

**Construcción de saberes ancestrales en contextos interculturales: las
migraciones urbanas de los Emberá Chamí.**

Presentado por:

Vivian Helena Arteaga Toro.

Para optar al título de:

Licenciatura en Etnoeducación.

UNIVERSIDAD NACIONAL ABIERTA Y A DISTANCIA.

ESCUELA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN.

LICENCIATURA EN ETNOEDUCACIÓN.

Cundinamarca – Girardot.

Año 2019.

**Construcción de saberes ancestrales en contextos interculturales: las
migraciones urbanas de los Emberá Chamí.**

Presentado por:

Vivian Helena Arteaga Toro.

Para optar al título de:

Licenciatura en Etnoeducación.

Tutor:

Carlos Enrique Pérez

UNIVERSIDAD NACIONAL ABIERTA Y A DISTANCIA.

ESCUELA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN.

LICENCIATURA EN ETNOEDUCACIÓN.

Cundinamarca – Girardot.

Año 2019.

Agradecimientos:

Se les agradece a todos los que participaron de una manera directa, o indirecta, en la realización de este trabajo de investigación intercultural.

Dedicatoria:

Todos los frutos de esta investigación etnoeducativa se la quiero dedicar a mi familia real, a mi esposo y mis hijos, y a mi familia espiritual, las madres emberá y el fruto de sus vientres...

**RESUMEN ANALITICO EDUCATIVO
RAE**

Título del texto	Construcción de saberes ancestrales en contextos interculturales: las migraciones urbanas de los Emberá Chamí.
Nombres y Apellidos del Autor	Vivian Helena Arteaga Toro
Año de la publicación	2019
<p>Resumen del texto: A través de la historia y en la actualidad, se han evidenciado desplazamientos de las comunidades Emberá, generando una gran connotación de situaciones interculturales en el país. Esta genera un reto para el Sistema Educativo Nacional, enfocado en la implementación de una educación inclusiva de la diversidad étnica, que incluya la trasmisión y construcción de saberes ancestrales de estas comunidades indígenas.</p> <p>En esta investigación se ha tomado como objeto de estudio etnográfico, la familia del gobernador indígena don Tiberio Naamundia, cuyo asentamiento se encuentra en el municipio de Anserma en el departamento de Caldas. El interés de esta investigación es, conocer los procesos de trasmisión y construcción de saberes ancestrales y la adaptación de esta familia a las dinámicas etnoeducativas implementadas en la Institución Educativa Normal Superior Rebeca Sierra Cardona, la cual, se caracteriza por implementar una malla curricular flexible, además de los procesos etnoeducativos dados en la Institución Mistrató en el departamento de Risaralda la cual cuenta con un promedio del 35% de estudiantes pertenecientes a la comunidad indígena Emberá.</p>	
Palabras Claves	<p>Emberá. Zonas intermedias. Interculturalidad. Etnoeducación. Saberes ancestrales. Migraciones.</p>

Problema que aborda el texto:

En las principales calles de ciudades como Manizales, Pereira, Girardot se observan familias indígenas de las comunidades Emberá, que han migrado desde sus resguardos indígenas en busca de nuevas oportunidades y otros destinos más allá de los límites de sus resguardos indígenas. Se desplazan a estas grandes ciudades en busca de nuevas oportunidades, para comerciar sus coloridas artesanías ubicados en los andenes de las principales avenidas. Sin embargo, algunos también practican la mendicidad en medio de una colisión intercultural. Esta realidad problemática ha despertado el interés de otros investigadores, como William Mejía para quien:

La presencia de mujeres Emberas con hijos pequeños mendigando en los sectores comerciales del Área Metropolitana Centro Occidente (AMCO), de manera especial en Pereira, es un hecho que se ha vuelto cotidiano en los últimos años y genera en la comunidad sentimientos del más distinto tipo, con un predominio evidente de compasión y solidaridad, al tenderse, dadas las condiciones del país, a darse una asociación inconsciente con el desplazamiento forzado y la violencia. (Ochoa, 2007, pág. 15).

Esta colisión intercultural, éste problemático choque entre los *Kajuma*, traduce como los que no son Emberá, el que no es indígena. Aunque se dirige especialmente a la sociedad de los blancos y mestizos educados bajo los parámetros de la educación oficial, que no comparten el patrón racial tan característico de esta comunidad y los indígenas Emberá que se desplazan desde sus resguardos a las grandes ciudades donde, en algunos casos, son definidos como indigentes exóticos que han salido de las selvas para buscar otros medios de subsistencia. Esta realidad problemática invita a preguntarse sobre la definición que los indígenas tienen sobre sí mismos como nuevos emberas, que quieren conservar sus conocimientos ancestrales y sus tradiciones, como el hecho de hablar en lengua, la fabricación de sus vestimentas y sus artesanías, el uso de ciertas plantas para tratamiento médicos, etc; pero más allá de los límites del resguardo indígena de donde son originarios. Surge la cuestión de saber cuál es la definición que tiene el Emberá que sale a buscar nuevos destinos, sobre sí mismo y sobre su cultura indígena.

Esta colisión intercultural entre los *kajuma* y las comunidades Emberá que migran desde sus resguardos a nuevos destinos y los procesos de transmisión de sus saberes ancestrales en estos contextos interculturales, es la problemática central de esta investigación. El choque intercultural que se manifiesta entre el Estado y estos grupos indígenas migrantes. Sin embargo, en la actualidad, el desplazamiento indígena Emberá genera nuevos retos educativos, cuando se entiende el derecho que tienen las nuevas generaciones de recibir una educación acorde a su cultura, más allá de los límites de sus resguardos. Esto invita al Sistema Educativo Nacional y los planteles educativos el ajuste de sus P.E.I. a nuevos modelos inclusivos de la diversidad étnica.

Objetivos del texto:

General:

- Conocer las estrategias utilizadas por familias Emberá migrantes, para adaptarse y conservar la cultura ancestral en los nuevos contextos interculturales de destino. Este objetivo se liga a otro fundamental, de segundo orden, relacionado a identificar los procedimientos estatales y las estrategias institucionales para manejar estas situaciones interculturales.

Específicos:

- Identificar familias Emberá migrantes con el fin de realizar un primer acercamiento etnográfico en sus contextos locales interculturales.
- Recolectar testimonios de vida de informantes clave de la comunidad Emberá migrantes.
- Determinar las estrategias utilizadas para conservar y transmitir los saberes ancestrales de su cultura Emberá.
- Realizar acercamientos etnográficos a las entidades gubernamentales locales y a las instituciones educativas municipales.
- Indagar las dinámicas de articulación intercultural y etnoeducativa llevadas a cabo por los planteles educativos con presencia de estudiante Emberá.
- Transcribir y sistematizar las entrevistas realizadas, a partir de categorías analíticas y nodos temáticos.

- Sintetizar y publicitar los resultados.

Hipótesis planteada por el autor:

El Estado Colombiano parece que ha olvidado la importancia de indagar las razones que motivan en la actualidad el desplazamiento constante de los Emberá, desde sus lugares de origen a los nuevos destinos en los centros urbanos de las grandes ciudades. Es posible considerar, como hipótesis tentativa, que los indígenas Emberá deciden peregrinar por su propia voluntad, buscar nuevos destinos más allá de los límites de su resguardo, sin dejar de ser Emberá por este motivo.

Esta posibilidad permite vislumbrar la creación de un nuevo tipo de indígena urbano, que se gesta en los contextos interculturales y que plantea nuevos retos en las relaciones que se tejen entre el Estado y las nuevas comunidades indígenas. También despierta el interés por conocer los procesos de conservación, adaptación intercultural y transmisión de los saberes y tradiciones ancestrales de estas familias migrantes.

Entre las cuestiones que despiertan el interés en esta investigación intercultural, se encuentra el hecho de saber si las nuevas generaciones de Emberá que han nacido en las zonas intermedias en contextos interculturales –como ocurre con la extensa familia de don Tiberio Naamundia y doña Marleny–, la población de estudiantes Emberá que han llegado a formar parte de las poblaciones estudiantiles de los planteles educativos “Instituto Mistrató” y la “Normal Rebeca Sierra Cardona”, ubicados en los municipios de Mistrató en el departamento de Risaralda y Anserma Viejo en el departamento de Caldas, respectivamente; se han desarraigado por completo de su cultura originaria, negando sus raíces ancestrales y su identidad Emberá, por asumir un nuevo tipo de identidad totalmente diferente de la original, cercana a la cultura mestiza, o si, por el contrario, han sabido conservar los rasgos primigenios y fundamentales de su cultura ancestral, adaptándolos a las nuevas circunstancias interculturales.

La pregunta sobre la conservación o no, de las tradiciones y los conocimientos ancestrales en las nuevas generaciones de Emberá que han nacido en los contextos de interculturalidad es absolutamente fundamental, puesto que se trata de la columna vertebral que sostiene el argumento de esta investigación intercultural. ¿Acaso han resultado efectivas y en qué medida,

las estrategias para la transmisión de las tradiciones y la construcción de los saberes ancestrales en estos contextos interculturales?

La interrogante sobre la permanencia de las tradiciones ancestrales de la cultura Emberá migrante, o su transformación con fines interculturales, aún se mantiene y se encuentra muy vigente en la actualidad, además de los procesos Etnoeducativos actuales que aportan no solo a la transmisión sino a la construcción de saberes en las zonas intermedias determinadas como los municipios departamentos o espacio territorial diferentes de los resguardos en donde se generan procesos de interculturalidad e inclusión en entornos etnoeducativos.

Tesis principal del autor:

La transmisión y construcción de saberes ancestrales de la comunidad Emberá chami en entornos interculturales y etnoeducativos.

Esta problemática sociocultural despierta el interés por estudiar e investigar sobre la correlación entre las causas del desplazamiento forzado, las comunidades indígenas Emberá y las estrategias de cohesión para las culturas nativas en Colombia desde un enfoque etnoeducativo e intercultural.

Se busca hacer una contribución desde la investigación sociocultural, a la discusión sobre las políticas y los enfoques etnoeducativo e interculturales en la educación nacional, puesto que la etnoeducación, –según los casos tratados aquí y que son un ejemplo del común denominador de las dinámicas de integración de las comunidades locales en la aldea global–, no puede restringirse a los límites territoriales de los resguardos indígenas, como tampoco puede restringirse la libertad del indígena a vivir reducido a los límites de su resguardo.

Las comunidades Emberá migrantes son un ejemplo crítico de los cambios socioculturales del mundo contemporáneo, que manifiestan la necesidad imperiosa por renovar los modelos tradicionales de pensar la educación y la política en Colombia

Argumentos expuestos por el autor:

En esta labor etnográfica, se determinó que algunas de las familias Emberá halladas en situación de mendicidad con quienes se tuvo un contacto investigativo intercultural, en un inicio en la ciudad de Girardot, municipio del departamento de Cundinamarca, durante los

años 2016 y 2017; luego en la ciudad de Manizales, capital del departamento de Caldas, durante los años 2018 y 2019. Provenían de la comunidad Emberá chamí del resguardo indígena conocido como “La loma”, cerca de un sitio natural denominado “El Cañón”, en el resguardo indígena denominado “Citabará” en las márgenes del río San Juan y río arriba. También de la Vereda San Antonio del chamí y del municipio de Mistrató en el departamento de Risaralda.

Resulta esclarecedor hallar en los historiadores autóctonos, una relación intercultural con el Emberá chamí en los orígenes históricos de este territorio municipal. Especialmente Fernell Ocampo Munera evidencia en su monografía sobre este municipio, la estrecha relación que existe con los Emberá chamí, puesto que en el pasado todos esos territorios geográficos pertenecían a sus ancestros. Según este autor (citando a Juan Manuel Pacheco):

Los pueblos fundados en el territorio ocupado por los indígenas chamí, fueron San Juan del chamí y san Antonio del Tatamá. El primero fue fundado en la desembocadura del río Chamí al san Juan, el segundo en el sitio ocupado hoy por Mistrató... (1992, p. 18)

Las comunidades de estudiantes interculturales presentan un verdadero reto etnoeducativo para estas instituciones de educación oficial en zonas intermedias, puesto que requieren de una orientación pedagógica inclusiva con una diferencia sustancial respecto de las orientaciones comúnmente impartidas a los estudiantes que no pertenecen a una etnia indígena en particular. Surgen serios cuestionamientos sobre este dilema de la educación en la interculturalidad: ¿Es necesario impartir una educación políglota que incluya el español, el inglés y el emberá? ¿Esta educación se tiene que dirigir a todos los estudiantes del plantel educativo, nativos y *kajumas* por igual?.

se han denominado algunos territorios locales, especialmente Mistrató en el departamento de Risaralda y Anserma Viejo en el departamento de Caldas, como “zonas intermedias”, puesto que se presentan como escenarios urbanos transicionales en sus rumbos hacia otras ciudades mucho más grandes, como Manizales, Pereira, o la capital del país. Muchas familias Emberá que vienen de san Antonio del Chamí, el Cañón y los resguardos a orillas del río san Juan, deciden quedarse en estas “zonas intermedias” porque allí encuentran

condiciones propicias para sobrevivir y para que sus hijos reciban una educación oficial adecuada.

Estos padres Emberá se han visto enfrentados a esta contrariedad del sistema sociocultural; sin embargo, con toda la valentía que seguramente heredaron de su espíritu ancestral, llevan a cabo sus propios proyectos colonizadores y han establecido nuevos asentamientos más allá de los límites de los resguardos indígenas de donde son originarios. Ellos son los verdaderos promotores de las zonas intermedias y los que están exigiendo los cambios que la educación oficial necesita para formar a sus descendientes.

Conclusiones del texto:

En los últimos años se ha evidenciado un nuevo fenómeno sociocultural en las principales ciudades de Colombia. Se trata de la presencia de familias Emberá que han migrado de sus resguardos de origen a estos nuevos destinos urbanos, donde han propiciado nuevos asentamientos indígenas en estos contextos interculturales. Algunas de estas familias se ven ejerciendo la mendicidad, o laborando en oficios informales como la venta de sus artesanías hechas con chaquiras en los andenes de las grandes avenidas. Su exótica presencia en estos espacios artificiales, donde chocan con su primitiva naturalidad con el paisaje urbano, ha despertado el interés por realizar esta investigación de carácter intercultural.

Conocer las razones causales y las condiciones reales de estas migraciones indígenas Emberá, desde sus resguardos de origen a las grandes ciudades, como también los medios para transmitir sus saberes ancestrales en estos contextos interculturales, fueron los objetivos centrales que llevaron a ingeniar la estrategia metodológica mixta que se propuso utilizar para esta investigación intercultural. Esta estrategia se caracteriza por integrar las técnicas de los enfoques cualitativo y cuantitativo en un mismo entramado táctico a desplegar en los territorios elegidos para realizar el trabajo de campo. Se considera que para la investigación intercultural se requiere de una estrategia metodológica mixta. También se considera que el investigador intercultural debe ser metódico en el despliegue táctico a realizar en el trabajo de campo sobre el territorio elegido para la investigación.

En las primeras indagaciones se pudo inferir que los lugares de origen de estas familias Emberá migrantes eran especialmente los resguardos indígenas ubicados cerca a san Antonio del Chami y los ubicados en las vertientes del rio san Juan y por el Cañón hacia arriba. También se pudo inferir hipotéticamente la creación de zonas intermedias, o territorios urbanos propicios para la creación de nuevos asentamientos indígenas, especialmente el municipio de Mistrató en el departamento de Risaralda y el municipio de Anserma Viejo en el departamento de Caldas.

Estas zonas intermedias se caracterizan por tratarse de territorios urbanos propicios para el asentamiento de estas comunidades Emberá migrantes. Un ejemplo de esto lo presenta la familia de don Tiberio Naamundia y su esposa Marleny, quienes llevan asentados en el municipio de Anserma Caldas hace 30 años. Gracias a su gestión y por el interés de no perder las tradiciones ancestrales que trajeron consigo, lograron hacer que se nombrara un etnoeducador en el plantel educativo donde van sus hijos y nietos a estudiar. Por su activismo étnico, si es plausible llamarlo de este modo, han logrado generar toda una revolución pedagógica en la Normal Superior Rebeca Sierra Cardona, donde ahora se gesta un Proyecto Educativo Institucional inclusivo y flexible de la diversidad étnica. Un P.E.I. en constante construcción y que le ha sabido dar un lugar a la nueva población de estudiantes Emberá.

Otra zona intermedia investigada fue el municipio de Mistrató, el cual tiene una historia local ligada a las comunidades indígenas Emberá Chamí desde los inicios de su fundación. Sin embargo, el único plantel educativo que tiene el municipio ejerce un sofisticado etnocidio de las nuevas generaciones de estudiantes Emberá. No han tenido en cuenta realizar ninguna iniciativa institucional que motive la conservación de los conocimientos ancestrales de esta comunidad indígena, a pesar de contar en la actualidad con una población estudiantil Emberá que supera el 35% del total. Según las mismas directivas de la institución educativa, se lleva a cabo una discriminación de esta cultura indígena. No obstante, la población estudiantil Emberá, especialmente los que conforman las filas de la escuela, conservan el uso de la lengua nativa en su dialecto Chamí, la cual dominan igual que el español. Todo gracias a sus familias que, a pesar de la discriminación de los mestizos que se vuelve sistemática en la institución educativa, aún le enseñan a sus hijos e hijas los secretos fonológicos de su lengua nativa y las costumbres ancestrales de su cultura indígena.

Ambos territorios municipales tienen como patrón de semejanza el hecho de servir como zonas intermedias para el asentamiento propicio de estas comunidades Emberá migrantes. Sin embargo, presentan diferencias importantes en esta semejanza común. No sirven de igual manera como zonas intermedias. Los planteles educativos del municipio de Mistrató, a pesar de tener una historia vinculada a las comunidades Emberá Chamí, ejercen un etnocidio camuflado por la imposición estandarizada de un sistema educativo oficial, que estigmatiza y discrimina estas diferencias étnicas palpables por las ideas de homogenizar y uniformar a la población estudiantil. Por otro lado, la Normal Superior Rebeca Sierra Cardona del municipio de Anserma Caldas, ha sabido acoplar su Proyecto Educativo Institucional a las nuevas circunstancias interculturales que les ha planteado la comunidad Emberá migrante. Ahora mismo cuentan con un etnoeducador Emberá que enseña en su propia lengua nativa y se proyectan formar un batallón de etnoeducadores normalistas.

Vale resaltar de nuevo que la iniciativa surgió en los padres de familia de la comunidad Emberá asentada en el municipio, que son ellos quienes merecen todo el elogio por el riesgo que han sabido asumir con el éxodo que han vivido para buscarles unas mejores condiciones de vida a sus hijos y nietos. Realmente es gracias a ellos y no a las instituciones estatales, que aún se conserva, se transmite y se transforma la lengua y las tradiciones ancestrales de los Emberá en los nuevos contextos interculturales.

Vale decir para terminar, que estas conclusiones no son el punto final. Estos resultados preliminares son el inicio de un propósito científico y humanitario, orientado a la investigación intercultural de las comunidades Emberá que migran a las zonas intermedias y a las grandes ciudades. Se necesario darle una continuidad a esta investigación intercultural de carácter educativo, hasta lograr contribuir al propósito de una educación inclusiva de la diversidad étnica, hacia una educación intercultural.

Así como estas familias asumen el riesgo y se aventuran más allá de los límites de sus resguardos originarios, para buscar nuevos destinos sin dejar de ser indígenas. De igual modo es necesario que la etnoeducación se aventure a propagarse más allá de los límites de los resguardos indígenas y se acomode en la educación oficial de las zonas intermedias y en las instituciones educativas de las grandes ciudades de Colombia.

Solamente cuando estos cambios tan necesarios en el sistema educativo nacional ocurran, se podrá soñar que los niños y niñas Emberá que mendigan en las calles de las grandes ciudades, puedan soñar a su vez con ser médicos Emberá, o abogados Emberá, o futbolistas Emberá, o periodistas Emberá, como sueñan en sus proyectos futuros los estudiantes Emberá de las zonas intermedias que fueron objeto de esta investigación intercultural. Nada cuesta soñar.

Bibliografía citada por el autor:

- Arango, R., & Sánchez, E. (1997). *Los pueblos indígenas de Colombia*. Bogotá: Departamento Nacional de Planeación. Unidad de planeación.
- Arteaga, N. A. (2014). *Aportes para una educación religiosa diversa*. Manizales: Tesis para optar al título de Antropólogo de la Universidad de Caldas.
- Baztán, Á. A. (1997). *ETNOGRAFÍA. Metodología cualitativa en la investigación sociocultural*. México: Alfaomega Grupo Editor.
- Beltrán, G. A. (1957). *El proceso de aculturación*. México : Universidad Nacional autónoma de México.
- Bertaux, D. (1993). La perspectiva biográfica. Validez metodológica y potencialidades. En J. M. Marinas, & C. Santamarina, *La historia oral: métodos y experiencias* (págs. 149-171). Madrid: Editorial Debate. S. A. .
- Brisson, J. (1895). *Exploración en el alto chocó*. Bogotá: Imprenta Nacional de Bogotá.
- Carbonell, F. (2002). *Educación intercultural: principales retos y requisitos indispensables*. Cooperación Educativa.
- Franzé, A. (2007). Antropología, Educación y Escuela. *Revista de antropología social*, 7-20.
- Garzón, L. T., & Arévalo, L. (2005). *Logros y retos de la etnoeducación en Colombia*. Disponible en: <https://core.ac.uk/download/pdf/84701780.pdf> .

