleo estable, racional y esencial, a ser conceptualizado como contextual, dinámico, relacional y creado desde y por el lenguaje (Bruner, 2003) y las relaciones (Gergen, 1996; 2009). Históricamente hablando, la modernidad y por ende la colonialidad, centralizaron el *cogito ergo sum* cartesiano como el comienzo y el fin de la realidad, la mente cognoscente del individuo (europeo-colonizador) era asociada al Yo como esencia racional descontextualizada (Gergen, 1996) y universalizada desde un pensamiento radicalmente eurocéntrico (Restrepo & Rojas, 2010).

¹⁰ Aunque algunos autores diferencian entre *Self* y Yo (véase Grinberg & Grinberg, 1998), asumiré las dos nociones como homólogas a partir de las traducciones y el trato conceptual dado en las obras consultadas de Gergen y Bruner. De igual forma, siguiendo a estos autores, la noción de identidad se entenderá como equivalente al concepto de Yo.

¹¹ Al cual acudiré constantemente en esta sección por ser tratado con detalle por nuestros autores principales, buscando a su vez dilucidar sus limitaciones “etnocéntricas”.

Siguiendo a Gergen (2006), presenciamos una contemporánea saturación social, cada vez más globalizada y extendida a grupos que tradicionalmente contaban con otras formas de relación (p.e comunidades indígenas), donde se establecen numerosas interacciones e intercambios sociales en breves espacios y tiempos, en un nomadismo sedentarizado (Maffesoli, 2004) donde es posible divagar por el mundo sin moverse de un lugar (p.e Internet). Apoyado en este tipo de análisis, el socioconstruccionismo critica la visión de los sujetos como seres cubiertos (*bounded beings*), autocontenidos e independientes (Gergen, 2009), sosteniendo por el contrario una construcción de nuestro Yo mediante las relaciones con los otros, en una mutua y constante interdependencia (Gergen, 1997, 2006). Como lo sostienen desde la pedagogía crítica McLaren y Giroux “el «yo» siempre depende de un «nosotros», de la localización histórica y social, y del conjunto de relaciones sociales que conforman la totalidad social” (1996, p. 26). Por la primacía otorgada al lenguaje, el Yo es considerado una co-creación narrativa sobre uno mismo (Bruner, 2003; Gergen, 2006); por su parte, el acento en su construcción, hace referencia a dos aspectos: primero reconoce que el Yo y lo social no están dados ni (de)terminados, pero tampoco surgen espontánea y libremente: se teje paso a paso con otros. Segundo, la construcción del Yo implica el acento en un **proceso** dinámico, hibridado, flexible e innacabado, caracterizado tanto por la **sedimentación** como por el **cambio** propiciado por distintas experiencias, en las cuales fluyen diversas narraciones y relaciones (Gergen, 1996).

1.3.2 *La discursividad y el auge del “yosotros”*

Esta forma particular de entender el Yo y particularmente su construcción, se sustenta en dos argumentos centrales: la centralidad del lenguaje (discursividad) y el reconocimiento de los otros en las construcciones del Yo (el auge del “yosotros”). Al posicionar el **lenguaje** como centro de la vida social y psicológica (Bruner, 1988; 2003; Gergen, 1996; 2006), estas perspectivas asumen que el Yo no se “refleja” en el lenguaje, sino que se constituye por las formas discursivas provistas por la **cultura**, entendida como el entramado de **significados** compartidos y construidos colectivamente (Bruner, 1991; 2003, Geertz, 1995)¹². Esta **discursividad del Yo** es mejor entendida al retomar lo que Bruner (1988) ha llamado la dimensión constitutiva del lenguaje, esto es, su potencia creadora de realidades,

¹² La noción de repertorios interpretativos permitirá en particular el acercamiento a dicho significados y discursos donde los Embera se sitúan como sujetos.

por lo cual puede considerarse la existencia de una creación narrativa del Yo (Bruner, 2003). Bajo esta lógica, la primacía del lenguaje en el Yo ha sido trabajada por Gergen (2007) y Bruner (2003) desde una forma particular de discurso: la **narrativa**, que es tanto elemento constitutivo como referente empírico importante.

Un segundo énfasis desde las perspectivas psicológicas retomadas es el rechazo del individualismo psicológico (Bruner, 1991; Gergen, 1996; 2007) y el acento del papel de los otros en la configuración del Yo (Bruner, 2003; Gergen & Gergen, 2011). Esta primacía de las interacciones, el contexto y los intercambios sociales, puede ser definida como un desplazamiento teórico hacia el reconocimiento de un “**yosotros**”, neologismo que aunque no es utilizado por los autores, funciona para ejemplificar esta forma de entender al Yo. Estas perspectivas han sido enfáticas en negar que lo psicológico sean procesos privados, internos, individuales y descontextualizados, considerándolos fenómenos públicos (Bruner, 1991) y contruidos a partir de las interacciones sociales (Gergen & Gergen, 2011). El Yo se encuentra entonces estructurado por las relaciones (Gergen, 2007) o las transacciones (Bruner, 1988) en un movimiento entre el **nosotros** y los **otros**, está “distribuido” en el sistema cultural dinamizándose por significados y discursos colectivos (Bruner, 1991; 2001; 2012).

De igual forma, el Yo es el punto de sutura de múltiples dimensiones, es multimodal y policentrado (Anderson, 1999; Gergen, 1996; 2009). Acercándolo a conceptualizaciones contemporáneas sobre las identidades (Howard, 2000; Restrepo, 2007; Hall, 2003b), el Yo se posiciona en los intersticios entre filiaciones tan variadas como las de género, edad, sexualidad, clase social y, la más importante en este caso, etnicidad (Kotakk, 2002). Para la comunidad Embera, la indigeneidad como dimensión relacional pero especialmente como dimensión identitaria, constituye un punto central para el presente análisis, al haber sido históricamente subalternizada por la colonialidad (Restrepo & Rojas, 2010). En definitiva, el Yo puede ser considerado como la “forma en que nos relatamos, explicamos, hablamos sobre nuestras acciones [...] la unidad de una **narrativa continua**” (Madison citado en Anderson, 1999, p.281, el resaltado es mío) co-construida sobre sí mismos. En efecto, esto imposibilita hablar de *un* Yo único, sustancial y estable, sino que gracias a su calidad constructiva es dinámico y múltiple: se sedimenta pero a la vez es cambiante.

1.3.3 *Experiencias educativas: Saber, ser y poder*

Siguiendo a Gergen (2007), el conocimiento se convierte en el concepto central de las dinámicas educativas, al condicionar a partir de su valoración prácticas pedagógicas y experiencias. Lo educativo está presente en cualquier espacio donde el conocimiento tenga lugar, en aquellos campos donde se “enseña” y “aprende”, en donde se significa la realidad y la vida: desde calles hasta anuncios publicitarios (Giroux, 1996) propiciarían experiencias educativas en el sentido más amplio del término. Los conocimientos no son cuerpos condensados y estables de creencias que corresponden como espejo a la realidad (Gergen, 1996; 2009), sino son entramados de significados y discursos culturales con legitimación histórica y social, reproducidos socialmente (Bourdieu & Passeron, 1984). La diferencia colonial ha impulsado históricamente una estratificación epistémica de las sociedades (Mignolo, 2006), distinguiendo entre conocimientos y saberes. Los primeros son considerados como un cuerpo legítimo de información (p.e ciencia occidental), un capital cultural considerado verdadero, universal y transcultural (Gergen, 2009); por el contrario, los saberes a la luz de la matriz colonial son vistos como conjuntos de creencias populares y/o tradicionales sin legitimación y presuntamente falsas¹³. Esta distinción colonial constituye en gran parte lo que se ha definido como colonialidad del saber (Castro-Gómez, 2005), donde se desconoce la gran sistematicidad de los conocimientos indígenas – llamados en ocasiones etnociencias (Obregón, 2000)-, los cuales, contrario a lo defendido por la colonialidad, están orientados no solo hacia fines prácticos sino a la explicación misma del universo y la naturaleza (Correa, 2010). Esta forma de colonialidad compara y estratifica ambos sistemas de pensamiento, a partir de los cánones epistémicos occidentales desconociendo su inconmensurabilidad y valorándolos con criterios de “verdad” etnocéntricos (Feyerabend citado en Gergen, 1996). Dicha distinción entre saber y conocimiento es rechazada en esta investigación, al ser una construcción de la colonialidad que desconoce los conocimientos indígenas, los considera falsos o los limita a dimensiones prácticas, desconociendo que para gran parte de los sistemas de conocimiento indígenas, el

¹³ Desde esta forma de distinguir conocimientos y saberes tendríamos conocimientos *académicos-occidentales* y saberes *tradicionales-indígenas*, los primeros autorizados y los segundos soterrados (Restrepo, 2004): arte y artesanía, medicina científica y popular, cultura escrita y oral completarían esta jerarquización (García Canclini, 2001), en la que la colonialidad como forma de poder juega un rol importante, toda vez que “el poder, lejos de estorbar al saber, lo produce” (Foucault, 1992, p.107).

pensamiento es acción en el mundo, donde lo práctico es a la vez materialización de un sistémica cosmogónico.

Ahora bien, la noción de experiencia educativa¹⁴ que hace referencia a las vivencias de los sujetos en relación a los conocimientos, debe ser entendida como experiencia entretejida por y desde el lenguaje y las relaciones, siendo “un evento lingüístico [...] compartido, tanto colectiv[o] como individual” (Scott, 2001, citado en Mingo, 2006, p. 105). La experiencia educativa es una forma de comprender encuentros y des-encuentros entre sujetos y conocimientos, en términos formales son aquellas vivencias, procesos y prácticas dinámicas dentro de entramados de poder, mediante las cuales conocimientos interpelan a los sujetos al significar su mundo: enseñando/aprendiendo, construyendo/reproduciendo, legitimando/excluyendo. Como condición especial, las experiencias educativas participan siempre en las construcciones del Yo al performar las vidas de los sujetos involucrados (educador/educando). En esta medida, las experiencias educativas como tipo particular de vivencias en conexión con los conocimientos, se construyen en relación con otros (Dewey, 2004), y al edificarse en el acto mismo de narrarlas están constituidas por el lenguaje (Weedon, 1987 citado en McLaren & Giroux, 1998; Scott, 1992). Una cuestión fundamental es preguntar “cómo se produce, legitima y organiza la experiencia como aspecto central de la pedagogía” y la educación (McLaren & Giroux, 1998, p. 22), contemplando entonces a la experiencia educativa en los intersticios entre el ser, el saber y el poder.

Por su parte, las experiencias educativas Emberas dentro las particularidades históricas de contacto con occidente en territorio y de su tránsito hacia lo urbano, se estructuran dentro de lógicas de poder ordenadas por la colonialidad. La incursión de misiones católicas en los territorios (Vasco, 1975) es un ejemplo de cómo la colonialidad constriñe y coacciona conocimientos, experiencias y Yoes en las comunidades indígenas como las Embera, donde las construcciones personales y colectivas se organizan e hibridan bajo criterios occidentales eminentemente eurocéntricos (Mignolo, 2006; Escobar, 2003), depredando y/o excluyendo formas de ser, conocer y saber tradicionales. Sin embargo, formas de resistencia y agenciamiento son igualmente importantes de explorar en las experiencias educativas de la comunidad Embera, en las cuales se reformulan y critican las

¹⁴ Este concepto es retomado del filósofo pragmatista John Dewey (2004), sin embargo es ampliado y reconceptualizado para esta investigación.

relaciones hegemónicas de la colonialidad, dando paso a vivencias más integrales (Hinchliffe, 2011) y generativas (Gergen, 2007) que resisten la imposición de cánones occidentales etnocéntricos. En definitiva, las experiencias educativas son vivencias relacionales que significan la existencia a partir de la construcción de conocimientos, se caracterizan la lógica de la **continuidad** en donde se “recoge algo de la [experiencia] que ha pasado antes y [se] modifica de algún modo la cualidad de la que viene después” (Dewey, 2004, p. 79), es decir, performan la vida de los sujetos, alterando sus formas de significar el mundo y narrarse a sí mismos.

El nuevo contexto urbano al cual se ve expuesta la comunidad Embera al haber sido desplazada por el conflicto armado, histórico victimario de los pueblos indígenas en Colombia (Villa & Houghton, 2005), es una dinámica que se relaciona con la fuerte etnización de las ciudades (Yanes, 2004), lo que transforma sus experiencias educativas, sus prácticas culturales y sus construcciones subjetivas. Emergen entonces preguntas como ¿Mueren, conviven o se hibridan conocimientos tradicionales y “modernos” en la ciudad? ¿Cuáles son en últimas las relaciones entre experiencias educativas urbanas y construcciones del Yo en comunidades Embera? Esto conduce a interrogar además, quién tiene el control de las condiciones de producción conocimientos (Giroux, 1996) dentro de la indigeneidad, cuáles conocimientos se legitiman y cómo se jerarquizan, quién es considerado aprendiz y quién maestro. Puesto que el poder está presente en cualquier campo de conocimiento (Foucault, 1977 citado en Hall, 2003a), la comprensión de las experiencias educativas no puede obviar las dinámicas de colonialidad que estructuran la relación entre lo indígena y no indígena. Por esta razón la **colonialidad del saber** participa en las experiencias educativas y las construcciones del Yo de comunidades Embera desde sus vivencias en territorio hasta su tránsito por la ciudad, en una exclusión de conocimientos no occidentales, considerándolos ilegítimos o falsos en un desplazamiento epistémico de las sociedades no hegemónicas (Mignolo, 2006). La colonialidad del saber, vista como el lado oscuro de la relación indígena-no indígena alrededor de los conocimientos, es un elemento clave para la construcción de biografías educativas que permitan comprender la relación entre experiencias educativas y construcciones del Yo en su dinámica de fusión/fricción cultural.

1.4 INDAGANDO LAS CONSTRUCCIONES DEL YO

La estructura investigativa expuesta pretende comprender las construcciones del Yo en comunidades Embera en su tránsito diaspórico desde los territorios de origen hasta la ciudad, prestando especial atención a los procesos de hibridación, en donde la indigeneidad como dimensión identitaria y como campo relacional se estructura desde la colonialidad o la resistencia. Para delimitar empíricamente el estudio, a continuación se explora la narrativa como referente empírico de las construcciones del Yo, en la medida en que somos lo que nos narramos (Gergen, 2007; Bruner, 1991). De igual forma, la narración como forma discursiva¹⁵ perfila y constituye las diferentes experiencias educativas Emberas en su tránsito de lo tradicional a lo urbano, permitiendo la reconstrucción biográfica como medio metodológico para comprender la relación entre las construcciones del Yo y las experiencias educativas en la comunidad Embera.

La narración cumple una función tanto teórica, al ser parte de la conceptualización misma del Yo, como empírica y práctica. Esta noción ha tomado un papel preponderante en la psicología contemporánea al considerarse como una de las “formas más frecuentes y poderosas de discurso en la comunicación humana” (Bruner, 1991, p. 83), donde lejos de representar una voz singular (Anderson, 1999) e independiente (Gergen, 1996), se construye con y para los otros. Al concentrarme en las narraciones Embera (en idioma español)¹⁶ sobre su historia de vida y sus distintas experiencias educativas, las descripciones teóricas que propongo a continuación son recursos disciplinarios que sirven como punto de partida, pero son asumidos con cautela y mesura. La narración referencia un relato que se “ocupa de las vicisitudes de la intención” humana (Bruner, 1988, p. 29), tres de sus características son la **secuencialidad** u organización cronológica de sucesos, la **indiferencia fáctica**, donde sentido y referencia no se corresponden uno a uno: “lo que determina [la] configuración global o trama [de una narración] es la secuencia de sus oraciones, no [su] verdad o falsedad” (Bruner, 1991, p. 56); y las posibles **desviaciones de lo canónico**, donde a pesar de ser una construcción cultural, la narración puede “descarriarse” de lo instituido hacia nuevas formas de significación (Bruner, 1991). Esto

¹⁵ Se asume la narración como una *forma* (Bruner, 1991) o según Angenot (1989, citado en Arfuch, 2007) una *modalidad* del discurso, complementada y cruzada con la modalidad *argumentativa* del mismo.

¹⁶ Reconozco las limitaciones no sólo metodológicas sino éticas que conlleva asumir como lengua de interacción y narración el español, sin embargo no puedo más que esforzarme por evitar expandir la relación a otras formas de “colonialidad”.

último hace importante el reconocimiento de procesos de resistencia y empoderamiento de los sujetos (Restrepo, 2007), puesto que estos elementos participan de los micro-poderes (Foucault, 1992) o flujos constantes y distribuidos que conllevan estrategias de producción de discursos, sujetos y conocimientos (Foucault, 1977 citado en Restrepo, 2004).

Complementario a lo expuesto, por medio del concepto de **autonarrativa**¹⁷ propuesto por Gergen (1996) es posible fortalecer la mirada relacional y narrativa atribuida al Yo. Se entiende por autonarrativa la “explicación que presenta un individuo de la relación entre acontecimientos autorrelevantes a través del tiempo” (Gergen, 1996, p. 164). Dentro de estas autonarrativas co-construidas se identifican micronarraciones: narraciones de acontecimientos de breve duración, y macronarraciones: relatos sobre amplios periodos de tiempo (Gergen, 1996). Metodológicamente hablando, estas nociones pueden ser asumidas respectivamente como **relatos de vida e historias de vida**, y aportan en la construcción de biografías educativas: historias o relatos de vida donde los sujetos se narran a sí mismos de forma relacional, en la cual se presta especial atención a los encuentros entre sujetos y conocimientos. La perspectiva biográfica parte de reconocer que “las narrativas que yo cuento sobre *ti* son parte del proceso de tu identidad, y viceversa” (Anderson, 1999, p. 297), pues no es superficial sostener que “el Yo también es el Otro” (Bruner, 2003, p. 96). Al estar inmerso en la interdependencia (Gergen, 1996), las vidas de los sujetos no están auto-contenidas sino que se construyen a partir de las biografías de los otros, razón por la cual se pretende construir biografías entrecruzadas que ubiquen de manera relacional los relatos de vida personales, que permitan dilucidar en contrapunto los encuentros entre sujetos y conocimientos, y sus relaciones con las construcciones del Yo en comunidades Embera.

En definitiva, se ha defendido que la ciudad y lo urbano son un nuevo escenario educativo de tensión entre lo comunal-tradicional y lo urbano-occidental, donde se propician complejos procesos de hibridación de sujetos y conocimientos, en una dinámica inacabada de fricciones y fusiones donde participa la indigeneidad como campo de relación e identificación de los sujetos involucrados. Como se ha sostenido, son precisamente las experiencias educativas de los Emberas desde sus territorios hasta la ciudad, en sus

¹⁷ Es necesario relativizar la noción de **autonarración**, puesto que no es una elaboración discursiva solipsista o autónoma sino relacional y construida.

múltiples y contradictorias formas, varias asociadas a la colonialidad (ser, saber y poder), las que permiten comprender sus construcciones narrativas sobre sí mismos.

2. HORIZONTE CONCEPTUAL

2.1 Antecedentes

Para realizar la búsqueda de los antecedentes fueron consultadas las bases de datos Academic Search Complete, PsycArticles, Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal (Redalyc), Dialnet y Google Académico, incluyéndose además trabajos recomendados por personas conocedoras de los temas de investigación. Las palabras claves o descriptores generales para la búsqueda fueron 1) Yo, identidad étnica, identidad indígena; 2) Experiencia Educativa, Educación Multicultural, Educación Intercultural; 3) Colonialidad, hibridación; 4) Embera Bogotá, Embera ciudades, Indígena ciudad. La búsqueda se realizó en español, inglés y portugués, encontrándose un total de 68 artículos, de los cuales 36 están relacionados con el Yo y particularmente con la identidad étnica, 12 con experiencia educativa y educación multicultural, 9 alrededor de colonialidad e hibridación y 11 relacionados con indígenas o Emberas en ciudades. Al respecto de estos resultados, se encuentra que 34 estudios exploran la identidad étnica, esto especialmente en países receptores de migrantes; en segundo lugar, el objeto de estudio particular - construcciones del Yo- cuenta con pocos trabajos empíricos (3 en total), encontrando investigaciones con conceptos adyacentes como por ejemplo auto-concepto (*self-concept*) o auto-identificación. Al leer los *abstracts* y detallar las palabras claves de los artículos se pre-seleccionaron 22 investigaciones, de las cuales fueron seleccionadas 10 una vez fueron leídas y consideradas a partir de su afinidad epistemológica con la presente investigación, la utilización de categorías teóricas análogas, la relación con el objeto de estudio y la participación en las investigaciones de la comunidad Embera o de indígenas en ciudades. A continuación, se pretende realizar un breve ejercicio analítico a modo de estado del arte de diez trabajos empíricos relacionados directamente con los conceptos centrales de la presente investigación, esto con el fin de bosquejar el estado actual de la discusión y los aportes de la misma a este estudio.

2.1.1 Ciudades y comunidades indígenas

La discusión identificada alrededor de distintos fenómenos que emergen de la presencia indígena en ciudades, reitera la progresiva etnización del contexto urbano latinoamericano

(Yanez, 2004), señalando procesos de transformación tanto de prácticas tradicionales indígenas como de dinámicas políticas, económicas y sociales de las ciudades. Un referente importante de este tipo de fenómenos de migración indígenas es el caso de los Mapuches en Chile y Argentina, que ha desplegado varias investigaciones alrededor de tres tópicos particulares: La construcción de la identidad étnica (Merino y Tileagâ, 2011), las transformaciones socio-culturales de las comunidades con la emergencia de lo *mapurbe* (Briones, 2010) con procesos de “urbanización” y mapuchización de la ciudad, y finalmente, las experiencias educativas en espacios de educación formal con lógicas occidentales (Maillard y cols., 2008). A grandes rasgos, estas investigaciones –formuladas desde una perspectiva etnográfica–, aportan una mirada relacional al estudio con comunidades indígenas en ciudades, preguntando por los discursos y experiencias subjetivas alrededor de la indigeneidad.

En el ámbito nacional, se destaca la investigación realizada por Sánchez (2004) con indígenas migrantes del Amazonas (uitoto, muinane, nonuya, andoque y bora), quién parte del método etnográfico para indagar por los procesos identitarios y transformaciones culturales surgidas en el contexto urbano. Sánchez (2004) señala la centralidad del territorio para la identidad étnica indígena y la tensión perenne que esto conlleva en el contexto urbano, lo cual permite ver las construcciones del Yo en comunidades Embera ligadas a procesos de re-territorialización constante producto de su continua y característica diáspora, como por las nuevas relaciones y narraciones del contexto urbano. Precisamente en ese tejido relacional, Sánchez (2004) identifica una “red de paisanos” donde nuevos y viejos migrantes “colonizan” lugares de la ciudad que propician encuentros étnicos (bares, discotecas, plazas, etc.). Esta “red de paisanos” ha sido referenciada también en el caso Embera por Cabrera y cols. (2009), quienes proponen tres momentos para su conformación: 1) El establecimiento de grandes familias Emberas que residen en paga-diaros¹⁸; 2) la recomposición de sus redes estableciendo contactos intra-comunitarios; y 3) la construcción de redes solidarias entre los miembros de las familias, a lo cual habría que añadir el establecimiento de relaciones con kapunias¹⁹ habitantes de la ciudad. Estas reflexiones contribuyen a las realizadas sobre el “nosotros” comunal -por oposición a lo urbano

¹⁸ Viviendas comunales ubicadas en antiguas edificaciones del centro de Bogotá (p.e barrio La Favorita y San Bernardo), en donde las familias Embera cancelan un arriendo diario por las habitaciones que utilizan.

¹⁹ Palabra en Embera que designa a los no indígenas.

(Delgado, 1999)-, su tensión con los “otros”, y sus repercusiones en las construcciones del Yo en comunidades Embera.

Al trabajar directamente con comunidad Embera asentada en Bogotá, las investigaciones realizadas por Cabrera y cols. (2009) y Gaitán (2010), quienes realizan estudios de corte cualitativo-etnográfico basado en observaciones participantes y entrevistas semi-estructuradas, son antecedentes con aportes vitales al panorama general de las discusiones alrededor de indígenas en contextos urbanos. En particular, Cabrera y cols. (2009) preguntan por los cambios socio-culturales experimentados por la comunidad Embera desde la salida del territorio, el tránsito y su residencia en la ciudad. Los autores sostienen que el desplazamiento Embera es producto de conflictos por la tierra con orígenes históricos, que lleva a las comunidades a desplazarse constantemente hacia nuevos territorios, desencadenando el agotamiento de estas áreas de protección y la búsqueda de la ciudad como refugio. Tanto Cabrera y cols. (2009) como Gaitán (2010), coinciden en que el contexto urbano conlleva transformaciones culturales importantes para los Embera, entre las que se encuentra cambios en la división del trabajo: las mujeres han pasado de cuidadoras a proveedoras del hogar al vender artesanías o ejercer la mendicidad, mientras los hombres Embera al residir todo el día en el hogar cuidan a los hijos. A su vez, otra de las transformaciones son los nuevos liderazgos Emberas en la ciudad, que se relacionan directamente con el grado de “occidentalización” (p.e hablar español). Estos estudios permiten acentuar las dinámicas de cambio social, cultural y psicológico de los Embera producto de su inserción en lógicas urbanas, lo que aporta una mirada más amplia de las construcciones del Yo dentro del complejo campo de relación indígena-no indígena, donde interactúan fenómenos estructurales (p.e conflictos y procesos históricos), lógicas comunales-urbanas (p.e redes y transformaciones) y procesos psicosociales (Yoes o identidades).

2.1.2 Procesos de Hibridación: Entre la colonialidad y la resistencia

A partir del concepto de hibridación de Néstor García Canclini (1997, 2001), propuesto desde trabajos empíricos alrededor de las mezclas artesanales en México, las discusiones no sólo investigativas sino teóricas sobre el concepto (véase Cornejo, 2002), centran el debate reconociendo su gran poder explicativo pero señalando a su vez algunos aspectos débiles. En el amplio espectro de la discusión, se destaca la investigación etnográfica realizada por

Schmidt (2004) sobre los procesos de hibridación de religiones caribeñas en New York, acentuando –de forma análoga a lo expuesto en el horizonte teórico- el papel de lo urbano y las migraciones en dichas mezclas. A partir del trabajo etnográfico, Schmidt (2004) perfila los procesos de fusión del espiritismo puertorriqueño, centrado en la inmortalidad de los espíritus y considerándola de entrada como una religión híbrida nacida del mosaico de varios sistemas religiosos. Esta investigación en particular, contribuye en la construcción de una mirada dinámica de los fenómenos socio-culturales asociados a los variados procesos de hibridación en sociedades multiculturales. A su vez, Schmidt aporta a la discusión sobre el campo al explorar las mezclas entre creencias religiosas en un principio discretas, logrando dilucidar caminos en los cuales los sujetos fusionan progresivamente formas distintas de pensar, elementos importantes a la hora de explorar fusiones (y fricciones) entre conocimientos indígenas y urbano-occidentales.

Aunque el número de investigaciones centradas en hibridaciones “epistémicas” o de conocimientos es limitado, el estudio de Barajas (2000) alrededor de las confluencias en los manejos de la enfermedad en una comunidad rural colombiana, contribuye en el estado actual de la discusión al explorar el encuentro entre la “sabiduría tradicional local” y las instituciones médicas en los tópicos sobre la salud y la enfermedad. Presentando un detallado mapeo sobre las fusiones a la hora de nombrar/diagnosticar, identificar síntomas y signos, curar y prevenir, Barajas (2000) sostiene que los conocimientos tradicionales y los médicos occidentales son mezclados por las comunidades rurales, quienes entrecruzan el sistema médico científico-institucional con las creencias populares sobre las enfermedades, sus causas y las acciones mitigadoras de las mismas. En el mismo campo de la salud, Gaitán (2010) referencia la forma en que el jaibaná o médico tradicional Embera, reza y conjura los medicamentos occidentales con el fin de asegurar el éxito del tratamiento. Tales dinámicas contribuyen en la identificación de campos de conocimiento en los cuales las experiencias educativas de los Embera se hibridan producto de su paso por la ciudad. De forma adyacente, Briones en el caso Mapuche referencia procesos de “fusión de experiencias y realidades” (2010, p. 119) enmarcados en dinámicas urbanas, entre las que se destacan la emergencia del punk y el heavy metal Mapuche, una nueva forma de explorar, vivir, conocer y fusionar expresiones artístico-musicales.

Puesto que existen ciertas críticas al concepto de hibridación, al considerársele laxo y benévolo con las mezclas multiculturales (Cornejo, 2002; Rivera Cusicanqui, 2010), referenciando especialmente hibridaciones “exitosas” (música, literatura, artes plásticas, etc.), es importante retomar la propuesta de Briones (2010), quien ve los procesos de hibridación en una dialéctica entre fusión y fricción, un juego de poderes en donde hay elementos que resisten a hibridarse, o bien se mezclan -siguiendo la propuesta de Santos (2009)- de forma hegemónica y reaccionaria desde parámetros colonizadores o propiciando emancipaciones y formas de relación más horizontales. Precisamente por plantearse desde la perspectiva decolonial y la interculturalidad, así como desde la psicología histórico-cultural y el socioconstruccionismo, la investigación realizada por Vargas (2012) desde un enfoque cualitativo-etnográfico, alrededor de un proceso educativo formal (curso de cultura y lengua Uitoto en la Universidad Nacional de Colombia) y sus tensiones entre colonialidad-decolonialidad, aporta ciertos elementos conceptuales valiosos. Señalando este proceso educativo como escenario de encuentro entre la comunidad académica (universalista y textual) y la inteligibilidad uitota (local y oral), y aunque la autora no referencie procesos de hibridación, un aporte importante es la mediación de los conocimientos (indígenas y occidentales) en las construcciones subjetivas. A partir de la pregunta por las formas en que circula el conocimiento en encuentros multiculturales, esta investigación contribuye con una visión dinámica que reconoce las experiencias de los sujetos dentro de un doble y contradictorio juego entre la colonialidad (p.e subalternización de la tradición oral o la visión de los indígenas como antepasados o “partes del patrimonio inmaterial”) y la interculturalidad (p.e experiencias educativas generativas de no indígenas dentro de los conocimientos indígenas). En definitiva, las investigaciones reseñadas complementan las elaboraciones realizadas sobre los procesos de hibridación, asociándolos directamente a esas zonas de contacto y poder (p.e la ciudad o los procesos educativos multiculturales) donde la indigeneidad como campo relacional emerge, lo que implica la siguiente exploración de los diversos y variados escenarios donde sujetos indígenas y no indígenas aprenden, enseñan y se constituyen como agentes sociales a partir de los conocimientos.

2.1.3 Experiencias educativas: Sujetos y conocimientos en escena

Al ser lo educativo un eje central para la presente investigación, la reflexión sobre este aspecto se hace necesaria, es especial si se reconoce que las experiencias educativas performan *sine qua non* las narrativas que los sujetos co-construyen sobre sí mismos. Al realizar una exploración general al estado de la discusión respecto a la educación y los pueblos indígenas en tránsito entre lo tradicional y lo urbano, una primera conclusión es la centralidad otorgada por las investigaciones a los espacios de educación formal (p.e universidades). Uno de los núcleos de discusión es la relación entre las experiencias educativas y las identidades étnicas o construcciones del Yo (Maillard y cols., 2008; De la Mata & Santamaría, 2010), lo cual ratifica la importancia de los encuentros y desencuentros entre conocimientos y sujetos para la configuración de narrativas sobre sí mismo. Dichas experiencias educativas indígenas en contextos urbanos, cabalgan entre conocimientos tradicionales y occidentales, que se hibridan, pero a la vez se repelen o escinden constantemente.

La investigación realizada por Maillard y cols. (2008) sobre la relación entre experiencias educativas e identidades étnicas en instituciones de educación superior para indígenas chilenas (aimara, mapuche y rapa nui), es un referente importante en esta discusión. A partir de entrevistas a profundidad, Maillard y cols. (2008) sostiene que los referentes por excelencia de la identidad étnica en contexto educativos son principalmente la familia y la comunidad, y en segundo lugar el territorio y la lengua. Dentro de las narraciones indígenas los autores identifican un “ellos” y un “nosotros” sobre la comunidad misma, que obedece a determinadas características y su grado de identificación o rechazo (p.e “machismo”) que está asociado a sus mismas experiencias educativas en la universidad. La educación para las indígenas participantes del estudio se encuentra asociada con la calidad de vida y se ve principalmente como fuente de protección ante discriminaciones al proporcionar “estatus” y “reconocimiento”. Estos elementos son afines a los encontrados por Gaitán (2010) sobre la comunidad Embera en Bogotá, quienes según la autora ven la educación como una forma de acceso a la sociedad occidental, considerando lo educativo como fuente de diferencia al afirmar que los kapunías son más inteligentes por ser más educados. Maillard y cols. (2008) aportan una visión que relaciona estrechamente las experiencias educativas –en un espacio formal- con la identidad étnica, la

cual ha sido asumida aquí como una dimensión relacional e identitaria (indigeneidad) en las construcciones del Yo. Como lo sostienen De la Mata y Santamaría (2010), las experiencias educativas son fundamentales para la conformación de las narrativas sobre sí mismo, en la medida en que son vivencias de los sujetos en relación con procesos educativos (enseñanza-aprendizaje de conocimientos) que marcan, acentúan, re direccionan o irrumpen, las historias de vida de las personas.

En relación con la comunidad Embera, las investigaciones reseñadas de Cabrera y cols. (2009) y Gaitán (2010) aportan de igual forma algunos elementos para caracterizar el debate alrededor de las experiencias educativas de la comunidad Embera en su diáspora desde los territorios de origen hasta la ciudad. Cabrera y cols. (2009) señalan a partir de las narraciones de Emberas en Bogotá, que sus experiencias educativas –por lo menos en espacios formales- estuvieron ligadas a internados de misiones católicas (Vasco, 1975) o se encuentran en mayor medida enmarcadas en procesos de educación escolar occidental (Montoya, 2010). Por su parte, Gaitán (2010) sostiene que la familia es para los Embera la institución educadora por excelencia, lo que aportó escenarios de exploración de experiencias educativas no formales para la presente investigación. Gaitán (2010) referencia también el papel de los etno-educadores en el contexto urbano, los cuales han comenzado a trabajar en escuelas públicas de la ciudad con el fin de facilitar la presencia Embera en las instituciones, mediando muchas veces las tensiones entre la cultura indígena y no indígena. En virtud de la discusión en torno a las experiencias educativas de indígenas y Emberas, las investigaciones reseñadas aportan en la comprensión de las relaciones entre sujetos y conocimientos (en constante hibridación), al reiterar el papel de los procesos educativos en las construcciones de Yoes o identidades étnicas, a la vez que señalan diversos y concretos escenarios de posibles experiencias educativas Emberas (p.e familia, comunidad, escuela, etc.).

2.1.4 Construcciones del Yo: Otros, nosotros y yo

Las discusiones alrededor de las construcciones del Yo, cuentan en su base con investigaciones desde diversos enfoques y metodologías. Una primera aproximación al problema, requiere la apertura a conceptos afines pero con énfasis diferentes como lo son identidad étnica, auto-concepto (*self-concept*) o auto-definición. Se hace notoria la centralidad del discurso y la narración a la hora de abordar este fenómeno psicosocial,

siendo el lenguaje no un reflejo sino el motor constitutivo de lo social y lo psicológico (Bruner, 2003; Gergen, 2009). La investigación realizada en México por De la Mata y Santamaría (2010) con un enfoque cuantitativo, quienes desde la perspectiva bruneriana estudian las “narrativas del yo asociadas a la experiencia educativa” (De la Mata & Santamaría, 2010, p. 157) en espacios formales, ayuda a entender el amplio contexto en el cual se exploran las construcciones del Yo. Sosteniendo una conexión entre el Yo, la narración y la memoria autobiográfica, los investigadores participan en el debate que nos concierne desde un enfoque cuantitativo, al preguntar por el primer recuerdo en las narraciones de sujetos con distintos niveles educativos (en alfabetización, primaria y universitaria), concluyendo que los recuerdos de universitarios tienen fechas más tempranas en comparación con los otros grupos. Aunque el enfoque del estudio de De la Mata y Santamaría (2010) dista del aquí propuesto, los autores contribuyen a la discusión alrededor de las construcciones del Yo al enfatizar su relación con la narración y explorar tal interacción en las experiencias educativas en escenarios formales.

Al existir algunas equiparaciones importantes entre las identidades y los Yoes (Bruner, 2003; Gergen, 2007), algunas investigaciones centradas en los procesos identitarios de comunidades étnicas aportan elementos que desestabilizan la mirada etno-céntrica de estos fenómenos. Tal es el caso del estudio realizado por Merino y Tileagâ (2011) desde el enfoque discursivo propuesto por Potter (1998), quienes investigan sobre la autodefinition étnica de indígenas Mapuches en Chile a partir de entrevistas a profundidad. Trabajando con jóvenes, los autores afirman que su identificación con el ser Mapuche se narra desde razones despersonalizadas como el contar con apellido indígena o la obligación de participar en prácticas comunitarias tradicionales. Esto permite identificar unos Yoes con posiciones divergentes respecto al “nosotros” indígena-comunal, que pasa a ser visto en algunos aspectos como un “otro” lejano pero intrincado a la vez en el “Yo”. Esta tensión entre posicionamientos personales y culturales es otro de los grandes núcleos de discusión alrededor de la identificación y los procesos narrativos sobre sí mismo en comunidades indígenas migrantes, por lo cual prima una sensibilidad especial para captar filiaciones y separaciones entre lo personal y lo comunal.

Finalmente, una de las investigaciones más cercanas a lo aquí propuesto, es la realizada por Claudia Briones (2010), quien estudia las experiencias de pertenencia y las formaciones

Mapuches del Yo con indígenas migrantes en Argentina, combinando el enfoque etnográfico con la recopilación documental (prensa, web, etc.). La autora acuña el término “formaciones Mapuches del yo” acentuando la individuación, la subjetividad, la identidad y las agencias de los sujetos Mapuches en contextos urbanos. Dichas formaciones –o construcciones- subjetivas se movilizan como hemos visto entre la inclusión y la exclusión (Merino y Tileagâ, 2011; Maillard y cols., 2008; Gaitán, 2010), alrededor de diversos contextos y facetas sociales: políticas, culturales, educativas, lingüísticas, etc. Un elemento interesante, es el acento otorgado a los procesos de agencia de los sujetos en sus formaciones/construcciones del Yo, puesto que Briones (2010) señala la búsqueda de los indígenas por la “mapuchización” de lugares, tecnologías y expresiones artísticas urbanas, lo que lleva a complejos procesos de hibridación donde emergen nuevos fenómenos culturales fusionados pero con fricciones notorias a la vez.

Briones (2010) acuña tres conceptos para explicar tales formaciones subjetivas: máquinas estratificadoras o experiencias disímiles que jerarquizan, máquinas diferenciadoras entendidas como regímenes de verdad que separan el “nosotros” de los “otros”, y máquinas territorializadas donde se organizan los espacios de cada colectividad en la ciudad; estas elaboraciones se complementan con los debates alrededor de la colonialidad y su poder de estratificar y diferenciar jerárquicamente las sociedades (Restrepo & Rojas, 2010), lo cual lleva a Briones (2010) a señalar el perfil “eurocentrado” de la nación y sus complejos correlatos en las experiencias indígenas urbanas. En general, se hace visible en las investigaciones y discusiones presentadas, la mirada relacional del Yo y los procesos identitarios, una búsqueda que explora la tensión entre lo indígena y lo no indígena a la vez que recalca la importancia de la narrativa y el discurso, estos elementos reconocen además la centralidad de la lengua y el territorio para las comunidades indígenas y los Embera (Gaitán, 2010), elementos igualmente constitutivos de sus narraciones personales.

2.1.5 A modo de conclusión

Algunas conclusiones a partir del estado actual de la discusión presentada, parten de lo disciplinar y teórico, hasta lo metodológico. A nivel disciplinar, es un elemento importante la participación de la psicología en discusiones contemporáneas tan relevantes como la identidad indígena, la interculturalidad, el desplazamiento y demás dinámicas de las

sociedades actuales, esto acaece en gran parte por el diálogo interdisciplinar y la crítica al paradigma positivista (Gergen, 2007; 2009), lo que posibilita no sólo debates académicos más amplios sino un accionar más comprometido y contextualizado. A nivel teórico, la centralidad de la identidad étnica encontrada en las investigaciones, amplían la visión sobre la etnicidad y en particular la indigeneidad, al ser relativas a colectividades cultural e históricamente diferenciadas en comparación con la sociedad mayoritaria de un país (Kotakk, 2002)²⁰. La discusión presentada, reafirma que los Yoes o identidades indígenas, cabalgan siempre en lógicas de inscripción y problematización de la diferencia –otros- y de la mismidad –nosotros- (Restrepo, 2004), en una doble dinámica entre alteridad y filiación donde los discursos y las narraciones, así como las experiencias educativas y los intercambios/mezclas culturales, performan permanentemente las construcciones de los Yoes en juego. A nivel metodológico, es importante el aporte de la perspectiva etnográfica como apuesta metodológica de gran parte de los estudios reseñados, desde este enfoque se acentúa la forma mediante la cual los sujetos significan sus vidas y sus experiencias, proponiendo una visión problematizada de cómo los sujetos construyen relacionamente el sentido de su historia vital. En general, estos aportes teórico-metodológicos brindan posibilidades importantes para el acercamiento a las construcciones narrativas de sí mismo de sujetos Embera, puesto que se basan en una visión relacional y dinámica de los fenómenos socio-culturales, educativos y psicológicos.

2.2 Problema

Construir un objeto de investigación es en esencia un proceso creativo, una alquimia que requiere plena apertura e in-disciplina, pero a la vez un verdadero rigor que no se restrinja a la rigidez (Bourdieu, & Wacquant, 2005). Esta creación en acto -como dijera García Lorca-, es un continuo oxímoron inacabado y paradójico: descentramiento auto-reflexivo, integración semipermeable y serenidad frenética. La formulación de este problema de investigación, busca en últimas romper con el sentido común científico que se adscribe de forma acrítica a los paradigmas ortodoxos y dominantes del que hacer investigativo (Bourdieu, & Wacquant, 2005). Partiendo de la entrañable intención de escuchar hombres y

²⁰ Como lo sostiene Stuart Hall (citado en Restrepo, 2004), todos contamos con etnicidad (p.e latinos), entendida como las particularidades culturales adscritas a un grupo en referencia a una colectividad dominante.

mujeres valientes y resistentes como los Embera, la delimitación de la problemática es un ejercicio de canalización de las intuiciones intelectuales y las elaboraciones teóricas realizadas.

Es importante señalar que la investigación se centra en explorar construcciones del Yo en comunidades Embera, es decir, co-creaciones narrativas de los Embera sobre sí mismos. Se asume que tales construcciones son procesos relacionales, puesto que “colaboramos con otros para crear quienes somos” (Gergen, 2009, p. 155, traducción libre), a la vez que nos vemos inmersos en complejas relaciones de poder que nos constituyen como sujetos. Dos dinámicas nucleares de las construcciones del Yo, de carácter procesual e inacabado, son los procesos de **sedimentación** (permanencia y continuidad en las narrativas) y **cambio** (ruptura y conversión narrativa), las cuales se sobreponen y confluyen de manera continua en las macro y micro narraciones sobre sí mismos. Bajo esta lógica, el Yo no es un fenómeno individual y solipsista (Gergen, 2007; 2009), se genera en las relaciones y discursos sociales, por esta razón, el **Yo** se mueve siempre entre el **Nosotros** y los **Otros**, un complejo devenir narrativo de identificación, filiación y alteridad que se sitúa siempre en relación con discursos sociales más amplios y colectivos (Merino y Tileagâ, 2011). Concretamente, por construcciones del Yo entenderé los procesos mediante los cuales los sujetos Embera conforman una narrativa relativamente continua sobre sí mismos (Anderson, 1999), en una identificación dinámica entre un nosotros y un otros, marcada y performada por procesos de sedimentación y cambio de experiencias educativas a lo largo del tránsito que viven desde lo indígena-tradicional hacia lo urbano-occidental.

Cualquier proceso de construcción del sujeto se caracteriza por la participación de múltiples experiencias: políticas, sexuales, educativas, etc. (Maillard y cols., 2008; De la Mata & Santamaría), estas diversas vivencias deben ser vistas como relacionales y discursivas (Dewey, 2004; Scott, 1992), formas de habitar y hacer propio el mundo. Tales experiencias interactúan con los procesos de sedimentación y cambio de los Yoes, performando continuamente las narrativas sobre sí mismo al transformarlas, reiterarlas, matizarlas, etc. En particular, el tipo de experiencia que interesa a este estudio son las experiencias educativas, entendidas como los encuentros y desencuentros entre sujetos y conocimientos, mediante los cuales los sujetos construyen realidad y significan su mundo (Gergen, 2007). Puesto que todas las aseveraciones y significados considerados

conocimientos, buscan transmitirse y reproducirse (Bourdieu & Passeron, 1984) emergiendo en tradiciones históricas y culturales particulares (Gergen, 2007), una de las preguntas centrales para la problemática a investigar es ¿De qué forma las construcciones del Yo en comunidades Embera interactúan con sus experiencias educativas en el tránsito de lo tradicional-indígena a lo urbano-occidental? Precisamente, una hipótesis a trabajar es la idea de que el tránsito diaspórico del territorio indígena-tradicional hacia lo urbano-occidental propiciador de hibridaciones (Briones, 2010, García Canclini, 1997, 2001), conlleva a transformaciones tanto en las experiencias educativas como en las construcciones del Yo en las comunidades Emberas.

Sin embargo, la relación entre experiencias educativas y construcciones del Yo no debe ser vista de forma lineal, secuencial o causal. Las experiencias educativas no causan o conllevan linealmente construcciones narrativas de sí mismo, no se aglomeran una a una para “causar” o “desprender” Yoes particulares. Por el contrario, su relación tiene un carácter complejo, dinámico y retroactivo, puesto que al confluir en un proceso de cambio y sedimentación, su condición retroactiva implica que tanto las experiencias educativas performan las construcciones narrativas de sí mismo, como tales construcciones condicionan y prefiguran modos de “experienciar” conocimientos, tanto en escenarios educativos formales (De la Mata & Santamaría, 2010; Maillard y cols., 2008) como informales (Gaitán, 2010). Un elemento a considerar a lo largo de las experiencias educativas Emberas y la relación que guardan tales vivencias con las construcciones narrativas sobre sí mismos, es su encuadre dentro de relaciones de poder entre indígenas y no indígenas, lo que se ha denominado indigeneidad (De la Cadena & Starn, 2009), entendido como campo social de relación e identificación de los sujetos involucrados.

Este campo de contacto entre indígenas y no indígenas, que lleva siglos extendiéndose con los procesos de colonización y colonialidad (Castro-Gómez, 2005), cuenta en particular con un escenario *sui generis*: la ciudad y sus dinámicas urbanas (Delgado, 2007). Junto con los procesos migratorios que experimentan los Embera, la ciudad es un escenario privilegiado de procesos de hibridación (García Canclini, 2001; Schmidt, 2004), considerados como mezcla de estructuras, prácticas y conocimientos discretos que se encuentran en una constante dinámica de fusión y fricción (Briones, 2010). Amalgamas complejas que viven los Embera en distintos campos (Cabrera y cols.; 2009; Gaitán, 2010),

y que se encarnan en sus experiencias educativas y sus construcciones identitarias. Al estar inmersos en relaciones de poder, los procesos de hibridación pueden llevar tanto a la reproducción de la colonialidad (del ser, del saber y del poder): **hibridaciones reaccionarias**, como potenciar las resistencias y permitir experiencias menos enajenantes y más generativas: **hibridaciones emancipatorias** (Santos, 2009). Priorizando los aspectos educativos, es decir las formas en que los conocimientos se enseñan, aprenden, reproducen o transforman, es importante -como lo enfatiza Barajas (2000)- la exploración de confluencias, mezclas y repulsiones entre conocimientos indígenas-tradicionales y urbano-occidentales, preguntando entonces ¿Bajo cuáles dinámicas los conocimientos y sujetos Embera se ordenan dentro de procesos de hibridación en su tránsito desde los territorios originarios hasta el contexto urbano? Sin lugar a dudas, la pregunta por las relaciones de poder estructuradas por la matriz colonial (Restrepo & Rojas, 2010), atraviesa diametralmente dichas interacciones, hibridaciones y discursos en el campo de la indigeneidad; sin embargo, es igualmente importante estar atento a los procesos de resistencia y agencia (Restrepo, 2007; Briones, 2010; Bruner, 1991) de los Embera tanto en sus experiencias educativas como en sus construcciones narrativas sobre sí mismos.

La mirada procesual e histórica mediante la cual se pretenden explorar las construcciones del Yo en comunidades Embera y su relación con las experiencias educativas, conduce a ver tales fenómenos bajo una lógica diacrónica que indague por el tránsito indígena desde sus formas tradicionales de vida hasta su inserción en las dinámicas urbano-occidentales. De forma sintética, se ha asumido que la ciudad y lo urbano comienzan a ser un nuevo escenario de las experiencias educativas para los Embera, siendo un espacio que suscita complejos procesos de hibridación que hacen mover a la indigeneidad entre la colonialidad y las resistencias, en un ejercicio de fricción y fusión de sujetos y conocimientos. Esta mirada histórica, procesual y diacrónica, se materializa en la intención de relacionar los relatos de vida de sujetos Embera con contextos y procesos sociales más amplios de los que participan (Webner, 1991, citado en Jimeno, 2006), entrecruzando en contrapunto diversas narrativas y discursos de los agentes sociales participantes en la indigeneidad. Asumiendo como perspectiva ético-política la decolonialidad y la interculturalidad, en su doble acepción de crítica a la modernidad/colonialidad (Castro-Gómez, 2005; Restrepo & Rojas, 2010) y proyecto

político asociado con el diálogo de saberes y la creación de inteligibilidad en diferencia (Santos, 2005 citado en Vargas, 2012), se propone la construcción de una doble biografía en clave educativa, es decir una exploración diacrónica de las experiencias educativas de dos sujetos en relación a lo largo de su vida. Esta doble reconstrucción biográfica, que entrecruza dos relatos de vida Embera en sus convergencias y divergencias, se sostiene en la idea que “las narrativas que *yo* cuento sobre *ti* son parte del proceso de tu identidad, y viceversa” (Anderson, 1999, p. 297), puesto que la construcción del Yo no es *una* historia sino es la confluencia de varios relatos y sujetos (Godard, 1996).