- González, A. (1990). *Etnografía y comparación: la investigación intercultural en antropología*. . España: Editorial Bellaterra.
- Grimes, B. (2004). *Ethnology: languages of the world*. Fourteenth Edition :
[Http://www.ethnologue.com/web.asp](http://www.ethnologue.com/web.asp).
- Hernández, C. (s. f.). *Emberas: territorio y diversidad. Estrategias de control en escenarios de conflicto*. Colombia: Fundación Swissaid.
- Isacson, S.-E. (1976). Embera: territorio y régimen agrario de una tribu selvática bajo la dominación española. *Tierra, tradición y poder en Colombia. Enfoques antropológicos*, 13-38.
- Jaramillo, J. (1989). *Nueva historia de Colombia: Colombia indígena, conquista y colonia*. Bogotá: Editorial Planeta Colombiana.
- Judicatura, C. C. (2016). *Constitución Política de Colombia*. República de Colombia : Centro de Documentacion Judicial CENDOJ.
- León, P. C. (1945). *Crónica del Perú*. Buenos Aires: Espasa-Calve.
- Lévi-Strauss, C. (1999). *Antropología estructural*. Madrid: Editorial Altaya.
- Leyva, J. (2008). Interculturalidad, gestión de la convivencia y diversidad cultural en la escuela: un estudio de las actitudes del profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación Vol. 46*, 1-14.
- Llano, A. V. (1996). *Vida cotidiana y desarrollo regional en la colonización antioqueña*. Manizales: Centro Editorial Universidad de Caldas.
- Martí, J. (1954). *Ideario pedagógico*. Ciudad de la Habana: Editorial Pueblo y Educación .
- Munera, F. O. (1992). *Mistrató*. Mistrató: alcaldía de Mistrató 1990-1992.
- Nagles, J. G. (2004). *Investigacion pedagógica*. Ibagué : Ediciones Corporación Pedagógica Educativa.

Ochoa, W. M. (2007). *Presencia Embera en el área metropolitana centro occidente*. Pereira: Cristina Uribe ediciones.

Ragin, C. (2007). *La construcción de la investigación social. Introducción a los métodos y su diversidad*. Bogotá.: Siglo del Hombre Editores. .

Restrepo, O. P. (2009). *Apuntes sobre la historia de Anserma caldas 470 años*. Anserma: Alcaldía de Anserma. Gobernación de Caldas.

Rojas, A. (2011). Gobernar(se) en nombre de la cultura. Interculturalidad y educación para grupos étnicos en Colombia. *Revista Colombiana de Antropología* , 173-198.

Simon, F. P. (1981). *Noticias históricas de las conquistas de tierra firme en las Indias Occidentales. Tomo V*. Bogotá: Biblioteca Banco Popular. Vol 107.

Tamayo, J. (1996). El territorio negro de Tribugá-Chocó. *Comunidades negras, territorio y desarrollo, propuestas y discusión*. *Revista Esteros*, 53-85.

Turner, V. (1988). *El proceso ritual. Estructura y antiestructura*. Madrid: Taurus Alfaguara.

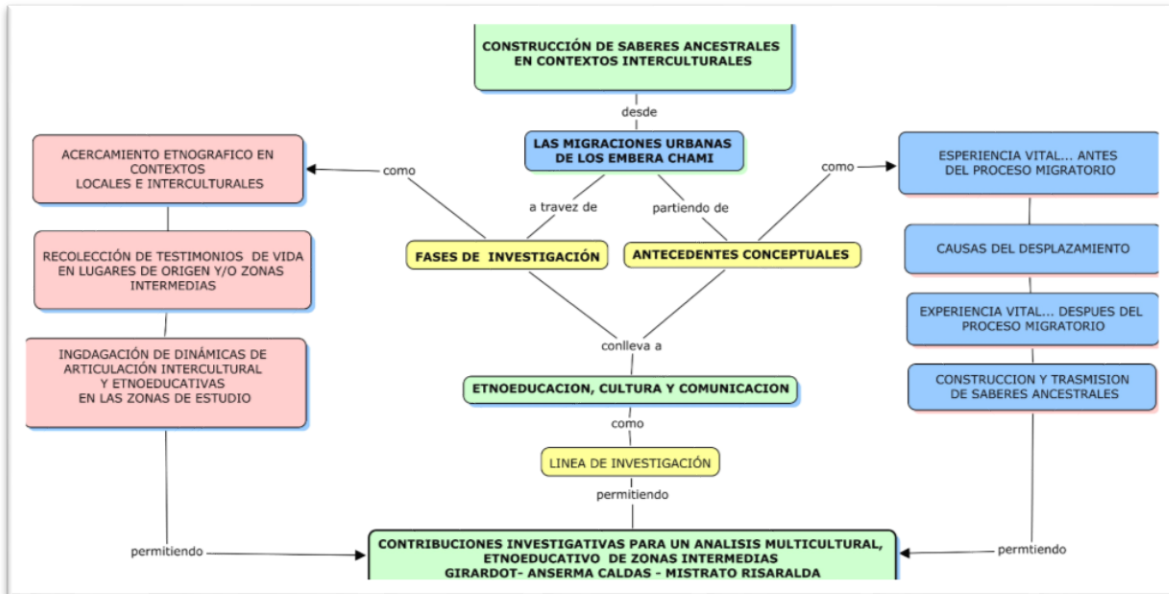
Usma, D. (2017). *UMBRA: historia de resguardos indígenas*. Anserma: Jorge Arias Garrido Editores .

Usma, D. (s. f.). *MONOGRAFÍA de Anserma Caldas*. Anserma: Gobernación de Caldas. Secretaría de Cultura.

Vasco, G. (1986). *Algunas notas sobre historia Chamí*. Medellín: Ponencia para el Seminario Regional sobre Historia Indígena.

Nombre y apellidos de quien elaboró este RAE	Vivian Helena Arteaga Toro
Fecha en que se elaboró este RAE	12 de Julio de 2019

Imagen (mapa conceptual) que resume e interconecta los principales conceptos encontrados en el texto:



Comentarios finales:

- Las migraciones de las comunidades Emberá son una realidad que con lleva al cuestionamiento de las dinámicas Estatales e Institucionales frente a los ajustes, estrategias y movilizaciones desde un sentido pluriétnico e intercultural.
- Este es el comienzo de un proceso de investigación e intervención desde varios enfoques interdisciplinarios que aporten a la construcción de un país inclusivo desde el respeto a la diferencia y particularidades étnica y dinámicas etnoeducativas.
- Pertinencia y posicionamiento del Etnoeducador en las zonas intermedias, determinadas como los municipios ciudades o departamentos en donde hay presencia de comunidades étnicas fuera de sus resguardo o territorio ancestral.

Tabla de Contenido

	Págs.
Introducción	20
1. Planteamiento del problema	23
1.1 Justificación para realizar esta investigación	25
1.2 Objetivos de la investigación	28
2. Antecedentes conceptuales y marco teórico	30
2.1 Las comunidades indígenas en la historia de Colombia	30
2.2 Las comunidades indígenas Emberá	34
2.3 Educación étnica e interculturalidad en Colombia	38
3. Aportes para construir un método intercultural	40
3.1 Diseño de un método mixto para la investigación intercultural	42
3.2 Herramientas metodológicas mixtas y trabajo de campo	47
3.2.1 Diseño de las entrevistas y otros instrumentos	49
4. Resultados Informe final sobre la investigación intercultural con la comunidad Emberá migrante	53
4.1 El municipio de Mistrató como zona intermedia	54
4.1.1 La educación oficial: el instituto Mistrató	59
4.1.2 Entre los estudiantes Emberá interculturales	60

4.2 El municipio de Anserma Viejo como zona intermedia	64
4.2.1 Normal Superior Rebeca Sierra Cardona	68
4.2.2 El asentamiento Emberá: la familia de don Tiberio y doña Marleny	72
5. Contribuciones para un análisis intercultural: las zonas intermedias	75
5.1 Entre estudiantes emberá interculturales	79
5.2 Mirando hacia el futuro de la cultural Emberá migrante	82
Conclusiones	86
Bibliografía	89

Introducción

Esta investigación etnoeducativa con un enfoque intercultural, nació luego de observar algunas familias indígenas de la familia Emberá Chamí, ejerciendo la mendicidad por las calles de la ciudad de Girardot. Esta problemática sociocultural despertó el interés por estudiar e investigar más sobre la correlación entre las causales del desplazamiento forzado, las comunidades indígenas Emberá y las políticas de intervención estatal para con las culturas nativas en Colombia. Razones que motivaron el desarrollo de la propuesta de investigación que se presentó y de la cual éste informe es uno de los resultados.

Se busca conocer las estrategias que han utilizado las comunidades indígenas Emberá que han migrado desde sus resguardos de origen para asentarse en nuevos contextos urbanos, con el fin de transmitir sus conocimientos ancestrales y su lengua nativa a las nuevas generaciones que han nacido fuera de los resguardos en los contextos interculturales. Se busca saber las razones que motivaron sus desplazamientos desde sus resguardos de origen a estos nuevos destinos urbanos y las dinámicas de adaptación que han establecido para sobrevivir en las condiciones económicas que exige la sociedad contemporánea, sin perder totalmente los rasgos físicos y cognitivos que les caracteriza como indígenas Emberá.

Para lograr este objetivo general, se utilizó una metodología mixta que busca integrar estratégicamente ambos enfoques metodológicos, tanto del método cualitativo como del método cuantitativo, o comparativo, según las circunstancias tácticas en el diseño metódico de esta investigación intercultural. Se utilizó esta estrategia metodológica mixta, puesto que en el desarrollo del trabajo de campo fue necesario enfrentarse a variadas contingencias socioculturales y por tal razón, tener un arsenal metodológico integral fue fundamental para no caer en sesgos metodológicos y para aprovechar cada circunstancia etnográfica. Al respecto, se considera muy importante ser un investigador metódico, ya sea para utilizar una u otra metodología, según el caso particular.

Entre los resultados esperados, se localizaron los resguardos de origen de las familias Emberá identificadas por la problemática de desplazamiento, especialmente el resguardo indígena conocido como “el Cañón” y la vereda San Antonio del Chamí, ubicadas en el territorio departamental de Risaralda. También se localizaron los primeros cascos urbanos de destino donde se pueden hallar comunidades Emberá asentadas, especialmente el municipio de Mistrató en el departamento de Risaralda y el municipio de Anserma Viejo en el departamento de Caldas.¹ En ambos municipios se realizó un trabajo de campo, a partir del enfoque intercultural y etnoeducativo, lo que orientó la investigación hacia un acercamiento a las instituciones educativas municipales, con la finalidad de rastrear las estrategias pedagógicas utilizadas para tratar a esta población indígena tan particular, según las estipulaciones constitucionales pluriétnicas y multiculturales, y las políticas educativas sobre inclusión de la diversidad étnica en la educación oficial en el país.

Estas trayectorias de vida en contextos de interculturalidad, como los desplazamientos de las familias Emberá de los resguardos ancestrales de origen a los territorios urbanos y las grandes ciudades, implica un caudal de experiencias vitales extraordinariamente valiosas que merecen ser rescatadas y valoradas por las ciencias humanas y las entidades gubernamentales. Surgen testimonios muy valiosos, como los de don Tiberio Naamundia y su esposa Marleny –quien es la gobernadora del asentamiento indígena Emberá en el municipio de Anserma Viejo–; donde se manifiestan las estrategias de adaptación para conservar y transmitir a las nuevas generaciones los saberes ancestrales de su cultura, como el hablar la lengua emberá en su dialecto chamí y el conservar las vestimentas coloridas y la fabricación de collares con chaquiras; todo bajo las crudas inclemencias de la marginalidad, la estigmatización social y la pobreza económica. Ahora sus hijas y nietas que no nacieron en el resguardo hablan Emberá, se reconocen como Emberá y se forman para maestras en la Normal Superior Rebeca Sierra Cardona, única institución educativa a nivel municipal, –ejemplo a nivel nacional–, que está realizando un proyecto pedagógico inclusivo con esta comunidad Emberá asentada en el municipio. No obstante, para este caso aplica el hecho que los fundamentos de la educación nacen en el hogar.

¹ Se trata de los primeros asentamientos urbanos de llegada, los cuales sirven de zonas intermedias entre el resguardo indígena y los territorios originarios ancestralmente, con las grandes ciudades como Manizales, Pereira, o Bogotá, donde realmente visionan construir sus nuevos destinos.

Se concluye con un aporte reflexivo y crítico a cerca de estas dinámicas de transmisión de los saberes ancestrales en contextos de interculturalidad, a partir de los casos particulares de estas familias emberá migrantes. Entre los valiosos hallazgos que se rescataron en esta investigación, se encuentra el hecho de constatar que los desplazamientos más allá de los resguardos de origen no están correlacionados a un desarraigo cultural manifiesto, a una pérdida total de las raíces de su identidad cultural como Emberá. Las causales del desplazamiento se asocian con la carencia en la satisfacción de las necesidades básicas y la falta de oportunidades de progresar dentro del resguardo, lo que origina desplazamientos voluntarios a nuevos destinos urbanos en búsqueda de alternativas de sobrevivencia en contextos interculturales, con el interés de construir nuevos comienzos sin dejar de ser Emberá.

Se busca hacer una contribución desde la investigación sociocultural, a la discusión sobre las políticas y los enfoques etnoeducativo e interculturales en la educación nacional, puesto que la etnoeducación, –según los casos tratados aquí y que son un ejemplo del común denominador de las dinámicas de integración de las comunidades locales en la aldea global–, no puede restringirse a los límites territoriales de los resguardos indígenas, como tampoco puede restringirse la libertad del indígena a vivir reducido a los límites de su resguardo. Las comunidades Emberá migrantes son un ejemplo crítico de los cambios socioculturales del mundo contemporáneo, que manifiestan la necesidad imperiosa por renovar los modelos tradicionales de pensar la educación y la política en Colombia.

1. Planteamiento del problema

En diferentes zonas urbanas del país, como en las concurridas calles de la ciudad de Manizales, en las avenidas y parques de Pereira, en los sectores comerciales de la ciudad de Girardot, o en las inabarcables y monstruosas avenidas de Bogotá, se observa una problemática sociocultural con un mismo factor común: entre los vendedores ambulantes y los mendigos, se encuentran familias indígenas de las comunidades Emberá chamí que han migrado desde sus resguardos de origen para buscar nuevas oportunidades y otros destinos más allá de los límites de sus resguardos indígenas. (Ochoa, 2007). Conservan sus vestimentas y su lengua ancestral, lo que implica una adaptación y conservación de su cultura étnica en medio de las colisiones interculturales surgidas por su lucha para sobrevivir dentro de los parámetros de la economía capitalista y las políticas sobre resguardos indígenas que son implementadas por el Estado colombiano. Esta situación problemática invita a cuestionarse sobre las causas que generan este desplazamiento y las consecuencias que producen en las nuevas generaciones de Emberá en formación y su relación intercultural con la sociedad mestiza.

Las comunidades Emberá se desplazan a estas grandes ciudades en busca de nuevas oportunidades laborales, para comerciar sus coloridas artesanías en los espacios públicos, o para trabajar en la recolección de café en las haciendas cafeteras durante las épocas de cosecha, entre otros oficios. Sin embargo, algunos también practican la mendicidad en medio de una crítica colisión intercultural. Esta realidad problemática ha despertado el interés de otros investigadores, como William Mejía para quien:

La presencia de mujeres Emberas con hijos pequeños mendigando en los sectores comerciales del Área Metropolitana Centro Occidente (AMCO), de manera especial en Pereira, es un hecho que se ha vuelto cotidiano en los últimos años y genera en la comunidad sentimientos del más distinto tipo, con un predominio evidente de compasión y solidaridad, al tenderse, dadas las

condiciones del país, a darse una asociación inconsciente con el desplazamiento forzado y la violencia. (Ochoa, 2007, p. 15).

Esta colisión intercultural, éste problemático choque entre los *Kajuma* –término que define en su idioma al que no es Emberá, o el que no es indígena– y los indígenas Emberá que se desplazan desde sus resguardos de origen a las grandes ciudades, plantea un serio dilema para la educación oficial, la cual tiene la obligación de plantearse alternativas inclusivas de la diversidad étnica local que se presentan en sus comunidades locales de estudiantes. Esto implica darles un lugar a los niños y niñas de esta comunidad indígena en los planteles educativos oficiales en los nuevos asentamientos urbanos donde deciden establecerse, donde encuentren las herramientas pedagógicas adecuadas para aprender el conocimiento universal, sin perder su cultura ancestral.

En algunos casos estos indígenas Emberá se muestran como indigentes exóticos que han salido de las selvas para buscar otros medios de subsistencia y que buscan aprovechar su exotismo para mendigar. Esta realidad problemática invita a preguntarse sobre la definición que los indígenas tienen sobre sí mismos como nuevos Emberas migrantes, que quieren conservar sus conocimientos ancestrales y sus tradiciones, como el hecho de hablar en lengua y distinguir su dialecto chamí del katío, o la fabricación de sus coloridas vestimentas y artesanías en chaquiras, o el uso de ciertas plantas para tratamientos médicos; pero hacerlo más allá de los límites del resguardo indígena de donde son originarios. Surge la cuestión de saber cuál es la definición que tiene el Emberá que sale a buscar nuevos destinos, sobre sí mismo y sobre su cultura indígena. ¿Acaso voluntariamente han decidido dejar de ser indígenas para convertirse en *kajumas*? ¿O solamente buscan nuevos destinos para seguir siendo Emberas en otros lugares? ¿Generar nuevos asentamientos Emberá en zonas urbanas?

Esta colisión intercultural entre los *kajuma* y las comunidades Emberá que migran desde sus resguardos a nuevos destinos urbanos y los procesos de Construcción de sus saberes ancestrales en estos contextos interculturales, es la problemática central de esta investigación. El choque intercultural que se manifiesta entre el Estado y estos grupos indígenas migrantes, evidencia también viejas ideas que nacieron en las épocas de la conquista, donde los encomenderos gozaban de una plena libertad sobre el confinamiento de sus encomendados. Con el paso de los siglos los indígenas fueron reducidos y confinados a sus resguardos, bajo el amparo misional de quienes están encargados de civilizarlos. (Jaramillo, 1989). Hasta la constitución de 1991 donde adquieren

la libertad de gobernarse y de conservar sus saberes y tradiciones ancestrales en un territorio ajustado a sus principios culturales, especialmente con la Ley 21 de 1991. (Ochoa, 2007, p. 207).

El desplazamiento indígena Emberá genera nuevos retos educativos, cuando se entiende el derecho de las nuevas generaciones de indígenas urbanos de recibir una educación acorde a su cultura, más allá de los límites de sus resguardos ancestrales de origen, en cualquiera de las instituciones educativas oficiales del país. Esto implica que los planteles educativos oficiales tienen entre sus obligaciones el deber de ajustar y estructurar sus P.E.I., a nuevos modelos inclusivos de la diversidad étnica, según las características diferenciales de las comunidades de estudiantes locales.

Las migraciones indígenas generan nuevas experiencias interculturales en contextos educativos locales más allá de los límites de los resguardos indígenas, que invitan a contribuir al planteamiento de una educación inclusiva de la diversidad étnica en los planteles educativos oficiales. Esta problemática sirve como un referente que evidencia la necesidad de un cambio en las políticas públicas relacionadas a la educación inclusiva en Colombia, puesto que pone en entredicho la plena efectividad de la etnoeducación y los proyectos de educación propia, cuando se cierran al dilema que plantea la contemporaneidad local y global: el entrecruzamiento cultural, la interculturalidad social.

De esta manera se plantea el punto de partida que permite estructurar esta propuesta de investigación etnoeducativa e intercultural, a partir de los siguientes cuestionamientos: ¿Cuáles son los procesos de construcción de saberes ancestrales en los contextos interculturales y etnoeducativos de las familias Emberá migrantes? ¿Qué alternativa propone el Estado colombiano para tratar con estas comunidades migrantes?

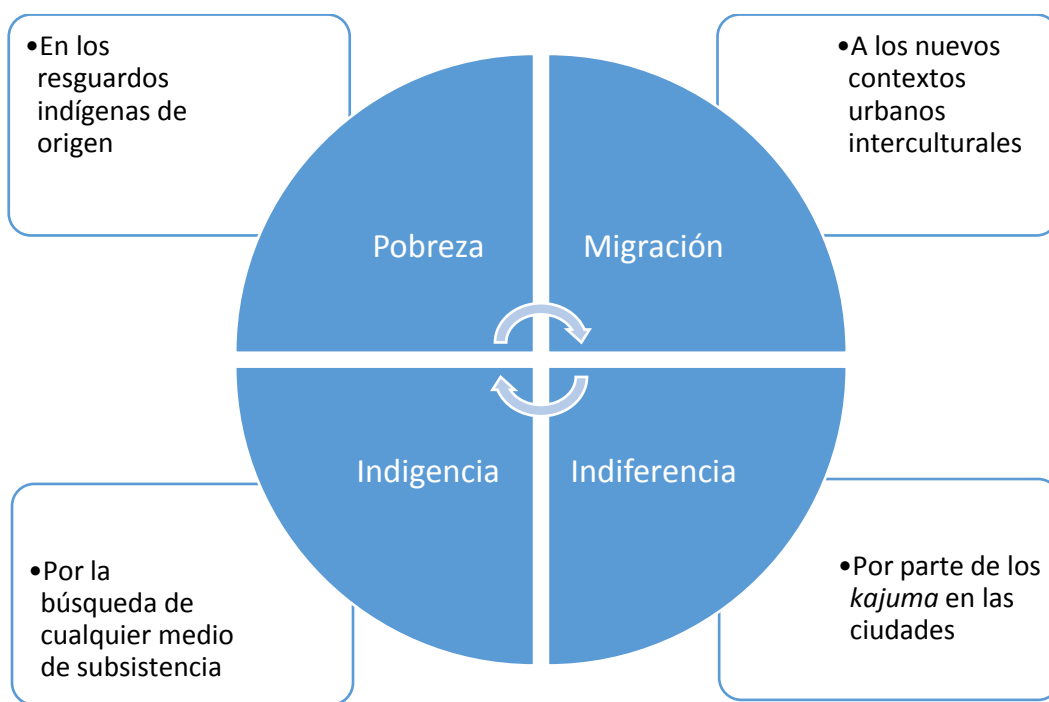
1.1 Justificación para realizar esta investigación

El Estado colombiano ha sabido otorgar plenos derechos a los indígenas al interior de sus resguardos para gobernarse a sí mismos, con una rigidez reglamentaria tan abrupta, que aún en el presente les confina a sus límites territoriales, puesto que el indígena adquiere sus plenos derechos constitucionales como indígena especialmente al interior de sus propios resguardos. Este principio que parece nacer del sentido común lleva a que las respuestas estatales para tratar los grupos de

indígenas que peregrinan en la mendicidad por las grandes ciudades, sea devolverlos a sus resguardos de origen.