2.3 Objetivos

General

Comprender la relación entre las construcciones del Yo y las experiencias educativas en comunidades Embera a lo largo del tránsito desde lo tradicional-indígena hasta lo urbano-occidental.

Específicos

- a. Reconstruir la vida de un hombre y una mujer Embera poniendo en diálogo diversas narrativas y relaciones, caracterizando sus experiencias educativas a lo largo de sus tránsitos desde el territorio originario hasta la ciudad.
- b. Describir algunos procesos de hibridación entre sujetos y conocimientos indígenas y no indígenas, sus tensiones y contradicciones entre la resistencia y la colonialidad.

2.4 Justificación

Con el fin de delimitar la justificación y el alcance mismo de esta investigación, parto exponiendo algunas limitaciones, puesto que este ejercicio permite contextualizar el por qué y para qué del estudio. En la medida en que la variabilidad de la experiencia humana se hace presente incluso dentro de un mismo grupo social (Samuel y Thompson, 1990 citado en Jimeno, 2006), la presente investigación no pretendió “retratar” “El” Yo Embera, asumiéndolo como único y universal. Por el acento otorgado a los relatos de vida de dos personas de la comunidad Embera y por su capacidad teórico-metodológica de comprender vivencias particulares y no homogéneas (Archila, 1998), de ninguna manera lo aquí expuesto hace referencia a todos los Embera. Por esta razón, algunas de las posibles

generalizaciones realizadas no se deben confundir con homogenizaciones arbitrarias de narraciones, historias y sujetos (Archila, 1998). Por el contrario, este estudio pretendió explorar algunas experiencias y construcciones del Yo en el tránsito entre el territorio originario y el contexto urbano particular, esperando que la comprensión de estos fenómenos permita reconocer de entrada la pluralidad de estas dinámicas psicológicas y sociales exploradas.

Ahora bien, frente a los sentidos que argumentan el desarrollo de mi investigación, estos toman como referentes la sociedad, el campo educativo, la disciplina psicológica y la experiencia misma como investigador. El valor social de esta investigación está relacionado con la posibilidad que ha brindado de escuchar voces subalternizadas y excluidas, permitiendo reflexiones que promuevan sociedades verdaderamente interculturales que se sustenten en el diálogo horizontal de conocimientos. Retomando las propuestas decoloniales e interculturales -claves éticas y políticas del estudio-, rechazo la idea de ver en los Embera unos “objetos” de estudio o unos “informantes” en el sentido ortodoxo del término. No es mi intención hacer de su singularidad cultural un objeto de estudio importante por su extrañeza y exotividad, puesto que esto llevaría a reproducir la lógica de la modernidad/colonialidad (Escobar, 2003; Mignolo, 2006). Por el contrario, esta investigación fue pensada como escenario de la voz subalterna y vehículo de visibilización y denuncia de los problemas del pueblo indígena Embera. De ahí que se plantee su valor para la sociedad en general como para los Embera en particular, intentando pasar de escribir **sobre** a escribir **para** los Embera (McLaren & Giroux, 1998), minimizando la idea de hablar por al buscar hablar con y junto a ellos, pensando finalmente con (y no sobre) los Embera (Walsh, 2006a) las tensiones de sus experiencias educativas y las repercusiones que están tienen en sus construcciones como sujetos.

En el campo educativo, la justificación del estudio está asociada con la posibilidad que brinda de comprender diversas experiencias educativas, más allá de los escenarios formales e institucionales, al preguntar por las tensiones entre conocimientos indígenas y urbano-occidentales. La exigencia por plantear una relación intercultural entre formas diferentes de conocer el mundo, valorando y poniendo en diálogo discursos y prácticas alrededor de sujetos y conocimientos con tradiciones culturales distintas, justifica la puesta en marcha de la presente investigación. De igual forma, confío en que este estudio aporte en la

renovación intercultural de la educación, puesto que coincido con Beverley (2004) cuando sostiene que “en la medida en que tanto los actores como las formas culturales subalternas se hagan visibles a través de nuestro trabajo, ello producirá nuevas *formas de pedagogía* y representación en las humanidades y las ciencias sociales” (p. 60, el subrayado es mío).

Por su parte, la justificación disciplinar de mi investigación se relaciona con la mencionada subalternización de los pueblos indígenas en la psicología y el peso de esta deuda histórica hacia las naciones originarias de América. Bajo este argumento, se hace imprescindible un compromiso tanto de las ciencias sociales en general como de la psicología en particular con los pueblos indígenas, que se traduce en la comprensión de las nuevas dinámicas socio-culturales y la visibilización de sus problemáticas. Al buscar “implosionar epistémicamente [...] el conocimiento hegemónico y dominante” (Walsh, 2007, p. 33) dentro de la psicología -tradicionalmente asociado con el positivismo (Gergen, 1996, 2009)-, se amplían las perspectivas y se propicia la participación de la disciplina en debates contemporáneos tan importantes como la etnicidad, la interculturalidad y la indigeneidad, entre otros. Finalmente, a nivel personal he buscado en este trabajo investigativo una genuina experiencia educativa, que me confronte como sujeto conmoviéndome a través del conocimiento construido con otros. Esta no es entonces *otra* experiencia, sino una experiencia *otra* –forma retórica que ayuda a acentuar lo alternativo y lo diferente (Walsh, 2006a)-, toda vez que me ha permitido reflexionar de manera crítica sobre mi rol como psicólogo e investigador en formación, y más aún, me ha interpelado como sujeto, desestabilizando mis formas de pensar y actuar en el mundo. La realización de esta investigación me involucró entonces a nivel personal, toda vez que me permitió encontrarme con otros seres humanos y aprender incesantemente de y con ellos, co-creando nuevas formas de sentir y pensar. En esencia, esta investigación me ha permitido acercarme de manera horizontal y respetuosa a sujetos admirables que resisten y luchan diariamente, hombres y mujeres mágicos cuyas historias merecen más que nunca ser contadas y escuchadas.

3. HORIZONTE METODOLÓGICO

Este apartado tiene por intención plantear el diseño metodológico utilizado en la investigación, comenzando por la perspectiva o enfoque, a saber, la etnografía reflexiva, delimitando posteriormente el método biográfico como la forma de acercamiento al objeto de estudio utilizada, exponiendo a su vez las herramientas o técnicas concretas con las cuales se recolectaron los datos. Finalmente, se presenta el procedimiento realizado para el trabajo de campo, los participantes y la forma utilizada de analizar los datos.

3.1 Enfoque

Los enfoques investigativos son delimitaciones, consideraciones y discusiones en torno a los presupuestos epistemológicos y éticos que rigen tanto el trabajo de campo como el posterior análisis e interpretación de los datos recopilados. Para plantear el enfoque adoptado en este estudio, acudo por analogía a “Las Meninas” de Velásquez, una pintura al óleo que a modo de juego y de forma sugerente sitúa en la misma escena al pintor, un posicionamiento que cuenta con importantes desarrollos en las ciencias sociales. Bajo esta primera mirada reflexiva, es igualmente importante la distinción realizada por Guber (2001) sobre la **etnografía**, al considerarla en una triple acepción: en primer lugar, la etnografía es un **enfoque**, una perspectiva con preceptos, intenciones y apuestas particulares; a su vez, es un **método** al reunir un conjunto de técnicas para el trabajo en terreno; y finalmente, la etnografía es un **texto**, puesto que se materializa en últimas en un producto escrito que relaciona teoría y campo. Dentro de este estudio, la etnografía se ha asumido como enfoque, en la medida en que la intención nodal es “comprender los fenómenos sociales desde la perspectiva de sus miembros entendidos como “actores”, “agentes” o “sujetos sociales” (Guber, 2001, p. 12), es decir, prioriza una mirada endógena de las dinámicas socio-culturales. Esta perspectiva también denominada *emic* o endógena, por oposición a la visión *etic* o exógena que privilegia las categorías epistémicas del investigador (González, 2009), centraliza las formas en que las personas significan su vida (Young, 2005), partiendo de las categorías, narraciones y formas discursivas de los sujetos, transformando el proceso

investigativo en un continuo ejercicio comprensivo de los significados de los actores implicados, articulando descripciones e interpretaciones que problematizan, contextualizan e interrelacionan diversos fenómenos sociales (Guber, 2001).

Un desarrollo contemporáneo dentro de la perspectiva etnográfica o émica, es la etnografía reflexiva, fundamentada en una fuerte crítica al intelectualismo, entendido como un objetivismo ingenuo que obvia la relación del investigador con aquello que pretende estudiar (Bourdieu citado en Ghasarian, 2002). Este enfoque metodológico implica una reflexión constante sobre las determinaciones y constreñimientos de la postura teórica adoptada, un razonamiento que reta el “epistemocentrismo” que evade las limitaciones teóricas y promueve una mirada contemplativa (Guber, 2001), elementos que para el caso de este estudio pudieron haber sido funcionales a la reproducción de la criticada colonialidad. De manera concreta, la reflexividad es un proceso constante de “regreso a sí mismo” (Ghasarian, 2002), que parte de la crítica a la objetividad y propone un cuestionamiento cíclico sobre los condicionamientos sociales, políticos e históricos del investigador (Guber, 2001). Según Bourdieu y Wacquant (2005), la adopción de la reflexividad implica que la práctica científica deba cuestionarse a sí misma, toda vez que el investigador no solo hace trabajo *de* campo sino que trabaja *en el* campo social, entendido como el juego fuerzas, disputas y poderes entre actores sociales (Bourdieu, 2007). Como investigador y sujeto participante de manera inevitable en la indigeneidad, las lógicas de la interculturalidad, pero particularmente de la colonialidad, no son ajenas a mi ejercicio investigativo. Por estas razones, la adopción de la etnografía reflexiva es una forma de auto-crítica sobre las prácticas coloniales que reproduce la investigación y mi relación con la comunidad Embera. La etnografía reflexiva es en últimas una perspectiva que sobre pasa la “introspección psicologizante y autocentrada del narrador” (Ghasarian, 2002, p. 19), para convertirse en crítica que busca desentrañar las reproducciones coloniales de los sujetos que participamos en el proceso investigativo.

Bajo esta mirada, la etnografía reflexiva es un recurso ético que pretende recuperar los significados y relatos de los sujetos con los cuales trabaja esta investigación, dentro de la pretensión sensible de escuchar la voz subalternizada de la comunidad Embera; pero buscando a su vez una interpretación compleja dentro de un contexto educativo, histórico, político, social y simbólico más amplio (Ghasarian, 2002), en donde el investigador deja de

ser un observador omnipresente y se reconoce como sujeto dentro del mismo entramado social que enmarca la investigación. En definitiva, como articulación con la clave ético-epistémica asumida, a saber, la decolonialidad y la interculturalidad, la etnografía reflexiva debe ser entendida según Clifford (citado por Guber, 2001), no sólo como una perspectiva de construcción del conocimiento, sino como una forma de compensación y reflexión en torno a las asimetrías entre occidente y “otros” históricamente subalternizados, en la medida en que cuestiona constantemente la posición del investigador social y permite abrir el espectro de las voces e historias escuchadas.

3.2 Método

En el marco de la etnografía reflexiva, la apuesta por un método acorde no sólo con los conceptos y el problema de investigación, sino con las perspectivas éticas y epistemológicas, conllevan la adopción de procedimientos dinámicos y exploratorios. Al construirse el Yo por medio de las interacciones sociales y del lenguaje (Gergen, 2007; 2009; Bruner, 2003), la necesidad de encuadres metodológicos relacionales (Grossberg 2003, citado en Restrepo, 2007) y narrativo-discursivos, orientan la elección procedimental del trabajo de campo. Bajo esta lógica, la reconstrucción de la vida de dos sujetos Embera, se inscribe en lo que tradicionalmente se ha denominado métodos biográficos, entendidos como el conjunto de diseños investigativos que se centran en los relatos de vida de los sujetos (Arfuch, 2007). Estos métodos en particular, participan según Arfuch (2007) en el espacio biográfico donde colindan con varias disciplinas y se acercan a la literatura, el cine y la historia oral al fundamentarse en el devenir vital de los sujetos. Este espacio reúne entonces numerosos géneros biográficos: confesiones, autobiografías, memorias, diarios personales, correspondencias, apuntes de viaje, historias y relatos de vida, inscripciones etnográficas, testimonios, recolecciones de historia oral, etc. (Arfuch, 2007). Para los fines de la presente investigación, el método de acercamiento a las construcciones del Yo dentro de comunidades Embera en tránsito desde lo tradicional a lo urbano-occidental, es la construcción de una biografía educativa doble a partir del entrecruzamiento de los relatos de vida de un hombre y una mujer Embera que permitan explorar narraciones y relaciones en el marco de la indigeneidad. Más que la elaboración de historias de vidas, entendidas como un conjunto de macronarraciones que abordan extensos periodos de tiempo y

diversidad de temáticas (Gergen, 2007), la investigación recobra relatos de vida o micronarraciones (Gergen, 2007) que giran alrededor de encuentros entre sujetos y conocimientos desde una perspectiva diacrónica y relacional.

A nivel ético-político, es importante mencionar que los métodos biográficos son una de las formas de acercamiento a seres históricamente excluidos (Archila, 1998), puesto que han comenzado a convertirse en intentos investigativos por escuchar voces subalternizadas tanto por la sociedad como por la academia euro-centrada. En esta medida, mediante la construcción de una doble biografía educativa Embera, se espera “reivindicar la historia anónima, esencial y elemental” (Molano, 1998, p. 109) de parte de la comunidad Embera asentada en Bogotá. Aunque históricamente y de forma especial las *autobiografías* exacerbaron el individualismo en Occidente al centrarse de forma solipsista en individuos presuntamente anacrónicos y descontextualizados (Jimeno, 2006; Arfuch, 2007), nuevas formas de ver las historias y los relatos de vida se han explorado como métodos investigativos. Estos nuevos diseños metodológicos en los que se inscribe este estudio, proponen un tipo de biografía que explore cómo las vidas de los sujetos se entrecruzan, dando cuenta a su vez de procesos y contextos sociales más amplios y construyendo una “narrativa de narrativas” (Webner, 1991 citado en Jimeno, 2006).

Esta constante reflexión contextual, histórica y estructural de las vidas Embera reconstruidas, se inscribe en las denominadas biografías sociales que siguiendo a Webner (citado en Jimeno, 2006) se sustentan en una mirada relacional sobre las experiencias subjetivas, así como centralizan la narrativa al asumir que la vida se organiza cronológicamente como un relato con altibajos y sin coherencia predeterminada (Bourdieu, 1997). Puesto que las narraciones entrecruzadas de experiencias vitales cercanas y lejanas de un hombre y una mujer Embera, no permanecen escindidas de los procesos sociales, culturales y psicológicos contemporáneos más amplios (Jimeno, 2006), dichos relatos deben ser puestos en diálogo con el fin de comprender las construcciones de los Yoes en juego. Adicionalmente a este acento discursivo-narrativo, la construcción de cualquier biografía social debe ser sensible no sólo a lo que se enuncia y relata sino también al complejo juego de coerciones y censuras específicas dentro de las narraciones (Bourdieu, 1997), detallando aquello que se suprime, se supone implícito o se da por sentado, puesto que son elementos que brindan pistas para comprender los sujetos involucrados (Webner

citado en Jimeno, 2006). En conclusión, el método biográfico escogido y la intención de entrecruzar dos relatos vitales, debe entenderse como la co-invencción de dos vidas a partir de interpretaciones y narraciones de experiencias educativas y correlatos personales. Es en últimas el tejido artesanal de dos trayectorias vitales y la reivindicación de la vida de dos Emberas en su tránsito por Bogotá.

3.3 Técnicas

La entrevista fue la técnica principal utilizada para las re-construcciones biográficas realizadas en clave educativa, puesto que además de facilitar la delimitación temática de las narraciones, es un medio de acercamiento al mundo discursivo de los participantes. En particular, la entrevista se ha entendido como una “relación social a través de la cual se obtienen enunciados y verbalizaciones en una instancia de observación directa y de participación” (Guber, 2001, p. 76). Por medio de la conversación establecida entre entrevistado y entrevistador, los sujetos participantes pueden manifestar sus propias experiencias y narraciones, desde su perspectiva personal. En particular, las entrevistas semi-estructuradas se caracterizan por contar con un guión temático (Corbetta, 2007) en el que se definen los temas que se desean explorar a lo largo de la entrevista, lo que permitió en el ejercicio de campo el desarrollo fluido de cada uno de los tópicos planteados con la dirección, profundidad y acento más conveniente (Saltalamacchia, 2005). La entrevista semi-estructurada, al no plantear preguntas prediseñadas como sucede en la estructurada, permitió un acceso más respetuoso y cercano al universo cultural de los participantes, buscando plantear las conversaciones en términos de los sujetos entrevistados (Guber, 2001). Según Corbetta (2007), este tipo de entrevistas son comúnmente utilizadas al trabajar situaciones muy singulares (p.e relatos de vida), dimensiones complejas y polivalentes, y con mediación de diferencias culturales entre el entrevistado y el entrevistador (p.e indígena-no indígena).

Puesto que las entrevistas semi-estructuradas realizadas transitaron constantemente entre las modalidades argumentativas y narrativas del discurso (Angenot 1989, citado en Arfuch, 2007) al preguntar por las experiencias y sus significados, se buscó complementar esta técnica con la categorización diferida propuesta por Guber (2001), mediante la cual se formulan preguntas abiertas que se encadenan con el discurso del participante con el fin de reconstruir progresivamente el universo discursivo del sujeto.

3.4 Categorías de análisis

Las principales categorías de análisis señaladas a continuación, son las que se encuentran directamente vinculadas con el objeto de estudio, a saber, las construcciones del Yo en comunidades Embera. Las categorías se plantean desde los ejes psicológicos, educativos y culturales que sostienen la investigación. Sin embargo, es importante mencionar que otras categorías emergentes surgieron luego de los análisis de los datos recopilados.

1. Construcciones

- a. Sedimentación en narraciones de sí mismo a partir de experiencias educativas
- b. Cambio en narraciones de sí mismo a partir de experiencias educativas

2. Yo en comunidad Embera

- a. Yo: Narraciones referidas a sí mismo
- b. Nosotros: Narraciones referidas a colectividad Embera u otra colectividad con que se identifique el sujeto
- c. Otros: Narraciones referidas a kapunías (no indígenas), o narraciones sobre los Emberas sin identificarse como tal

3. Experiencias Educativas

- a. Encuentros y desencuentros entre *Sujetos y conocimientos*. Procesos de enseñanza-aprendizaje
- b. Educación Propia: Procesos de educación en escuelas o instituciones indígenas
- c. Educación Tradicional: Transmisión de conocimientos tradicional es en espacios comunitarios o familiares
- d. Educación Formal: Espacios institucionales de educación occidental.

4. Procesos de Hibridación

- a. Fusión: Mezcla de conocimientos; estructuras o prácticas que existían en forma separada, se combinan para generar nuevas estructuras, objetos y conocimientos.
- b. Fricción: Resistencia o choque ante la posible combinación entre conocimientos, estructuras o prácticas indígenas y no indígenas.

- c. Hibridaciones reaccionarias/emancipatorias: Formas de hibridación que mantienen la condición subalterna o por el contrario la interpelan.

3.5 Participantes y procedimiento

Los participantes fueron dos sujetos Embera padre e hija, un hombre de 52 años y una mujer de 33 años ambos residentes en Bogotá, con quienes se reconstruyó parte de sus vidas en relación con sus experiencias educativas. Como procedimiento, se realizaron un total de cuatro entrevistas, en las cuales se buscó reconstruir sus vidas cronológicamente y entrecruzar sus relatos con el fin de generar una comprensión más compleja de la relación entre experiencias educativas y construcciones del Yo.

3.6 Análisis de información

A medida que se fueron realizando las entrevistas, se transcribieron por completo con el fin de analizarlas y retroalimentar, orientar y delimitar las siguientes entrevistas realizadas. El análisis de la información se llevó a cabo en dos momentos: En una primera etapa, se realizó un análisis narrativo en la cual se privilegió la comprensión del relato desde las propias categorías de los sujetos, ubicando en paréntesis las categorías teóricas de la investigación. Posteriormente, mediante el software Atlas. Ti versión 6.2, se procedió a la codificación las entrevistas y analizándolas a partir de las categorías propuestas y las emergentes producto del trabajo de campo, la construcción de relaciones entre códigos y familias, la generación de outputs y vistas en red que soportaran las interpretaciones. Con el fin trasponer las narraciones y discursos de los participantes, se optó por la triangulación sistemática, entendida como el procedimiento de análisis mediante el cual la información recopilada se contrasta y entrecruza con el fin de mejorar la credibilidad de las interpretaciones (Flick, 1992). Puesto que según Flick (1992) es posible realizar la triangulación entre *técnicas* (p.e. entrevistas, observaciones, grupos focales, etc.), *backgrounds teóricos* (p.e teorías psicológicas, históricas, económicas, etc.), *actores* implicados (p.e instituciones, grupos, sujetos, etc.) y *tipos de datos* (narraciones y/o discursos, comportamientos, actitudes, etc.), el análisis de la información privilegió la triangulación entre estos dos últimos elementos: actores y narraciones de los participantes, con el fin de fortalecer los hallazgos y proponer discusiones investigativas más complejas.

4. HALLAZGOS

La vida es inaprensible en su entera complejidad, sus claroscuros y caóticos momentos, requieren a veces un trato entre lo académico y lo literario, si bien no para abarcarla completamente, sí para desentrañar algunos de sus acordes y disonancias. Pareciera que hay que resignarnos, en el mejor de los casos, a trabajar sobre pisos movedizos e intentar bosquejar siluetas personales, perpetuando un sacro temor a los misterios vitales. En lo que sigue de esta sección, se plantean los hallazgos del proceso investigativo, dando prioridad a las datos recopilados a través del trabajo de campo pero proponiendo a su vez interpretaciones teóricas que permitan avanzar en el objetivo de comprender las relaciones entre experiencias educativas y construcciones del Yo. En un primer momento se realizará una contextualización de los hallazgos realizando una caracterización socio-cultural sobre el pueblo Embera, con el fin de situar al lector en las particularidades de esta comunidad indígena y proponer los hallazgos de la investigación en el contexto particular. En un segundo momento, se buscará reconstruir el curso vital de dos sujetos Embera: *Ibana Mukira* y *Jimbûso Wera*²¹, dos Embera Chamí padre e hija respectivamente, que por medio de sus relatos encarnan la historia, las luchas y las resistencias de esta comunidad indígena. Re-construyendo una historia de vida doble o una doble biografía, se le otorgará especial relevancia a las narraciones y relaciones en juego a lo largo de las experiencias educativas de *Ibana Mukira* y *Jimbûso Wera*, asumiendo una perspectiva relacional que considera los sujetos no como individuos auto-contenidos, descontextualizados y estáticos, sino multidimensionales, dinámicos y significados a partir de las relaciones con otros (Gergen, 2007; 2009).

Tanto *Jimbûso Wera* como *Ibana Mukira* nacen y viven sus primeros años en Mistrató, Risaralda, zona montañosa y cafetera, que además de haber sido escenario de procesos de colonización republicana, era un lugar en el cual se habían consolidado la presencia de varias compañías misioneras (Vasco, 1975). *Ibana Mukira* nace el 18 de diciembre de

²¹ Los nombres de los participantes han sido cambiados por palabras Embera con el fin no solo de proteger su identidad y privacidad, sino de acentuar en sus historias el micro-cosmos Embera que representan, al encarnar la historia de su comunidad en su trayectoria vital. De esta manera *Ibana Mukira* puede traducirse como Hombre Pájaro, mientras que *Jimbûso Wera* puede leerse como Mujer Colibrí.

1961, mientras su hija *Jimbúso Wera* el 13 de octubre de 1980, esta situación es fundamental puesto que marca una **diferencia generacional** que condicionará sus experiencias educativas a lo largo de sus vidas. De otro lado, mientras *Ibana Mukira* fue socializado como *Embera Mukira* (Hombre), *Jimbúso Wera* por su parte comenzó a construirse a sí misma como *Embera Wera* (Mujer), lo cual prefigura una importante **diferencia de género** como segunda estructura socio-cultural en la cual cada uno teje de manera particular sus experiencias educativas y las narraciones sobre sí mismos. En el entretendido de estas dos historias de vida, se busca hilvanar las experiencias educativas y sus implicaciones subjetivas en virtud tanto de sus elementos análogos como de sus diferencias fundamentales, por lo cual las diferencias generacionales y de género, son elementos transversales a lo largo de la sección. Con el fin de proponer análisis comprensivos e integradores de las dos biografías, se identifican siete momentos vitales o hitos biográficos comunes, los cuales serán interpretados de forma transversal a la luz de tres categorías: **apertura/ruptura experiencial**, como momentos vitales de quiebre y re-direccionamiento, **dinámicas de sedimentación/cambio** que acentúan las narraciones que se van consolidando o bien relatos que implican transformaciones en los Yoes, y finalmente, como tercer categoría los **procesos de hibridación** en su tensión entre fusiones y fricciones culturales emancipatorias o reaccionarias (Santos, 2009).

4.1 Los Embera: La gente del maíz

*Anteriormente los antiguos contaban.
Dizque la luna se brillaba mucho y de noche no dejaba dormir
y la gente se aburría mucho. Parece que alumbraba como de día.
Clemente Nengarabe (1979)*

Embera en español significa “gente” o “humanidad” (Losonczy, 2006), los antiguos Embera eran *Bembera*: “Gente del maíz” (Vasco, 2002), pobladores milenarios del Pacífico colombiano y panameño. En la actualidad, los Embera son uno de los pueblos indígenas más grandes del país con aproximadamente 93.000 personas²², que aunque están organizados en grupos relativamente diferenciados, comparten similitudes sociales, culturales e históricas que los identifican como nación indígena. A nivel histórico, el

²² Cantidad aproximada a partir de los datos que el Ministerio de Cultura de Colombia utiliza según las cifras oficiales emitidas desde el Censo realizado en el 2005 por el Departamento Administrativo Nacional de Estadística.

territorio de origen de los Embera –antes de la llegada de los españoles- fue la zona interfluvial entre los ríos Atrato y San Juan en la parte alta del Chocó (Losonczy, 2006; Villa & Houghton, 2005). Durante la época de la colonia, los Embera llevaron a cabo un fuerte proceso de resistencia y lucha contra los ejércitos españoles, organizándose en grupos residenciales con fuertes guerreros que se dispersaban una vez culminados los enfrentamientos contra los colonos (Losonczy, 2006). Hacia el siglo XVII, los españoles cambiaron la estrategia de conquista y por medio de numerosas labores misionales con fundaciones de nuevos pueblos, diezmaron progresivamente la resistencia indígena (Ulloa, 1992). Luego de la colonización aurífera y el continuo tráfico de esclavos africanos hacia el litoral Pacífico, los Embera extendieron su territorio hacia la zona baja del Atrato, aumentando su dispersión y enfrentándose a otros grupos indígenas de la región como los Cuna (Losonczy, 2006). Hacia el final del siglo XIX y principios del XX, la constitución de nuevos poblados hacia el interior del país en las zonas más montañosas, llevaron a la desintegración de resguardos Embera y facilitaron los procesos de colonización en los tiempos de la república (Ulloa, 1992). Hacia la mitad del siglo XX comienza la llegada de población blanca a los territorios habitados por los Embera, en su mayoría campesinos pobres procedentes de Antioquia y Caldas que buscaban tierras para trabajar; aunque posteriormente, serán grandes terratenientes y latifundistas los que ocuparán territorios habitados por los Embera instaurando relaciones asimétricas y jerárquicas con las comunidades (Vasco, 1975).

Actualmente, los Embera viven principalmente en asentamientos dispersos ubicados en el occidente colombiano, aunque por su histórica tendencia a la migración y dispersión (Vasco, 1975; 1990), se encuentran en diversos departamentos del país como Chocó, Risaralda, Antioquia, Valle del Cauca, Caldas, Córdoba, Putumayo y Caquetá, entre otros (Losonczy, 2006). Su lengua, el Embera, hace parte de la familia lingüística Chocó emparentada con el idioma Wounan (Ulloa, 1992; Montoya, 2010). Entre los Embera se distinguen los *Dóbida* o “gente de río” quienes viven en las riveras de afluentes hídricos, los *Oibida* o habitantes de la selva, y los *Eyadiba* u hombres de montaña (Losonczy, 2006; Ministerio de Cultura, 2010). A partir de una división más generalizada actualmente, los Embera se dividen en cuatro grupos con diferencias dialectales, culturales y territoriales relativamente identificables: Embera Chamí, ubicados en regiones montañosas (p.e. eje

cafetero), Embera Katío, distribuidos en el Chocó y en algunas zonas altas de la geografía nacional, los Dóbida y los Eperara Siapidara, estos dos últimos con una menor población y respectivamente residentes del norte del Chocó y del sur del litoral Pacífico en los departamentos de Cauca y Nariño (Ministerio de Cultura, 2010).

Los Embera²³ se caracterizan por ser grupos especialmente agricultores, que practican otras actividades para la manutención como la caza, la pesca y la recolección (Vasco, 1975). Los principales alimentos cultivados son el maíz, el plátano y el chontaduro, dependiendo la zona y en menor proporción el café, el arroz y la caña, entre otros, complementan sus cultivos (Ulloa, 1992). Tradicionalmente, viven en tambos construidos de guadua y demás materiales que el medio les provee (Vasco, 1975), aunque actualmente se ha aumentado la construcción de viviendas con materiales occidentales. Los Embera son un pueblo eminentemente endogámico (Vasco, 1975; Losonczy, 2006), organizado generalmente en familias nucleares (Montoya, 2010), de carácter patrilineal y patrilocal, es decir, que tanto la filiación ascendente como descendente y la residencia postmarital se realizan a partir del varón. Su organización política tradicional no cuenta con una jefatura permanente ni centralizada (Losonczy, 2006), aunque en la actualidad los resguardos cuentan con cabildos y gobernadores.

Una figura central en su organización social es el jaibaná o médico tradicional, quien es el encargado de curar enfermedades y mediar entre los Embera y los *jais*, que pueden entenderse como espíritus o esencias de todas las entidades existentes (Vasco, 1975; 1990). El jaibaná se especializa en el dominio de los *jais* luego de años extensos de aprendizaje al lado de maestros jaibanás de su comunidad o en ocasiones aprendiendo de chamanes de otras comunidades indígenas, por lo que el viaje chamánico en búsqueda de conocimiento se considera como fuente de prestigio y poder (Losonczy, 2006). Mediante el “canto de *jai*” –ritual de curación de enfermedades-, el jaibaná busca extraer el *jai* malo del cuerpo del enfermo y a petición del paciente identificar el jaibaná que realizó el maleficio. Dicho ritual inicia en la noche y se extiende hasta el amanecer, en donde el médico tradicional realiza cantos repetitivos dentro de un estado alterado de conciencia producto del consumo de algún psicoactivo (p.e chicha, aguardiente, etc.) y auxiliado de una indumentaria

²³ Aunque la caracterización socio-cultural siguiente recopila literatura etnológica sobre los Chamí –por ser la comunidad a la que pertenecen los participantes de este estudio-, tales descripciones son en su mayoría rasgos generalizables a los otros grupos Embera.

especializada (bastón, banco, hojas de biao o plátano, pequeñas figuras de madera antropo y zoomorfas) (Vasco, 1975, 1990). Finalmente, dentro de la cultura material Embera cabe destacar la cestería (Ulloa, 1992) realizada con bejucos naturales, la pintura corporal –que está cada vez más en desuso- y el tejido en mostacilla que ha jugado un papel importante como salida económica para las familias desplazadas hacia ciudades o cabeceras municipales (Cabrera y cols., 2009; Montoya, 2010).

Actualmente, una de las problemáticas más complejas del pueblo Embera es el desplazamiento forzado de sus territorios de origen, puesto que más allá de su histórica segmentación y dispersión (Vasco, 1975), las problemáticas a consecuencia del olvido del Estado y las dinámicas del conflicto armado, han llevado a los Embera a migrar hacia cabeceras municipales y ciudades como Medellín, Pereira y Bogotá. Según Cabrera y cols. (2009), en los procesos de migración y desplazamiento del pueblo Embera se pueden identificar históricamente tres “olas” o momentos. La primera comienza en la década de los 70’s con los progresivos descubrimientos de minas de oro y el respectivo proceso colonizador por parte de comerciantes y mineros. La segunda ola tuvo lugar entre los 80’s y los 90’s con la incursión de grupos armados (primero el M-19 y luego ELN, FARC y paramilitares), que comenzaron a disputar el dominio del litoral Pacífico y ciertas zonas cafeteras. Por último, la tercera ola de desplazamientos ocurrió a principios del siglo XXI con el recrudecimiento de enfrentamientos, intimidaciones, extorsiones y demás acciones violentas contra las comunidades indígenas, que los llevaron a migrar y buscar protección en cabeceras municipales y ciudades. Por estas razones, el desplazamiento actual de los Embera hacia las ciudades, está ligado -como gran parte de las dinámicas del conflicto armado- a disputas por la tierra con orígenes históricos, que los ha llevado a constantes desplazamientos a nuevos territorios, lo que ha conducido inevitablemente al agotamiento de estas áreas de salvaguarda Embera y a la búsqueda de la ciudad como lugar de protección.

4.2 Iniciación al mundo Embera: Familia, comunidad y territorio

Los primeros años de vida para *Ibana Mukira* y *Jimbûso Wera* estuvieron marcados por un conjunto de experiencias educativas en las cuales figuraban como educandos iniciados en el mundo cultural de la gente del maíz descrito en la sección anterior. Para el caso de los hombres como *Ibana Mukira*, el padre era la figura educativa por excelencia, mientras que

para *Jimbúso Wera* y en general para las mujeres de la comunidad, la madre juega el rol de educadora principal. Como lo menciona Ibane Mukira: “A las mujeres les hacen aprender [...] las mamás. [...]. Sí, y los hombres le hacen aprender los padres, los papás”²⁴. Esta separación fuertemente marcada conlleva una iniciación educativa “generizada”, una división del conocimiento a través del género, en donde las mujeres aprenden las labores del hogar (cocinar, lavar y cuidar los niños), propias del ámbito social Embera privado, mientras los hombres aprenden trabajos exteriores como la caza, la pesca y la agricultura:

Allá indicaba solo hacer [...] culturas que nosotros manejamos↓, [...] enseñan a nosotros como para aprender hacer de comer↑, la mamá [...] porque dicen que uno nunca se va a vivir solo, siempre va a tener su pareja, entonces para poder cuidar bien entonces le enseñan a uno desde::, cuando ya esté señorita ya le mandaban a hacer, cuidar a los hermanitos↑, eh:: bueno, hacer de todo, como de todo, loza, de todo. [...], yo tengo cinco hermanitos, entonces yo cuidaba a ellos mientras que mi mamá se iba a otro lugar↓. (Jimbúso Wera)

[...] mi papá decía que yo tenía que ir a cazar, o a veces me llevaba:: acompañando a él, entonces él iba a cazar y yo también me iba a cazar con bolaquera²⁵. Y cuando encontrábamos un pájaro, me hacía tirar. (Ibane Mukira)

Estos procesos de **educación propia** encuentran su escenario fundamental en la familia (Vasco, 1975), sin embargo no se desligan de relaciones comunitarias más amplias, especialmente en el caso de los hombres, quienes exploran bajo la tutoría de su padre la exterioridad del hogar. En este primer momento vital, las experiencias educativas de *Ibane Mukira* y *Jimbúso Wera* no se limitan como pareciera a la transmisión de conocimientos básicos para la reproducción material de la comunidad, van más allá de asegurar el establecimiento de nuevos núcleos familiares, fundamentándose en la reproducción y transmisión simbólica de la cultura Embera. En una fusión cotidiana, la dimensión laboral-material y la simbólico-cultural, se imbrican con el fin de iniciar a niños y niñas en la vida Embera, por lo cual las mujeres aprenden por ejemplo a tejer como actividad fundamental de su aprendizaje, mientras que los hombres –especialmente los hijos de jaibanás como el caso de *Ibane Mukira*- se inician en la medicina tradicional²⁶:

²⁴ Las diferentes convenciones utilizadas son tomadas y adaptadas de Potter (1998, págs. 293-294) y pueden ser consultadas en el Anexo I al final del informe.

²⁵ Bolaquera o cerbatana, es un elemento tradicional de cacería fabricado con una vara de madera ahuecada que es soplada para lanzar dardos afilados, la mayoría de veces impregnada con veneno provisto por ranas.

²⁶ Sin embargo, es importante señalar que *Ibane Mukira* no llegó a ser jaibaná puesto que decidió no continuar el aprendizaje con su padre.

La época cuando yo crecí [...] en resguardo::, nosotros, pues manejábamos↑ toda la cultura, desde la mamá pues que enseñan a trabajar a uno↓. Nosotros siempre tejemos de esos bejucos [...] Todos esos tejidos, como bejucos, mi mamá me enseñó como cuando yo tenía de cin-, siete años adelante yo sabía tejer de esos” (Jimbûso Wera)

Mi padre aprendió de curar mordeduras de culebras, de venenosas↑. [...] De curar más o menos aprendí. [...] Mi papa me hizo aprender para ehhh para la fiebre, para los cólicos y para dolor de cuerpo, para la hinchazón, y para la vista↑, y para la ulcera, y para el baño para cuando a veces que se les da ataque, y para leishmaniasis↑ [...] Entonces eso fue lo que me hizo aprender. (Ibana Mukira)

En estas primeras experiencias educativas de *Ibana Mukira* y *Jimbûso Wera* en procesos de educación propia, en los cuales la familia es la institución encargada de iniciar a los niños en el mundo Embera, un elemento fundamental es el aprendizaje de labores que implican la transmisión de significados y prácticas culturales, que son esencialmente contenidos claros de sus primeras experiencias educativas. A su vez, dos dinámicas educativas pueden ser identificadas como formas en las cuales se construyen conocimientos en las relaciones educando-educador mencionadas. La primera es la **práctica**, que constituye un elemento central del proceso de enseñanza y aprendizaje, puesto que el conocimiento teórico no la precede sino que se entrecruzan continuamente para dar forma a la experiencia. En segundo lugar, la **tradición oral** y la palabra como moduladora del conocimiento, son una forma esencial en las experiencias educativas de *Jimbûso Wera* y *Ibana Mukira*. Como Vasco lo sostiene, para los Embera “la palabra tiene un poder creador; lo que se habla ocurre. [Existe una] estrecha relación entre la actividad y la palabra” (Vasco, 2002, p. 67), de ahí la importancia de la tradición oral como elemento vital de la experiencia educativa. En el caso de la práctica, la explicación de *Ibana Mukira* sobre cómo su padre le enseñaba a cazar es lo suficientemente ilustrativa:

Igualmente pasaba con las trampas↑, como ellos sabían mucho para coger animal↓, entonces me llevaba y me mostraba cómo tiene que hacer las trampas y me indicaba todo cómo tiene que armar y yo armaba también y yo pusia cuidado, y luego yo me iba sólo a hacer las trampas. Y cogía animalitos también.

Sobre la tradición oral, el papel de *Ibana Mukira* como padre y educador de *Jimbûso Wera* emerge con fuerza propia. Puesto que desde pequeño *Ibana Mukira* aprendió numerosas historias especialmente de su abuelo, su padre y otros mayores con quienes tenía contacto, fue convirtiéndose progresivamente como un contador de historias. En este

caso, la narrativa como forma de discurso por excelencia (Bruner, 1991), se convierte en un medio educativo que revive tradiciones, creencias y concepciones del mundo, transmitiendo incluso prácticas culturales de generaciones anteriores. *Jimbúso Wera* e *Ibana Mukira* lo relatan de la siguiente manera:

Las creencias Embera sí, mi papá, mi papá fue muy en esa parte fue muy decía las cosas lo que veía él cuando era antiguamente. [...]Y decía que ese día había unos chamanes que sabían muchas cosas y tenían muchos poderes. [...] Mi papá sabe muchas cosas, de cuentos, es porque él tuvo mucho contacto con el abuelito que se murió↑, pero hace muchos años dice. Y que a él le gustaba averiguar mucho y por eso él sabe. (Jimbúso Wera)

A mí me gustaba mucho [escuchar historias] para eehh para enseñar cómo era ancestrales. Entonces a veces yo mismo preguntaba a mi abuelo. [...] Entonces él le gustaba dar esas historias de mitos↓, entonces él nos hizo aprender también. También yo tengo muchos mitos para historiar, sí. Entonces esto fue una parte del territorio. (Ibana Mukira)

En el conjunto de estas primeras experiencias educativas, se van marcando dos formas fundamentales mediante las cuales *Ibana Mukira* y *Jimbúso Wera* comienzan a verse a reflexivamente a cada uno. En primer lugar, se narran como *Emberas*, gente del maíz, es decir identifican un Nosotros con unas formas de vida particulares, unas construcciones sociales determinadas y un universo signficante en el cual participan como sujetos. Como una segunda construcción de sus Yoes, estructurada a partir de su identificación como Embera y en virtud de la canónica separación de género señalada, *Ibana Mukira* y *Jimbúso Wera* deben comenzar a narrarse a sí mismos como *Embera mukira* (hombre) y *Embera wera* (mujer) respectivamente. Precisamente, éstas dos construcciones personales estarán constantemente en un ir y venir, en una oscilación interminable que será retada e interpelada por las experiencias educativas a lo largo de sus trayectorias vitales.

4.3 Ruptura/Apertura Experiencial: Internado y educación formal

Como un quiebre en las experiencias que *Ibana Mukira* y *Jimbúso Wera* vivían en el marco de los procesos de educación propia, ambos estudiaron –aunque en décadas distintas: 70 y 90 respectivamente- en un internado de monjas de la Madre Laura que había llegado a territorio Embera hacia 1933 (Vasco, 2002). Este nuevo escenario de **educación formal** como dinámica de enseñanza-aprendizaje institucionalizada y estructurada desde cánones occidentales (Montoya, 2010), tiene como intención primordial evangelizar imponiendo

esquemas de creencia occidental, por lo cual se basa en el ejercicio de la colonialidad, entendida como lógica de subalternización y de imposición de esquemas occidentales de ser y pensar (Castro-Gómez, 2005; Restrepo & Rojas, 2010).

En la época en la cual *Ibana Mukira* entra al internado teniendo siete años y por decisión de su padre, esta institución funcionaba de forma fuertemente coercitiva y colonial, basando su enseñanza en la violencia tanto física como simbólica: “*Cuando estuve creciendo, mi padre me había empacado en un colegio, [...] [de] las monjas de [...] Madre Laura. Como en esa época nos, nos maltrataban mucho*↑, [...], entonces nos pegaban mucho y:: nos prohibían de hablar de idiomas propios”. Puesto que la lengua es un elemento fundamental para la identidad indígena Embera –según lo afirman investigaciones precedentes (Gaitán, 2010)- y fundamenta la construcción de un Nosotros, la coacción sobre ella es la vía más segura de la colonialidad, al asegurar la exclusión del ser, del saber y del poder. En concreto, religión, historia, matemáticas, instrucción cívica y lenguaje –español- eran algunas de las materias que hasta tercer grado los misioneros enseñaban en esta época a la comunidad Embera, por lo cual la ruptura experiencial operaba de manera tal que los conocimientos tradicionales se veían excluidos de las trayectorias educativas.

A pesar de esta serie de experiencias, por la complejidad misma de los procesos educativos y las múltiples y contradictorias dimensiones que contienen, *Ibana Mukira* reconoce como importante el aprendizaje de la escritura y la lectura, como un conocimiento significativo que lamenta para quienes no lo experienciaron: “*a veces los padres de familia negaban para el estudio. Por esa parte hay muchos niños que no supieron escribir nombres*↑, se quedaron inalfabetos. Esos son los que hoy en día los [padres] de familia no saben escribir, no saben leer”. La escritura y la lectura se convierten entonces en aprendizajes para la vida, una apertura psicológica y cultural que aunque en el internado no se separaba del proyecto evangelizador, trasciende su localización espacial y temporal, hilvanando y posibilitando otras vivencias, en una continuidad propia de las experiencias educativas (Dewey, 2004). En un primer momento, este hecho explica en cierta medida la decisión de *Ibana Mukira* de enviar al mismo internado a su hija *Jimbûso Wera* cuando tenía ocho años; aunque ella misma amplía las razones otorgándole una importancia especial al aprendizaje del español y a la posibilidad que esta educación le brindaba de ser más autónoma en relación con los hombres:

Ah porque ellos dicen, mi papá dice que porque↑, ellos quería que aprendiera porque si no le daba el estudio no se podía educar↓, ni se podía aprender a hablar ni español, porque pues por medio de eso ellos decidieron que estudiara con las monjas. Pues ellos, mi papá dice que siempre tenía pensamiento que yo tenía que salir adelante↓, siempre o sea para que yo no sea así, hombres que::: Lo que pasa es que allá es costumbre↑ que los hombres se manipulan a las mujeres.

Aunque en la época en la cual *Ibana Mukira* estudió en el internado había resistencia por parte de la comunidad de enviar a estudiar a las mujeres, por considerar que conllevaba vicios como la prostitución y la pérdida de la identidad cultural, según lo relata *Jimbúso Wera* las monjas “ *fueron diciendo [...] «a las niñas también tienen que dejar aprender porque ellas igual son:::, ellas son, igual son humanos y tiene pensamiento igual que los hombres» [...] entonces ya dejaron estudiar a las mujeres”*. Paradójicamente, esta transformación aparentemente democrática de las relaciones de género, agudizó los procesos de colonialidad al introducir tanto a niños como a niñas a la cultura occidental y limitar su socialización en el marco de la cultura Embera tradicional (Vasco, 1975). En un plano hermenéutico, la efectividad de estos mecanismos de poder se evidencia en el hecho de que son los mismos Embera quienes comienzan a legitimarlos. Este paradójico hecho no sólo emerge por la coacción sino por la fuerza de la violencia simbólica, es decir, la imposición de significados y el ejercicio de violencia ejercido sobre un sujeto con su consentimiento (Bourdieu & Wacquant, 2005). Esto quiere decir que la colonialidad, como lo demuestra el hecho que *Ibana Mukira* enviara a su hija al internado, opera fundamentalmente desde una dominación simbólica que “implica una forma de complicidad que no es ni sumisión pasiva a una coerción exterior, ni adhesión libre a valores [...] por parte de quien la sufre, implica una actitud que desafía la alternativa corriente, de libertad-coacción” (Bourdieu & Wacquant, 2005, pág. 240).

Las lecturas que *Jimbúso Wera* hace de estas experiencias de educación formal en el internado, donde de forma análoga a *Ibana Mukira* le enseñaban “*Matemáticas, español, religión, [y] ciencias de naturales”*, le otorgan sin embargo una mayor importancia al aprendizaje del español, aspecto que le ha abierto significativas oportunidades en Bogotá. Al ser la lengua de comunicación entre indígenas y no indígenas, el aprendizaje y el buen uso del español –que se presenta con mayor frecuencia en hombres que en mujeres– permite una apertura experiencial gestada paradójicamente en la ruptura con la tradición que representa el internado. Según relata *Jimbúso Wera*: “*en la época eso era muy difícil*

aprender español, yo no sabía hablar nada y las monjitas nos enseñaron↑. [...] *las monjitas nos enseñ[aron] hablar el español. Pues si no fuera eso, nosotros no íbamos a saber hablar nada*↑”. La valoración positiva de ciertos aspectos de estas experiencias educativas en el internado por parte de *Ibana Mukira* y *Jimbúso Wera*, no impiden sin embargo problematizar esta relación indígena-no indígena constitutiva de la indigeneidad (De la Cadena & Starn, 2010), señalando las relaciones de poder, las contradicciones y los ejercicios de colonialidad de esta ruptura/apertura experiencial.

4.4 La vida adulta: Esferas de género y Transición Vital

Para los Embera no existe una etapa definida entre la infancia y la adultez (Vasco, 1975), la pubertad o la adolescencia no son un periodo culturalmente marcado, por lo cual los niños, como lo reflejan las experiencias de *Jimbúso Wera* e *Ibana Mukira*, van participando y aprendiendo en la práctica las actividades propias de la vida adulta, insertándose de forma gradual –a pesar de la ruptura que representa el internado- en la adultez. Puesto que contraen matrimonio (católico) entre los 14 y 16 años, los hombres deben conocer el trabajo agricultor mientras que las mujeres deben haber aprendido a realizar las labores del hogar. En el caso de *Ibana Mukira*, al dejar el internado por decisión propia y de manera definitiva a los doce años, su padre le enseñó a cultivar como un requisito previo fundamental para establecer posteriormente una familia. Él recuerda cómo su padre le aconsejaba al respecto: “*«antes de casar o tener pareja usted tiene que sembrar primero la producción» [...] Entonces mi padre me hizo aprender eso y uno hizo caso y me tocó sembrarme café y cacao. Entonces con eso mismo me puse a sostener la mujer”*.