El Estado Colombiano parece que ha olvidado la importancia de indagar las razones que motivan en la actualidad el desplazamiento constante de los Emberá, desde sus lugares de origen a los nuevos destinos en los centros urbanos de las grandes ciudades. Es posible considerar, como hipótesis tentativa, que los indígenas Emberá deciden peregrinar por su propia voluntad, buscar nuevos destinos más allá de los límites de su resguardo, sin dejar de ser Emberá por este motivo. ¿Acaso el indígena se debe confinar a su resguardo?

Figura 1. *El crítico ciclo de la migración Emberá y la respuesta estatal.*



Fuente: Elaboración propia de la autora.

Al analizar la problemática que justifica esta investigación un poco más a fondo, se hace ambiguo determinar las causas y las consecuencias de la migración Emberá, el punto de partida en la dinámica cíclica de esta problemática sociocultural. Sin embargo, se puede iniciar con las condiciones de pobreza y la carencia de condiciones dignas de vida en los resguardos de origen, razón que motiva en un primer momento el desplazamiento, la migración a las zonas urbanas de destino. No obstante, al enfrentarse con estas condiciones interculturales reciben como respuesta

a su voluntad de cambio y su búsqueda de nuevas oportunidades, la indiferencia de la sociedad no indígena y del Estado como el máximo representante de esta sociedad, lo que los margina al lugar de los parias, de los que están más allá del orden social, a la mendicidad. Sin encontrar un final a su tragedia, la respuesta del Estado con estas comunidades de Emberas migrantes que son hallados ejerciendo la indigencia, es devolverlos a sus resguardos de origen, donde van a encontrar las mismas condiciones socioculturales de partida que les motivaron a migrar en un principio.

Estos desplazamientos voluntarios de las comunidades Emberá, permiten vislumbrar la creación de un nuevo tipo de indígena Emberá urbano que se gesta en los contextos interculturales y que plantea nuevos retos en las relaciones que se tejen entre el Estado y las nuevas comunidades indígenas. También despierta el interés investigativo por conocer los procesos de conservación, adaptación intercultural y construcción de los saberes y tradiciones ancestrales de las familias migrantes que experimentan estas inconsistencias cíclicas, puesto que son la manifestación más palpable de éste nuevo fenómeno sociocultural de transformación y creación de nuevas identidades Emberá en contextos interculturales.

En los rumbos de esta investigación, se observó el caso ejemplar de la familia Emberá de don Tiberio Naamundia y su esposa Marleny, quienes migraron hace treinta años de su resguardo originario y han consolidado un asentamiento Emberá en el municipio de Anserma, departamento de Caldas. Esta familia Emberá ha sufrido procesos de desplazamiento desde su resguardo de origen ubicado en San Antonio del Chami y han generado una adaptación intercultural en el contexto urbano de este municipio caldense. Se buscó aprender, por medio del trabajo de campo etnográfico, sobre las estrategias utilizadas por esta familia para transmitir sus saberes tradicionales, como su lengua y la fabricación de sus vestimentas, en medio de las interacciones y las colisiones interculturales.

La ausencia de efectividad en la relación intercultural del Estado y la sociedad colombiana *kajuma*, con estos indígenas migrantes Emberá, no ha sido un impedimento para que ellos, por sus propios procesos de adaptabilidad, logren una dinámica interétnica efectiva con la sociedad *kajuma*, ya que han logrado conservar parte de sus tradiciones ancestrales por medio de estrategias de transmisión y construcción de estos saberes a las nuevas generaciones. El caso ejemplar lo representan don Tiberio y doña Marleny, quienes les enseñaron a sus hijas e hijos y a sus nietos y nietas el idioma Emberá en su dialecto chamí y han estado muy pendientes, como padres

responsables, que estos saberes se conserven y se compartan con los *kajuma* en la Normal Rebeca Sierra Cardona donde se forma toda su extensa familia.

Estos encuentros de experiencias interculturales positivas contrastan con los hallazgos realizados en otros territorios locales, como en el cercano municipio de Mistrató donde la comunidad Emberá asciende a una tercera parte de la población; sin embargo, en el único plantel educativo del municipio, llamado “Instituto Mistrató”, no se tiene ningún proyecto pedagógico de inclusión étnica de los estudiantes Emberá, quienes logran superar la cuarta parte de la población escolar.

Parece como si el interés educativo oficial fuera la estandarización de ciudadanos, bajo un modelo universal. Resulta fatal observar la uniformización de esta comunidad indígena, dentro de los estándares educativos oficiales, hasta el punto de perder paulatinamente en el progresivo ascendente formativo, su valiosa identidad cultural, por asumir los modelos de comportamiento propios de los *kajuma* y las metas de la civilización. En este caso particular, surge la cuestión crítica sobre si la educación oficial está formando, o está deformando a las nuevas generaciones de Emberá.

Todas estas cuestiones problemáticas justifican el interés por realizar esta investigación intercultural y etnoeducativa, especialmente en los nuevos territorios locales donde se manifiesta la multiculturalidad. No solamente para conocer y tener evidencias empíricas sobre estas cuestiones; sino también con la finalidad resuelta en hacer algo al respecto. Por eso la publicación de estos resultados, los cuales buscan servir como una contribución a la línea de investigación de la licenciatura en etnoeducación de la UNAD: “Etnoeducación, Cultura y Comunicación”, no es el final de un proceso de formación a distancia, o la finalidad personal de una meta alcanzada. Realmente es el inicio, la puerta abierta a la continuación de una investigación justificada, que requiere de un compromiso profesional veraz y un acompañamiento institucional permanente.

1.2 Objetivos de la investigación

El objetivo fundamental de esta investigación de carácter intercultural es conocer las estrategias utilizadas por familias Emberá migrantes, para adaptarse y conservar la cultura ancestral en los nuevos contextos interculturales de destino. Este objetivo se liga a otro fundamental, de segundo

orden, relacionado a identificar los procedimientos estatales y las estrategias institucionales para manejar estas situaciones interculturales.

Para lograr estos objetivos fundamentales, fue necesario plantearse un conjunto de objetivos específicos para orientar las acciones concretas en el desarrollo del trabajo de campo y el trabajo postcampo, de sistematización de la materia prima de conocimiento recolectado:

- Identificar familias Emberá migrantes con el fin de realizar un primer acercamiento etnográfico en sus contextos locales interculturales.
- Recolectar testimonios de vida de informantes clave de la comunidad Emberá migrantes.
- Determinar las estrategias utilizadas para conservar y transmitir los saberes ancestrales de su cultura Emberá.
- Realizar acercamientos etnográficos a las entidades gubernamentales locales y a las instituciones educativas municipales.
- Indagar las dinámicas de articulación intercultural y etnoeducativa llevadas a cabo por los planteles educativos con presencia de estudiante Emberá.
- Transcribir y sistematizar las entrevistas realizadas, a partir de categorías analíticas y nodos temáticos.
- Sintetizar y publicitar los resultados.

2. Antecedentes conceptuales y marco teórico

Cuando se desea conocer las dinámicas de transmisión y de saberes ancestrales de las comunidades Emberá que han migrado de sus resguardos de origen a las zonas urbanas de las grandes ciudades, acercarse etnográficamente a los procesos de transmisión de saberes ancestrales en la interculturalidad de los emberá migrantes. Resulta importante indagar los estudios previos que se han realizado al respecto y definir teóricamente las principales categorías de análisis; revisar las monografías y obras escritas sobre los indígenas Emberá, las dinámicas de desplazamiento y los antecedentes sobre procesos de formación de una educación intercultural, que sea inclusiva de la diversidad étnica.

2.1 Las comunidades indígenas en la historia de Colombia

Es pertinente realizar una contextualización de la relación que ha tenido el Estado Colombiano con las comunidades indígenas. Durante el siglo XVI en la época de la conquista sobre el Nuevo Mundo surgieron los primeros resguardos de indígenas y la encomienda, instituciones creadas para mediar las relaciones entre la corona española y las comunidades nativas del nuevo mundo descubierto y por conquistar. (Jaramillo, 1989).

La institución del resguardo indígena fue creada por la corona española para desarrollar el proceso social y económico de “repartimiento de tierras” y, por consiguiente: “el primario proceso étnico y segregacionista de repartimiento de aborígenes, nativos pobladores de las tierras”. (Usma, 2017, p. 41). El resguardo fue creado en ese momento histórico, como un instrumento de repartimiento de aborígenes reagrupados dentro de un territorio delimitado, bajo una nueva identidad sociocultural. Puesto que era necesario, según la perspectiva de los españoles del viejo mundo, ejercer un etnocidio de las creencias y prácticas culturales ancestrales de estos grupos nativos, con el fin de adoctrinarlos bajo el imperio de la fe católica, al considerar sus autoctonías ancestrales como demoniacas. Para Pedro Cieza de León: “hablan todos en general con el demonio”, (1945, p. 63), “esculpen la figura del demonio, muy fiera” (Ibíd., p.67), “hacen grandes sacrificios por su salud, como lo aprendieron de sus pasados, todo dedicado al maldito demonio” (Ibíd., p. 85).

También Fray Pedro Simón se refiere a las prácticas de idolatría que aun conservaban los indígenas un siglo después de la conquista:

la experiencia que se tiene en estas Indias y nuevas conquistas, pues después de ochenta, noventa y cien años que se les predica a estos indios, se hallan hoy en casi todas las zonas descubiertas, los mismos; aunque no en público como a sus principios. Y aun con mayor gravedad que sobre la idolatría cae la apostasía que hay de la fe, sin haber sido bastantes a desarraigarles de ella la mucha doctrina, exhortaciones, predicaciones”. (1981, p. 282).

Estos primeros cronistas estuvieron de acuerdo en justificar con estos argumentos el etnocidio de las culturas nativas, idea maquiavélica, propuesta por la corona española para poder agrupar y utilizar el trabajo de los indígenas adoctrinados, desarraigándoles sus creencias. Tarea infructuosa, a pesar de la mucha doctrina católica, como bien lo manifiesta Fray Pedro Simón. Su resistencia a perder sus conocimientos ancestrales, expresados públicamente antes de la conquista y resguardados a la intimidad clandestina de sus terruños posteriormente, son el más grandioso y valioso ejemplo de conservación de los saberes ancestrales de las culturas nativas en el histórico choque intercultural de la conquista y la colonización españolas en el Nuevo Mundo. Las comunidades nativas lograron conservar sus saberes ancestrales durante este periodo histórico.

Estos resguardos estaban bajo la autoridad de un encomendero, quien tenía el título real de usufructuar estas nuevas posesiones de la corona española. Sin embargo, las atrocidades realizadas por los españoles a quienes se les habían encomendado los pueblos nativos y sus tierras, les redujeron casi hasta la extinción, especialmente por el aprovechamiento inhumano para el trabajo en los yacimientos auríferos. (Usme, 2017, p. 71). Los nativos padecieron terribles atrocidades. En las primeras décadas de la conquista, los encomenderos tuvieron un poder absoluto sobre esta nueva posesión real, bajo el amparo institucional del Resguardo Indígena. Las encomiendas de los resguardos indígenas tenían una finalidad etnocida, puesto que su interés estaba en desarraigar las creencias y prácticas culturales de los nativos, adoctrinarlos a la nueva fe católica y utilizarlos como fuerza laboral en las minas.

Los encomenderos terminaron ejerciendo, contrario a la idea inicial, en un primer momento un etnocidio y posteriormente un genocidio masivo de la gran mayoría de los grupos nativos. Según el historiador colombiano Darío Usma, este desafortunado exterminio llevó a las ordenanzas de Felipe II en el año 1575, con el fin de limitar el poder de los encomenderos sobre las posesiones reales

del Nuevo Mundo, puesto que su interés no estaba en el exterminio, sino tan solo en el etnocidio cultural para poderles utilizar con fines laborales.

Entre estas ordenanzas estaba el hecho de no poder “mudar” a los nativos de sus lugares de origen: “que no sean llevados de tierras frías a calientes, ni de calientes a frías, porque al mudar temple, especialmente el excesivo grado, es de gran daño de la salud de dichos indios”. (Ibíd, p. 74). Esta preocupación de los reyes españoles por los nativos de la nueva colonia, surgió de la desastrosa experiencia de los primeros desplazamientos masivos de estos grupos nativos en el desarraigo cultural, del que fueron víctimas durante esta época y que produjo muertes masivas por los extenuantes trabajos en las minas y también por el desanimo gestado al perder su cultura y su libertad.

Luego de la independencia, durante la república, se gestaron nuevas ordenanzas con el fin de regular los resguardos indígenas. La primera fue realizada por Simón Bolívar con el Decreto de mayo de 1820. Se puede leer en el Artículo 1: “Se devolvera a los naturales, como propietarios legítimos, todas las tierras que formaban los resguardos según sus títulos, cualesquiera que sea el que aleguen para poseerlas”. (Usma, 2017, p. 188). Después de disuelta la “Gran Colombia”, el congreso de la “Nueva Granada” expidió varios derechos que afectaron a los resguardos indígenas, especialmente en la posesión de tierras. Para el año 1874 se expidió la Ley 66, donde se hicieron varias reglamentaciones importantes:

Artículo 1. Para atender la reducción y civilización de las tribus indígenas en Colombia, se divide éste país en seis corregimientos.

Artículo 2. En cada capital de corregimiento habrá una Junta General encargada de inspeccionar, dirigir y reglamentar la reducción y civilización de los indígenas del respectivo territorio.

Artículo 4. Que se promueva el establecimiento de colegios de Misiones, donde se enseñen las lenguas o dialectos de las tribus que van a civilizarse. (Ibíd. p. 192).

En estos artículos se puede evidenciar que las ideas que se tenían en el periodo histórico de la conquista, se reprodujeron durante la independencia y en la república. El hecho de considerar que los grupos nativos debían ser reducidos y civilizados. Una reducción que implicó el traslado a

nuevos territorios y una continua lucha intercultural para conservar sus conocimientos ancestrales, a pesar de la continuación de las reglamentaciones etnocidas. Sin embargo, para entonces empezaron a surgir nuevas expresiones que reconocían la necesidad de estrategias interculturales, como el hecho de crear colegios donde se enseñara el evangelio en las diversas lenguas indígenas. (Rojas, 2011).

En el año 1890 se reglamentó la Ley 89: “por la cual se determina la manera como deben ser gobernados los salvajes que vayan reduciéndose a la vida civilizada”. (Ibíd., p. 193). Con esta Ley se establecieron nuevas normativas para regular los cabildos indígenas, considerándolos como parcialidades de grupos indígenas que habían migrado de sus resguardos originarios.

Incluso a principios del siglo XX todavía se conservaba este proyecto etnocida del indígena colombiano. En la Ley 19 de 1927 sobre la división de los resguardos, se lee: “Cuando aparezca en condición de propietarios, tendrán por fuerza que abandonar el temor reverencial a sus caciques y será más fácil, extinguido sus privilegios actuales, educarlos y civilizarlos”. (Ibíd., p. 205). Este proyecto se continúa hasta la Ley 51 de 1958, la cual se orienta a una reforma campesina y agraria, que cumple una función similar en el sentido de transformar al indígena en un campesino productivo

Con la Constitución Política de Colombia del año 1991 se dio un viraje a esta histórica colisión entre las comunidades nativas y el Estado colombiano, puesto que se reconoce a sí mismo como pluriétnico y multicultural. En otras palabras, manifiesta que el histórico interés por reducir y civilizar a los indígenas no solamente ha sido fallido, puesto que se conservan todavía muchas culturas nativas, sino también un grave error que causó una incalculable pérdida cultural. Por tal razón, se legisla el Artículo 7, donde: “el Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la Nación colombiana”. De éste modo, se aprecia constitucionalmente el extraordinario valor de las culturas indígenas contemporáneas, que supieron conservar y transmitir sus saberes ancestrales durante los oscuros periodos de la historia colombiana.

Sin embargo, en el artículo 10 el Estado considera que es el castellano el idioma oficial de Colombia y respecto a las lenguas nativas regula lo siguiente: “Las lenguas y dialectos de los grupos étnicos son también oficiales en sus territorios. La enseñanza que se imparta en las comunidades con tradiciones lingüísticas propias será bilingüe”. Esto implica la importancia que

manifiesta el Estado sobre el hecho que las comunidades indígenas también aprendan el uso del castellano junto a sus lenguas nativas en sus propios territorios. De éste modo, las nuevas generaciones de las comunidades indígenas, tienen que adaptarse a las condiciones implementadas por el Estado, como aprender el castellano, con el fin de incluírlos en el modelo de Nación.

En el Decreto 2164 de 1995 se puede hallar en el artículo 2 la diferencia entre resguardo indígena y asentamiento. El primero se define como:

El territorio legalmente constituido y reconocido por el Estado como propiedad colectiva de las comunidades que la habitan y se caracterizan por ser de ascendencia amerindia y compartir una cultura y formas de control social que las distinguen de otras comunidades.

Los asentamientos indígenas son los territorios donde habitan, allí funcionan los cabildos, pero estos espacios no están definidos por el Estado, la propiedad privada es individual y no genera derechos colectivos como ocurre con los resguardos. (Ibíd., p. 207).

Estos antecedentes permiten construir una idea de las relaciones conflictivas que se han gestado entre los pueblos indígenas y el Estado colombiano y que se ha caracterizado históricamente por tratarse de un modelo etnocida que ha atentado durante siglos, los fundamentos culturales de estas comunidades indígenas. Lo que ratifica el increíble valor de los conocimientos ancestrales que se han conservado en los indígenas actuales y la necesidad de transformar los proyectos que los relacionan con el Estado, para que se reivindiquen sus saberes ancestrales y sus prácticas culturales en los contextos locales.

2.2 Las comunidades indígenas Embera

Las comunidades Emberá, palabra que en su lengua significa: “la gente”, se encuentran clasificadas especialmente en dos categorías identificadas: los Chamíes y los Catíos, ambos grupos considerados como Emberas de montaña. (Ochoa, 2007, p. 26). Ocupan el tercer lugar entre los pueblos indígenas con mayor población en Colombia, después de los Nasas o Paeces y los Wayuus. Sus principales concentraciones se encuentran en los departamentos de Risaralda y el Chocó. (Ibíd.). En esta zona geográfica con un predominio del bosque húmedo tropical, fueron encontrados por los españoles en el periodo de conquista durante el siglo XVI.

Para el siglo XVII, los ascendientes de las contemporáneas comunidades Embera, se encontraban reducidas a la alta zona oriental del río San Juan y Atrato. (Isacson, 1976). Desde estas zonas comenzaron nuevos desplazamientos hacia otros territorios:

Dentro de lo que parece ser parte de sus primeros movimientos migratorios en la época colonial, los Emberas continuaron el ascenso de la Cordillera Occidental, llegando hasta el curso superior del San Juan y sus afluentes, donde fundaron los poblados de San Juan de Chamí y Chamí, que debieron abandonar hacia 1798 como efectos del embate del ejército español que procuraba reducirlos a sus anteriores localizaciones. El retorno al área de desalojo debió haberse producido algunos años después, en la República, pues viajeros que pasaron por la zona a finales del siglo XIX los reportan ya bien asentados. (Ochoa, 2007, p. 27; citado por Vasto, 1986).

Durante éste tiempo tuvieron nuevos desplazamientos a otras zonas del país, al occidente hasta la Serranía del Baudó, ocuparon su valle y la remontaron, hasta localizarse en las orillas de los ríos que caen al pacífico, proceso por el cual desplazaron a los Tules o Cunas hasta Panamá. (Tamayo, 1996). En el siglo XX se llevaron a cabo nuevos e importantes desplazamientos, que los condujeron principalmente del Viejo Caldas y por la violencia de esas décadas, hasta el cañon del río Carrapas en el municipio de El Dovio en el Valle, donde tienen en la actualidad un territorio importante. (Arango & Sánchez, 1997, p. 143).

Figura 2. Territorios indígenas del Área Metropolitana Centro Occidente de Colombia.