Hacia los dieciséis años, *Ibana Mukira* se casa con su actual compañera mediante matrimonio católico -ceremonia que exigirá posteriormente también a su hija-, y tiene seis hijos de los cuales como se ha mencionado *Jimbúso Wera* es la primera. Comienzan aquí nuevas responsabilidades y retos como educador, puesto que debe ahora transmitir a una nueva generación las enseñanzas recibidas de su padre e iniciar a sus hijos varones en la cultura Embera. Sin embargo, como él mismo relata “*no me alcanzó de darle enseñanza a los dos hijos que yo tengo*↓ [...] *porque [...] estaban estudiando [...] [y] solamente yo ayudaba sino de:: hacer tareas*”. En este caso, su rol como padre/educador se desdibujó: el hijo mayor salió desde muy pequeño a trabajar, mientras que su segundo hijo estudió en una escuela de la vereda, que aunque no estaba para esa época a cargo de los misioneros, no

terminó a raíz del desplazamiento hacia Bogotá, lo que agudizó adicionalmente la dificultad de *Ibana Mukira* para educar a sus hijos.

En el caso de *Jimbúso Wera*, el tránsito hacia la vida adulta ocurre también de una forma relativamente abrupta pero tiene como escenario la ciudad, puesto que después de estudiar cerca de cinco años en el internado, ante una recaída de salud de su madre, *Ibana Mukira* y *Jimbúso Wera* viajan a Pereira, una ciudad que funciona como un lugar de paso, un punto intermedio entre el territorio tradicional y el espacio urbano en toda su dimensión como lo puede ser Bogotá. En Pereira, *Jimbúso Wera* comienza a vivir con una tía y deja definitivamente de estudiar, estableciendo a los 14 años una relación de pareja con un hombre Embera: “*Nos vinimos a Pereira porque mi mamá se puso muy mal de salud y, ahí [...] yo encontré un muchacho y me fui a vivir con él. Ya dejé de estudiar, no pude estudiar*↑”. Esta decisión, que implicó el tránsito hacia un nuevo camino vital al convertirse en esposa y madre, no tuvo el respaldo de sus padres, lo cual conllevó incluso a la ruptura de su relación por un tiempo: “*mis papás no querían ese muchacho*↑, *y más como yo era primera niña, ellos querían que yo terminara el estudio*↓ *y como no hice caso a ellos entonces me castigaron. Yo no visité a ellos durante dos años [...], me quedé allá en la ciudad*↓”. Después de estos dos años, *Ibana Mukira* restableció el contacto con *Jimbúso Wera*, exigiéndole que se casaran por la iglesia: “*Mi papá dijo que [me] casara por la iglesia porque ellos son casados por la iglesia, son católicos*↓”, suceso que evidencia nuevamente ejercicios de colonialidad legitimados y reproducidos por los mismos Embera.

En el marco de las nuevas experiencias que vivía en esta ciudad intermedia, *Jimbúso Wera* entró en el mundo del trabajo, cuidando niños y laborando en una casa de familia: “*en esa época a mí me gustaba también ayudar a mi marido, mi marido trabajaba y yo también*↑, *me gustaba trabajar para ayudar ambos*”. Tuvo cuatro hijos y posteriormente, después de vivir algunos años en Pereira, decidió junto con su esposo volver a territorio indígena viviendo en la finca de sus suegros. En este nuevo espacio, se aprecia con mayor claridad su papel como educadora de sus hijos, especialmente con su hija mayor a quien educó en las mismas labores que su madre le había enseñado cuando pequeña:

Yo ya allá [en territorio], traje la niña grandecita tenía nueve añitos↑. *Yo le enseñé también a la lavar ropa, a hacer de comer mientras la niña tenía diez añitos ella ya sabía preparar almuerzo*↑, *ya sabía cuidar sus hermanitos, todo eso*↑. *Y pues ella cuando ya se casó no tuvo ningún problema de que no sabía lavar ni ropa ni nada, o*

sea, en esa parte sí enseñamos desde muy niñas. Ella ya sabía tejer chaquira también [...] canastos [...] con bejucos.

Esto hace evidente el hecho de que el territorio más que ser un contexto adyacente de las experiencias educativas tradicionales, es el espacio social por excelencia de la reproducción cultural Embera, pues representa el lugar donde se construye un nosotros relativamente diferenciado y alejado del otro occidental. A diferencia de *Ibana Mukira*, *Jimbúso Wera* tuvo la experiencia de educar a su hija en las labores femeninas consideradas como fundamentales en la tradición Embera, por lo cual el papel de educadora se visibiliza con mayor fuerza, especialmente en territorio. Para esta época de la vida de *Jimbúso Wera*, la relación con *Ibana Mukira* era distante e independiente, así que el rol mismo de abuelo no aparece con fuerza o relevancia sino como mediador en casos extremos:

Yo vivía muy a parte de mi papá, a lo que yo me casé ya nosotros hicimos una casa aparte, ahí fue que yo cuidé a mis hijos. Y mis papás, o sea los abuelos ya no se meten en nada con nosotros, o sea ni enseñar ni nada. [...] lo que hacemos es encargar de:: educar nosotros mismos como madre, papá y todo. Ya los abuelos no se meten para nada. Sí. Pero otra cosa que si los niños son muy groseros con la mamá que no hagan caso, ellos sí tienen que regañar, los abuelos.

Una faceta mucho más marcada que la de padre o abuelo en la vida de *Ibana Mukira*, es su papel como líder de la comunidad, que desde territorio ha sedimentado una forma de narrarse a sí mismo como líder político y cultural. En territorio, él comenzó siendo alguacil y posteriormente guardia indígena, lo cual implicaba construir liderazgo, conocer mejor a su comunidad y desarrollar nuevas capacidades que involucraban cambios en su vida: “a veces lo hacen a, lo hacen presentar al público, [...] uno no está acostumbrado de hablar entonces a uno le da mucho miedo”. Posteriormente, *Ibana Mukira* llegó a ser gobernador, consolidándose como sujeto político y construyendo de esta manera una visión de sí mismo como líder, que se sedimentará y constituirá parte importante de su trayectoria vital. Este periodo estuvo marcado por diversas experiencias educativas que giraban en torno a la organización política, el trabajo colectivo y los proyectos productivos gestionados con las instituciones estatales. Como lo relata *Ibana Mukira* sobre sus aprendizajes: “Allá me aprendí de respetar, de manejar la comunidad, de organizar, de trabajar comunitarios, en colectivos, y me aprendí algo de experiencia de hablar algo de política”. Esta narración de sí mismo como líder comunitario, así como las experiencias

educativas ligadas a la esfera política, han sido uno de los hilos transversales y permanentes en la vida de *Ibana Mukira*, puesto que esta formación política ha jugado un importante papel en la ciudad, al interactuar con las instituciones estatales y al pensar constantemente su vida relacionada con la reivindicación de los derechos de la comunidad Embera en Bogotá.

Un evento fundamental, que origina la salida del territorio por parte de *Ibana Mukira*, *Jimbúso Wera* y el resto de su familia, es la agudización de las dinámicas del conflicto armado a mediados de la década de los noventa, caracterizada por la consolidación de la hegemonía de la guerrilla en la zona y los enfrentamiento con las fuerzas armadas. Este nuevo actor, un Otro cultural y políticamente diferenciado, ejercía su poder por medio de las armas. Mientras el dominio de los misioneros se basaba en ejercicio de la una violencia simbólica, la hegemonía de los grupos armados estaba basada en un poder bélico:

[...] ellos nos vinieron conquistando, con el cabildo mayor y tanto los gobernadores↑ y tanto la comunidad↓. Entonces ellos nos decían que ellos son ejércitos del pobre, [...] nos orientaban↓ que «porque los indígenas hoy no tienen armas que para enfrentar con el gobierno» que ellos van a responder, [...] cuando hay problemas de, de territorio [...] como tienen sus armas que ellos iban a favorecer con esas armas.

Esta dinámica debilitó los procesos organizativos en los cuales participaba *Ibana Mukira*, imponiendo una autoridad que impartía “justicia” y pretendía “solucionar” problemas internos, puesto que al momento de presentarse disputas internas las personas: “iban sino al comandante, ya no, no ponían denuncia con el cabildo↑. [...] el comandante nos decía que «nosotros [...] no tenemos cárcel a dónde guardar↓, solamente nosotros vamos a tener solución sino fusilamiento». Entonces esa parte ya no había cómo organizar”. Una de las dinámicas más complicadas fue la relación misma entre los grupos armados y la figura del jaibaná, puesto que además de desestabilizar el papel mediador del médico tradicional con los *jais*, su asesinato implicaba el debilitamiento de las creencias, los saberes y los poderes del nosotros Embera tradicional: “Ahí sí murieron gentes sabedoras del espíritu, entonces los jaibanás↑ grandes ya tenían experiencia de 50 años de experiencia de jaibanás. Eso fueron que ya fueron acabando”. En este contexto de agudo conflicto y tras amenazas en su contra, *Ibana Mukira* decidió salir junto con su esposa hacia Pereira con el fin de proteger sus vidas.

Para esta época *Jimbúso Wera* estaba viviendo con sus padres, puesto que era víctima de maltrato por parte de su compañero, por lo cual intentó sin éxito separarse de él. Este

momento de su vida en el cual llega donde sus padres y presencia su posterior desplazamiento, es narrado por *Jimbúso Wera* de la siguiente manera: “yo me fui a vivir con mi papá↑. Después que mis papás salieron ya me quedé sola porque todos no quedaron, o sea mi papás, mis hermanos todos salieron, entonces yo me quedé sola↑. Yo me quedé aburrida”. Finalmente, *Jimbúso Wera* decidió salir junto a su esposo e hijos hacia Bogotá, puesto que sentían que estaban en peligro y consideraron que esta era una ciudad donde podían encontrar nuevas oportunidades: “Ahí llegaban guerrilleros despuesito, nosotros no aguantamos venimos porque de pronto nos podían matar [...] Yo viví como dos meses después de que salieron mis papás. Después me salí y ya jamás me volví↓. Con mi esposo y mis hijos todos nos salimos”.

4.5 De la ciudad imaginada a la ciudad tejida

Bogotá no llega de forma completamente abrupta, antes de llegar a la urbe, es posible identificar una **ciudad imaginada** por la comunidad Embera a través de los relatos de *Ibana Mukira*. Este imaginario se había construido históricamente a través de relatos del cacique Clemente Nengarabe, un líder Chamí que había viajado con el antropólogo Luis Guillermo Vasco hacia Bogotá. A través de la palabra de Clemente, la ciudad se inserta en la tradición oral Embera, como experiencia educativa que se trasmite y comparte, construyendo de esta manera una ciudad imaginada desde la oralidad y marcando momentos previos en las vivencias de *Ibana Mukira* y *Jimbúso Wera*.

Clemente Nengarabe, que la primera vez se habían venido, [...] nos llevó un cuento de Bogotá↓, entonces en esa época yo era pequeño, yo tenía como once años, entonces él nos contaba, [...] que «Bogotá es frío, que Bogotá es muy grande, que hay teleférico, que se suben el cable», nos contaba todo↑. «Y la gente de la ciudad que era muy blanco que porque es frío», nos contaba todo eso. Entonces la historia, yo grabé todo eso cómo era Bogotá↑. [...] nos llevaba ese cuento y yo imaginaba cómo será Bogotá↓, y cómo será las carrera, las calles, las avenidas (Ibana Mukira).

Esta ciudad imaginada se complementaba con versiones más cercanas al momento de llegada de *Jimbúso Wera* y *Ibana Mukira* a la ciudad, las cuales estaban ligadas a la ayuda que las instituciones brindan a personas en condición de desplazamiento: “nos dijeron que en Bogotá están ayudando los desplazamientos” (*Ibana Mukira*). En los relatos de *Jimbúso Wera* aparece con más fuerza su experiencia en Pereira como lugar de paso, como vivencia de una ciudad intermedia a partir de la cual podía imaginar la gran urbe, pero que se

diferenciaba por la dureza implacable de Bogotá: “*No yo pensé que era bueno, así como yo vivía en Pereira, yo ya acostumbrada pues a vivir en la ciudad. Pero aquí sí fue terrible, le cuento”*. A la edad de 28 años, *Jimbúso Wera* decide de manera definitiva salir con su esposo y sus cuatro hijos hacia Bogotá, mientras que *Ibana Mukira* permanecería en Pereira por un tiempo. El reto que se presentaba era entrar a la lógica urbana, caótica, azarosa y saturada de interacciones (Delgado, 1999), una forma de relación superficial que era diametralmente opuesta a la dinámica comunal vivida en el territorio.

Las demandas económicas que se imponían, fueron uno de los primeros retos con los cuales *Jimbúso Wera* se enfrentó. Esta implacable fuerza de la urbe y sus inminentes constreñimientos económicos, le eran complejos de afrontar, al punto de tomar decisiones difíciles como vender su cabello: “*me pasó muchas cosas, hasta me tocó mandarme a mochar mi cabello†, porque yo tenía un cabello muy largo y me compraron porque tuve que vender para poder pagar arriendo”*. Esta serie de demandas económicas, implicaban la necesidad de buscar labores que permitieran la satisfacción de las necesidades básicas y la estabilización económica en la ciudad. Otras familias Embera desplazadas con anterioridad, habían encontrado en el ejercicio de la mendicidad un medio de supervivencia en Bogotá; sin embargo, desde su llegada a la ciudad *Jimbúso Wera* se resistió a esta opción, puesto que la consideraba una actividad indigna y fuente de vergüenza:

[...] aquí como la mayoría que llegaba siempre ellos eran:::, o sea pedían muchas colaboraciones en la calle†, pedía moneda y todo, pero yo como uno no es acostumbrado de eso, uno le da mucha pena, entonces yo nunca, más bien no voy a pedir así, me da pena, «a uno no le dan», creo que pensé yo†.

A diferencia de “Ellos”, los Embera que ejercían la mendicidad, *Jimbúso Wera* optó por trabajar las artesanías, fundamentalmente el tejido en mostacilla, esperando con esto lograr una estabilidad económica que le permitiera mantener a su familia. En este oficio, encontró una opción digna de trabajo, que le asignaba un rol diferente dentro de la comunidad, una ruptura/apertura experiencia que la llevaba a ser educadora de quienes por diferentes razones no sabían tejer, e incluso cambiar el rol dentro de su familia y pasar a ser la principal proveedora, lo que implica la inversión de los roles de género. Frente a su papel en la comunidad, *Jimbúso Wera* relata cómo criticaba la opción de las otras personas de ejercer la mendicidad:

Yo le decía a la gente «no vayan a pedir monedas, miren que yo no pido desde que yo llegué, siendo que yo llegué [después de] ustedes↑». Y yo cuando llegué aquí [habían] personas que eran más adelantes, que son desplazados llevaban de tres años↑, de cuatro años. Entonces ellos si como no rebuscaban ni nada↓ Entonces yo les dije, jah no!

Progresivamente y de manera perseverante, el trabajo artesanal de *Jimbúso Wera* fue reconocido por otros como una buena opción, lo que posibilitó que ella enseñara a otros Embera el tejido en mostacilla. Esta experiencia de educación tradicional, paradójicamente posibilitada por la ciudad, posicionaba a *Jimbúso Wera* como líder y educadora de la comunidad, perfilando un sendero más autónomo y una agencia más potencializadora para su vida misma, como ocurriría posteriormente cuando decidió separarse. De esta manera *Jimbúso Wera* relata su enseñanza del tejido a otras mujeres de la comunidad:

Después ellas comenzaron a tejer, no sabían nada ni del telar ni nada, ni cómo tejer, los aretes, nada↑. Yo comencé a tejer, yo misma, yo soy de buen corazón con la gente. Si yo gano alguna cosa es mejor que se pareje, también que se puedan hacer algo para poder ganar su plática. Yo les explicaba todo eso, después ellas como que se encantaron, se quedaron trabajando↑.

A medida que *Jimbúso Wera* se estabilizaba económicamente y después de separarse de su esposo, aspecto a tratar con detalle en la próxima sección, se abrieron una serie de nuevas experiencias donde el conocimiento tradicional se ponía en juego en la ciudad, en donde la práctica y la palabra eran el pivote fundamental de la relación educador-educando. Por esta época, *Ibana Mukira* llegó con su esposa a Bogotá pues *Jimbúso Wera* había encontrado opciones laborales más estables. Ahora, *Ibana Mukira* era quien pasaba de imaginar la ciudad a vivirla, a transitarla y recorrerla, en un espacio que emergía con su imponentia: “Ya venía en las dos de la mañana y ya veía allá en la ciudad como esto es muy grande↑, reflejaban la lucecitas y movían en todo lado. Pensé que este era Bogotá, pensé y ya sentí un frio”. Las narraciones de *Ibana Mukira* coinciden con las de *Jimbúso Wera* respecto a la dureza de los primeros meses en la ciudad, pues las nuevas demandas económicas, sociales y culturales eran una preocupación constante: “Esto es complicado a la primera vez y uno que no conoce↓, la ciudad es grande↑, me complicó muy duro. Y me sentía que cuando me llegué tenía que comprar gas, tenía que comprar fogón, estufa↓, entonces eso me dio muy duro”.

Sin embargo, en sus narraciones aparece una dimensión espacial que no es tan visible en los relatos de *Jimbúso Wera*. La llegada a la ciudad, con sus dinámicas urbanas, fragmentadas y caóticas, implicaban para *Ibana Mukira* un aprendizaje básico: aprender a moverse en la ciudad. Fueron varias las vivencias alrededor de extravíos y confusiones por avenidas y calles en Bogotá que le implicaban nuevas e inéditas experiencias: encontrar direcciones, tomar transporte público, buscar lugares de trabajo, etc. “*A mí me daba mucho miedo y si yo me iba por ahí una cuadrilla me [ponía a] ↑ ver las casas poniendo cuidado que por dónde voy a ir y por dónde puedo entrar↑*”. Como forma de conocer sedimentada en experiencias educativas previas, la práctica misma, un ir y venir entre el ensayo y el error, jugó un papel importante para aprender a moverse en la ciudad. En últimas, la práctica directa como la mejor forma de aprender, es una forma tradicional de construir conocimiento, que *Ibana Mukira* utilizó al llegar a Bogotá:

Ya me puse aprender y ya iba un ratico para calcular a ver cómo puede andar↑. De aquí yo iba a veces para allá hasta, hasta la Caracas, de ahí volvía otra vez a ver si soy capaz de andar↑. [...]Yo iba así parando y poniendo cuidado los edificios↑ que por dónde tiene que ir, y marcando las calles, y así:: un poco, ya en un mes ya estuvo alcanzando más allá y volvía otra vez↑.

Después de su llegada, *Ibana Mukira* y su esposa vivieron con *Jimbúso Wera* y sus hijos en varios pagadiarios²⁷ del centro de la ciudad. Puesto que *Jimbúso Wera* venía trabajando el tejido y esta actividad permitía una entrada económica importante, la ciudad propició una inversión muy particular de los roles educativos, en la medida en que *Jimbúso Wera* enseñó a sus padres el oficio del tejido Embera. En este marco, la ciudad no sólo era escenario de transmisión de conocimientos y prácticas tradicionales, sino que en este caso, la hija pasaba a ser educadora de sus padres en una práctica cultural tradicional, la cual había aprendido de su abuela paterna:

Sí a él [a mi papá] yo le enseñé↑, a mi mamá también, mi mamá por parte de chaquiras no sabía nada. Mi mamá no sabía tejer↑, solo sabía hacer de bejuco no más, pero de chaquiras no. [A mí] Eso sí [me] enseñó mi abuelita [...]. Ella como sabía hacer muchas cosas↓ [...]cántaros de::, de barro, cerámicas, tejidos de bejuco, también me enseñaron ellos, me enseñó a parte de eso tejido de chaquiras. [...] A mi mamá también me tocó enseñarle [...] ellos hacían cosas muy feas, pero:: [...] Mi papá también hacía colores sin combinar↑, que no me gustaba. Yo le dije a mi papá que tenía que combinar los colores que son de hacia, pálido hacia vivo. Y se

²⁷ Habitaciones en edificios del centro de Bogotá que son alquiladas diariamente.

quedaban perfectamente bonitos↑. *Y ya saben combinar bien sus colores, saben vender, mi mamá sabe vender en la calle también*↑.

Para *Ibana Mukira*, el aprendizaje del tejido implicó su inserción en una práctica femenina, hecho que no es un cambio menor en el marco de una asimetría de género tan marcada como ocurre en la cultura Embera. Sin embargo, estas experiencias educativas no son una excepción o particularidad de *Ibana Mukira* en relación al resto de la comunidad Embera desplazada hacia Bogotá. Como otros estudios lo exponen (Cabrera & cols., 2009; Gaitán, 2010), en Bogotá ha ocurrido un cambio importante de roles de género, puesto que las mujeres a través de la actividad artesanal, han comenzado a ser las proveedoras del hogar saliendo a trabajar en las calles, mientras que los hombres se quedan en el hogar cuidando a los niños y tejiendo algunos de los artículos para vender. Esta transformación a nivel general, modifica los espacios sociales tradicionalmente asignados para hombres y mujeres en el territorio, puesto que lo femenino se ubica en la esfera pública, mientras que lo masculino pasa a situarse en el ámbito de lo privado. En relación compleja con estos cambios y en consideración del vaivén cultural y personal continuo al que se enfrentan las vidas de *Jimbúso Wera* y *Ibana Mukira* en la ciudad, se sedimentan de igual forma elementos importantes frente a las experiencias educativas como lo son el aprendizaje desde la práctica, lo cual es reflejado en el relato de *Ibana Mukira* sobre su aprendizaje del tejido: “*Como ellas sabían de la casa, entonces ellas me aprendían*↑ [...] *me hicieron ehh, yo con un manillita llevaba mitad en un día. Bregaba y tenía que sacar, yo metía*↑ *otro colorcito y tenía que sacar, no podía meter colores y cuando yo veía y «¿ahí quedó bien?»; «no, hay que sacar, le tiene que sacar otra vez*↑”.

4.6 Agencia, contradicción y cambio

Uno de los sucesos más importantes en la vida de *Jimbúso Wera*, por la relevancia, fuerza y reiteración con la que se presenta en su relato personal, es el proceso de su separación, que es un cisma y una escisión biográfica, un hito vital que merece abordarse con cierto detalle. Como se mencionaba con anterioridad, desde el territorio *Jimbúso Wera* era fuertemente maltratada por su esposo, por lo cual había intentado en varias ocasiones separarse de él y aunque vivió sola un tiempo donde sus padres en Mistrató, volvió con él y juntos salieron del territorio hacia Bogotá. Las razones por las cuales sus intentos de separación en el territorio no tuvieron éxito, marcan nuevamente la tradicional asimetría de

género entre los Embera pero esta vez fusionada y argumentada desde nociones católico-occidentales, por lo cual las restricciones culturales hacia las mujeres se encontraban híbridadas con valores católicos como el “matrimonio hasta la muerte”:

Yo allá no podía separarme. [...] Porque los cabildos no dejan separar, y me dijeron que yo no podía separar, como yo me casé por la iglesia me dijeron que a mí me iban a castigar. Aunque mi esposo esté maltratando como es la cultura↑ que yo tenía que aguantar hasta la muerte, no podía y yo me aguantaba por eso, vive trece años allá↓. [...] Allá en territorio no dejan separar↑. Si usted va a separar ellos le castigan en territorio a la mujer por seis meses tienen que limpiar, hacerse siembra de todos↑ y no le pagan a uno. Los gobernadores le llevan, le dan machete y ellos tienen que estar mirando la obra de uno.

Dicha argumentación sobre la justificación del maltrato femenino y la imposibilidad de separarse, combina las costumbres indígenas con los preceptos católico-occidentales y es un ejemplo de **hibridaciones reaccionarias**, que contrarias a las **hibridaciones emancipatorias** que dan voz al subalterno a partir de la mezcla cultural (Santos, 2009), mantienen esquemas de dominación y asimetría. Fue tan sólo después de su llegada a Bogotá, cuando *Jimbúso Wera* pudo finalmente separarse: “*Yo me separé fue cuando me vine acá a Bogotá desplazándome*↓. *Y aquí también lo mismo siguió [...] con ese maltrato [...] cuando mis papás llegaron yo ya había echado a ese, a ese señor*↑. *Ya estaba sola, porque desde esa época yo ya me defendía sola*”. De esta manera, la ciudad se perfiló como escenario de empoderamiento y agencia para que *Jimbúso Wera* tomara esta decisión, puesto que las restricciones de las autoridades tradicionales no tenían presencia en la urbe.