Municipio	Nombre	Pueblo indígena
Resguardos		
Belalcázar	Totumal	Embera chami
Riosucio, Supla	Cañamomo-Lomapieta	Cañamomo
Riosucio	La Montaña	Embera
Riosucio	San Lorenzo	Embera katío
Risaraldá	La Albania	Embera chami
Bagadó	Tahami del Andágueda	Embera katío
San José del Palmar	Copeg del río Ingara	Embera katío
Tadó	Bochoroma-Bochoromacito	Embera
Tadó	Mondo-Mondocito	Embera
Tadó	Peñas del Olvido	Embera chami
Tadó	Tarena	Embera
Marsella	Altomira	Embera chami
Marsella	Suratena	Embera chami
Mistrató, Pueblo Rico	Márgenes der. e izq. río San Juan	Embera
Mistrató	La Loma	Embera chami
Pueblo Rico	Gito Docabú	Embera chami
Ansermanuevo	Dachi Drua Mundi	Embera chami
Comunidades con resolución u oficio de reconocimiento del Ministerio del Interior		
Belalcázar	La Betulia-otros	Embera
Riosucio, Quinchía	Escopetera y Pirza	Embera chami
Riosucio	San Lorenzo	Indígenas de Caldas
Risaraldá	La Tesalia-otros	Embera
San José del Palmar	Suramita	Embera
Mistrató	Aribatú	Embera
Mistrató	Atarraya	Embera
Mistrató	Buenos Aires	Embera
Mistrató	Chorroseco-otros	Embera
Mistrató	Citabará	Embera
Mistrató	Cuena	Embera
Mistrató	El Silencio	Embera
Mistrató	Palestina	Embera
Mistrató	Río Arriba	Embera
Quinchía	Embera chami	Embera chami

Fuente: (DANE 2003)

Fuente: Realizado por Ochoa, 2007, p. 26.

Estos desplazamientos parecen no cesar todavía, hasta convertirse en la actualidad en el pueblo indígena más disperso en el país, con comunidades en trece departamentos. (Ibíd.). Este fenómeno sociocultural ha llevado a indagar las causas y las consecuencias de dichas migraciones, desde sus resguardos de origen a las zonas urbanas de las grandes ciudades.

Los factores que en general pueden propiciar la emigración a partir de un territorio son muchos, desde los estructurales hasta los de índole más personal; su naturaleza también es muy diversa: económica, ambiental, cultural, política, psicológica... En últimas, cada movimiento migratorio es una historia, la de la persona que lo realiza y su entorno, donde, en consecuencia, es factible y muy probable la confluencia de varios de tales factores. (Ibíd., p. 39).

Este autor invita a la reflexión conceptual sobre las razones causales que motivan estas migraciones de los Embera más allá de las fronteras de sus resguardos de origen. Lo asocia con otros movimientos sociales caracterizados por el hecho de asumir una vida nómada definida como “Cultura itinerante”. (Ibíd.). En su valiosa obra, sobre las migraciones y nuevas presencias de Emberas en el Área Metropolitana Centro Occidente del país, expresa con éste término el fenómeno de la migración indígena desde sus territorios de origen a las zonas urbanas como Mistrató, Anserma Viejo, Pereira y Manizales, construyendo así sus propias historias migrantes en la interculturalidad. Este concepto implica que, a pesar de dejar los resguardos de origen, llevan su cultura consigo. Esto implica que no se trata de un desarraigo cultural, sino que las causas son otras:

Por la situación tan precaria que padecen, por las necesidades económicas, por la cantidad de necesidades básicas insatisfechas, entonces, el anhelo de ellos es ir a buscar nuevos horizontes, nuevas perspectivas de vida. Otro de los motivos puede ser el desplazamiento forzado, debido al conflicto armado en que vive el país (E2 27, Pueblo Rico, Personera Municipal). (Ibíd., p. 42).

Las precarias condiciones de vida que se presentan en algunos resguardos, les ha motivado a buscar nuevos horizontes, sin dejar de conservar los conocimientos ancestrales de su cultura, especialmente el uso de la lengua nativa. El Embera comprende, según las clasificaciones académicas, varios lenguajes: Catío, Chamí, Baudó, Saija, Tadó, los cuales se encuentran dentro de la familia lingüística Chocó. (Grimes, 2004). Con estos y a través de estos se manifiesta un conocimiento ancestral que encuentra sus raíces en la historia prehispánica, un universo de significados que aún se conservan y que se han sabido transmitir hasta el presente. Prodigiosamente las nuevas generaciones Embera se encuentran en la cúspide de un nuevo proceso histórico, que les pone en una colisión intercultural contemporánea, el hecho de afrontar en los contextos urbanos de las ciudades colombianas, la necesidad de seguir los procedimientos educativos que reglamenta el Ministerio de Educación Nacional.

Es necesario entender que las migraciones y nuevos asentamientos de las comunidades Embera, gestan un verdadero reto para la educación oficial, que debe encontrar los medios para valorar adecuadamente los encuentros interculturales que se desarrollan en las aulas de clase en las que se encuentren estudiantes de otras etnias, una realidad que se hace mucho más frecuente en la actualidad, como se observa en los casos de la cultura itinerante de los Embera.

2.3 Educación étnica e interculturalidad en Colombia

La educación se puede definir como un principio fundamental de la sociedad, a través del cual las generaciones adultas transmiten a las nuevas generaciones el acumulado cultural que la humanidad les ha legado. Es el pedagogo cubano José Martí quien instruye al respecto, cuando señala que: “educar es depositar en cada hombre toda la obra humana que le ha antecedido; es hacer a cada hombre resumen del mundo viviente”. (Martí, 1954, p. 31). Esta valiosa labor implica un caudal de esfuerzos sociales del Estado, a través del Ministerio de Educación, con el fin de cumplir esta importante finalidad de la mejor manera posible en cada una de las instituciones educativas del país.

No hay que olvidar que los saberes ancestrales de las culturas indígenas hacen parte de ese acumulado cultural que la humanidad ha legado a las nuevas generaciones. El reconocimiento de una sociedad colombiana pluriétnica y multicultural implica afrontar el reto de diseñar una educación intercultural. El concepto de interculturalidad se empezó a utilizar desde el primer Congreso Indigenista Interamericano del año 1941 y se utilizó como una “categoría descriptiva” para definir las relaciones entre las comunidades indígenas y los pueblos mestizos. (Beltrán, 1957). Posteriormente la interculturalidad va a ser definida como un proyecto: “No como algo existente, sino como algo por alcanzar”. (Rojas, 2011, p. 175).

La interculturalidad ha encontrado en la actualidad un lugar en los modelos etnoeducativos que se comenzaron a implementar con la resolución 3454 del año 1984, donde se expresa en el artículo 1:

Los programas para la educación formal de las Comunidades Indígenas del país se orientarán y desarrollarán de acuerdo con la guía o lineamientos formulados por el Ministerio de Educación Nacional, enmarcados dentro del enfoque definido como ETNODESARROLLO y

su componente educativo denominado ETNOEDUCACIÓN. (Garzón & Arévalo , 2005, p. 145).

Con la finalidad de reivindicar los saberes ancestrales de las comunidades indígenas que lograron conservarlo a través de la historia, por medio de un modelo educativo inclusivo, donde se logre lo que, para Axel Rojas, significa un gobierno de la alteridad en la interculturalidad. Lograr que las comunidades indígenas tengan una completa autonomía en su manera de gobernarse y de transmitir los saberes ancestrales de sus culturas a las nuevas generaciones, según los lineamientos formulados por el Ministerio de Educación Nacional.

Es importante considerar que la convivencia en un contexto educativo de diversidad cultural, con un alumnado heterogéneo, con diferentes creencias y prácticas culturales, constituye un reto para los docentes en el ejercicio formativo. (Carbonell, 2002). Estas dificultades nacen de un rígido y homogéneo diseño curricular, de las configuraciones y organizaciones de las instituciones educativas en sus contextos internos. Sumado a las circunstancias sociales y tradiciones con tendencias estigmatizantes, que afectan a las comunidades educativas, construyendo imaginarios poco propicios para el encuentro intercultural de las comunidades nativas. (Leyva, 2008).

3. Aportes para construir un método intercultural

Para las investigaciones socioculturales se utiliza una gran variedad de metodologías y técnicas de recolección de datos en campo, según las estrategias y tácticas dispuestas por el investigador para cumplir con los objetivos propuestos en la investigación. Con la finalidad de constatar las hipótesis de partida, ya para validarlas o para invalidarlas, a partir de la sistematización y el análisis de estos datos empíricos recolectados en el trabajo de campo. (Ragin, 2007).

Estas metodologías se agrupan especialmente en dos modelos paradigmáticos; las que tienen un enfoque cualitativo, como la recopilación de testimonios de vida a informantes fidedignos y las monografías, donde se toman casos particulares y se analizan en todos sus aspectos, y las metodologías que tienen un enfoque cuantitativo, como los análisis estadísticos y la realización de encuestas, donde se toma un número variable de casos con el fin de compararlos para hallar patrones de semejanza y diferenciación. (González, 1990).

La distinción entre ambos enfoques metodológicos se asemeja a la distinción que hay entre la etnografía y la antropología. Para Ángel Aguirre Baztán, el enfoque cualitativo y el enfoque cuantitativo, antes que oponerse, se complementan. Este autor los considera como dos etapas de un mismo proceso investigativo: “La etnografía es el estudio descriptivo (graphos) de la cultura (ethos) de una comunidad (...) bajo la perspectiva de comprensión global de la misma”. (1997, p. 3). Esta labor etnográfica se asemeja al enfoque cualitativo y ocupa el primer lugar en las etapas investigativas propuestas por este autor:

La etnografía representa la etapa inicial de la investigación, con propósitos, fundamentalmente, descriptivos; la etnología, como segunda etapa, comportaría un análisis comparativo entre diversas culturas o aspectos fundamentales de dichas culturas; finalmente, la antropología nos proporcionaría un tercer nivel de síntesis, la creación de modelos o teorías de conocimiento para comprender las culturas humanas. (Ibíd., p. 4).

De manera similar, por esta misma línea investigativa, el maestro Claude Lévi-Strauss define la etnografía en relación a la etnología, la cual se consolida como la ciencia compiladora y

sistematizadora de las diversas etnografías y la que permite, en últimas, la realización de teorías antropológicas e hipótesis tentativas de alcance local y global. Para este autor:

La etnografía consiste en la observación y el análisis de grupos humanos considerados en su particularidad (...) y que busca restituir, con la mayor fidelidad posible, la vida de cada uno de ellos, mientras que la etnología utilizada de manera comparativa (...) los documentos presentados por los etnógrafos. La etnografía cobra, con estas definiciones, el mismo sentido en todas partes, y la etnología corresponde aproximadamente a lo que en los países anglosajones (...) se entiende por antropología social y cultural. (1999, p. 50).

La distinción que realiza este autor entre la etnografía y la etnología, desde un análisis metodológico, puede compararse con los enfoques cualitativo y cuantitativo, o comparativo. A través del primer enfoque se realiza un acercamiento vivencial a la comunidad y se desarrolla el trabajo documental de análisis e investigación; mientras en el segundo se comparan los resultados de diferentes trabajos etnográficos. El enfoque comparativo responde adecuadamente a las investigaciones de carácter antropológico, porque es el adecuado para dar cuenta de la diversidad a partir de la comparación entre dos o más casos, que hayan pasado primero por el ejercicio riguroso del etnógrafo. Charles Ragin considera el método comparativo propio de los estudios que buscan explicar los patrones de diversidad. Según este autor: “los investigadores que usan el método comparativo examinan patrones de parecidos y diferencias entre un número moderado de casos”. (2007, p. 177).

Es la autora Adela Franzé quien define las problemáticas y los retos para los que deseen hacer: “Antropología/etnografía de la educación”. Esta autora considera que: “la adopción de una perspectiva etnográfica ha jugado un importante papel en la complejización de la investigación educativa”. (Franzé, 2007, p. 11). La cual ha sido sometida severamente a las exigencias empíricas de validez y confiabilidad, con la finalidad de ajustarla a los parámetros de la ciencia y del método científico. Estos postulados se asemejan a la corriente pedagógica experimental que se llevó a cabo durante el siglo XIX y principios del siglo XX en Europa. Para Jairo García: “La pedagogía se vuelve experimental en el momento en el que comienza a aplicar la metodología de las ciencias exactas”. (2004, p. 89). Con esta corriente educativa se buscó hacer aportes a la educación, a través de experimentos de laboratorio con la población estudiantil, como mediciones

antropométricas de carácter biométrico, exámenes para medir facultades intelectivas, ejercicios de coordinación motriz y resistencias física. (Ibíd.).

La propuesta de Adela Franzé se encamina especialmente al hecho de rescatar la rigurosidad del método científico en la búsqueda de la veracidad, especialmente con las investigaciones etnográficas y antropológicas de las experiencias educativas. Una manera diferente, ubicada en otro nivel más elevado de análisis, a partir del mismo principio, puesto que se trata de cumplir con los parámetros de rigurosidad que propone el método científico. No obstante, ya no se trata de medir minuciosamente las facultades físicas y cognitivas de los estudiantes, sino de evaluar metódicamente la efectividad del sistema educativo para cumplir con su finalidad. Lo que implica un análisis distinto, especialmente de tipo relacional, para medir las actitudes, preparación y grado de competencia de los funcionarios escolares en sus praxis pedagógicas, a la par que la aceptabilidad de los estudiantes, quienes son los verdaderos evaluadores del sistema educativo que se les impone.

La etnografía-antropología de la educación también implica la investigación rigurosa y metódica de las estructuras administrativas en la aplicación institucional de las políticas educativas. Busca llegar a las implicaciones que dichos parámetros y normatividades generales, producen al interior de las aulas de clase. Los modos como afecta las relaciones entre estudiantes y maestros.

3.1 Diseño de un método mixto para la investigación intercultural

Estas apreciaciones se consideran muy útiles cuando se busca construir un modelo metodológico adecuado para la realización de investigaciones interculturales como la propuesta aquí. En esta investigación se hace uso de un método mixto, que entrelaza estratégicamente los enfoques metodológicos cualitativo y cuantitativo en un solo bloque táctico, ajustado a las circunstancias particulares del trabajo de campo. Vale aclarar que cualquier tipo de diseño táctico se tiene que ajustar a las circunstancias espontáneas de la comunidad objetivo de la investigación y no esperar a que sea la comunidad la que se deba ajustar a las estrategias metodológicas utilizadas por el investigador.

Se considera importante en este tipo de investigación de carácter intercultural el hecho que sea metódica. Según Jairo García: “Por metódica vamos a entender al conjunto de procedimientos particulares que permiten utilizar uno u otro método en una esfera específica de la realidad”. (Nagles, 2004, p. 135) En otras palabras, se requiere que el investigador intercultural sea metódico en la implementación de sus estrategias metodológicas mixtas, según las características específicas de la investigación que se ha propuesto realizar.

Se ha de tener en cuenta, para este caso, que las comunidades a investigar tienen como característica el hecho de migrar. Esto implica en términos metodológicos y logísticos, el desplazamiento del investigador, según la idiosincrasia de las migraciones realizadas por la comunidad objeto de la investigación, las comunidades Emberá que se han desplazado de sus resguardos de origen a nuevos destinos interculturales. Por supuesto, no se espera que el investigador vaya a la sombra de las comunidades migrantes, aunque sería el ideal. Determinar cada una de sus estaciones y los medios que utilizan para desplazarse entre las grandes avenidas que separan las ciudades, llevando sus familias a cuevas compuestas especialmente de niños, madres lactantes y mujeres embarazadas. En muchas ocasiones son pocos los hombres que los acompañan, quienes prefieren viajar solos camuflados como *kajumas*, sin sus mujeres que prefieren andar vestidas con los coloridos trajes tradicionales y los niños.

Estas caracterizaciones idiosincrásicas de la población permiten ajustar mejor las estrategias metodológicas mixtas. En este sentido, la recolección de testimonios de vida resulta fundamental, puesto que su utilización permite un punto intermedio entre ambos enfoques. Sirve para generar un acercamiento vivencial y cualitativo, semejante al modelo presentado por Daniel Bertaux y que este autor denominó como “relatos de vida”. Según este Bertaux: “A pesar de las dificultades metodológicas en la recogida y el análisis, los relatos de vida constituyen un instrumento incomparable de acceso a la vivencia subjetiva. La riqueza de sus contenidos es una fuente de hipótesis inagotable”. (Bertaux, 1993, p. 150). A partir de este punto de vista, los testimonios de vida recolectados metódicamente, a partir de una misma entrevista estructurada en categorías analizables, permiten la sistematización de varias entrevistas a partir de esta categorización temática, lo que permite hacer de este enfoque cualitativo un elemento susceptible al análisis comparativo, verbigracia la relación entre la etnografía y la antropología.

Se elige este método especialmente porque permite un acercamiento vivencial a los actores involucrados y de este modo, se genera un conocimiento comparable que nace de la cercanía con la realidad humana que se investiga. Así se tiene el trabajo de campo etnográfico, la entrevista a profundidad con informantes claves y el análisis documental, como algunas de las técnicas a utilizar en el diseño metodológico de esta investigación intercultural, con la finalidad de conocer las estrategias utilizadas para la transmisión de los saberes ancestrales en escenarios interculturales de las familias Embera migrantes.

Es necesario saber elegir tácticamente los territorios locales donde se van a concentrar los esfuerzos etnográficos, cuando se busca lograr el objetivo de llegar a los orígenes causales de esta problemática sociocultural. En este sentido, se han denominado algunos territorios locales, especialmente Mistrató en el departamento de Risaralda y Anserma Viejo en el departamento de Caldas, como “zonas intermedias”, puesto que se presentan como escenarios urbanos transicionales en sus rumbos hacia otras ciudades mucho más grandes, como Manizales, Pereira, o la capital del país. Muchas familias Embera que vienen de san Antonio del Chamí, el Cañón y los resguardos a orillas del río san Juan, deciden quedarse en estas “zonas intermedias” porque allí encuentran condiciones propicias para sobrevivir y para que sus hijos reciban una educación oficial adecuada.

En el municipio de Mistrató esta realidad se ha mezclado con la historia autóctona a tal punto que, para realizar su monografía sobre esta población, primero caldense y posteriormente risaraldense, Fernell Ocampo supo darle su lugar primigenio a la cultura Emberá Chamí. Sobre los aspectos genealógicos y las listas de apellidos ilustres, se pueden encontrar algunos como: Borocuara, Davígama, Dogenesamá, Namundia, Tamaniza, Chicamá, Tacugamá, Chirúa, entre otros (Munera, 1992, p. 81); todos de ascendencia Emberá Chamí, lo que hace saber su presencia no solamente en tiempos anteriores a la conquista española, sino también durante el desarrollo histórico municipal. Su historia también hace parte de la identidad del pueblo.

De igual manera ocurre con el municipio de Anserma Viejo en el departamento de Caldas, donde se encuentra un asentamiento indígena de la comunidad Emberá, conformado especialmente por los hijos y nietos de don Tiberio Naamundia y su esposa Marleny, actual gobernadora de este asentamiento indígena Emberá. Las nuevas generaciones han nacido y se han educado fuera del

resguardo indígena originario; sin embargo, gracias al interés de don Tiberio de conservar las costumbres ancestrales, les ha sabido transmitir el conocimiento de la lengua nativa.

Para la finalidad de esta investigación intercultural, se considera importante hacer uso de la estrategia etnográfica en ambos territorios municipales, analizándolos comparativamente como “zonas intermedias” de las comunidades indígenas Emberá migrantes. De esta manera se logra delimitar un territorio de investigación donde poder desplegar las estrategias metodológicas mixtas sin perder los estribos analíticos. También permite concentrar los esfuerzos logísticos, antes de dispersarlos en diferentes escenarios socioculturales sin ningún método.

En ambos territorios municipales funcionan establecimientos educativos oficiales, que se ven obligados por las circunstancias del contexto intercultural, a tener entre los batallones de estudiantes a miembros de la comunidad indígena Emberá. Esto les plantea retos pedagógicos en el aula de clases, que resultan muy interesantes para la investigación que aquí se plantea. Los maestros y administrativos de estos planteles educativos se han interesado por encontrar los medios para implementar una educación intercultural. Esto ha proyectado la construcción de una educación inclusiva de la diversidad étnica, a partir de la experiencia con los Emberá. Un verdadero reto pedagógico en el contexto.

Por estas razones, se proyecta la realización de un trabajo de campo etnográfico en ambos municipios: Mistrató y Anserma Viejo, con el fin de generar un acercamiento vivencial a esta realidad de las familias Emberá migrantes. Elegir informantes clave de la comunidad y entrevistarlos a través de un método dialógico y multivocalidad que se acerque a la conversación testimonial de sus trayectorias vitales. También se proyecta un acercamiento investigativo al “Instituto Mistrató” en el departamento del mismo nombre y al plantel educativo “Normal Superior Rebeca Sierra Cardona” en el municipio de Anserma Viejo, con la finalidad de realizar una etnografía/antropología educativa que permita conocer y comparar las historias institucionales de los proyectos pedagógicos interculturales que se han gestado con la inclusión de las nuevas generaciones de Emberá migrantes.

Es importante tener en cuenta en el diseño metodológico y el cronograma de actividades investigativas, que no se puede tener un completo control de las condiciones a través de las cuales se realiza el trabajo de campo. A diferencia de las labores que realizan los científicos en los

laboratorios, donde pueden controlar y reproducir los experimentos que realizan, los etnógrafos no pueden controlar de igual modos las experiencias que tienen en su trabajo de campo. No es posible contar con el tiempo y la disposición de los informantes a quienes se dispone a entrevistar y por eso es necesario comprender que el carácter metódico de la investigación intercultural está sujeto a las contingencias circunstanciales de la realidad sociocultural a investigar. (Arteaga, 2014). Esto hace que las proyecciones tácticas en el diseño de las labores de campo se deban amoldar a las circunstancias inesperadas de la comunidad objeto de la investigación, a las posibilidades de encuentro con los informantes clave y su disposición a ser entrevistados, a subsanar los gastos logísticos de viáticos durante las estadías en los territorios municipales y otros aspectos que son igualmente importantes en el trabajo de campo etnográfico.