Esta compleja opción, implicaba sin embargo una ruptura con los cánones culturales, la construcción de un sendero alternativo a la tradición y la re-significación de su existencia no en función de la vida en pareja, como varias experiencias educativas orientaban desde su niñez, sino a partir de trayectorias vitales más autónomas y empoderadas. Dos aspectos adicionales jugaron un importante papel en este proceso de separación. En primer lugar, *Jimbúso Wera* había comenzado a trabajar como gestora de salud en un hospital de Bogotá, y existía la posibilidad de perder este trabajo ante las prohibiciones de su esposo. En segundo lugar, el papel de *Ibana Mukira* como consejero y apoyo para la separación, jugó un rol fundamental al consentir su decisión de terminar la vida de pareja con su esposo:

Casi me sacaron del trabajo que porque mi esposo se volvió celoso por eso↓. *Y una vez «Jimbúso Wera así no podemos, usted tiene que, tenía que trabajar pero su esposo no la deja ¿qué vamos a hacer?»*↓. *Me dijeron «si usted renuncia de su esposo con*

mucho gusto acá [habría] trabajo otra vez, y si no pues ya tocará dejar el trabajo↓». [...] Después más bien yo voy a vivir sola, pensé. Hablé con mi papá le dije «mire papá me está pasando esto», me dijo «ah bueno eso es su decisión». [...] «La decisión es de usted, y además yo también he visto↑ que como que no quiere a los niños tampoco↓, entonces es mejor que separen». Y ya me quedé sola desde esa época y me quedé trabajando con salud.

Esta nueva ruptura/apertura experiencial, así como este cambio cultural y personal que implicaba para *Jimbúso Wera* su separación, es un punto claro de inflexión que tiene como escenario la ciudad. Esta experiencia ubica en primer plano la **agencia** como un elemento indispensable para comprender los Yoes (Bruner, 1991; Briones, 2010), en la medida en que se aprecia a los sujetos como co-constructores -en sus múltiples relaciones (Gergen, 2007)-, de realidades alternativas y de experiencias no enajenantes. De forma particular, este suceso conlleva un viraje en la vida de *Jimbúso Wera*, quien aunque no lo relate de esa forma, adopta un rol *sui generis* desconocido para la comunidad: madre soltera. En un plano hermenéutico, este suceso implica que las narraciones que *Jimbúso Wera* construye sobre sí (su Yo), no son estáticas ni acabadas, sino que se transforman y sedimentan en un **estar siendo** (Gergen, 2009), donde nuevas relaciones y realidades se hilvanan.

Por su parte, la vida de *Ibana Mukira* tomó igualmente otros rumbos, contradictorios y en constante tensión, que no pueden ser leídos dicotómicamente y que requieren reconocer la polifonía permanente de los procesos de hibridación propiciados por la ciudad (García Canclini, 2001). En particular, es importante resaltar una relación paradójica que él estableció poco tiempo después de llegar a la ciudad con un misionero estadounidense, quien ha tenido el interés de evangelizar a la comunidad Embera residente en Bogotá y traducir la biblia al Embera, por lo cual contactó hace cuatro años a *Ibana Mukira*. En una primer mirada, esta relación puede ser leída como una extensión de los procesos de colonialidad analizados en el territorio, donde se busca subalternizar creencias tradicionales, imponiendo esquemas de pensamiento occidental (Castro-Gómez, 2005). Efectivamente, la intención evangelizadora opera como mecanismo colonial, donde la violencia simbólica en forma de imposición de significados (Bourdieu & Passeron, 1984) juega un papel estructural para mantener la relación de dominación hacia lo indígena-tradicional por parte de lo católico-occidental. Sin embargo, las formas en que esta colonialidad se manifiesta, cuentan con importantes diferencias en comparación a los ejercicios de colonialidad en el internado de la Madre Laura en el territorio.

Particularmente, este misionero enseña religión e inglés a *Ibana Mukira*, mientras que aprende el Embera con el fin de traducir la biblia: “*como él es misionero, entonces nos entró acá la primera vez*↑, *entró la hija y:: el otro hijo, [...] entonces eso fue que ya pusimos a conocer*↓, *pusimos a dialogar. [...] ya siguió viniendo*↑ *y ya pusimos a dialogar y él me dijo que él quería saber idioma propio, el Chamf”.*

La lectura que *Ibana Mukira* hace de esta relación, permite avanzar en la comprensión de este fenómeno y de las relaciones de poder dentro de las cuales opera la indigeneidad, puesto que lo considera como un intercambio e integración: “*Entonces ya pusimos de hablar y él nos contaba por parte de religión, y así pusimos integrando, [haciendo] intercambio*↑”. Este hecho permite sostener que la efectividad y el mantenimiento de estas relaciones de poder se fundamenta en el ocultamiento de los mecanismos de dominación (Bourdieu & Wacquant, 2005), bien sea negándolos o disfrazándolos de intercambios inocentes y horizontales. Esta estrategia de **condescendencia** en términos de Bourdieu (1984 citado en Bourdieu & Wacquant, 2005), en donde el dominante declina y “rebaja” su posición al aprender el idioma del subalterno, involucra en últimas un complejo ejercicio de colonialidad que pretende solaparse negándose a sí mismo y presentándose como un intercambio de saberes. Esta colonialidad encubierta de interculturalidad, que se relaciona con las intenciones criticadas del multiculturalismo de incluir para dominar (Walsh, 2011), sedimenta en *Ibana Mukira* una visión de sí mismo como católico, creencia que tiene su génesis en el internado y se manifiesta de diversas formas a lo largo de su vida.

Sin embargo, no es posible concluir una relación unidireccional dominante-dominado, puesto que las relaciones humanas son mucho más complejas, dinámicas y contradictorias, así como es necesario reconocer que toda relación de poder implica un ejercicio de resistencia (Foucault, 1992). Bajo esta perspectiva, en la relación entre el misionero estadounidense e *Ibana Mukira* se identifica una paradoja educativa que refleja cómo los sujetos subalternizados al mismo tiempo que se ven coaccionados proponen formas de resistencia y alternativas a su exclusión. De forma paradójica, la relación con el misionero y el conocimiento que *Ibana Mukira* ha construido sobre su lengua, al entenderla en un nivel lingüístico formal más allá de su uso cotidiano, le han abierto puertas para enseñarla con mayor interés y rigor a niños de su comunidad, participar en actividades político-

comunitarias e incluso enseñar Embera a habitantes de la ciudad²⁸. A pesar de estructurarse en lógicas de la colonialidad, donde la intención evangelizadora es explícita, *Ibana Mukira* ha logrado conocer y apropiarse su lengua en un nivel más formalizado: “*Manejar las palabras, y manejar la pronunciación↓, eeh, los artículos, los verbos, y [...] conjugar los verbos y, y conformar oraciones*”. Este hecho no sólo le ha permitido participar como educador cultural en varios espacios formales (p.e un colegio en el centro de Bogotá) e informales a partir de su experiencia certificada, sino que ha acentuado la importancia del idioma propio para la cultura Embera:

[Pude] dar taller en Pereira, por esa parte le gané también espacio de idioma↑ propio, eeh la educación. Entonces me certificaron también↓ para escribir idioma propio↓. [...] Por esa parte que yo conocí la lengua lingüística. Hay muchos que no, nosotros hablamos, pero no sabemos cómo escribir y cómo llevar ee:: en el verbos. Entonces [hay] palabras de nosotros [que son] muy complicados y para leer, eso sí complica↑ [...] y siendo que nosotros [mismos] lo hablamos, pero en el escrito no es capaz de leer↑. Hay [...] que leer y tiene que, que estar mirando cómo pronunciar. Entonces [eso] es muy importante para, para valorar ese idioma propio↓.

Tanto en el caso de *Ibana Mukira* como en el de *Jimbúso Wera*, esta serie de experiencias que han cambiado el curso de construcciones de sus Yoes, les han posibilitado nuevas experiencias educativas, así como los han perfilado de manera progresiva como líderes comunitarios al pasar a ser referentes para la comunidad en diferentes temas. La separación de *Jimbúso Wera* y la relación paradójica entre *Ibana Mukira* y el misionero estadounidense, encarnan el vaivén perpetuo de la vida y de la construcción de las narraciones personales, demuestran a cabalidad cómo las múltiples relaciones que establecen los sujetos los constituyen como tal, perfilando sus narraciones, acentuando experiencias o re-significando vivencias anteriores y construyendo constantemente múltiples realidades (Gergen, 2007; 2009).

4.7 Liderazgo comunitario: fronteras y puentes culturales

La vida que *Jimbúso Wera* e *Ibana Mukira* han construido en la ciudad, con las múltiples aristas que la estructuran, cuenta con una dimensión particular que ha ganado

²⁸ A partir de su conocimiento del Embera, *Ibana Mukira* participó activamente en la construcción y traducción del Plan de Vida de la comunidad, así como fue un líder indispensable en la traducción de algunos apartados de leyes que protegían los derechos de la comunidad Embera como víctima del conflicto. De igual forma, en el segundo semestre de 2012, *Ibana Mukira* participó como tallerista de lengua, artesanía e historia Embera, en un proceso de formación con estudiantes de la Universidad Nacional de Colombia.

relevancia en las narraciones que ellos construyen sobre sí mismos, a saber, su liderazgo comunitario. Aunque en el caso de *Ibana Mukira* es un elemento transversal que se comienza a sedimentar en el territorio cuando comenzó a ser alguacil, en la vida de *Jimbúso Wera* esta dimensión se perfiló con fuerza al momento de la separación. Hace cerca de tres años, *Jimbúso Wera* comenzó a trabajar como gestora de salud de la comunidad Embera para el Hospital de Centro Oriente, ubicado en el centro de Bogotá. Ante las dificultades institucionales para la atención en salud para las familias Embera en condición de desplazamiento, el hospital le propuso a *Jimbúso Wera* trabajar con ellos facilitando la traducción y acompañando a la comunidad en los servicios médicos ofrecidos por las instituciones distritales. Debido a que había pasado a ser un referente para la comunidad y hablaba bien el español, *Jimbúso Wera* comenzó a trabajar en este sector, abriendo nuevas rutas para su vida y nuevas experiencias educativas en la ciudad. Puesto que nos relatamos también desde las narraciones que sobre nosotros construyen otros sujetos y de esta forma nos significamos a sí mismos (Gergen, 2009), vale la pena detallar cómo *Jimbúso Wera* narra este momento de su vida:

[Los funcionarios del hospital] dijeron «nosotros encontramos ahí una mujer experta↑ que sabe hablar bien español, ella podía ser gestora de ellos↑». [...] era yo. Entonces, yo sin saber nada, cuando en la tarde estuve tejiendo y llegaron y dijeron, me preguntaron que si yo podía trabajar en salud↑, entonces yo les dije «aunque yo no soy terminada, mi grado tengo hasta octavo», «¿y tiene certificado?» me dijeron, yo les dije que sí, entonces «¿a usted no le gustaría trabajar con su población?», pues yo les dije «pues miraran ustedes a ver si soy capaz, y si no soy capaz me dirán que no puedo y me rechazaré»↑, así me quedé.

Este fragmento, a la vez que pone de manifiesto las formas en las cuales los otros –Emberas y no indígenas– ven a *Jimbúso Wera*, expresa cómo ella se ve a sí misma. En la ciudad, el dominio del español le ha facilitado ser un puente institucional, cultural y social entre la comunidad y el mundo urbano-occidental, ubicándose en la frontera y moviéndose constantemente entre lo propio y lo ajeno. De igual forma, este trabajo ha implicado la exploración de nuevos conocimientos, el tránsito por nuevos senderos que la han llevado a hablar desde otras voces, apropiándose de otros discursos desde los cuales trabaja ahora no sólo con la comunidad Embera sino con otras comunidades indígenas de Bogotá: “*Lo que nosotros↑ hacemos es sensibilizar a la gente, a la comunidad indígena, como ellos no saben acerca de esas enfermedades, entonces nosotros hacemos sensibilización↓*”. Esta

experiencia se asocia con la construcción de un nuevo Nosotros, el equipo de trabajo del hospital, e incluso la identificación de “ellos”, los otros Emberas e indígenas a quienes educan en torno a diferentes enfermedades. Estos elementos son importantes pues perfilan la frontera cultural y personal en la que se encuentra *Ibana Mukira* pero especialmente *Jimbûso Wera*, en una oscilación constante entre nosotros y otros donde construyen sus Yoes.

En continuidad con lo mencionado, el acercamiento a la medicina occidental que ha significado esta experiencia para *Jimbûso Wera*, ha movilizó su lectura sobre la salud y el jaibanismo como creencia tradicional con su respectivo sistema de comprensión de la salud y la enfermedad. De manera reflexiva, *Jimbûso Wera* cree en la necesidad de complementar y mezclar la medicina occidental y la tradicional, inclinándose –sin argumentarlo de tal forma- por un diálogo de saberes y un proceso intercultural. Esta lectura de la relación entre el jaibanismo y la medicina occidental, puede conllevar hibridaciones emancipatorias (Santos, 2009) en la ciudad, puesto que no subalternizan los conocimientos y prácticas tradicionales sino que las sitúan de manera legítima en relación con las lógicas occidentales.

Sí entonces yo he tratado [con jaibaná], yo creo en eso, pero no creo mucho, porque igual como nosotros ya creemos las dos cosas, ehh, de enfermedad occidental↑ y enfermedad de nosotros, entonces yo siempre creo en las dos cosas, porque como ahora tengo conocimiento que en el tema de la enfermedad tuberculosis por ejemplo eso no se va, no se cura con nuestro jaibaná↑, eso tiene que ser directamente tratado con los medicamentos occidentales, porque esa enfermedad es muy, o sea, es:: dicen que es grave si no se detecta a tiempo↓, como eso es parte del pulmón. Entonces por esa razón nosotros siempre en la comunidad venimos explicando que tiene que saber pues muchas cosas↓ de medicinas ancestrales, pero tiene que combinar las dos cosas, que creer en tanto occidental como los médicos ancestrales↓.

Por su parte, *Ibana Mukira* ha venido consolidando su participación en la organización política de la comunidad, especialmente frente a la restitución de sus derechos y la reparación de los daños causados por el conflicto. Como un elemento que se ha sedimentado con fuerza, su liderazgo político es un aspecto estructurante de su propio relato, lo cual se ha venido construyendo a través de experiencias educativas en espiral que se sostienen sobre vivencias pasadas reelaborándolas y re-significándolas. De forma conjunta, la ciudad y las experiencias educativas que *Ibana Mukira* ha vivido, lo llevan a ser reconocido no sólo como líder político sino como líder cultural, referente importante de

la tradición Embera en Bogotá. Su conocimiento sobre historias, prácticas y creencias tradicionales, los amplios saberes alrededor de la tradición oral y material (p.e tejidos) del pueblo Embera, así como el dominio que posee en materia lingüística sobre el idioma propio, lo llevan a ser referente de la comunidad en aspectos relacionados con la preservación de la cultura como lo demuestra su participación en varios espacios educativos. Por ejemplo, en relación a la tradición oral, *Jimbúso Wera* considera un referente a su padre, evidenciando su papel educativo para la comunidad y su función como puente cultural entre el pasado tradicional y el presente en la ciudad: “*Mi papá nos cuenta de los antiguos, de edad que existió↑, [...], cuentos, mis hijos les gusta mucho los cuentos de antiguos. Mi papá sabe muchas cosas, de cuentos, es porque él tuvo mucho contacto con el abuelito que se murió↑*”.

Este rol de líder cultural, le ha permitido a *Ibana Mukira* trabajar como facilitador o acompañante de los niños Embera que iban a los colegios en la ciudad. Sus labores tenían como intención transmitir conocimientos tradicionales a los niños Embera estudiantes de un colegio del centro de Bogotá, por lo cual es parte activa de procesos de resistencia cultural en la ciudad que evitan la pérdida de la cultura tradicional: “*A veces [me] tocaba de las dos en adelante, de historiar a los niños, una hora de, de historia, una hora de, de explicar cómo era el signo de, de, de:: tejidos, de chaquiras*”. De manera adicional, a partir de sus experiencias educativas, *Ibana Mukira* ha buscado fortalecer el uso del idioma Embera en los niños que iban a este colegio de la ciudad:

“*[...]tres bachilleratos que hay allá en el alojamiento, pero no saben la parte:::, [de] vocales nasales, entonces ellos escriben, pero como escribiendo [en] español, entonces para hablar, [en la] pronunciación no les da, como la palabra Embera Chamí no [se pronuncia igual]. Entonces [los niños] dijeron que [...] habían aprendido↑ pero cuando yo fui a mirar no fue así↓, entonces «así no se escribe, hay que escribir nasalmente como en palabras de nosotros»*”.

4.8 Ciudad y conocimiento: Espacios de educación formal

El último de los momentos de las experiencias educativas a lo largo de la vida de *Ibana Mukira* y *Jimbúso Wera*, se encuentra ligado a los escenarios educativos en la ciudad, en particular algunos espacios de **educación formal** en donde han compartido con kapunías²⁹ y se han acercado de manera más contundente a los conocimientos occidentales. Particularmente, *Jimbúso Wera* fue la primera en participar de estos espacios, al entrar a

²⁹ Es la palabra en Embera que designa al no indígena.

validar el bachillerato en el Colegio La Candelaria. Según relata, esta experiencia no estuvo exenta de dificultades: “yo mejor dicho he estudiado mucho, en muchos colegios ((riendo)). Mire, ahí me puse a estudiar pero como esos días yo como tenía que trabajar↑, a veces me tocaba venir en la noche a acompañar al médico a los pacientes, por eso también me perdí el semestre↓”. Posteriormente, a este mismo colegio *Ibana Mukira* entró a estudiar, encontrándose con conocimientos con los cuales nunca había tenido contacto: “En el colegio:: aprendí muchas cosas, ehh aprendí de la historia↓, de::, derechos humanos↓, me hicieron aprender de geográficos, y de ciencias naturales↑, y de matemáticas y de financiero, y:: me estaban dando de ingenieros también”. Estos espacios de educación formal son encuentros en los cuales la diferencia nosotros y otros se estructura a través de una diferencia epistémica, basada en el conocimiento, un espacio donde la indigeneidad, entendida como campo de poder e identificación de lo indígena y lo no indígena (De la Cadena & Starn, 2010), se dinamiza por la relación con los conocimientos occidentales.

De forma análoga a lo relatado por *Jimbúso Wera*, *Ibana Mukira* no referencia dinámicas claras de colonialidad, incluso narra aprendizajes sobre la historia de los pueblos indígenas, conociendo costumbres y creencias ancestrales. Sin embargo, estos conocimientos escolares marcaban esquemas de pensamiento distintos a los tradicionales, lo que se evidencia con relativa fuerza frente al aprendizaje de las ciencias naturales, como un sistema de pensamiento –o ciencia como lo llama *Ibana Mukira*- que entiende al mundo natural de una forma distinta en comparación a la aprendida en el territorio desde la medicina tradicional: “aprendí de los cuerpos humanos y cómo era y cómo movían los cuerpos. Y la naturaleza↓ y cuáles son [los] que no [se] mueven [...] [en] la cultura propia, las ciencias son diferentes”³⁰. En el caso de *Jimbúso Wera*, motivada por el trabajo como gestora de salud, comenzó a estudiar enfermería en un instituto técnico y de manera paralela continúa validando el bachillerato en el Colegio Camilo Torres, donde a diferencia de las dinámicas de colonialidad vividas en el internado que excluían cultural y epistemológicamente lo no occidental (Castro-Gómez, 2005), ha establecido relaciones no discriminatorias y de cooperación con compañeros no indígenas:

Yo primero estudié solo yo, como en intermedio de los blancos, yo solita estaba↑. Ehh, pues si chévere porque hay otros que les gusta no, o sea no se discrimina a uno que

³⁰ En los últimos meses *Luis Antonio* dejó de validar el bachillerato por falta de tiempo y se encuentra trabajando como líder y coordinador del proceso de reubicación de varias familias Embera Chamí

porque es indígena. [...] ¡Ay no!, allá fue muy bueno::, todos los alumnos. Me ayudaban y todo, y me sacaron adelante, ellos me enseñaban, pues era muy difícil aprender matemáticas. Pero una compañera me ayudó también y ahí↓ [...] una compañera blanca.

En su conjunto, esta serie de experiencias educativas formales en la ciudad, han transformado la vida de *Ibana Mukira* pero especialmente la trayectoria vital de *Jimbúso Wera*, no solo en sus actividades cotidianas, sino en el rol que juega en la comunidad y en las formas en las cuales se ve a sí misma. La fuerza de su agencia, la han llevado a plantear senderos alternativos a los vividos por los demás miembros de la comunidad, evidenciando un tránsito de lo indígena-tradicional hacia lo urbano-occidental con múltiples aristas, con fluctuaciones emocionales, sociales y culturales, que no permiten una narración estática sobre sí misma, sino una diáspora continua que marca apertura y nostalgia por lo tradicional a la vez (Clifford, 2010). Como ejemplo de la vitalidad que acompaña las voces de *Jimbúso Wera* y *Ibana Mukira*, vale la pena resaltar el relato de *Jimbúso Wera* sobre sus intenciones de continuar estudiando, pues son motivaciones viscerales que sobrepasan los intereses económicos o de ascenso social, lo cual controvierte otros estudios (Gaitán, 2010; Maillard y cols., 2008), y por el contrario encarnan en cierta medida un sistema de pensamiento Embera y una forma de vida cultural en relación con el conocimiento:

[Yo estudio] para tener conocimiento, pues para tener conocimiento↓ y aparte de eso para poder aprender cosas y para seguir estudiando en algo↓ [...] yo no estoy estudiando que porque voy a ganar más dinero, voy a ganar más plata, no↓. Sino que mi decisión es tener conocimiento en el estudio↑ [...]. Eso es lo que he enseñado a mis hijos↑, que uno no debe tener ese pensamiento malo, que yo voy a ganar mucho dinero, por eso voy a estudiar↓. Yo siempre le digo a mis hijos «uno estudia es para tener conocimiento y aprender las cosas».

En definitiva, las vidas de *Ibana Mukira* y *Jimbúso Wera* se han construido a partir de varias experiencias educativas que han sedimentado y transformado las narraciones que elaboran de forma relacional sobre sí mismos. Esta condición inacabada de las trayectorias vitales, así como la constante construcción de un Nosotros y unos Otros en el cual emerge su Yo (Gergen, 2009), están dinamizadas por un vaivén personal y cultural que se enmarca dentro de la indigeneidad como campo de relación y poder entre lo indígena y lo no indígena (De la Cadena & Starn, 2010). En una tensión constante entre las dinámicas de colonialidad, hibridación y resistencia, en donde la posibilidad de interculturalidad es tangencial, las narraciones sobre sí mismos que construyen *Jimbúso Wera* e *Ibana Mukira*

no se consolidan en un aglomerado de experiencias educativas que se armonizan y encadenan, por el contrario, las experiencias educativas también escinden, re-direccionan y dinamizan las construcciones de los Yoes en juego, conformando lo que se ha denominado como rupturas/aperturas experienciales.

La tensión entre lo indígena-tradicional y lo urbano-occidental, así como las paradojas y contradicciones de las experiencias educativas de *Ibana Mukira* y *Jimbûso Wera* a lo largo de su vida, implican un reto intelectual que exige una mirada dinámica y compleja de los fenómenos trabajados. Existe entonces la necesidad de plantear propuestas teóricas móviles y anti-sustanciales de las construcciones del Yo, las experiencias educativas y de la relación indígena-no indígena, por lo cual, se propone como concepto comprensivo el **Yo de frontera** como una mirada constructorista a las elaboraciones narrativas personales en contextos de diferencia e hibridación cultural.

5. DISCUSIÓN

[...] la vida de los otros, tal como nos llega en la llamada realidad, no es cine sino fotografía, es decir que no podemos aprehender la acción sino tan sólo sus fragmentos eleáticamente recortados (Cortázar, 2013)

Ibana Mukira es hombre pájaro, centralidad del canto y la palabra, oralidad que revive la historia Embera pero a la vez la mece con el viento transportándola con su vuelo a nuevos mundos. *Jimbúso Wera*, mujer colibrí, movimiento constante e inacabado, sus alas agitadas la llevan en múltiples direcciones, algunas veces en contra del mismo viento. La complejidad de su vida se escapa a la simplicidad de la reflexión académica, solo fotografías desde un cierto punto, con un enfoque particular y un rango de visión determinado son posibles de elaborar. Reconociendo estas limitaciones, esta sección tiene como objetivo acercarse en la comprensión de las relaciones entre las construcciones del Yo y las experiencias educativas en comunidades Embera a lo largo del tránsito desde lo indígena-tradicional hasta lo urbano-occidental, a partir de los relatos de vida de *Ibana Mukira* y *Jimbúso Wera*. La centralidad otorgada al lenguaje y la narrativa, plantea el reto de reconocerlos no como reflejos de la realidad sino como constructores permanentes de la misma (Gergen, 2007; 2009; Bruner, 2003). En este sentido, el Yo (*M#*)³¹ no es reflejo narrativo de una esencia interna y privada, es la posibilidad de narrarse a sí mismo (*M# ba*) y construirse mediante el relato como sujeto en relación con otros (Gergen, 2009). Se entiende entonces que las construcciones del Yo son narraciones que los sujetos elaboran de forma relacional sobre sí mismos (Anderson, 1999), por esta razón, la identidad es el acto de otorgar sentido a la vida a través del lenguaje, es en últimas “un arte narrativo” (Bruner, 2003, p. 94). Partiendo de estas premisas fundamentales, en esta sección se buscará generar propuestas teóricas comprensivas de los fenómenos trabajados, no en búsqueda de generalizaciones universalizantes de las condiciones particulares de los

³¹ En lengua Embera *M#* significa Yo, el primer pronombre personal, mientras que *M# ba* quiere decir Yo mismo, el pronombre reflexivo para primera persona

Embera, sino reflexionando rigurosamente apoyados en la idea que “importantes cuestiones teóricas pueden estar en juego en el trabajo empírico más humilde” (Bourdieu & Wacquant, 2005, pág. 239).