Vale tener en cuenta en el diseño metodológico el aporte de Camilo Hernández en su libro sobre: “Emberas: territorio y diversidad. Estrategias de control en escenarios de conflicto”, quien opina al respecto: “No es una novedad que muchas comunidades locales han hecho ejercicios de autonomía expulsando de sus territorios a instituciones y personas privadas que adelantan investigaciones sin la participación de las comunidades y sin que existan beneficios para las mismas”. (s. f.). Para subsanar esta situación problemática y evitar caer en el error de generar solamente un beneficio personal del investigador y no un beneficio común de la comunidad objeto de la investigación, que es lo ideal y el deber de toda investigación de carácter formativo y sociocultural. Es importante hallar el punto medio, se busca crear un equilibrio en los beneficios a recibir, que lleguen tanto al investigador como a la comunidad, hasta cerrar a cabalidad con el ciclo investigativo. El interés está en compartir los resultados y los beneficios.

Por tal razón, se busca generar un producto multimedial por medio de la recopilación de fotografías y videos del trabajo de campo, como parte de las evidencias a recopilar y con la finalidad de crear un “pietaje”, término utilizado para definir las colecciones de elementos visuales organizados a partir de categorías temáticas. Estos elementos se prestan para crear guiones documentales donde se puede expresar de un modo alternativo, por tratarse productos audiovisuales, la problemática que motiva esta investigación intercultural. Estos productos audiovisuales se pueden mostrar posteriormente a la comunidad Embera de las “zonas intermedias” investigadas, en los planteles educativos donde se desplegaron las estrategias de investigación intercultural, como cierre preliminar de la investigación y publicación de los resultados.

El interés por generar un acercamiento vivencial y una entrega de resultados a la comunidad procura evitar el aislamiento y el aprovechamiento indiscriminado de la información recopilada por parte del investigador. Busca generar una participación de la comunidad que lleve a una retribución valorativa y recíproca entre el investigador y la comunidad investigada. Se espera generar un beneficio para la comunidad Emberá; pero para lograr esto es necesario hacer una indagación metódica de su situación real. Comprender a través de la investigación intercultural las condiciones reales de las comunidades Emberá migrantes y a través de esto y con su propia ayuda y consentimiento, encontrar los medios de intervención para ayudarles, desde los planteles educativos oficiales y la gestión administrativa, con la finalidad de generar proyectos inclusivos de la diversidad étnica local.

3.2 Herramientas metodológicas mixtas y trabajo de campo

Este trabajo de investigación intercultural, luego de iniciarse con las primeras observaciones hechas en las ciudades de Girardot en el departamento de Cundinamarca y Manizales en el departamento de Caldas y hacer los primeros acercamientos a las familias Emberá migrantes en situación de mendicidad en la ciudad de Girardot durante los años 2016 y 2017; se propuso un primer acercamiento piloto a las “zonas intermedias”, el cual se llevó a cabo el 13 y 14 de octubre del año 2018. Para esos días se contó con la suerte de visitar ambos territorios municipales, el municipio de Anserma Viejo en el departamento de Caldas durante el primer día, donde se pudo entrevistar a don Tiberio Naamundia, a su esposa y a su hija mayor, quien ejerce ahora como profesora de primera infancia. También se logró un encuentro con la rectora de la Normal Superior Rebeca Sierra Cardona, quienes estuvo de acuerdo en participar de la investigación, a pesar del recelo que le despiertan los agentes externos.

En la tarde del segundo día se realizó un recorrido por el municipio de Mistrató. Se localizó el plantel educativo y se logró una entrevista con una de sus docentes de ciencias sociales. También se logró una entrevista con el rector del plantel etnoeducativo de san Antonio del Chamí. Ambos son esposos y viven en este municipio risaraldense. A través de estas entrevistas, se logró entablar nuevos contactos con los líderes Emberá de Mistrató y san Antonio del Chamí.

En los encuentros realizados durante este fin de semana, se lograron establecer por medio de los recorridos y las conversaciones un conjunto de gestiones locales que permitieron desarrollar a plenitud el trabajo de campo propuesto para el mes de abril del año 2019, puesto que ya había un acercamiento preliminar.

De este modo, se logró un acercamiento etnográfico a la familia del asentamiento Emberá ubicado en el área periurbana del municipio de Anserma Viejo, quienes a pesar de los conflictos interétnicos que han padecido durante los 30 años de asentamiento en este municipio, han sabido conservar y transmitir a las nuevas generaciones los saberes ancestrales de su cultura indígena. Esto se manifiesta en las entrevistas hechas a don Tiberio y su esposa, sobre las enseñanzas en la crianza de sus hijos, según los principios como fueron criados por sus padres. Algunas de las hijas menores de don Tiberio estudian en el plantel educativo Normal Rebeca Sierra Cardona, que se encuentra en la zona urbana de este municipio y en el cual se implementan estrategias de inclusión de la diversidad étnica, a través de un replanteamiento constante de una malla curricular flexible. No obstante, según la rectora, a pesar de estos esfuerzos en implementar estrategias interculturales incluyentes, se presenta un índice de deserción escolar de los Emberá especial en los grados superiores. Sumado a esto, la hija mayor de don Tiberio, desde hace cinco años es agente educativa de un hogar comunitario vinculado a I.C.B.F. en donde se implementa una educación inclusiva en los niños de primera infancia que pertenece a esta comunidad indígena. En otros términos, resulta plausible encontrar en una localidad municipal un sinnúmero de acontecimientos invaluable que pasarían inadvertidos si no fuera por el interés en registrar etnográficamente esta realidad intercultural.

A través del trabajo de campo etnográfico y la realización de las entrevistas a profundidad con los informantes clave, se buscó indagar y construir por medio de un modelo conversacional e interpretativo, los testimonios de vida y las historias orales en las que se manifiesten los procesos de transmisión de sus saberes ancestrales en los nuevos contextos interculturales. Este material dialectal recolectado en las entrevistas es un complemento del material audiovisual y de las experiencias vivenciales del trabajo de campo y la observación en los contextos locales. Se busca realizar una comparación analítica entre las dos zonas intermedias elegidas, especialmente a partir de las investigaciones realizadas en los planteles educativos.

3.2.1 Diseño de las entrevistas y otros instrumentos

Entre las fases del proceso analíticas para tener en cuenta en la batería de preguntas de la entrevista con los miembros del asentamiento indígena Emberá migrantes, se encuentran especialmente cuatro. Las tres primeras manifiestan la secuencia cronológica del desplazamiento: el “antes de”, el “proceso a través del cual” y el “después de”. Cada uno implica un módulo importante en la consolidación de los testimonios de vida, puesto que el primero se relaciona con los orígenes y con las causas del desplazamiento desde los resguardos; el segundo con el éxodo vivido mientras el desplazamiento, algo que implica una fuerte dinámica intercultural y el tercero se relaciona con sus estrategias de sobrevivencia en los lugares de destino, las zonas intermedias y las grandes ciudades.

Se tiene una cuarta categoría que atraviesa a las tres primeras y que está orientada específicamente a indagar sobre las estrategias de transmisión de los saberes ancestrales en la vorágine de la migración intercultural. De esta manera se estructura la herramienta metodológica, con el fin de poder sistematizar con mayor facilidad la información suministrada en las entrevistas, como no sería posible si las preguntas fueran espontáneas y no estuvieran organizadas bajo un método. Así se tiene:

1. La experiencia vital antes del proceso migratorio:

¿Cómo era la vida en el resguardo indígena del que es originario?

¿Qué recuerdos tienen de su infancia?

¿De qué manera sus padres le enseñaron su cultura?

¿Cuáles eran sus actividades cotidianas en el resguardo? ¿Sus juegos de niños?

2. Las causas del desplazamiento:

¿Qué razones los motivaron para desplazarse de su lugar de origen?

¿Cómo fue el proceso migratorio?

¿Qué dificultades vivieron?

¿Cómo decidieron el lugar de destino?

¿Con quienes viajaron y que elementos de la cultura llevaron consigo?

¿Qué elementos dejaron en el resguardo?

3. La experiencia vital después del proceso migratorio:

¿Cómo han afrontado la vida en la ciudad?

¿Cuáles son las estrategias económicas para subsistir en el lugar de destino?

¿Aún hablan en su lengua nativa?

¿Cómo son las condiciones de las viviendas?

¿Qué elementos hay en la vivienda de la cultura indígena? ¿Qué elementos hay de la cultura mestiza?

¿Los niños van a la escuela? ¿Los niños hablan su lengua nativa?

4. Procesos de transmisión de saberes ancestrales:

¿Cuáles son sus prácticas de transmisión de saberes ancestrales en el asentamiento?

¿Cómo se integran a los procesos escolares de los niños, niñas y adolescentes de la familia?

¿Cuál es el aporte de los procesos educativos para su cultura y cosmovisión?

¿Cuáles serían los cambios significativos en los procesos escolares desde la mirada de su cultura?

Esta batería de preguntas y su diseño estructural se asemeja a las categorías que utiliza Víctor Turner para explicar los “ritos de pasaje”; especialmente las tres primeras categorías analíticas, las cuales compaginan con los tres momentos; el salir de la estructura, el tránsito *liminal* y el entrar en la estructura. (Turner, 1988). Así se tiene que el “antes de” se compagina con el hecho de salir de la estructura, lo que resulta en éste caso, el hecho de salir del resguardo indígena; el “proceso de desplazamiento” se compagina con el tránsito *liminal*, lo que implica el hecho de estar transitando entre los márgenes de las estructuras, lo que ocurre cuando estas familias Emberá andan entre las avenidas a la deriva de un nuevo destino; y el “después de”, que compagina con entrar en la estructura, lo que ocurre cuando se adaptan a sus nuevos destinos en las zonas intermedias o en las grandes ciudades.

A partir de una estructura similar, se construyó la batería de preguntar para entrevistar a los funcionarios administrativos y docentes de los planteles educativos. Claro que en estos casos la rigurosidad se dejó especialmente para medir su veracidad testimonial en los tránsitos de sus antes de ser maestros, en los procesos para llegar a ser maestros y sus experiencias como tales en los contextos interculturales en los que se encuentran en la actualidad. También sus testimonios resultan valiosos y esclarecedores para conocer más a fondo la problemática sociocultural e intercultural aquí expuesta.

También se planteó un acercamiento pedagógico con los estudiantes Emberá de los planteles educativos ubicados en las zonas intermedias. El interés se centró en conocer sus proyectos de vida a futuro y sus vinculaciones identitarias con su cultura de origen. Se les entregó hojas en blanco y muchos colores para que plasmaran cuentos en los que fueran los personajes principales, describieran un día en sus vidas dentro de diez años, como estrategia para conocer sus proyecciones futuras, como también un día en sus vidas actualmente en sus hogares y en sus colegios, como estrategia para descifrar sus vivencias actuales.

Posterior a los ejercicios del trabajo de campo, se piensa realizar las transcripciones de las entrevistas a partir de la categorización propuesta. El interés radica en organizar la información recolectada en las entrevistas, según las categorías analíticas con las que se organizaron los testimonios de vida, para revisar y comparar con mayor facilidad los resultados y comprender con claridad la materia prima de conocimiento recolectada a partir de esta estrategia metodológica mixta.

Como se considera indispensable la realización de un registro visual, tanto fotográfico como de video, sobre la comunidad Emberá tratada en esta investigación intercultural y que es útil como herramienta de caracterización de esta comunidad indígena. Una de las herramientas indispensable en el trabajo de campo etnográfico es una cámara fotográfica y de video, con el fin de hacer este tipo de registro. En el acercamiento piloto se tuvo en cuenta su uso, generándose un enriquecedor registro fotográfico con el que se inició el pietaje, el cual se ha estado nutriendo con los nuevos registros de los últimos viajes y con los primeros registros hechos durante los años 2016 y 2017 en la ciudad de Girardot y la ciudad de Manizales.

Es necesario proyectar nuevos encuentros etnográficos en estas zonas intermedias y con más familias Emberá migrantes que se encuentran asentadas en estos contextos interculturales. Se presentan ambas posibilidades metodológicas, ya que se puede profundizar con mayor intensidad en la familia de don Tiberio Naamundia y sus estrategias de adaptación y conservación cultural en el municipio de Anserma viejo en el departamento de Caldas, a partir de un estudio de caso cualitativo, o explorar la posibilidad de hacer nuevos acercamientos a otras familias Embera migrantes en otros territorios de Colombia que también sirvan como zonas intermedias hacia las grandes ciudades, para realizar un ejercicio comparativo de experiencias etnográficas, con el fin de hallar patrones de semejanza y diferencia entre los casos estudiados y llegar así al hecho de

aventurar teorías objetivas que se acerquen a la realidad teórica del desplazamiento indígena Emberá en la contemporaneidad. Ambas son posibles y necesarias si se tiene el interés de llegar a un grado objetivo de conocimiento sobre el asunto propuesto en esta investigación intercultural.

Este enfoque cualitativo en el estudio de caso de la familia de don Tiberio, cumple la finalidad de servir como un primer acercamiento etnográfico que permita entender la dinámica migratoria y las estrategias de transmisión y conservación de la cultura ancestral de la comunidad Emberá migrante. Se presenta también como el paso previo, el proyecto piloto, para generar otros encuentros con nuevas familias Emberá que han migrado de sus resguardos de origen y que se encuentran ahora asentadas en zonas intermedias.

La finalidad es crear un instrumental metodológico mixto, que permita aventurarse a nuevos ejercicios de investigación intercultural. Volver a los mismos territorios municipales a entregar resultados preliminares y aventurarse con nuevas exploraciones un poco más allá de los límites anteriores. Acoplarse a las condiciones erráticas de la comunidad objeto de investigación y no esperar a que sea la comunidad la que se tenga que adaptar a las comodidades y facilidades del investigador. Comprender que todas estas tareas investigativas cobran sentido cuando se hacen para el beneficio de los demás y no solo para el beneficio de uno mismo.

4. Resultados informe final sobre la investigación intercultural con la comunidad Emberá migrante

Para iniciar este capítulo es necesario precisar que al tratarse de una comunidad indígena que se desplaza más allá de sus territorios de origen, se requiere igualmente de un desplazamiento logístico² en el ejercicio investigado para determinar con alguna precisión los lugares de destino. En esta labor etnográfica, se determinó que algunas de las familias Emberá halladas en situación de mendicidad con quienes se tuvo un contacto investigativo intercultural, en un inicio en la ciudad de Girardot, municipio del departamento de Cundinamarca, durante los años 2016 y 2017; luego en la ciudad de Manizales, capital del departamento de Caldas, durante los años 2018 y 2019. Provenían de la comunidad Emberá chamí del resguardo indígena conocido como “La loma”, cerca de un sitio natural denominado “El Cañón”, en el resguardo indígena denominado “Citabará” en las márgenes del río San Juan y río arriba. También de la Vereda San Antonio del chamí y del municipio de Mistrató en el departamento de Risaralda.

Con el interés de lograr un acercamiento intermedio en el desarrollo de esta investigación intercultural, se propuso un ejercicio etnográfico especialmente en el municipio de Mistrató y en el municipio de Anserma Viejo en el departamento de Caldas, puesto que ambos sirven como ejemplo comparativo de lo que puede denominarse como “zonas intermedias” en la migración de las comunidades Emberá, ya que se encuentra geográficamente entre los resguardos de origen y

² En este sentido vale resaltar que la logística en esta investigación intercultural en particular fluctuó entre lo metódico y lo errático. Lo primero por la disciplina ideal que recomienda Jairo García Nagles en su libro sobre “investigación pedagógica” (2004). Puesto que, se asume, el investigador intercultural debe ser metódico en el despliegue de sus estrategias mixtas, según las tácticas diseñadas previamente para ejecutar sobre la comunidad objeto de la investigación. Sin embargo, lo errático se manifiesta en las contingencias que resultan en el despliegue real de estas estrategias en el campo, puesto que no se puede prever cada una de las circunstancias concretas de las familias Emberá en su errar contemporáneo, o las razones prácticas para generar sus asentamientos sobre determinados territorios urbanos, o periurbanos. Por este motivo, el tipo particular de investigación intercultural aquí planteado con las familias emberá migrantes, se deriva entre lo metódico y lo errático.

las grandes ciudades que terminan, en últimas, volviéndose los lugares de destino. No obstante, vale resaltar que algunas comunidades migrantes se asientan en estas zonas intermedias. Por eso resultan territorios propicios para desplegar las estrategias metodológicas mixtas de esta investigación intercultural.

4.1 El municipio de Mistrató como zona intermedia

Resulta esclarecedor hallar en los historiadores autóctonos, una relación intercultural con el Emberá chamí en los orígenes históricos de este territorio municipal. Especialmente Fernell Ocampo Munera evidencia en su monografía sobre este municipio, la estrecha relación que existe con los Emberá chamí, puesto que en el pasado todos esos territorios geográficos pertenecían a sus ancestros. Según este autor (citando a Juan Manuel Pacheco):

Los pueblos fundados en el territorio ocupado por los indígenas chamí, fueron San Juan del chamí y san Antonio del Tatamá. El primero fue fundado en la desembocadura del río Chamí al san Juan, el segundo en el sitio ocupado hoy por Mistrató... (1992, p. 18)

Esto evidencia que los territorios donde hoy se ubica la zona urbana de este municipio, fueron anteriormente parte de los primeros resguardos de las comunidades Emberá Chamí, posterior a los cruentos periodos de etnocidio cultural que se llevaron a cabo durante la conquista española. Se comparte la opinión de este historiador, sobre el hecho que los primeros españoles que llegaron a estos territorios lo hicieron ya a principios del siglo XVII, casi un siglo después de iniciada la conquista, lo que permitió su conservación hasta la actualidad. Por tal razón, en este municipio la población que pertenece a la comunidad Emberá chamí supera el 40% de la población total y, según observaciones en campo, puede llegar a ser la mitad de la población, si se tiene en cuenta que muchas familias se encuentran en las zonas periurbanas y rurales del municipio. Por esta razón, el autor inicia la presentación de su monografía con este párrafo:

Como una gema preciosa guardada en fino estuche de terciopelo, se encuentra Mistrató, uno de los municipios que más historia guarda en el occidente colombiano, testigo silente de los intentos conquistadores, por dominar una raza que aún se yergue luchando entre los adelantos técnicos y las costumbres ancestrales. Nuestros indígenas pueden ver, la que otrora fuera punto de avanzada en la conquista, como un reto, con el que han llegado a convivir; pero a la vez,

como ese punto de unión entre dos pueblos que el tiempo ha fundido en la historia: los indígenas y los colonizadores. (1992, p.13).

En este sentido, Mistrató se presenta históricamente como una zona intermedia, un territorio de confluencia de las comunidades Emberá Chamí provenientes de sus territorios ancestrales localidades en los altos del río San Juan y los conquistadores españoles que comenzaron a llegar provenientes del pueblo más antiguo de Caldas, el municipio de Anserma Viejo. Entre ellos se cuenta a Martín Bueno, quien salió de Anserma en el año 1628 hacia esta zona de los Emberá Chamí y quien inició su propio etnocidio conquistador hasta el año 1687 cuando logra el total sometimiento de estos resguardos, con la muerte de don Rodrigo Quiruvinda, quien era considerado el antiguo cacique de estos resguardos indígenas y de los Citaraes, uno de los antiguos nombres de esta comunidad. (Ibíd., p. 19). Luego se reconstruiría la comunidad indígena en esta zona con el nombre de San Juan de chamicito, como una manera de nombrarles despectivamente, de empequeñecerlos por su derrota. Sin embargo, Martín Bueno solamente logró abrir un escenario donde construir nuevos pueblos; este nuevo resguardo que parece ocupar el lugar de san Antonio del Chamí en la actualidad y las primeras poblaciones de colonos en lo que se denominó en un primer momento como Arrayanal.

En esta secuencia histórica, se pueden considerar las narraciones hechas por Jorge Brisson en la última década del siglo XIX, cuando participó de una expedición patrocinada por antiguos acaudalados del Chocó para explorar las riquezas de ese territorio y que publicó con el nombre de “Exploración del Alto Chocho”, donde narra su paso por estos antiguos pueblos, a partir de cartas y escritos realizados durante su propio trabajo de campo. En un documento fechado el 28 de diciembre de 1892, el autor cuenta su paso por el campamento número 64, el cual denomina como Chamí, ubicados en la orilla izquierda del río Chamí:

Se puede decir que Chamí, como pueblo, no existe; todavía no hemos visto el punto donde están las ruinas de una iglesia que data de las misiones españolas, año 1770; pero al Chamí español que había venido después que el Chamí indio, hacía sucedido otro Chamí que desde uno treinta años ha ido decayendo hasta el punto que ya no hay más que las casas o tambos de los pocos racionales que viven diseminados a bastante distancia los unos de los otros, en esta parte del cañon del San Juan y del río Chamí y los restos de una capilla con una casa vieja al lado. (Brisson, 1895).

Este explorador de finales del siglo XIX parece hacer mención del pueblo ahora llamado San Antonio del Chamí, lugar que ha conservado este aliento de pueblo pequeño y olvidado en la actualidad. En otro pasaje de su relato manifiesta:

Antes de emprender la marcha para Arrayanal queremos ver el lugar del antiguo Chamí y visitar la capilla, que según nos dicen es curiosa (...) Nos vamos subiendo por una cuestecita que conduce a su hermoso plano, actualmente en rastrojero, donde se levantan los restos de la capilla de Chamí, y al lado un viejo tambo, antigua morada de la familia Tascón, actualmente habitado por indios. (Ibíd.).

No ha dejado de ser así en la actualidad contemporánea. Todavía se observan familias Emberá Chamí, cuando se camina por las tres calles y tres carreras que tiene la pequeña población. También se presenta como una zona intermedia, un poco más cercana a los resguardos ancestrales del Cañón en el Alto río San Juan. Los exploradores del siglo XIX llevaron a cabo la ruta que en la actualidad hacen muchas familias Emberá, de San Antonio del Chamí a Mistrató, Belem de Umbría, o Pueblo Rico. Se presume que uno de estos tres territorios fue el antes caserío llamado Arrayanal; sin embargo, se puede tratar especialmente de Mistrató, puesto que el expedicionario consideró que esta población estaba asentada en la orilla derecha del río de Arrayanal, el cual un poco más abajo en el municipio de Anserma Viejo, toma el nombre del río Risaralda y termina, en últimas, desembocando más abajo en el río Cauca.