Un primer elemento a reflexionar es la noción misma de experiencia educativa, pues es constitutiva de las narraciones sobre sí mismos que como sujetos construimos. En un nivel conceptual, las experiencias educativas son vivencias enmarcadas en procesos de construcción de conocimientos que marcan, acentúan, re direccionan o irrumpen las historias personales. Son experiencias en la medida en que perfoman los sujetos, lo que conlleva un proceso de “significación tanto simbólica como narrativa” de sus vidas (Brah, 2000 citado en Viveros, 2007, pág. 190). La condición narrativa y relacional de las experiencias educativas (Dewey, 2004; McLaren & Giroux, 1998), implica el acto de significar el mundo a través de los conocimientos construidos con los otros, esto quiere decir, la construcción de realidades a través de relaciones (Gergen 2007; 2009). Tres consideraciones particulares pueden formularse sobre cómo interactúan las experiencias educativas con las construcciones del Yo. En primer lugar, no existe linealidad ni causalidad entre las construcciones narrativas y las experiencias educativas, su relación es compleja en la medida en que ambos fenómenos se entretajan e interpelan retroactivamente. Esta **condición retroactiva** (Morin, 2001), hace referencia a que las experiencias educativas movilizan las construcciones del Yo y a su vez, dichas narrativas sedimentadas o transformadas, orientan las experiencias de los sujetos.

Esto conlleva a la segunda consideración, a saber, las experiencias educativas funcionan en **espiral** y no en líneas unidireccionales, esto quiere decir que una experiencia es re-significada a la luz de una nueva experiencia, un principio de **continuidad** (Dewey, 2004) que será relativizado al abordar la tercera consideración. Esta lógica en espiral propia de las experiencias educativas, se ilustra en cómo *Jimbûso Wera* significa actualmente el haber estudiado en el internado, considerando esta experiencia como un camino más autónomo en relación a la estructura asimétrica entre hombres y mujeres Embera, aspecto que ha sido re-significado a raíz de su separación. Ahora bien, la tercera consideración se fundamenta en la necesidad de interpretar las experiencias educativas de *Jimbûso Wera* e *Ibana Mukira* en un ir y venir constante, una oscilación psicológica, social y cultural que constituyen una dinámica de **ruptura/apertura experiencial**, entendidas como cismas que fragmentan o

irrumpen narrativas vitales, cambiando y sedimentando relatos sobre sí mismo, pero abriendo a su vez –de forma paradójica en muchos casos- nuevas experiencias y nuevas formas de entretrejer vidas y conocimientos. Esto quiere decir que no sólo existe una relación continua, retroactiva y en espiral entre experiencias educativas y construcciones del Yo, sino que se evidencian fracturas y fragmentaciones, rupturas que conllevan simultáneamente aperturas, lo que hace movilizar las narraciones personales en fronteras psicológicas, culturales y educativas.

En el caso de *Ibana Mukira* y *Jimbúso Wera*, dichas rupturas/aperturas experienciales se enmarcan y relacionan con dos construcciones psicológicas y culturales que sedimentan y transforman sus narraciones personales: la diferencia **generacional** y la diferencia de **género**. Estos dos elementos son en últimas formas de narrarse a sí mismo a partir de cánones culturales e históricos particularmente situados (Bruner, 2003; Gergen, 2007), pero son al mismo tiempo condiciones estructurales que diferencian y marcan particularidades de sus trayectorias vitales. Las divergencias marcadas por las construcciones de género y la diferencia generacional, toman diferentes matices al interactuar con tres dinámicas educativas identificadas. En primer lugar, la **educación tradicional** entendida como procesos y espacios de transmisión informal de conocimientos tradicionalmente valorados (Montoya, 2010), que son compartidos en las tareas cotidianas y en espacios familiares y comunitarios de los Embera. La segunda dinámica se enmarca en los distintos procesos de **educación formal** que han vivido *Ibana Mukira* y *Jimbúso Wera*, caracterizados por espacios institucionalizados (p.e internado, colegios, institutos, etc.) donde se imparten conocimientos occidentales que marcan un movimiento fronterizo de los Yoes, en un espacio de tensión entre lo indígena y lo no indígena. La tercera dinámica, son todos aquellos procesos de **educación informal** en donde se construyen conocimientos a través de relaciones no institucionalizadas (p.e la relación entre *Ibana Mukira* y el misionero estadounidense), los cuales marcan rupturas/aperturas experienciales que perfoman la construcción de sus Yoes. Tanto las diferencias de género y generación, como las dinámicas educativas que las matizan, acentúan y enmarcan, están diametralmente estructuradas por relaciones de poder que constituyen la **indigeneidad**, como campo de tensión e interacción entre lo indígena y lo no indígena, donde los sujetos construyen sus identidades (De la Cadena & Starn, 2010). En una relación dinámica y de permanentemente

re-contextualización, las experiencias educativas y las narrativas sobre sí mismo que *Ibana Mukira* y *Jimbúso Wera* construyen, transitan entre la construcción del Nosotros y de los Otros, una zona de filiación y distinción trabajada en investigaciones afines precedentes (Merino y Tileagâ, 2011; Maillard y cols., 2008; Gaitán, 2010). Esta zona movедiza cobra especial importancia pues es el área dentro del cual los Yoes oscilan fronterizamente, pasando de ser manifestaciones perennes e inamovibles a construirse mediante identificaciones/diferenciaciones móviles e inacabadas (Hall, 2003).

En esta construcción del Nosotros, las perspectivas de Bruner (1991; 2003) y de Gergen (2006; 2007; 2009) cuentan con importantes desarrollos, al reconocer la posibilidad de compartir historias comunes y construir realidades colaborativas como formas de entretejer un Nosotros. Los significados, entendidos como visiones compartidas sobre el mundo (Bruner, 1991; Gergen, 2007; Geertz, 1995), son un núcleo fundamental para comprender la construcción del Nosotros, por lo cual la pertenencia a la tradición cultural Embera se sitúa en primer momento como identificación de un “Nosotros los Embera” para *Jimbúso Wera* e *Ibana Mukira*. De forma adicional, como lo señala la investigación realizada por Sánchez (2004), la continua tensión que conlleva para las comunidades indígenas el contexto urbano y las hibridaciones que propicia (Schmidt, 2004), acentúa aquellos aspectos étnicos diferenciadores y centraliza al **territorio** como referente étnico identitario. Asociado con el territorio originario como espacio de tradición cultural, existen igualmente dos elementos organizadores del Nosotros indígena: la **familia** y la **lengua**. La primera como institución de educación tradicional y la segunda como forma de expresión y mantenimiento de la colectividad incluso en la ciudad (Gaitán, 2010; Maillard y cols., 2008). La familia, el territorio y la lengua, son elementos constantemente referidos en las narraciones de *Ibana Mukira* y *Jimbúso Wera* como referentes del Nosotros Embera:

“no pueden ehh::, de dejar hablar Embera, porque si nosotros dejamos eso totalmente nos puede perder la cultura↑. Aunque somos indígenas nadie se va a reconocer que somos indígenas”. (*Jimbúso Wera*)

“yo creo que en el territorio, allá es valorado lo de nuestros idiomas, allá hablan ciento por ciento los indígenas en el idioma propio [pero] yo creo que aquí, si nos descuidamos, este idioma se puede fracasar↑, se puede perder. [...] Si nosotros no valoramos el idioma propio, sino fortalecemos a los niños, eso se acaba. Eso es muy,

muy importante. Pero en el territorio eso sí allá no hay forma de acabar (Ibana Mukira)

“Entonces yo aquí así por el momento tengo↓ un vestido occidental, pero cuando yo llego a mi territorio, si me dan casa yo me quito esta ropa↑, y prefiero vestir mi vestido, porque eso sí no lo dejaría”. (Jimbúso Wera)

Sin embargo, es necesario reconocer que producto de las relaciones que se construyen en la ciudad y las múltiples experiencias de *Jimbúso Wera* e *Ibana Mukira*, existen nuevos Nosotros a los que eventualmente se afilian e identifican a lo largo de sus experiencias educativas. Esta situación es más clara en el caso de *Jimbúso Wera*, por ejemplo en relación con su trabajo: “*Lo que nosotros↑ hacemos es sensibilizar a la gente*”, lo que implica que la construcción del Nosotros no se restringe a la comunidad Embera, sino se encuentra en una dinámica de vaivén, de frontera continua en donde las narraciones personales se dinamizan y transforman.

A pesar de avanzar en la importancia del Nosotros para la construcción de los Yoes, tanto la psicología cultural (Bruner, 2003) como el construccionismo (Gergen, 2009) dejan de lado la construcción del Otro, en particular la construcción social del Otro de la diferencia cultural. Este elemento es fundamental toda vez que se reconozca que los Yoes y las “identidades se construyen a través de la diferencia, no al margen de ella” (Hall, 2003, p. 18). Esta elaboración social, cultural y psicológica de Otros diametralmente distintos a Nosotros, es una construcción histórica contextualmente situada, que en el caso estudiado se estructura a partir de dos zonas de contacto: en primer lugar, lo indígena y lo no indígena (De la Cadena & Starn, 2010) y en un segundo nivel lo tradicional y lo urbano (Briones, 2010; Sánchez, 2004). Como se afirmó en la reconstrucción biográfica de *Jimbúso Wera* e *Ibana Mukira*, varios Otros son identificados en sus relatos y en sus experiencias educativas: *Kapunías* o blancos, misioneros, grupos armados, habitantes de la ciudad, etc., con los cuales han entrado en relación a lo largo de sus vidas y se constituyen como referencias en virtud de las cuales construyen quiénes somos (Nosotros) y quién soy (Yo). Puesto que la correspondencia exacta y estática entre las categorías Nosotros/Otros e Indígenas/Occidentales es una abstracción quimérica, esta investigación coincide con los trabajos realizados en Chile y Argentina por Maillard y cols. (2008) y Briones (2010) respectivamente, donde se señala la heterogeneidad interna de las comunidades indígenas en contextos urbanos, que lleva a los sujetos a distanciarse en ocasiones del Nosotros

indígena y considerarlos como Otros con los cuales no se identifican completamente. En el caso de *Ibana Mukira* y *Jimbúso Wera* emerge en sus relatos un “ellos”, otros Embera, con los cuales se han distanciado o no se reconocen y que son aspectos que se agudiza a la luz de las nuevas dinámicas que impone la urbe:

“[Aquí en la ciudad] hay gentes que viven muy desordenes, entonces que no ponen zapatos, a ellos les regalan muchos za↑patos y los botan, por no poner. Entonces nosotros orientamos todo eso en la ciudad, por parte de la ciudad. Pues en el territorio es muy diferente: En el territorio pues eso ya es como son de ellos, pueden andar como quieran, pueden andar sin camisa↑, nadie les va a decir, pero aquí↑ se ve muy feo”. (Ibana Mukira)

“Aquí como la mayoría que llegaba siempre ellos eran:::, o sea pedían muchas colaboraciones en la calle↑, pedía moneda y todo, pero yo como uno no es acostumbrado de eso”. (Jimbúso Wera)

En relación a esta creación de “ellos” como un Nos/otros del cual *Ibana Mukira* y *Jimbúso Wera* se separan pero en los cuales reconocen a su comunidad, dos consideraciones son importantes de realizar. En primer lugar, las dinámicas de colonialidad y exclusión de lo no occidental (Castro-Gómez, 2005; Restrepo, & Rojas, 2010) que se agudizan en la ciudad, llevan al extrañamiento de aquello que en territorio se consideraba como canónico en términos de Bruner (1991). Esta colonialidad, que hace exótico lo que en territorio era visto como mundano (p.e vestirse o no), implica unas transformaciones culturales y personales que llevan al Embera a estar en constante vaivén, en la frontera entre lo tradicional y lo urbano-occidental. En segundo lugar, como un elemento histórico que no puede obviarse, estos nuevos Nos/otros o “Ellos”, son construcciones que involucran tanto a las generaciones actuales como a los “antiguos” Emberas, por lo cual emerge un Nosotros que oscila entre el presente y del pasado (Rincón, 2008), en una tensión constante entre tiempo e identidad. En referencia a este particular Nos/otros a medio camino entre la otredad y la filiación, se marca una diferencia en términos de prácticas y creencias, como lo sostiene *Ibana Mukira* sobre generaciones pasadas: *“El sol era dios para ellos, entonces que cada cuando asomaba al sol por ahí las seis de la mañana↓, que cuando viene rayando el sol, entonces lo adoraban [...] hoy en día [para] nosotros el poder del sol ya::: se acabó. En esa parte la historia debilitó mucho↑ y ya no hay forma cómo tener la creencia del sol”*.

Hasta el momento se ha buscado proponer algunos elementos transversales y comprensivos sobre la relación entre las experiencias educativas y las construcciones del Yo en el caso de la comunidad Embera, para lo cual se ha señalado como nociones centrales las rupturas/aperturas experienciales, la lógica de sedimentación y cambio y la construcción del Nosotros y Otros, así como la tensión diametral entre lo indígena y lo no indígena como campo de relación y poder. Puesto que en el ejercicio académico siempre existe potencialidad teórica a partir del trabajo riguroso de un caso particular (Bourdieu & Wacquant, 2005), mi interés es sostener la tesis que las experiencias educativas de la comunidad Embera en su tránsito de lo indígena-tradicional a lo urbano-occidental, construyen narraciones híbridadas y fronterizas, dando paso a **Yoes de Frontera**. Esta noción es un constructo teórico comprensivo que pretende participar en las discusiones de las tradiciones investigativas sobre la construcción de identidades o Yoes desde la psicología (Gergen, 2007; 2009; Bruner, 2003; Howard, 2000), pero busca aportar igualmente algunos elementos para la comprensión de lo indígena en contextos urbanos y comprender la respectiva etnización de las ciudades latinoamericanas (Briones, 2010; Gaitán, 2010; Maillard y cols., 2008; Yanes, 2004). Concretamente, la noción Yo de Frontera es un concepto que pretende relativizar, complejizar y evitar la etiqueta “pura” de Indígena/Occidental, con la intención de comprender las construcciones del Yo como configuraciones narrativas que los sujetos hacen sobre sí mismos en el marco de la diferencia, en un vaivén y una oscilación constante entre el límite cultural³².

Como lo sostiene Santos (1998), la frontera como metáfora y como fenómeno socio-cultural es una zona de contacto y movilidad: “La livianidad de la zona de frontera se vuelve muy sensible a los vientos. Es una puerta de vaivén y, como tal, nunca está abierta de par en par y nunca está cerrada” (Santos, 1998, p. 186). La lógica que propone la frontera, entendida más allá de un espacio geográfico o estatal, es un juego de hibridaciones generalizadas (García Canclini, 2001; Santos, 1998), en donde las diferencias (p.e indígenas-no indígenas) no se niegan pero entran en contacto en una lógica de fusión y fricción en la cual los sujetos se construyen (Briones, 2010). Esta zona híbrida y babélica, no se encuentra exenta de relaciones de poder y micro jerarquías (Santos,

³² Con el fin de tener una visión amplia de lo planteado, el lector puede remitirse al Anexo 2 donde encontrará un esquema analítico general construido a partir de las vistas en red proporcionadas por Atlas.Ti.

1998), por lo cual las dinámicas de la colonialidad del ser, del saber y del poder (Castro-Gómez, 2005) no son ajenas a los procesos de hibridación psicológica y cultural sino que se manifiestan como se ha señalado en hibridaciones emancipatorias y reaccionarias (Santos, 2009), que pueden potencializar la voz de los subalternos o por el contrario limitarlas y coaccionarlas. En el plano psicológico y educativo, esta zona fronteriza en la cual los sujetos de manera relacional y narrativa construyen Yoes a través de diferentes experiencias educativas, es un área movедiza e inestable, un espacio de vaivén cultural y personal que interpela constantemente los relatos biográficos y ubican tensiones perennes entre lo indígena-tradicional y lo urbano-occidental. Sin embargo, este hecho no implica una personalidad *pastiche* en términos de Gergen (2006), donde los sujetos son vistos como “camaleones sociales” que toman en préstamo fragmentos de identidad y se adecuan estratégicamente a situaciones particulares; la construcción de Yoes de Frontera implica una movilidad enmarcada entre la filiación y la diferencia, donde fusiones y fricciones hacen parte del continuo vital, así como las relaciones de poder pasan de ser elementos contextuales a estructuras organizadoras de las narrativas personales.

El proceso de construcción de Yoes de frontera, implica entonces una “fusión de experiencias y realidades” (Briones, 2010, p. 119), una oscilación y un movimiento fronterizo y continuo entre lo indígena-tradicional y lo urbano-occidental que se manifiesta con fuerza en los relatos de *Jimbúso Wera* e *Ibana Mukira*. Para ejemplificar esta organización híbrida de prácticas y creencias en los Yoes de Frontera, es posible resaltar el relato de *Jimbúso Wera* en relación a las ideas sobre la salud y la enfermedad: “[...] nosotros ya creemos las dos cosas, ehh, de enfermedad occidental[†] y enfermedad de nosotros, entonces yo siempre creo en las dos cosas”. En el caso de *Ibana Mukira*, tres presentaciones distintas que hace de sí mismo brindan igualmente ilustraciones empíricas del vaivén educativo, cultural y psicológico, en donde se apropian nuevas voces y categorías, pero se mantienen o fusionan otras ya sedimentadas:

“Mi nombre es [Ibana Mukira], yo era gobernador de mi vereda, en mi territorio, del resguardo Indígena Chamí de Risaralda”.

“Mi nombre es [Ibana Mukira], soy coordinador Embera chamí de reubicación, soy de Risaralda”.

“Mi nombre es [Ibana Mukira], soy desplazado de Mistrató, Risaralda”.

En definitiva, esta movilidad y oscilación psicológica y cultural representada en la noción de Yo de Frontera, parte de una crítica a la intención de la ciencia positiva de llegar a las “verdaderas identidades”, pasando a preguntar cómo los sujetos asumen ciertas categorías culturales para identificarse (Gergen, 2006) y cómo construyen de manera relacional relatos acerca de sí mismos (Gergen, 2009). En últimas, el concepto de Yo de Frontera es una construcción teórica, una herramienta comprensiva para interpretar las maneras en las cuales los sujetos se identifican en contextos de diferencia y contacto cultural, acentuando tanto las relaciones de poder y ejercicios de colonialidad en los que participan, como sus agencias y resistencias (Bruner, 1991; Restrepo, 2007).

6. CONCLUSIONES

*No sé muy bien cómo decirle que el secreto
es precioso y que ahora la ciencia, nuestra
ciencia, me parece una mera frivolidad [...]*
*El secreto, por lo demás, no vale lo que vale
los caminos que me condujeron a él.
Esos caminos hay que andarlos.*
J.L. Borges, *El Etnógrafo*

El relato borgiano titulado *El Etnógrafo* reseña un recorrido humano y señala a su vez un reto intelectual, narrando un inesperado y enigmático secreto inaprensible según su protagonista para la academia, puesto que solo puede ser entendido como parte de la experiencia humana. Arriesgarse y plantear un proceso investigativo no sólo es poner en juego una serie de estructuras teóricas, categorías analíticas y caminos metodológicos, es también una ruta para desestabilizar formas tradicionales de pensar y (re)construirse reflexivamente (Guber, 2001) como sujeto en relación con otros. El cuento de Borges brinda una imagen nada transparente acerca del inminente encuentro y desencuentro del investigador, en donde el conocimiento en todas sus dimensiones (académica, política, ética, cultural, etc.) se pone en juego, se de-construye y re-construye de manera constante. Más allá del enigmático secreto de la vida que escapa a la frialdad de la ciencia, Borges señala la importancia del camino recorrido, acentúa la irreductible relevancia de los trayectos vitales de quien descubre y se maravilla. A nivel personal, este es quizás uno de los grandes sentidos de la investigación: encontrarme viviendo no *otra* experiencia, sino – acudiendo a la forma retórica decolonial- una experiencia educativa *otra*, en la cual el conocimiento no se construye solo sino colectiva y relacionamente, no se produce exclusivamente en la academia o la universidad, sino es una elaboración que emerge en múltiples lugares, especialmente en los más olvidados por las disciplinas y en los personalmente más inesperados.

El escuchar voces históricamente subalternizadas se convirtió de forma diametral en el motor de la investigación, el maravillarme con las resistencias de *Jimbûso Wera* e *Ibana*

Mukira entró constantemente en conflicto con la indignación sobre las múltiples marginaciones que viven. Este proceso investigativo, que culmina formalmente con este texto, buscó contar con un valor social fundamental: la posibilidad de escuchar y dejarse interpelar por voces obviadas y excluidas, reconocer su fortaleza pero señalar las paradojas de su devenir vital. A esta altura, como investigador debo narrar al paciente lector un suceso trascendental del proceso educativo e investigativo en el que participé: A medida que avanzaba el estudio, iba reafirmando la idea de reconstruir la vida de *Ibana Mukira* a través de múltiples conversaciones con él y con personas relacionadas; sin embargo, esta intención se transformó radicalmente al entrevistar a *Jimbúso Wera*. Su bella historia, imponía la exigencia de descentrar el relato del varón –como lo sostuvo el profesor José Gregorio- y cambiar el diseño metodológico por una doble biografía que ampliara la polifonía de la investigación. Este suceso fue un cisma personal e intelectual que propiciaba la investigación, una experiencia educativa que me mostraba como investigador la importancia de escuchar la historia de una mujer indígena, aquel espacio subalterno de la subalternidad.

Esta serie de experiencias *otras*, que performaron el proceso investigativo, radicalizaron la idea de buscar un encuadre metodológico relacional (Grossberg 2003, citado en Restrepo, 2007), en el cual dos relatos biográficos logran entrecruzarse e interpelarse con el fin de generar comprensiones más complejas y dinámicas. El resultado de estas elaboraciones teóricas y acercamientos empíricos, así como la propia experiencia educativa que he vivido como investigador, permiten concluir que las construcciones del Yo son relatos personales que se urden, escinden y transforman a partir de relaciones, en una dinámica que no es nuclear ni estática (Soy), sino poli-céntrica, multi-modal y azarosa (estoy siendo), que sin embargo no puede ser considerado como presentismo absoluto, sino que se estructura por una compleja fluidez sedimentada (he venido siendo). La imposibilidad de encontrar narraciones estables y orgánicas sobre sí mismo, o identidades inmutables y estáticas, implica la necesidad de llevar a cabo nuevos estudios, que (re)formulen preguntas desde un pensamiento complejo y relacional que no reduzca estos fenómenos a una tradición disciplinar particular. En el caso particular de la comunidad Embera y demás comunidades indígenas víctimas del conflicto armado que han vivido en ciudades, nuevas preguntas académicas, políticas y sociales deben ser formuladas,

especialmente en relación a los procesos de reparación, retorno y reubicación que se están llevando a cabo y que implican de seguro abruptas transformaciones psicológicas, educativas y culturales.

Para finalizar, es para mí importante reconocer como uno de los aprendizajes fundamentales de este proceso, el constante esfuerzo colectivo de interpelar, complejizar y complementar el discurso psicológico, lo que me enseña la importancia de dosis de “indisciplina”, reflexión crítica y búsqueda de un conocimiento complejo. Ahora que este proceso educativo se materializa formalmente con este texto, debo reconocer una coautoría implícita a mis compañeros Julián Neira y Manuel Guacaneme y al profesor José Gregorio Rodríguez, pues este trabajo está plagado de sus ideas, conversaciones y preguntas movilizadoras. Esta polifonía intelectual implícita en este informe, ratifica que tanto el conocimiento como los sujetos involucrados, no se construyen individualmente sino de forma cooperativa y relacional.