Una de las características que resaltan de este municipio es el idiosincrásico arroyuelo que atraviesa el colorido parque central y que desemboca en el río San Juan que pasa por uno de los costados de la actual población municipal. El parque central está diseñado arquitectónicamente de una manera un tanto particular, puesto que se diseñó para que dicho arroyuelo pase sobre una capa de cemento sembrado con una multitud de piedras a medio salir, lo que hace que sus escasas aguas choquen de un modo artificioso y sean aún más estruendosas que en un caso natural. Para el historiador Fernell Ocampo: “el nombre que hoy ostenta el municipio se deriva de las palabras del dialecto indígena Catío MISTA que quiere decir “lora” y DO, que quiere decir “rio” (RIO DE LAS LORAS)”. (Munera, 1992, p. 43). Aquí tenemos un hallazgo documental que permite argumentar la posibilidad que estos exploradores del siglo XIX hayan dado con un poblado llamado Arrayanal y que éste no haya sido otro que el primer caserío del que luego llegaría a ser el actual municipio de Mistrató.

Figura 3. *El municipio de Mistrató, atravesado por el antes llamado río de las loras.*



Fuente: Fotografía tomada por la autora.

En aquel entonces, los expedicionarios se aprovisionaron de vituallas para seguir con sus exploraciones por esos parajes. Según Jorge Brisson: “Arrayanal es un pueblito de unas 150 almas, pero los alrededores parecen bastante poblados, principalmente por indios. No hay una sola casa de teja y los techos son de paja”. (Ibíd.). Esta realidad histórica es aún idiosincrásica de este municipio risaraldense, especialmente por descendientes de las antiguas comunidades indígenas Emberá Chamí que se han asentado desde generaciones en las zonas rurales de este municipio. Incluso en algunos casos se pueden observar construcciones de tambos con techos de paja, en la medida que se acerca a los resguardos de origen donde todavía es una técnica de construcción utilizada.

Para el domingo 21 de mayo del año 1893, expresa: “hoy, día de mercado, presenta el pueblo un poco más de animación que en la semana, pero no aparecen en la plaza ninguna clase de producto ni frutas del país, sino que entran algunos indios e indias, se emborrachan, pelean, gritan y van luego desapareciendo”. (Ibíd.). Esta realidad aún se manifiesta los fines de semana, donde es muy común ver llegar familias Emberá de las zonas rurales a comprar las remesas para llevar a sus fincas. En los fines de semana se ven salir los tradicionales jeeps con las familias emberá y sus remesas, rumbo a sus hogares en los territorios que desde tiempos históricos y ancestrales les han

pertenecido. Es característico en la actualidad, que las mujeres aun conserven los trajes y las decoraciones tradicionales de colores muy vivos; mientras los hombres se adaptan especialmente a la vestimenta *kajuma*, sin poder ocultar sus evidentes facciones indígenas. Se puede inferir, luego de varias observaciones en campo, que la tradición cultural sobre la vestimenta y el uso del dialecto Embera, se conserva especialmente entre las mujeres que, entre los hombres, quienes se ven especialmente inclinados a perder sus costumbres.

Figura 4. Familias emberá listas para viajar de regresos a sus fincas en las zonas rurales de Mistrató.



Fuente: Fotografía tomada por la autora.

Esto se hace muy común en este territorio municipal intercultural, en esta zona intermedia. Algunas de estas familias deciden dejar esta cotidianidad, para buscar nuevos horizontes en ciudades más grandes como Manizales, Pereira, o Bogotá, donde terminan en algunos casos, ejerciendo la mendicidad, como se evidenció en las primeras exploraciones y en los primeros ejercicios de acercamiento etnográfico que se realizaron, o vendiendo sus coloridos adornos confeccionados en chaquiras. Aún se aprecian familias Emberá festejando en la borrachera, caminando entre las calles de Mistrató rumbo a sus fincas en las veredas cercanas, o durmiendo en los asientos de estos vehículos tan útiles para transportar entre las agrestes montañas, esperando a que inicie su marcha hacia las veredas más lejanas del casco urbano, un poco más cercanas a sus resguardos de origen, especialmente Purembará, Canchivaré, Urrabaré, Aribató, entre otras, como ocurría en los tiempos en que se le conocía como el caserío de Arrayanal.

En el año 1925, a través de la honorable asamblea de Caldas, se erigió la ordenanza número 11 por medio de la cual se estableció como municipio. Para darle un nombre, se juntaron las derivaciones de las palabras indígenas sobre el “río de las loras”, solamente que en vez de denominarlo Mistadó, le llamaron Mistrató. (Munera, 1992, p. 43). Vale aclarar que para ese año este territorio aún pertenecía al gran departamento de Caldas, compuesto por los actuales departamentos de Caldas, Quindío y Risaralda, el cual había encontrado su génesis en el proceso de colonización antioqueña. (Llano, 1996). Posteriormente, durante las décadas de los 60s se separarían y desde entonces, el municipio de Mistrató ha pertenecido al territorio departamental de Risaralda. Fue la cascada artificial que atraviesa el actual casco urbano, la que conservó el nombre del antiguo caserío, puesto que se llama Arrayanal.

Fue el antiguo nombre indígena lo que motivó durante los años siguientes la construcción del hermoso parque central, puesto que las piedras sedimentadas artificiosamente en el fondo hacen que, durante todo el recorrido que atraviesa el pueblo, el agua produzca un ruido parecido a un estruendo de aves. Simbólicamente parece un baluarte de la interculturalidad, igual que el parque decorado con los colores que se ven en los pintorescos trajes de las mujeres Emberá que lo recorren con sus hijos. En los fines de semana se siente el espíritu mezclado bajo la sombra de sus árboles, donde mujeres Emberá conversan en su dialecto especialmente Chamí, abstraídas en su mundo ancestral justo al lado de unos paisas arrieros que ensillan sus mulas, inmersos en su jerga de insultos y carcajadas. Nada más variopinto para la investigación intercultural sobre los emberá Chamí migrantes y las zonas intermedias, que un fin de semana en Mistrató.

4.1.1 La educación oficial: el Instituto Mistrató

Fue en el año 1865 el momento en el que se inaugura la primera escuela de varones en el caserío de Arrayanal y que terminó arrasada por causas de la violencia en la transición al siguiente siglo en la guerra de los mil días. Posterior a eso, en las primeras décadas del siglo XX se estableció el primer centro docente con documentos oficiales a partir de año 1922. (Ibíd., p. 67). Aunque se llamó en un principio “Escuela Arrayanal”, la cual pasó a ser regentada por las hermanas de la Sagrada Familia, quienes le cambiaron el nombre en un primer momento a “Colegio San José” y desde el año 1958 se llamado “Nuestra Señora de Fátima”. (Ibíd.). También funcionó una escuela urbana de varones desde la cuarta década del siglo XX, la cual pasó a llamarse desde el año 1957 la “Escuela urbana Camilo Torres”.

Todas estas primeras iniciativas habían permitido solamente los estudios básicos en primaria. Por esta razón en el año 1962 un grupo de familias hicieron lo posible con la finalidad de establecer un centro educativo para que sus hijos pudieran terminar el bachillerato. Después de varias peticiones a la Secretaría de Educación de Caldas, se abrió el “Colegio de Varones Instituto Mistrató”. Sin embargo, un par de años después fueron cerradas sus puertas especialmente por dos motivos; en un primer lugar, por la intransigencia de algunos padres que se negaron a que el plantel educativo fuera mixto y, por otro lado, por la ausencia de estudiantes en los primeros años de formación que se habían iniciado. Ya para el año 1967 volvió a funcionar como colegio mixto el cual pasó a denominarse como: “Colegio Oficial Mixto Instituto Agrícola Mistrató”. Con esta modalidad funcionó hasta el año 1977 en el cual se hizo una modificación curricular para volver a la modalidad académica con asignaturas vocaciones orientadas a la producción agrícola y pecuaria. (Ibíd.).

Hay que agradecer a Fernell Ocampo Munera por el ejercicio de textualización monográfica que realiza sobre este municipio, puesto que permite iluminar estos aspectos históricos sobre la institucionalización educativa local. No obstante, algunas de sus precisiones resultan excesivas, como las listas con los rectores según las fechas, o los nombres de las primeras cohortes de alumnos graduados. Entre estas precisiones hay una que resulta interesante para un análisis ligero. Al final del capítulo que le dedica a la educación en el municipio, hace una larga lista de los profesionales que se graduaron como bachilleres del instituto. Presenta una extensa lista de 62 profesionales, entre abogados, médicos, enfermeros, odontólogos, psicólogos, economistas, administradores de empresas, arquitectos, licenciados en lenguas modernas, artes plásticas, educación física, biología, música, entre otras; pero resalta el hecho que no hay profesionales en disciplinas del conocimiento como antropología, arqueología etnolingüística, o etnoeducación, ni tampoco se encuentra, luego de recorrer sus calles, un solo museo local donde pueda encontrarse la historia prehispánica contada bajo los parámetros de un guion museográfico, a pesar de tener tanto potencial patrimonial en ese sentido.

4.1.2 Entre los estudiantes Emberá interculturales

Las características históricas y etnográficas que hacen de esta población municipal de Mistrató una zona intermedia se manifiestan de igual manera en las poblaciones estudiantiles de sus instituciones educativas. Según las indicaciones de las directivas, para el año 2019 el plantel

educativo cuenta con una población aproximada de 375 estudiantes en la modalidad de secundaria y media vocacional; mientras en la Escuela Urbana Camilo Torres, la cual se encuentra ubicada justo en frente de las instalaciones del Instituto Mistrató, se atiende una población en básica primaria aproximada de 257 estudiantes. De estos 632 estudiantes en total para éste años, un promedio aproximado del 35% pertenecen a la comunidad indígena Emberá Chamí.

Figura 5. *Algunos estudiantes de la comunidad Emberá y la auxiliar docente para inclusión de comunidades especiales en la Escuela Urbana Camilo Torres.*



Fuente: Fotografía tomada por la autora.

Estas comunidades de estudiantes interculturales presentan un verdadero reto etnoeducativo para estas instituciones de educación oficial en zonas intermedias, puesto que requieren de una orientación pedagógica inclusiva con una diferencia sustancial respecto de las orientaciones comúnmente impartidas a los estudiantes que no pertenecen a una etnia indígena en particular. Surgen serios cuestionamientos sobre este dilema de la educación en la interculturalidad: ¿Es necesario impartir una educación políglota que incluya el español, el inglés y el emberá? ¿Esta educación se tiene que dirigir a todos los estudiantes del plantel educativo, nativos y *kajumas* por igual? A partir de esta apertura etnolingüística obligatoria, se dan nuevos cuestionamientos relacionados a los contenidos temáticos, puesto que hay conocimientos universales que pueden resultar contraproducentes para las tradiciones ancestrales, las cuales merecen encontrar su merecido lugar más allá de las expresiones folclóricas de las izadas de bandera. Un ejemplo de

esto se presenta en la clase de religión que aparece dentro de las áreas obligatorias y fundamentales, por disposiciones de la Ley General de Educación 115 del año 1994, –véase los artículos 23 y 24– . Resulta ahora ideal una apertura a la diversidad religiosa en un discurso de igualdad en la diferencia, lo que implicaría que no solamente los Testigos de Jehová, o los pentecostal tendrían un lugar dentro de la clase junto a la religión católica, sino que también lo tendrían las tradiciones ancestrales con sus mitologías sagradas, si se admitiera de una vez su valor simbólico cercano a lo divino, lo que las hace patrimonio material de nuestra nación. Por supuesto que esto solamente ocurriría en el caso ideal.

Según la psicorientadora entrevistada, quien apenas cumple su primer año en la institución y en el municipio risaraldense, puesto que proviene del Valle del Cauca. A pesar de su corta experiencia institucional, reconoce la importancia numérica de la comunidad emberá en la institución; sin embargo, según su percepción:

Los emberas no utilizan el mismo alfabeto que utilizamos nosotros, entonces ahí se presentan unas dificultades; pero más que la dificultad de los emberá, son como de nosotros los docentes que no nos hemos impregnado de la cultura de ellos, no hemos investigado, no hemos como buscado otras herramientas para realizar un buen trabajo con ellos. Qué he identificado acá en la población. El emberá aquí está muy estigmatizado. Aquí lo miran como el indígena, o sea, como algo menos, prácticamente los estamos discriminando acá.³

Esta psicorientadora ha sabido identificar el núcleo central del problema que se presenta con esta población estudiantil intercultural en esta zona intermedia. No podemos concebir que la problemática la tienen las comunidades emberá Chamí por querer migrar de sus resguardos de origen a buscar nuevas alternativas en estos territorios municipales. O de los padres de las familias migrantes por inscribir a sus hijos en la Institución educativa, con la finalidad de otorgarles una nueva oportunidad en la construcción de sus proyectos futuros. La dificultad está en los profesores que no logran adaptar los contenidos de sus áreas de conocimiento a sus nuevos grupos estudiantiles interculturales. Un reto contemporáneo absolutamente evidente y urgente, que tiene que afrontar la educación colombiana oficial en todos los niveles.

³ Entrevista realizada el miércoles 10 de abril del año 2019.

Es innegable que la formación de los formadores en Colombia debe acoplarse a las nuevas características de la sociedad nacional. Por esa razón, el asunto de la etnoeducación no se puede relegar al lugar de una licenciatura exótica cercana a la antropología, a la arqueología, o la etnolingüística. La etnoeducación tiene que transversalizar la discusión sobre la epistemología de la educación en una sociedad multiétnica y pluricultural como la nuestra. Sociedad ambigua que fluctúa entre los cambios drásticos y las permanencias tradicionales. En estas circunstancias hay que preguntarse de nuevo y vivir preguntándose sobre las raíces científicas de la educación que se imparte y el para qué debatir de nuevo sobre la ciencia de la educación, sobre la transformación de la formación docente y sobre la importancia epistemológica de la etnoeducación.

De nuevo vuelve la psicorientadora a recordar el para qué vale la pena hacer todo esto. Las nuevas generaciones de Emberá que se forman en la interculturalidad, bajo los parámetros de un plantel educativo oficial donde se le discrimina, se le estigmatiza, donde su patrón racial indígena es considerado como algo menos. ¿Qué ocurre entre las comunidades estudiantiles Emberá en el interior de la institución? ¿Cómo es su relación con los estudiantes *kajuma*, o que no son Emberá? ¿Cuáles son las características concretas de esa discriminación? Sobre estas cuestiones, la psicorientadora ofrece un caso:

Un muchacho Emberá que viene sufriendo problemas de depresión porque se siente rechazado por los de su misma cultura, porque realmente ellos al estar acá ya les gusta como otra música, como otros gustos, ya utilizan piercing y todo esto. Eso afecta al desarrollo psicológico de ellos y también al desarrollo de la personalidad. (Ibíd.).

En este caso particular, la discriminación parece provenir de los miembros de la misma comunidad emberá, quienes están rechazando a uno que ha decidido mostrarse abiertamente contrario a su propia cultura Emberá. Una rebeldía nada extraña en esta edad, cuando se trata de un *kajuma* con ganas de encajar en agrupaciones de adolescentes, buscando construir su identidad en el vaivén de los existencialismos; pero en un joven Emberá es razón suficiente para ser abiertamente rechazado por los miembros de su misma comunidad y por esta razón, resulta para su desgracia, doblemente estigmatizado, no solamente por su propia comunidad indígena al desarraigarse voluntariamente, sino también por los jóvenes *kajumas*, por asumir posturas que consideran propias de su cultura y por mostrar la debilidad de espíritu al no mantener y defender su propia identidad cultural indígena. Cualquiera

que haya tenido que enfrentarse con vocación a un grupo de estudiantes para enseñar, sabe que sus elecciones para entablar amistades y noviazgos responden a ecuaciones socioculturales aún desconocidas.

4.2 El municipio de Anserma Viejo como zona intermedia

Este territorio municipal se conoce como la abuela de Caldas, puesto que sus orígenes históricos datan de las primeras décadas del siglo XVI. Se encuentra entre los primeros pueblos fundados en el territorio colombiano. Es el historiador Darío Usma, quien señala las características circunstanciales de su fundación histórica. Para este historiador de la autoctonía,⁴ el municipio se forjó en el año 1536, cuando llegaron los ejércitos del conquistador Jorge Robledo, seriamente abatidos por las violentas arremetidas de los indígenas “belicosos” y las agrestes condiciones de la conquista, por las incursiones pacificadoras que hicieron en estos territorios, por orden del entonces gobernador de Popayán, Sebastián de Belalcázar. En sus exploraciones conquistadoras encontraron a la comunidad indígena de los Umbra, llamados también Ansermas, quienes se mostraron igualmente belicosos. Sin embargo, seguramente por las condiciones del territorio, decidió fundar allí una población, lo que ocurrió tres años después cuando: “toma posesión de la comarca fundando en 1539 a Santa Ana de los Caballeros (Anserma Caldas) y desde este poblado inicia la conquista de las tribus vecinas”. (s. f., p. 14).

Sobre estas comunidades indígenas que resultaron tan belicosas desde un principio, el historiador autóctono comenta: “sus elementos sociológicos los identificaron como pueblos orfebres; sociedad agro-alfarera, textilera (tejedores de algodón) y con una especial cerámica”. (Ibíd.). En otro apartado añade, según sus propias indagaciones documentales y las lecturas de antiguos cronistas como Fray Pedro Simón, que para el año 1581 se precisó en un informe un censo tentativo de 40 mil indígenas del “país” de los Ansermas. Vale resaltar que, si esta cifra es cierta, la población nativa hallada en el momento de la conquista superaba por más del doble a la población que habita actualmente en el municipio.

⁴ Según los criterios utilizados en esta investigación documental, son denominados como historiadores autóctonos a los escritores que han publicado monografías sobre sus territorios de origen, con la finalidad de construir estilos que representen y valoren la identidad cultural de sus propios terruños. Entre estos historiadores de lo autóctono se puede contar a Fernell Ocampo Munera y también a Darío Usma. (Arteaga, 2014).

Según estos historiadores, es plausible considerar que, al arribo de los españoles a este territorio geográfico, encontraron una población indígena tan próspera, que había logrado establecer una producción agrícola lo suficientemente efectiva como para poder alimentar una población tan numerosa. Seguramente esto tuvo mucho que ver en la decisión de fundar una población de españoles en esta región, para aprovechar los adelantos realizados por la población indígena.

Lamentablemente no se trató de una negociación comercial en igualdad de condiciones. Los españoles llegaron con otros intereses mucho más destructivos y etnocidas. Antes que valorar el conocimiento ancestral que llevó a esta población nativa a tal grado de avance en la consolidación de una nación próspera, prefirieron culparles de idolatría y herejía, como una excusa para profanar sus recintos más sagrados, las tumbas de sus muertos. Según Darío Usma:

En el territorio de los Ansermas se hicieron presentes e incursionaron conquistadores, cronistas, relatores y misioneros. Todos ellos y otros más en búsqueda de “Tambuches”, término quechua que significa: tesoros. (...) En la región de los Ansermas, abundan las sepulturas indígenas denominadas guacas, como vestigios de la existencia de los primitivos pobladores. (s. f., pp 15-16).

Estas prácticas históricas de profanación de tumbas indígenas con fines económicos y, por supuesto, destructivos; se han mantenido a través de los siglos hasta el presente. Esta práctica etnocida se ha vuelto una tradición denominada: la g.uaquería, que persiste entre los campesinos y que no ha dejado de despertar un interés que transmiten de padres a hijos. Algo que han sabido decorar con un sinfín de supersticiones relacionadas a ver fuegos fatuos en las noches de semana santa, escuchar el ruido de canciones con instrumentos desconocidos, o los susurros en dialectos aborígenes de seres invisibles, o el hecho de hacer el hueco donde no crece la hierba, en el lugar donde huyen los animales, o donde la tierra aparece revuelta, junto a un larguísimo y siempre cambiante, etc.

Lo que no ha cambiado desde la época de la conquista hasta la actualidad, ha sido la destrucción etnocida de los valiosísimos hallazgos arqueológicos sobre los pobladores nativos que existieron en periodos anteriores a la conquista. El daño es absolutamente irreparable. Ya está hecho y peor aún, se ha vuelto una tradición que continúa. Por esa razón, se comparte la opinión de este historiador autóctono, sobre el hecho de educar a las nuevas generaciones en reconocer el

extraordinario valor histórico de las piezas arqueológicas, como una evidencia de los verdaderos dueños de la tierra, las raíces ancestrales de la verdadera Cultura.

Sin embargo, como una tragedia que decide sumarse a otra, a finales del siglo XVIII se empezó a considerar uno de los nefastos logros de la sociedad colonial; la total extinción, ya por el genocidio o por el etnocidio, de las poblaciones nativas. Según éste historiador autóctono, quien describe lo que ocurrió:

Antes que la aculturación y otras causas los precipitaran a su lamentable extinción (1770), relegando a los escasos sobrevivientes “cristianizados” y “amestizados” a su conservación en los resguardos (concentración de mano de obra necesaria en la minería) localizados en: Lomapieta, Cañamomo, San Lorenzo, Bonafont, La Montaña, Guática, Tabuyá, Quinchía y Tachiguí. Los pocos independientes, o “rebeldes”, huirían hacia el occidente, zona marginal del Chocó y reconfigurarían las familias Embera – Catío, en la serranía de Dabeiba; Chamí, Citará y Noamá sobre la margen del río Lloro. (Ibíd., p. 15).

Ambas circunstancias históricas se han sabido amalgamar con la misma terrible consecuencia etnocida. Vale considerar que la reducción de la población indígena a estos primeros resguardos, no implicada un respeto a su cultura indígena, puesto que, como lo deja claro el historiador, estos lugares eran escuelas del desarraigo cultural donde se educada al indígena para servir de minero hasta morir metido en un socavón. Resulta paradójico que ambas circunstancias históricas se hayan entrelazado para el despojo y el etnocidio, puesto que luego de profanar las tumbas de sus ancestros para sacar el oro sagrado, aquel que fue transformado por las prácticas orfebres de la antigüedad; pusieron a sus descendientes, lo verdaderos herederos de todo ese extraordinario tesoro, a cavar sus propias tumbas en las montañas para extraerlo de sus profundidades.

Las tradiciones gaaqueras deben orientarse hacia el ejercicio arqueológico en este municipio del departamento de Caldas. El patrimonio arqueológico es un baluarte de la nación y el tesoro que aún podemos heredar a nuestros hijos. Darío Usma reconoce en uno de sus capítulos, que las son parte del patrimonio arqueológico. Por supuesto que así es y el sacrilegio contemporáneo a las tumbas de la antigüedad en beneficio de las ciencias humanas es una discusión que se debe plantear y que ahora incumbe al Centro de Historia de este municipio caldense. En este momento un grupo de “vigías del patrimonio” se encuentran desarrollando un proyecto colectivo para construir un

Laboratorio-Museo Arqueológico de Anserma Viejo, el cual tienen proyectado enviar a una convocatoria del Ministerio de Cultura con esa finalidad.

Figura 6. *Una de las primeras calles del municipio. Al fondo, en la cima de la colina, se alcanzan a ver las torres de la parroquia a Santa Bárbara.*



Fuente: Fotografía tomada por la autora.

El municipio más viejo de Caldas con más de cuatro siglos y medio de historia, desde su fundación inicial por Jorge robledo y que marcó el inicio del histórico desastre, construido sobre una capa fantástica de potencial arqueológico en todos sus relieves; pero que todavía no cuenta con un museo local en ninguna de sus calles, recorridas en las labores etnográficas, donde pueda hallarse la historia prehispánica contada a través de un guion museográfico, con piezas rescatadas de la voracidad gaaquera.

Aún no hay un museo local donde se cuente la historia autóctona del municipio, ni dónde hallar evidencias materiales de la rica vida prehispánica, pero sí el proyecto de realizar uno en los propósitos de un grupo de jóvenes entusiastas del Centro de Historia de Anserma y todo el potencial histórico y prehispánico imaginable para llevarlo a cabo. Cada una de sus calles parecen contar una historia y ocultar en el subsuelo otra historia distinta, vivida en otra piel y con otros lenguajes que son absolutamente desconocidos y por esta misma razón, tan atrayentes que invitan a ser indagados incluso después de su existencia, más allá de su extinción etnocida. Sobre esta

ciudad parece existir otra ciudad fantasmal oculta en las profundidades del subsuelo, que aún llama la atención de los guaqueros, aquella que fue llamada por los primeros que la vieron como la gran nación de los Ansermas, o de los Umbrías, dos veces más poblada de la que existe en la actualidad.

4.2.1 Normal Superior Rebeca Sierra Cardona

Se entiende que la historia de la educación en este territorio local ha estado ligada a la historia del municipio de Anserma Viejo desde sus orígenes a mediados del siglo XVI, puesto que con el establecimiento de la primera iglesia venía el establecimiento de la primera escuela, caracterizándose por ser en un primer momento para varones exclusivamente y posteriormente mixta. Solamente los orígenes históricos de la educación municipal en Anserma Viejo, merece un libro completo, una monografía exhaustiva y minuciosa que abarque no solamente las instituciones educativas contemporáneas y su historia, sino también aquellas instituciones que existieron en el pasado y de las que solamente quedan vestigios documentales.

No obstante, para los intereses particulares de esta investigación es importante centrar las miras especialmente en ésta normal superior, puesto que es la única a nivel municipal que está implementando un modelo curricular flexible, por presentar la circunstancia intercultural de tener entre sus batallones de estudiantes, niños y niñas del asentamiento Embera local.

Este plantel educativo inició labores en el año 1951 con el nombre de “Normal Rural de Señoritas de Occidente” y cuya finalidad se centró en formar cohortes de maestras rurales en este municipio de Caldas. Cuatro años después salió la primera cohorte de nueve maestras graduadas. En el año 1963 la directora Rebeca Sierra Cardona se propuso que las titulaciones fueran como bachilleres superiores. Su entrega a este propósito le generó muchas recompensas durante su vida. (Restrepo, 2009, p. 318).

Con el paso de los años las promociones de estudiantes crecieron en número y la normal rural de señoritas se ganó un lugar preponderante entre las instituciones educativas del municipio de Anserma. Tanto así que en el año 1997 se decretó un nuevo nombre, pasó a llamarse: “Escuela Normal Superior de Anserma Caldas”, donde se empezó a otorgar el título de “Bachilleres académicos con profundización en educación y pedagogía”. Una década más tarde se le dio el nombre que lleva en la actualidad, especialmente en honor a la rectora que le dedicó toda su vida

al sueño de hacer una normal superior donde se formarían los batallones de los futuros maestros rurales. (Ibíd.).

Figura 7. Interior de la Normal Superior Rebeca Sierra Cardona. Al fondo sobre la cancha, los estudiantes mestizos y los estudiantes Emberá se mezclan en un solo grupo.



Fuente: Fotografía tomada por la autora.

Esta institución educativa ha continuado su formación de maestros normalistas como fue el proyecto institucional desde sus orígenes históricos. En la actualidad se caracteriza por presentar una población mixta muy heterogénea y por formar a sus estudiantes desde el grado primero hasta el bachiller pedagógico, todos dentro de las mismas instalaciones. No tienen escuelas anexas, puesto que todos los cursos del ascendente formativo los llevan a cabo al interior de estas instalaciones estructuradas de una manera adecuada para la labor pedagógica, pensadas desde un principio con esta finalidad. (Ibíd., p. 319).

El Proyecto Educativo Institucional de esta normal superior tiene la particularidad de estarse construyendo en un ejercicio pedagógico constante, caracterizado por la flexibilidad curricular, lo que le convierte en una institución exhaustiva en sus propósitos formativos, ya que los mantiene bajo evaluaciones y transformaciones continuas. Por esta razón se trata de un proyecto de construcción curricular flexible, donde se busca la formación de bachilleres normalistas en el ejercicio constante de la formación y la experimentación curricular en el aula, donde el aula se

presenta como un laboratorio para la experimentación y, por supuesto, para la formación de experiencias pedagógicas.

Una de las razones que ha motivado este tipo experimental de construcción curricular, ha sido la incursión en los últimos años de una nueva población estudiantil de estudiantes Emberá, que han pasado a convertirse en parte de la cotidianidad institucional. Esto ha motivado el despertar de una valoración curricular de los conocimientos étnicos de la cultura Emberá, por parte de las directivas de la institución educativa en la última década. Esta iniciativa institucional ha tenido también una historia local. Sobre esta comunidad de estudiantes Emberá y la procedencia de sus familias, la rectora entrevistada comentó lo siguiente:

La comunidad indígena que está aquí cerquita a la Normal, allí a la vuelta, no es todavía ni una parcialidad, ni un resguardo; es solamente un asentamiento. Anserma no tenía indígenas, por lo menos no tenía hace unos seis, siete años. Esta comunidad pues es de desplazados uno podría decir, pero lo que pasa es que los desplazamientos se dan por muchas cosas; uno por la violencia que ha ido; pero también porque ellos no se ajustan a las condiciones de sus resguardos y los expulsan. (...) vienen de San Antonio del Chamí, desplazados por la violencia y por la pobreza, pero algunos también porque quieren; lo que he aprendido es que el resguardo o la parcialidad, cuidan de los bienestar de su comunidad (...) Eso dentro de la comunidad ellos tienen sus reglas bien establecidas. Lo que pasa es que, pues son como todas las comunidades y como nosotros, algunos no se ajustan a las reglas, a los reglamentos que tienen ellos dentro de su organización, con su gobernación y, bueno, pasan esas cosas. Aquí en Anserma está el asentamiento mayor.⁵

Para la rectora, este asentamiento mayor no lleva más de una década en el municipio, razón que se ajusta especialmente al tiempo que llevan los estudiantes Emberá visitando las instalaciones de esta Normal y formando parte de sus filas de estudiantes. El argumento que esgrime la rectora para explicar las causas que motivan el desplazamiento indígena emberá a la población municipal de Anserma Viejo, también concuerda con las observaciones y las apreciaciones que se han hecho en el análisis de los datos empíricamente recolectados en este trabajo de campo. Ligado a situaciones de violencia y de pobreza en los resguardos de origen, está la propia voluntad que

⁵ Entrevista realizada a la rectora de esta Normal Superior el sábado 13 de octubre del año 2018 en las instalaciones de esta institución educativa.

tienen estas familias Emberá migrantes, por buscar otros destinos donde iniciar nuevos proyectos de vida, por hacer nuevas proyecciones de sus existencias, más allá de los límites de sus resguardos originarios, generando nuevos contextos interculturales y zonas intermedias.

En cierto modo, según el testimonio de la rectora, esta comunidad Emberá Chamí asentada en el territorio municipal, se presentan como los rebeldes que no se ajustan a las reglamentaciones establecidas en sus resguardos de origen, que no se acomodan a las reglas y que, por lo tanto, son expulsados por la comunidad en la misma medida que ellos deciden voluntariamente hacerlo, como si ambas fuerzas se confabularan en un solo fenómeno sociocultural. El desplazamiento de estas familias Emberá parece entonces el resultado de la confabulación de fuerzas de la comunidad y de los propios migrantes.

Se vuelve de nuevo a la cuestión sobre la iniciativa de mantener en construcción una malla curricular flexible, por la inclusión de la comunidad étnica Emberá asentada en el municipio en los procesos de formación educativa oficial. Al volver sobre el asunto, se vuelve también sobre la familia Emberá asentada en el territorio municipal, quienes pelearon en la Secretaría de Educación municipal la instauración de un maestro etnoeducador acorde a su cultura de origen. Al respecto, la rectora entrevistada comentó:

Ellos han tratado de trabajar y han tenido sus líderes, ellos tienen su gobernador, aunque eso, cambian mucho de gobernador también, por las mismas dificultades que hay alrededor y dentro de la misma comunidad. Ellos, lo que consiguen, lo que han logrado conseguir, está aquí para esta región y para la escuela Normal el etnoeducador que es Jaiver. Él llegó hace más o menos dos años; sin embargo, tampoco es que haya mucha relación entre él y la comunidad, a nosotros nos preocupa porque quisiéramos más que esa comunidad que tanto, pues que tanto luchó un etnoeducador porque yo también asistí a reuniones allá a la secretaría y a veces llegaba de sopetón y ellos estaban reunidos y diciendo que nosotros no estábamos haciendo nada por la institución y por ellos mismos. Sin embargo, pues, por la necesidad y por lo que obliga a la administración departamental, pues surge la necesidad y nombraron a Jaiver. Jaiver pertenece, él sí pertenece a un resguardo conformado, que me parece es de la Albania, o de Belacazar. (Ibíd.).

Esta constante búsqueda de una reivindicación cultural de la comunidad Embera asentada en el territorio municipal, llevó al nombramiento de un maestro perteneciente a la cultura étnica Emberá,

el cual maneja y enseña a través de su lengua en su dialecto Chamí. Lo único que lamenta la rectora es la falta de una vinculación más fuerte entre las familias del asentamiento, quienes fueron las que en un principio lucharon el nombramiento del etnoeducador y el etnoeducador Emberá, quien apenas aprende a ejercer el oficio de maestro.

Sin embargo, la institución ha estado muy abierta a generar este nuevo tipo de formador indígena, a formar éste nuevo modelo de maestro intercultural, este tipo exótico de etnoeducador para una institución educativa oficial. Sobre el uso de la lengua nativa, la rectora comentó: “Al principio uno no sabía si estaba comprendiendo todo lo que uno le decía o no. Lo mismo pasa con los niños, los niños tienen su lengua nativa, son muy cerrados, muy tímidos, no suelen manifestar sus tradiciones”. (Ibíd.). Y por esta razón en un momento determinado manifestó sentirse culpable por la ambigüedad de no saber si con la formación exhaustiva en el castellano y en el inglés que se les imparte en la institución educativa, como a todos los demás estudiantes: “uno no sabe si los está ayudando, o los está atropellando, uno no sabe cuál de las dos cosas está pasando en realidad”. (Ibíd.).

Estas apreciaciones preliminares de la rectora despiertan un verdadero interés por conocer a las familias que conforman el asentamiento indígena Emberá ubicado en el territorio de Anserma Viejo en el departamento de Caldas, cuyos niños y niñas hacen parte de la población estudiantil de la institución educativa. Al gobernador indígena que supo gestionar en la Secretaría de Educación municipal, hasta hacer notar su presencia y la de toda su comunidad y lograr el hecho de hacer nombrar un etnoeducador Emberá para esta institución educativa local.

4.2.2 El asentamiento Emberá: la familia de don Tiberio y doña Marleny

Don Tiberio Naamundia llegó con su esposa doña Marleny al municipio de Anserma hace treinta años atrás, cuando apenas había nacido el primero de sus diez hijos. Mientras los padres de don Tiberio son originarios de una de las veredas de san Antonio del Chamí hacia la zona del Cañón, los padres de doña Marleny son originarios de otro sector entre las veredas de Purembará y Canchívare del municipio de Mistrató.

Ambos llegaron al municipio de Anserma Viejo, especialmente invitados por su propia voluntad de crear un nuevo terruño que pudieran llamar propio, antes que estar esperando las herencias de pedazos de tierras compartidas con multitudes de hermanos y parientes cercanos. Desde entonces

se radicaron en la misma casa donde se encuentran en la actualidad. El mismo lugar donde nacieron sus hijos y la gran mayoría de sus nietos, donde forjaron lo que se conoce como el asentamiento Emberá del municipio de Anserma, Caldas.

Figura 8. Algunos miembros de la familia de don Tiberio Naamundia y doña Marleny, especialmente mujeres y niños del asentamiento local.



Fuente: Fotografía tomada por la autora.

El cual ha sabido girar en torno a la presencia de don Tiberio Naamundia, quien fuera por muchos años el gobernador de esta comunidad indígena, su propia extensa familia, a la que ha sabido educar dentro de las costumbres ancestrales en las que fue educado y a través de la misma lengua nativa que le enseñaron a hablar sus antepasados Emberá. Sobre estos acontecimientos que determinaron su desplazamiento y las grandes diferencias él mismo comenta:

Anteriormente lo que nosotros hacíamos, no hay nada ya no hay nada ya, la mayoría de cultura que tenía aquí veo muy poquito, imagínese como no voy a tener mi diferencia tengo ya; vine en este sector, vine de treinta años y el antepasado al siete de agosto me cumplí treinta años que me vine, son sesenta años que estoy yo aquí.⁶

⁶⁶ Entrevista realizada el sábado 13 de octubre del año 2018 en su hogar.

Las tres décadas que se han tomado para forjar la historia local de este asentamiento indígena Emberá, contrasta con los siete años que la rectora dice haber empezado a ver indígenas por el municipio. Esto se debe a que hace tan solo ese tiempo que don Tiberio y su esposa han decidido reivindicar sus derechos como indígenas. Desde hace una década han empezado a mandar sus hijos a la escuela y al notar la discriminación rampante de sus tradicionales culturales, iniciaron una lucha local que ha llevado al nombramiento de un etnoeducador Emberá y al reconocimiento de la cultura emberá como parte de las tradiciones y saberes ancestrales a conservar y transmitir como parte del conocimiento oficial de la sociedad.

5. Contribuciones para un análisis comparativo intercultural: las zonas intermedias

Entre las cuestiones que despiertan el interés en esta investigación intercultural, se encuentra el hecho de saber si las nuevas generaciones de Emberá que han nacido en las zonas intermedias en contextos interculturales –como ocurre con la extensa familia de don Tiberio Naamundia y doña Marleny–, la población de estudiantes Embera que han llegado a formar parte de las poblaciones estudiantiles de los planteles educativos “Instituto Mistrató” y la “Normal Rebeca Sierra Cardona”, ubicados en los municipios de Mistrató en el departamento de Risaralda y Ansermo Viejo en el departamento de Caldas, respectivamente; se han desarraigado por completo de su cultura originaria, negando sus raíces ancestrales y su identidad Embera, por asumir un nuevo tipo de identidad totalmente diferente de la original, cercana a la cultura mestiza, o si, por el contrario, han sabido conservar los rasgos primigenios y fundamentales de su cultura ancestral, adaptándolos a las nuevas circunstancias interculturales.

La pregunta sobre la conservación o no, de las tradiciones y los conocimientos ancestrales en las nuevas generaciones de Emberá que han nacido en los contextos de interculturalidad es absolutamente fundamental, puesto que se trata de la columna vertebral que sostiene el argumento de esta investigación intercultural. ¿Acaso han resultado efectivas y en qué medida, las estrategias para la transmisión de las tradiciones y los saberes ancestrales en estos contextos interculturales?

¿Qué podemos decir al respecto, luego de estas primeras exploraciones y de la sistematización y análisis de los conocimientos recopilados en el trabajo de campo realizado en estas zonas intermedias, los municipios de Mistrató y Anserma Viejo?. En un primer lugar, vale considerar que aún no se han terminado con estas labores exploratorias, de sistematización y análisis de los conocimientos recopilados, con total franqueza, a pesar de los inconvenientes académicos que esta premisa pueda generar, se considera que apenas se han iniciado realmente con las indagaciones y que estos resultados, antes que el final de una labor investigativa intercultural con las comunidades Emberá migrantes de estas zonas intermedias, es un comenzar.

Comparativamente, se puede considerar como patrón de semejanza, el hecho que ambos municipios han sido el refugio de estas familias Emberá migrantes, hasta el punto de hacerlos encajar en la definición propuesta de zonas intermedias, puesto que se vuelven territorios propicios para el nuevo asentamiento de estas comunidades indígenas. No obstante, cada caso particular, a pesar de compartir este patrón común, tienen sus características idiosincrásicas que los diferencia el uno del otro y que permiten determinar sus patrones de diferenciación.

En este sentido, el municipio de Mistrató tiene una historia local que ha estado ligada desde sus más remotos y antiguos inicios, con las comunidades Emberá Chamí que han vivido desde tiempos ancestrales en las riberas del río San Juan y en los altos del Cañón, por todos esos territorios que anteriormente les pertenecían. Hacen parte de su población actual en un porcentaje de casi la mitad, lo suficiente como para mezclarse con la cotidianidad colorida y variopinta de esta zona intermedia. Sin embargo, las directivas y docentes del único plantel educativo para básica secundaria y media vocacional que ha tenido el municipio, están de acuerdo en considerar la ausencia de un programa inclusivo de la comunidad Emberá Chamí en el Proyecto Educativo Institucional.

Se da por sentado que eso ocurre de una manera espontánea, por el hecho de tener una población estudiantil Emberá Chamí que supera el 35% del total de estudiantes inscritos. Ellos tienen su lugar en las instituciones etnoeducativas de los resguardos indígenas donde provienen; sin embargo, llegan al municipio e inscriben a sus hijos en el colegio que hay. ¿Se debe suponer por esta razón, que estas familias migrantes están igualmente huyendo de su propia etnoeducación? ¿Que su desplazamiento implica también un desarraigo voluntario y por ello, no hay por qué educarles en su propia cultura, sino en la que ellos desean conocer, la educación oficial del mestizo?

Suposiciones que no se alejan mucho de la realidad de algunas de estas familias; pero que no sirven para justificar lo injustificable. El hecho que el plantel educativo local no ha iniciado programas inclusivos de los saberes ancestrales ni de la lengua Emberá Chamí. Se han orientado exclusivamente a cumplir con los parámetros estandarizados establecidos para planteles oficiales por parte del Ministerio de Educación y han olvidado uno de los principios fundamentales que rigen la conservación patrimonial: el hecho que son las instituciones estatales las que deben adaptarse a los cambios de la cultura y no la cultura la que debe adaptarse a los mandatos

gubernamentales igualmente cambiantes de las instituciones estatales. Se han olvidado de los futuros ciudadanos a quienes realmente sirven y a los que están vulnerando en su derecho de ser étnicamente diferentes. Están ejerciendo con esta negligencia un nuevo tipo de etnocidio sofisticado, convirtiendo las aulas de clase y el ejercicio pedagógico en una herramienta de la colonización en pleno siglo XXI. Esta realidad problemática es muy paradójica cuando se tiene en cuenta en el análisis su historia autóctona.

Sin embargo, el caso de esta zona intermedia contrasta con el municipio de Anserma en el departamento de Caldas. El asentamiento indígena Emberá que se comenzó a formar con don Tiberio Naamundia y su esposa doña Marleny desde hace 30 años, ha generado una dinámica diferente que expresa algo completamente contrario a lo postulado anteriormente. Don Tiberio y doña Marleny han querido conservar y transmitir sus saberes ancestrales a sus descendientes. Les han sabido enseñar su lengua Emberá en su dialecto Chamí a sus hijos y a sus nietos, quienes han nacido en este nuevo asentamiento. También, asumiendo el papel de gobernadores de su propio asentamiento indígena, hicieron la gestión con la Secretaría de Educación municipal para que se nombrara un etnoeducador en la “Normal Superior Rebeca Sierra Cardona” donde estudian sus hijos y posiblemente terminen estudiando sus nietos. Estas peticiones desencadenaron reacciones positivas; se nombró un etnoeducador de la comunidad Emberá Chamí en este plantel educativo municipal y se le entregó la administración de un hogar de bienestar Familiar a su hija mayor, quien ejerce como etnoeducadora de la primera infancia en este lugar, especialmente con niños y niñas parientes del propio asentamiento al que pertenece.