7. REFERENCIAS

- Anderson, H. (1999) *Conversación, lenguaje y posibilidades. Un enfoque posmoderno de la terapia*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Archila, M. (1998) Fuentes orales e historia obrera. En T. Lulle; P. Vargas & L. Zamudio (coords.) *Los usos de la historia de vida en las ciencias sociales*, Tomo I. Barcelona: Anthropos.
- Archila, M. (2005) Voces subalternas e historia oral. *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura*, No. 32, pp. 293-308.
- Arfuch, L. (2007) *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Barajas, C. (2000) Hibridación constante: Manejo de la enfermedad en una comunidad rural colombiana. En: D. Obregón (Comp.) *Culturas científicas y saberes locales: Asimilación, hibridación, resistencia*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Beverley, J. (2004) *Subalternidad y representación. Debates en teoría cultural*. Madrid: Iberoamericana.
- Briones, C. (2010) “Nuestra lucha recién comienza”: Experiencias de pertenencia y de formaciones mapuches del yo. En: M. de la Cadena y O. Starn (Ed.) *Indigeneidades contemporáneas: Cultura, política y globalización*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Bruner, J. (1988) *Realidad mental y mundo posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa.
- Bruner, J. (1991) *Actos de Significado: Más allá de la Revolución Cognitiva*. Madrid, Alianza.
- Bruner, J. (2000) *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor Distribuciones.
- Bruner, J. (2001) Self-making and world-making. En: J. Brockmeier & D. Carbaugh (Ed.) *Narrative and Identity. Studies in Autobiography, Self and Culture*. Ámsterdam/Filadelfia: John Benjamins Publishing.
- Bruner, J. (2003) *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bruner, J. (2012) What Psychology Should Study. *International Journal of Educational Psychology*. Vol. 1 No. 1, pp. 5-13.
- Bonfil Batalla, G. (1972) El concepto de Indio en América: Una categoría de la situación colonial. *Anales de Antropología*. Vol. 9. México.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. (1984). *La reproducción*. Barcelona: Fontamara.

- Bourdieu, P. (1997) *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L. (2005) *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Bourdieu, P. (2007) *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Cabrera, F.; Barbero, C.; Lopez, F.; Castillo, A.; Caicedo, Y.; Bravo, D. & Alzate, D.; (2009) *Identificación y caracterización socioeconómica, cultural y nutricional del observatorio de la situación de los niños, niñas y de las familias Embera en Bogotá*. ICBF-Vía Plural.
- Castro-Gómez, S. (2005) *La postcolonialidad explicada a los niños*. Popayán: Universidad del Cauca.
- Clifford, J. (2010) Diversidad de experiencias indígenas: diásporas, tierras natales y soberanías. En: M. de la Cadena & O. Starn (Ed.) *Indigeneidades contemporáneas: Cultura, política y globalización*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Corbetta, P. (2007) *Metodología y técnicas de la investigación social*. Madrid: McGraw Hill.
- Cornejo, A. (2002) Mestizaje e hibridez: Los riesgos de las metáforas. *Revista Iberoamericana*, Vol. 58, Núm. 200, pp. 867-870.
- Correa, F. (2010) La formación de la autonomía desde la infancia entre los pueblos indígenas colombianos. En: F. Correa (Ed.) *Infancia y trabajo infantil indígena en Colombia*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Organización Internacional de Trabajo –OIT-.
- Cortázar, J. (2013) *Rayuela*. Bogotá: Alfaguara.
- De la Cadena, M. y Starn, O. (2009) Indigeneidad: problemáticas, experiencias y agendas en el nuevo milenio. *Revista Tabula Rasa*, No. 10, pp. 191-223.
- De la Cadena y O. Starn (Ed.) *Indigeneidades contemporáneas: Cultura, política y globalización*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- De la Mata, A. & Santamaría, A. (2010) La construcción del yo en escenarios educativos. Un análisis desde la psicología cultural. *Revista de Educación* (353), pp. 157-186.
- Dewey, J. (2004) *Experiencia y Educación*. Madrid: Biblioteca Nueva
- Delgado, M. (1999) *El animal público. Hacia una antropología de los espacios urbanos*. Barcelona: Anagrama.
- Delgado, M. (2007) *Sociedades movedizas. Pasos hacia una antropología de las calles*. Barcelona: Anagrama.
- Dussel, E. (1992) *1492 el encubrimiento del otro: hacia el origen del mito de la modernidad*. Bogotá: Antropos.

- Escobar, A. (2003) Mundos y conocimientos de otro modo. El programa de investigación de modernidad/colonialidad latinoamericano. *Revista Tabula Rasa*, No.1, págs. 51-86.
- Flick, U. (1992) Triangulation Revisited: Strategy of or Alternative to Validation of Qualitative Data. *Journal for the Theory of Social Behavior*, No. 22, Vol. 2, pág. 175-197.
- Foucault, M. (1992) *Microfísica del Poder*. Madrid: Ediciones La Piqueta.
- Gaitán, S. (2010) *Identidades Embera en Bogotá: Un presente nebuloso entre las memorias de un pasado y la esperanza incierta de un futuro*. Trabajo de grado para optar por el título de Psicóloga. Inédito: Universidad Nacional de Colombia.
- García Canclini, N. (1997) Culturas híbridas y estrategias comunicacionales. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, Vol. 3, No. 5, pp. 109-128. Universidad de Colima, México.
- García Canclini, N. (2001) *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Geertz, C. (1995) *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Paidós.
- Gergen, K. (1996) *Realidades y relaciones. Aproximaciones a la construcción social*. Barcelona: Paidós.
- Gergen, K. (2006) *El Yo saturado*. Barcelona: Paidós
- Gergen, K. (2007) *Kenneth Gergen. Construcción social. Aportes para el debate y la práctica*. Estrada & Díaz Granados (Comp.). Bogotá: Universidad de los Andes.
- Gergen, K. (2009) *Relational Being. Beyond Self and Community*. New York: Oxford University Press.
- Gergen, K. & Gergen, M. (2011) *Reflexiones sobre la construcción social*. Madrid: Paidós.
- Ghasarian, C. (2002) Por los caminos de la etnografía reflexiva. En: C. Ghasarian; M. Abeles; I. Bellier; P. Cohen; P. Erickson; S. Fainzang; P. Gaboriau; M. Godelier; F. Laplantine; A-M. Losonczy; P. Ottino *De la etnografía a la antropología reflexiva: nuevos campos, nuevas prácticas, nuevas apuestas*. Buenos Aires: Ediciones del Sol.
- Giroux, H. (1996) *Placeres inquietantes. Aprendiendo de la cultura popular*. Barcelona: Paidós.
- Godard, F. (1996) El debate y la práctica sobre el uso de las historias de vida en las ciencias sociales. En: F. Godard & R. Cabanes *Uso de las historias de Vida en las Ciencias Sociales*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
- González, A. (2009) Del enfoque emic a los procedimientos críticos de interpretación. Retrospectiva y anticipaciones. *Papeles de Trabajo* N°18- Diciembre. Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural.
- Gramsci, A. (1984) *Cuadernos de la cárcel*. México: Ediciones Era.
- Grinberg, L. & Grinberg, R. (1998) *Identidad y cambio*. Madrid: Paidós.

- Guber, R. (2001) *La Etnografía: Método, campo y reflexividad*. Bogotá: Norma.
- Hall, S. (2003a) The work of representation. En: S. Hall (Ed.) *Representation: Cultural Representations and Signifying Practices*. London: Sage Publications.
- Hall, S. (2003b) Introducción: ¿quién necesita «identidad»? En: S. Hall & P. du Gay *Cuestiones de identidad cultural*. Buenos Aires: Amorrortu
- Hinchliffe, G. (2011) What is a Significant Educational Experience. *Journal of Philosophy of Education*, Vol. 45, No. 3, pp. 417-431.
- Howard, J. (2000) Social Psychology of Identities. *Annual Review of Sociology*, Vol. 26, pp. 367-93.
- Jimeno, M. (2006) *Juan Gregorio Palechor: historia de mi vida*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Ciencias Humanas.
- Kotakk, C. (2002) *Antropología Cultural*. Madrid: McGraw-Hill.
- Losonczy, A-M. (2006) *Viaje y violencia: la paradoja chamánica emberá*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
- Maffesoli, M. (2004). *El tiempo de las tribus. El ocaso del individualismo en las sociedades posmodernas*. México: Siglo XXI Editores
- Maillard, C.; Ochoa, G. & Valdivia, A. (2008) Experiencia educativa e identidades étnicas en estudiantes universitarias indígenas de la región metropolitana. *Calidad en la Educación*, No. 28, pp. 176-201.
- Maldonado-Torres, N. (2007) Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. En S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel (Ed.) *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- McLaren, P. (1998) *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. México: Siglo XXI Editores.
- McLaren, P. & Giroux, H. (1998) Escritos desde los márgenes: Geografías de identidad, pedagogía y poder. En P. McLaren *Multiculturalismo Revolucionario. Pedagogías de disensión para el nuevo milenio*. México D.F: Siglo XXI Editores.
- Merino, M. & Tileagã, C. (2011) La construcción de identidad de minorías étnicas: un enfoque discursivo psicológico a la autodefinición étnica en acción. *Discurso & Sociedad*, Vol. 5, N. 3, pp. 569-594.
- Merlan, F. (2010) La indigeneidad como identidad relacional: La construcción de los derechos sobre la tierra en Australia. En: M. de la Cadena y O. Starn (Ed.) *Indigeneidades contemporáneas: Cultura, política y globalización*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

- Mignolo, W. (2006) El pensamiento des-colonial, desprendimiento y apertura: Un manifiesto. En: C. Walsh, A. García & W. Mignolo (Comp.) *Interculturalidad, descolonización del Estado y del conocimiento*. Buenos Aires: Ediciones del Signo.
- Mingo, A. (2006) *Quién Mordió la Manzana: Sexo, Origen Social y Desempeño en la Universidad*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ministerio de Cultura de Colombia (2010) Caracterización del Pueblo Emberá. En: <http://www.mincultura.gov.co/?idcategoria=41767>. Consultado el 19 de mayo del 2013.
- Ministerio de Cultura de Colombia (2010) Caracterización del Pueblo Emberá Chamí. En: <http://www.mincultura.gov.co/?idcategoria=41768>. Consultado el 19 de mayo del 2013.
- Ministerio de Cultura de Colombia (2010) Caracterización del Pueblo Emberá Katío. En: <http://www.mincultura.gov.co/?idcategoria=41769>. Consultado el 19 de mayo del 2013.
- Ministerio de Cultura de Colombia (2010) Caracterización del Pueblo Eperara Síapidara. En: <http://www.mincultura.gov.co/?idcategoria=41770>. Consultado el 19 de mayo del 2013.
- Molano, A. (1998) Mi historia de vida con las historias de vida. En T. Lulle; P. Vargas & L. Zamudio (coords.) *Los usos de la historia de vida en las ciencias sociales*, Tomo I. Barcelona: Anthropos.
- Montoya, L. (2010) Infancia y trabajo entre los Embera y Wounan. En: F. Correa (Ed.) *Infancia y trabajo infantil indígena en Colombia*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Organización Internacional de Trabajo (OIT).
- Morin, E. (2001) *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gesida.
- Nengarabe, C. (1979). Algunos relatos de los Embera Chamí de Risaralda. En H. Niño (ed.): *Literatura de Colombia Aborigen. En pos de la palabra*. Bogotá: Biblioteca Básica Colombiana, N° 39, Colcultura.
- Neu, I. (2008) Sincronicidades en sociedades multiculturales. En: G. Dietz, R. Mendoza & S. Téllez (Ed.) *Multiculturalismo, educación intercultural y derechos indígenas en las Américas*. Quito: Abya-Yala.
- Potter, J. (1998) *La representación de la realidad. Discurso, retórica y construcción social*. Barcelona: Paidós.
- Quijano, A. (2000) Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En: E. Lander (Ed.) *La colonialidad del saber. Eurocentrismo y ciencias sociales*. Buenos Aires: CLACSO.
- Raesfeld, L. (2008) Niños indígenas en escuelas urbanas en Pachuca, Hidalgo, México. En: G. Dietz, R. Mendoza & S. Téllez (Ed.) *Multiculturalismo, educación intercultural y derechos indígenas en las Américas*. Quito: Abya-Yala.

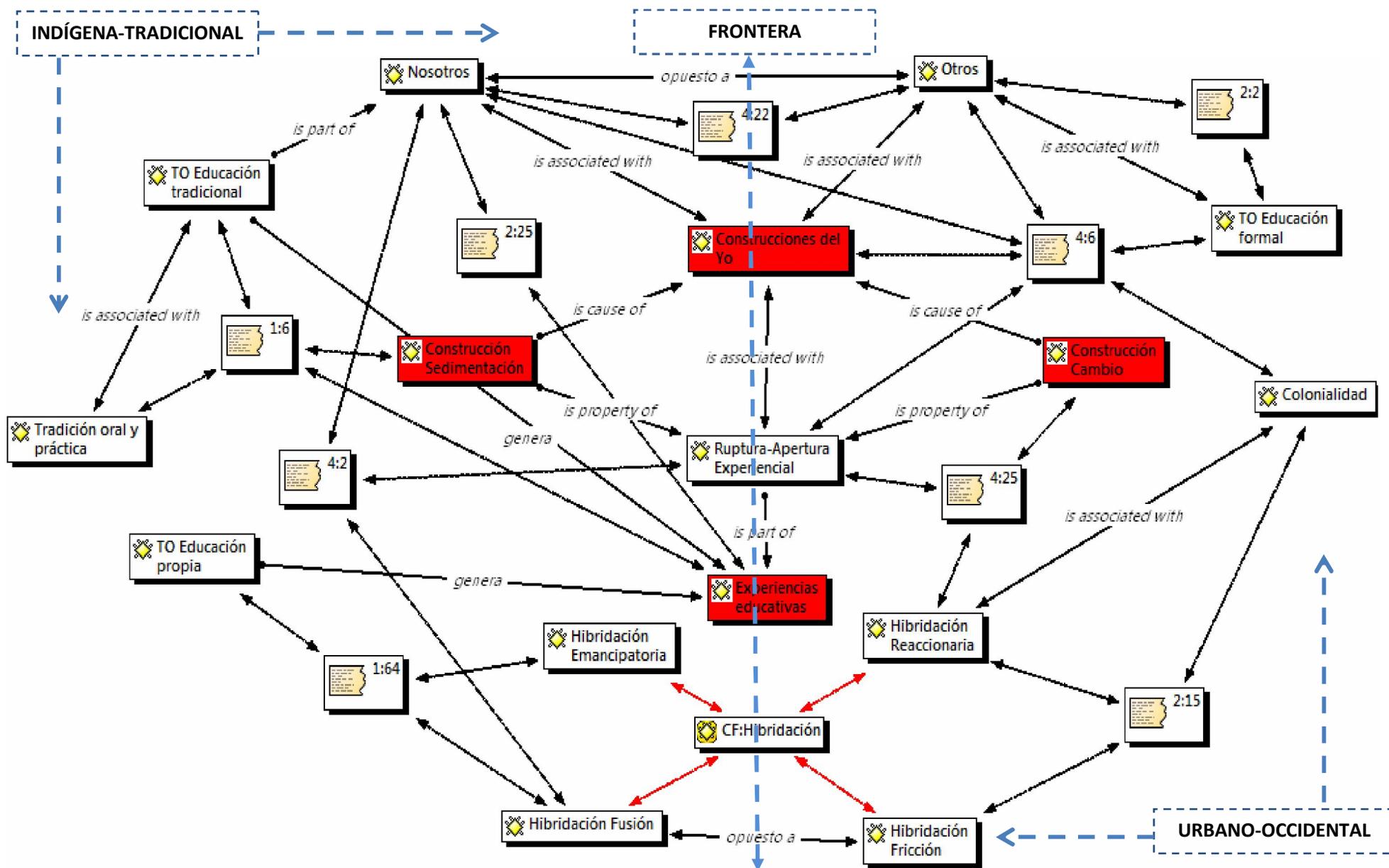
- Restrepo, E. (2004) *Teorías contemporáneas de la etnicidad. Stuart Hall y Michel Foucault*. Popayán: Editorial Universidad del Cauca
- Restrepo, E. (2007) Identidades planteamientos teóricos y sugerencias metodológicas para su estudio. *Revista Jangwa Pana*, No. 5, pp. 24-35.
- Restrepo, E. & Rojas, A. (2010) *Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos*. Popayán: Editorial Universidad del Cauca. Instituto de Estudios Sociales y Culturales: Universidad Javeriana.
- Restrepo, E. (2012) *Intervenciones en teoría cultural*. Popayán: Universidad del Cauca.
- Rincón, D. (2008) *Museos, sujetos e identidades contemporáneas. Una aproximación desde la exposición "Sipán: el último tesoro de América"*. Trabajo de grado para optar por el título de Psicóloga. Inédito: Universidad Nacional de Colombia-Programa RED.
- Rivera Cusicanqui, S. (2010) *Ch'ixinakax utxiwa: Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Saltalamacchia, H. (2005) *Del proyecto al análisis: aportes a una investigación cualitativa socialmente útil*. Buenos Aires: El Artesano
- Sánchez (2004) *La ciudad de los paisanos. La construcción de la identidad étnica en Bogotá un caso de migración*. Tesis para optar al título de Magister en Antropología. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Santos, B. (2009) *Una epistemología del sur: La reinención del conocimiento y la emancipación social*. México: Siglo XXI, CLACSO.
- Schmidt, B. (2004) Hibridación religiosa en Nueva York. Espiritismo puertorriqueño como ejemplo del proceso híbrido. *Boletín de Antropología*, Vol. 18 No. 35, pp. 226-243. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Scott, J. (1992) Experience. En: J. Butler y J. Scott (Ed.) *Feminists Theorize the Political*. New York and London: Routledge.
- Spivak, G. (2003) ¿Puede hablar el subalterno? *Revista Colombiana de Antropología*, Vol. 39, pp. 297-364.
- Ulloa, A. (1992) Los Embera. En: A. Chaves (Coord.) *Geografía Humana de Colombia*. Región del Pacífico. Tomo IX. Bogotá: Instituto Colombiano de Cultura Hispánica.
- Vargas, D. (2012) *Interculturalidad y procesos de subjetivación en el espacio universitario*. Trabajo de Grado para optar al título de Psicóloga. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Departamento de Psicología-Programa RED.
- Vasco, L-G. (1975) *Los Chamí. La situación del indígena en Colombia*. Bogotá: Editorial Margen Izquierdo, Colección Populibros, N° 1.

- Vasco, L-G. (1985) *Jaibanás, los verdaderos hombres*. Bogotá: Fondo de promoción de la cultura del Banco Popular.
- Vasco, L-G. (1990) Jaibaná Embera y Chamanismo. En: *Cultura Embera. Memorias del Simposio sobre Cultura Embera*. Medellín: Organización Indígena de Antioquia.
- Vasco, L-G. (2002) *Entre selva y páramo: viviendo y pensando la lucha india*. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia.
- Villa, W. & Houghton, J. (2005) *Violencia política contra los pueblos indígenas en Colombia 1974-2004*. Bogotá: Centro de Cooperación al Indígena –CECOIN-y Organización Indígena de Antioquia –OIA-.
- Viveros V, Mara. (2007) De diferencia y diferencias. Algunos debates desde las teorías feministas y de género. En: L. Arango & Y. Puyana (Comp.) *Género, mujeres y saberes en América Latina. Entre el movimiento social, la academia y el Estado*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Walsh, C. (2006a) Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento otro desde la diferencia colonial. En: C. Walsh, A. García & W. Mignolo (Comp.) *Interculturalidad, descolonización del Estado y del conocimiento*. Buenos Aires: Ediciones del Signo.
- Walsh, C. (2006b) Interculturalidad y (de)colonialidad: diferencia y nación de otro modo. En H. Magalhães (Ed.) *Desarrollo e interculturalidad, imaginario y diferencia: la nación en el mundo Andino*. Rio de Janeiro: Editora Universitaria Candido Mendes.
- Walsh, C. (2007) Interculturalidad, colonialidad y educación. *Revista Educación y Pedagogía*, No. 48. Universidad de Antioquia.
- Walsh, C. (2011) Etnoeducación e interculturalidad en una perspectiva decolonial. En: L. Mayorga (Ed.) *Desde adentro. Etnoeducación e interculturalidad en el Perú y América Latina*. Lima: Centro de Desarrollo Étnico.
- Yanes, P. (2004) Urbanización de los pueblos indígenas y etnización de las Ciudades. Hacia una agenda de derechos y políticas públicas. En P. Yanes; V. Molina & O. González (Coord.) *Ciudad, Pueblos Indígenas y Etnicidad*. México: Universidad de la Ciudad de México.
- Young, J. (2005) On Insiders (Emic) and Outsiders (Etic): Views of Self, and Othering. *Systemic Practice and Action Research*, Vol.18, Issue 2, pp. 151-162.

Anexo 1. Convención de transcripciones

1. Subrayar: Indica palabras o partes de palabras que son acentuadas por el hablante.
2. Dos puntos (:): Marcan la prolongación del sonido inmediatamente anterior, cuantos más haya más larga es la prolongación (Ah:::).
3. Las flechas (↑↓): Preceden a subidas y bajadas marcadas de entonación.
4. Un guión (-): Marca una finalización brusca y perceptible de una palabra o sonido
5. Los corchetes ([]): Marcan el inicio y final de una superposición en el habla.
6. Duda (¿?): Marca duda o inteligibilidad de alguna palabra
7. Doble paréntesis ((risas)): Marca comentarios descriptores de las acciones.
8. Corchetes y puntos suspensivos ([...]): Marca omisión de algún fragmento por razones de brevedad
9. Comillas (“ ”): Marca el comienzo de la representación del habla de otro sujeto (p.e entonces él dijo “váyanse de aquí” y nosotros nos molestamos)

Anexo 2. Esquema general de relaciones teórico-categoriales desde Atlas Ti.



A continuación se transcriben algunas de las citas utilizadas en esta vista en red desde Atlas.Ti, con el fin de facilitar la comprensión del anterior esquema e ilustrar algunas de las conexiones categoriales propuestas:

1:6 “[Mi padre] me llevaba y me mostraba cómo tiene que hacer las trampas y me indicaba todo como tiene que armar y yo armaba también y yo pusia cuidado, y luego yo me iba sólo a hacer las trampas. Y cogía animalitos también” (*Ibana Mukira*)

1:64 “[En educación propia] Ya por ahí de tercero, de tercer grado, desde tercer grado ya puede saber cuántos, cuántos habitamos en el territorio, y qué hacen los cabildos↑, y los gobernadores qué hacen y la comunidad qué trabajan. Entonces eso todo le dan orientación a ellos, para los niños puedan aprender desde pequeños. Y:: derechos humanos también, desde niño hay que saber aprende a respetar, de valorar, entonces eso nos aprende todo”. (*Ibana Mukira*)

2:2 “En la época cuando yo estudié, me habían dado en un colegio↑ de las monjitas, que es el nombre de Madre Laura, los misioneros y las misioneras. Cuando empezaron a dar de educación occidental↓, eh:: en esa época era un poco complicado. En esa época nos prohibían la creencia de nuestros ancestros↓, y:: nuestro idiomas nos desconocían” (*Ibana Mukira*)

2:15 “hoy en día↑ ya sabemos el malo y el bueno, por medio del:: religión católico. En esa época nos decían que:: el Aribada era el diablo, pero ellos no sabían que era el diablo↑. Sino solamente ellos decían que eso era, ehh como nuestros, nuestros poderes [...] eso decían sino las monjitas que ya enseñaron↑, pero ellos no sabían que era el diablo, no sabían qué era el dios. Como ellos creían los dos unidos que ese era los buenos”. (*Ibana Mukira*)

2:25 “[Mis hijos] no saben qué tiene que sembrar↑, no saben las fases de la luna, no saben eeh las cosechas en día, qué mes es la cosecha. Entonces esa parte sí me quedó ahí con esos muchachos↑”. (*Ibana Mukira*)

4:2 “Lo que nosotros↑ [desde el hospital] hacemos es sensibilizar a la gente, a la comunidad indígena, como ellos no saben acerca de esas enfermedades, entonces nosotros hacemos sensibilización↓” (*Jimbúso Wera*)

4:6 “Allá [en el internado] nos enseñaban matemática, español, porque en la época eso era muy difícil aprender español, yo no sabía hablar nada y las monjitas nos enseñaron↑. Y ahí pocos ehh, hasta estudiaban blancos también, como había blancos, niños de blancos. Nosotros hablamos con ellos día palabra y ahí fuimos aprendiendo. Más que todo, las monjitas nos enseñó hablar el español. Pues si no fuera eso, nosotros no íbamos a saber hablar nada↑. Y al poco tiempo me aprendí a hablar” (*Jimbúso Wera*)

4:25 “Yo allá no podía separarme. Porque los cabildos no dejan separar, y me dijeron que yo no podía separar, como yo me casé por la iglesia me dijeron que a mí me iban a castigar. Aunque mi esposo este maltratando como es la cultura↑ que yo tenía que aguantar hasta la muerte, no podía y yo me aguantaba por eso, vivé trece años allá↓. Yo me separé fue cuando me vine acá a Bogotá desplazándose↓. Y aquí también lo mismo siguió lo mismo con ese maltrato entonces yo tuve que decirle a la policía. Allá en territorio no dejan separar↑. Si usted va a separar ellos le castigan en territorio a la mujer por seis meses tienen que limpiar, hacerse siembra de todos↑ y no le pagan a uno los gobernadores le llevan, le dan machete y ellos tienen que estar mirando la obra de uno”. (*Jimbúso Wera*)