Es necesario apelar a la justicia y a la veracidad cuando se busca hacer investigación intercultural. La iniciativa para que en esta Normal Superior se nombrara un etnoeducador no nació en las directivas del plantel educativo, quienes no tienen mayor idea de la realidad del dilema que afrontan al tener estudiantes de una comunidad indígena. Algo que se puede constatar en las entrevistas, por ejemplo, en el conocimiento de la rectora actual sobre la historia del asentamiento Emberá en el municipio, desfasada por más de dos décadas y que demuestra la ausencia de una comunicación más abierta entre los entes administrativos con la misma comunidad Emberá asentada localmente, –valga resaltar que fue la crítica que ella le hizo al etnoeducador, la falta de comunicación con la comunidad que no vio en sí misma–. Fue una iniciativa de don Tiberio Naamundia la que motivó el nombramiento de este maestro de la comunidad Emberá.

Con esto no se pierde el mérito de reconocer que se trata de una dinámica institucional muy valiosa de inclusión de la lengua y las tradiciones Emberá, una especie de sofisticación pedagógica intercultural que involucra a los demás estudiantes y maestros de la institución. Esto se ha convertido en un proceso gradual que ha tomado varios años y que se ha caracterizado por tratar de conservar un diálogo y un intercambio de saberes, a través de la construcción de una malla curricular flexible. El maestro etnoeducador apenas lleva dos años ejerciendo en la institución; pero los estudiantes llegaron mucho antes que él y seguramente continuaran llegando en su ausencia.

Lo que resulta extraordinario de este proyecto institucional que comenzó a surgir espontáneamente conforme iban llegando los estudiantes Emberá interculturales, hasta convertirse en una necesidad inexorable. Es la posibilidad de formar etnoeducadores normalistas, que puedan ejercer como tales no solamente para sus propias comunidades de origen, sino especialmente para éste nuevo tipo de establecimientos educativos que ahora parecen más comunes de lo usual y que son el resultado de las migraciones y los asentamientos propicios en estas zonas intermedias.

Otra peculiaridad por resaltar radica en la importancia que le ha dado don Tiberio y su esposa, al hecho de conservar y transmitir el conocimiento de su cultura ancestral a sus hijos y nietos, especialmente el hablar su propia lengua. Esta característica también se puede considerar como un factor común que comparten con otras familias –a las que falta indagar etnográficamente más a fondo– del municipio de Mistrató, cuyos hijos se encuentran en la lista de estudiantes del plantel educativo municipal. Esto evidencia uno de los hallazgos más importantes de esta investigación intercultural, que la cultura Emberá aún se conserva y se trasmite a través de los lazos familiares de estas comunidades migrantes, quienes logran esta proeza a pesar de vivir el éxodo hasta sus nuevos destinos en las zonas intermedias. Lamentablemente, aunque no en todos los casos, son las instituciones educativas oficiales las que no han logrado adaptarse a esta nueva realidad intercultural local que les plantea el mundo contemporáneo, como ocurre con el “Instituto Mistrató” y en menor grado con la “Normal Superior Rebeca Sierra Cardona”, la cual se ha visto constreñida por iniciativa de la misma comunidad Emberá asentada, a tomar cartas sobre el asunto de la inclusión étnica en la educación.

5.1 Entre estudiantes Emberá interculturales

Aún queda la duda si las nuevas generaciones de la comunidad Emberá migrantes que se han asentado en las zonas intermedias y que han nacido y se han criado en contextos interculturales, quieren realmente conservar los conocimientos y las tradiciones de su cultura ancestral, o desean dejar de ser Emberas para volverse cualquiera de los múltiples prototipos ideales de los *kajumas*, o los mestizos; e incluso, como ocurre en un gran número de casos consultados en los dos municipios que han servido como zonas intermedias, el hecho de llegar a ser ambas cosas a la vez, cada uno a su manera, respetando las diferentes maneras de ser de los demás.

Así resultó uno vuelto un médico Emberá, por supuesto, no como un jaibana ancestral con sus cantos conjurados y sus yerbas psicoactivas, sino con un estetoscopio al cuello y una bata blanca, curando a su propia comunidad en el resguardo indígena, usando medicamentos farmacológicos y haciendo cirugías médicas; otro vuelto un abogado Emberá con maletín de cuero y traje negro con corbata, manejando uno de esos carros finos rumbo hacia la alcaldía y hacia los juzgados, con el fin de defender las causas de su comunidad indígena; otro se imaginó vuelto un futbolista tan famoso como los grandes ídolos del balón que salen por la televisión, haciendo goles para Colombia en un mundial.

Entre las niñas hubo una que se volvió una modelo famosa, caminando por las pasarelas internacionales exhibiendo los trajes típicos de su cultura tradicional, diseñados por ella misma como le enseñó su abuelita Emberá, explotando con total justeza los hermosos rasgos de su belleza nativa; otra se volvió una periodista Emberá con espíritu exhaustivo, de las que salen por las noticias al medio día, micrófono en mano, reportando desde los lugares más recónditos para contar los problemas de sus resguardos indígenas, exponiendo los malestares de su cultura al mundo entero. No faltó la que se imaginó vuelta una científica Emberá, con ganas de descubrir en un laboratorio los secretos que ocultan las enfermedades más peligrosas, hasta descifrarlos y poder así crear las medicinas para contrarrestarlas y poderlas llevar a los resguardos de sus abuelos; e incluso hubo una que se imaginó siendo una astronauta Emberá surcando los confines infinitos del espacio.

Figura 9. *Algunos estudiantes Emberá de la escuela urbana Camilo Torres, reunidos para el taller.*



Fuente: Fotografía tomada por la autora.

Todas estas apreciaciones sobre sus proyectos de vida a futuro surgieron en el taller propuesto sobre la creación de cuentos donde ellos y ellas fueran los principales personajes de sus propias trayectorias vitales. Una enriquecedora y grata experiencia fue plantear un ejercicio pedagógico como el propuesto en estos talleres, de tanta simpleza y riqueza para los fines de esta investigación intercultural.

También permitió detectar, para el caso de las poblaciones de estudiantes Emberá de las instituciones de Mistrató, que los niños y niñas que se encuentran cursando los primeros grados del ascendente formativo en la escuela Camilo Torres, manifiestan un mayor apego y expresan de una manera más espontánea los caracteres idiosincrásicos de su cultura indígena. Algo que se empieza a perder en los adolescentes que representaron a los estudiantes Emberá del plantel educativo para básica secundaria y medica vocacional. En estos jóvenes el entusiasmo por ser representantes de su propia cultura y el hecho de llegar a ser profesionales Emberá no es tan fuerte y espontáneo como en los primeros.

Figura 10. *Algunos estudiantes Emberá el Instituto Mistrató, invitados al taller.*



Fuente: Fotografía tomada por la autora.

Estos jóvenes Emberá se ven influenciados por las presiones institucionales que muy francamente supo manifestar la psicorientadora de este plantel educativo, sobre el hecho que ella ha estado detectando, según su percepción y poca experiencia, que se estaba ejerciendo una discriminación rampante de la población estudiantil Emberá. Aún los niños Emberá de la escuela, que se acercan más a sus familias y no se andan cuestionando esos asuntos todavía, no se dan cuenta de esta realidad problemática y se expresan con mayor espontaneidad; pero los jóvenes Emberá del colegio sí reconocen este dilema que afronta su cultura indígena.

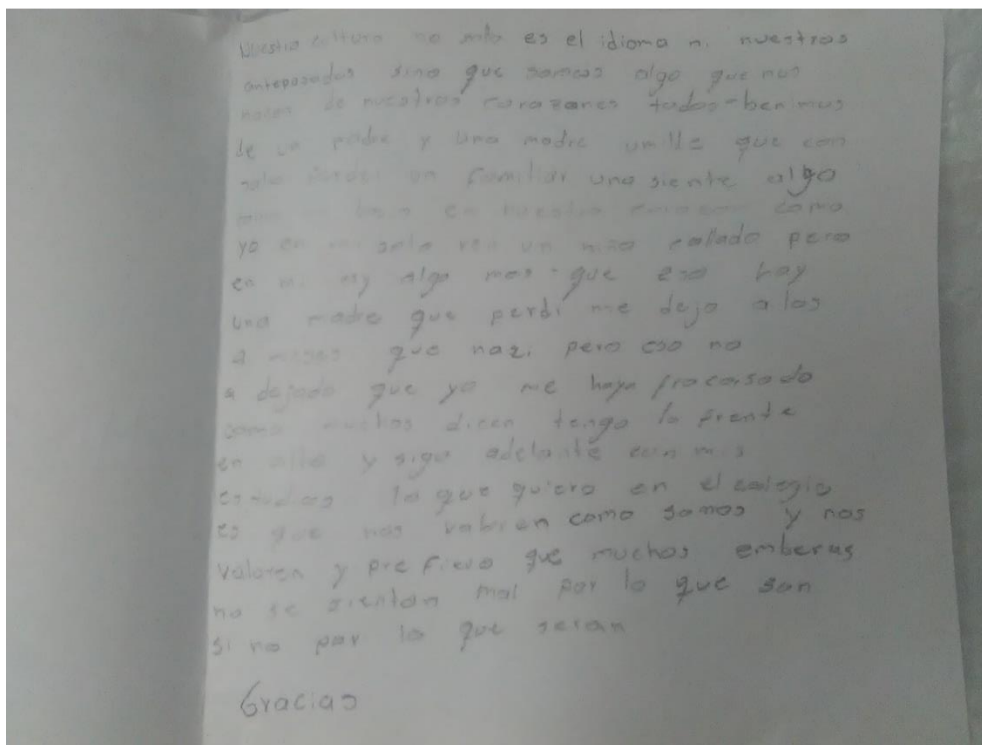
Ellos se encuentran transitando por una etapa de la vida que se caracteriza por la maleabilidad de identidad emocional, lo que hace que esta estigmatización institucional sea una verdadera y lamentable calamidad. Este tipo sofisticado de etnocidio contemporáneo motiva a considerar el planteamiento de nuevas alternativas orientadas a la inclusión étnica en la educación, especialmente en los planteles educativas de los territorios municipales que sirvan como zonas intermedias para el asentamiento propicio de estas comunidades indígenas.

Por esta misma razón, las iniciativas que se llevan a cabo en la “Normal Superior Rebeca Sierra Cardona” en el municipio de Anserma, son extraordinariamente plausibles como alternativa pedagógica para tratar esta situación intercultural.

5.2 Mirando hacia el futuro de la cultura Emberá migrante

La interrogante sobre la permanencia de las tradicionales ancestrales de la cultura Emberá migrante, o su transformación con fines interculturales, aún se mantiene y se encuentra muy vigente en la actualidad. Unos se inclinan hacia un lado y otros hacia el otro lado; sin embargo, estas fluctuaciones no cambian el fenómeno sociocultural de la migración Emberá desde sus resguardos de origen a estas zonas intermedias y hacia las grandes ciudades; como tampoco el hecho, ligado a éste, de buscar mejores condiciones educativas para sus descendientes, que les permita proyectar una vida distinta a la que les destina su resguardo originario.

Figura 11. Uno de los relatos escritos por un Estudiante Emberá del Instituto Mistrató.



Fuente: Fotografía tomada por la autora.

La decisión voluntaria que tomaron estos padres Emberá para buscar mejores condiciones de vida para sus hijos no es en absoluto criticable, ni posee en su naturaleza visionaria y aventurera – siempre en búsqueda de un nuevo y mejor porvenir–, nada estigmatizante ni digno de discriminación. Todo lo contrario. Lo que resulta absolutamente criticable es que las instituciones educativas y las entidades administrativas municipales de la sociedad “civilizada”, no se ajusten adecuadamente a esta nueva realidad intercultural de la comunidad Emberá migrante y que sean ellos quienes deban ajustarse a las condiciones competitivas y depredadoras que exige el sistema económico que rige la sociedad actual.

En los éxodos que han experimentado estas familias Emberá migrantes, siempre en la búsqueda de nuevos destinos y mejores condiciones de vida, están generando con sus nuevos asentamientos un nuevo tipo de Emberá urbano, de ciudadano intercultural que conserva las raíces ancestrales de su cultura indígena y las transforma para adaptarse a los retos que le exige el mundo contemporáneo.

Figura 11. Dibujos sobre proyecciones futuras de estudiantes Emberá de la escuela urbana Camilo Torres.



Fuente: Fotografía tomada por la autora.

Gracias a su interés, a su valentía y a su amor por buscar un mejor porvenir para sus hijos y por la voluntad que tuvieron de enfrentarse al éxodo del desplazamiento por el cambio hacia unas condiciones de vida más dignas, con todas las consecuencias que esto les produjo en sus trayectorias vitales, como el hecho de encontrarse durante la migración en un estado liminal, ni aquí ni allá, transitando entre el desarraigo de su propia cultura de origen y la estigmatización de la cultura de destino.

Estos padres Emberá se han visto enfrentados a esta contrariedad del sistema sociocultural; sin embargo, con toda la valentía que seguramente heredaron de su espíritu ancestral, llevan a cabo sus propios proyectos colonizadores y han establecido nuevos asentamientos más allá de los límites de los resguardos indígenas de donde son originarios. Ellos son los verdaderos promotores de las zonas intermedias y los que están exigiendo los cambios que la educación oficial necesita para formar a sus descendientes. Un ejemplo de todo esto se encuentra en la familia de don Tiberio y doña Marleny.

Figura 13. Dibujos sobre proyecciones futuras de estudiantes Emberá de la Normal superior Rebeca Sierra Cardona, invitados al taller.



Fuente: Fotografía tomada por la autora.

Son las familias Emberá migrantes las que merecen un verdadero galardón, aparte de todo el respeto y la admiración por manifestar de una manera tan cruda y tan real, lo que una persona hace por el amor a los hijos y por la búsqueda de un mejor bienestar para sus familias. Vale preguntarse si los mestizos que se atreven a criticarles, cuando los ven mendigando por las calles, o vendiendo sus artesanías de chaquiras, harían lo mismo por sus hijos si estuvieran en las mismas condiciones socioculturales.

Ahora mismo se desenvuelven intrincadas relaciones interculturales, a razón de estos movimientos migratorias de las comunidades Emberá. Esta dinámica contemporánea está generando nuevas zonas intermedias, según las circunstancias propicias, los desplazamientos concretos y las condiciones de estas familias migrantes. No obstante, por las razones que sean, están manifestando una dinámica sociocultural que demanda todo el interés y la atención que las ciencias humanas y las entidades estatales les puedan brindar.

Conclusiones

En los últimos años se ha evidenciado un nuevo fenómeno sociocultural en las principales ciudades de Colombia. Se trata de la presencia de familias Emberá que han migrado de sus resguardos de origen a estos nuevos destinos urbanos, donde han propiciado nuevos asentamientos indígenas en estos contextos interculturales. Algunas de estas familias se ven ejerciendo la mendicidad, o laborando en oficios informales como la venta de sus artesanías hechas con chaquiras en los andenes de las grandes avenidas. Su exótica presencia en estos espacios artificiales, donde chocan con su primitiva naturalidad con el paisaje urbano, ha despertado el interés por realizar esta investigación de carácter intercultural.

Conocer las razones causales y las condiciones reales de estas migraciones indígenas Emberá, desde sus resguardos de origen a las grandes ciudades, como también los medios para transmitir sus saberes ancestrales en estos contextos interculturales, fueron los objetivos centrales que llevaron a ingeniar la estrategia metodológica mixta que se propuso utilizar para esta investigación intercultural. Esta estrategia se caracteriza por integrar las técnicas de los enfoques cualitativo y cuantitativo en un mismo entramado táctico a desplegar en los territorios elegidos para realizar el trabajo de campo. Se considera que para la investigación intercultural se requiere de una estrategia metodológica mixta. También se considera que el investigador intercultural debe ser metódico en el despliegue táctico a realizar en el trabajo de campo sobre el territorio elegido para la investigación.

En las primeras indagaciones se pudo inferir que los lugares de origen de estas familias Emberá migrantes eran especialmente los resguardos indígenas ubicados cerca a San Antonio del Chami y los ubicados en las vertientes del río San Juan y por el Cañón hacia arriba. También se pudo inferir hipotéticamente la creación de zonas intermedias, o territorios urbanos propicios para la creación de nuevos asentamientos indígenas, especialmente el municipio de Mistrató en el departamento de Risaralda y el municipio de Anserma Viejo en el departamento de Caldas.

Estas zonas intermedias se caracterizan por tratarse de territorios urbanos propicios para el asentamiento de estas comunidades Emberá migrantes. Un ejemplo de esto lo presenta la familia de don Tiberio Naamundia y su esposa Marleny, quienes llevan asentados en el municipio de Anserma Caldas hace 30 años. Gracias a su gestión y por el interés de no perder las tradiciones ancestrales que trajeron consigo, lograron hacer que se nombrara un etnoeducador en el plantel educativo donde van sus hijos y nietos a estudiar. Por su activismo étnico, si es plausible llamarlo de este modo, han logrado generar toda una revolución pedagógica en la Normal Superior Rebeca Sierra Cardona, donde ahora se gesta un Proyecto Educativo Institucional inclusivo y flexible de la diversidad étnica. Un P.E.I. en constante construcción y que le ha sabido dar un lugar a la nueva población de estudiantes Embera.

Otra zona intermedia investigada fue el municipio de Mistrató, el cual tiene una historia local ligada a las comunidades indígenas Embera Chamí desde los inicios de su fundación. Sin embargo, el único plantel educativo que tiene el municipio ejerce un sofisticado etnocidio de las nuevas generaciones de estudiantes Emberá. No han tenido en cuenta realizar ninguna iniciativa institucional que motive la conservación de los conocimientos ancestrales de esta comunidad indígena, a pesar de contar en la actualidad con una población estudiantil Emberá que supera el 35% del total. Según las mismas directivas de la institución educativa, se lleva a cabo una discriminación de esta cultura indígena. No obstante, la población estudiantil Emberá, especialmente los que conforman las filas de la escuela, conservan el uso de la lengua nativa en su dialecto Chamí, la cual dominan igual que el español. Todo gracias a sus familias que, a pesar de la discriminación de los mestizos que se vuelve sistemática en la institución educativa, aún le enseñan a sus hijos e hijas los secretos fonológicos de su lengua nativa y las costumbres ancestrales de su cultura indígena.

Ambos territorios municipales tienen como patrón de semejanza el hecho de servir como zonas intermedias para el asentamiento propicio de estas comunidades Emberá migrantes. Sin embargo, presentan diferencias importantes en esta semejanza común. No sirven de igual manera como zonas intermedias. Los planteles educativos del municipio de Mistrató, a pesar de tener una historia vinculada a las comunidades Emberá Chamí, ejercen un etnocidio camuflado por la imposición estandarizada de un sistema educativo oficial, que estigmatiza y discrimina estas diferencias étnicas palpables por las ideas de homogenizar y uniformar a la población estudiantil.

Por otro lado, la Normal Superior Rebeca Sierra Cardona del municipio de Anserma Caldas, ha sabido acoplar su Proyecto Educativo Institucional a las nuevas circunstancias interculturales que les ha planteado la comunidad Emberá migrante. Ahora mismo cuentan con un etnoeducador Emberá que enseña en su propia lengua nativa y se proyectan formar un batallón de etnoeducadores normalistas.

Vale resaltar de nuevo que la iniciativa surgió en los padres de familia de la comunidad Emberá asentada en el municipio, que son ellos quienes merecen todo el elogio por el riesgo que han sabido asumir con el éxodo que han vivido para buscarles unas mejores condiciones de vida a sus hijos y nietos. Realmente es gracias a ellos y no a las instituciones estatales, que aún se conserva, se transmite y se transforma la lengua y las tradiciones ancestrales de los Emberá en los nuevos contextos interculturales.

Vale decir para terminar, que estas conclusiones no son el punto final. Estos resultados preliminares son el inicio de un propósito científico y humanitario, orientado a la investigación intercultural de las comunidades Emberá que migran a las zonas intermedias y a las grandes ciudades. Se hace necesario darle una continuidad a esta investigación intercultural de carácter educativo, hasta lograr contribuir al propósito de una educación inclusiva de la diversidad étnica, hacia una educación multicultural.

Así como estas familias asumen el riesgo y se aventuran más allá de los límites de sus resguardos originarios, para buscar nuevos destinos sin dejar de ser indígenas. De igual modo es necesario que la etnoeducación se aventure a propagarse más allá de los límites de los resguardos indígenas y se acomode en la educación oficial de las zonas intermedias y en las instituciones educativas de las grandes ciudades de Colombia.

Solamente cuando estos cambios tan necesarios en el sistema educativo nacional ocurran, se podrá soñar que los niños y niñas Emberá que mendigan en las calles de las grandes ciudades, puedan soñar a su vez con ser médicos Emberá, o abogados Emberá, o futbolistas Emberá, o periodistas Emberá, como sueñan en sus proyectos futuros los estudiantes Emberá de las zonas intermedias que fueron objeto de esta investigación intercultural. Nada cuesta soñar.

Bibliografía

- Arango, R., & Sánchez, E. (1997). *Los pueblos indígenas de Colombia*. Bogotá: Departamento Nacional de Planeación. Unidad de planeación.
- Arteaga, N. A. (2014). *Aportes para una educación religiosa diversa*. Manizales: Tesis para optar al título de Antropólogo de la Universidad de Caldas.
- Baztán, Á. A. (1997). *ETNOGRAFÍA. Metodología cualitativa en la investigación sociocultural*. México: Alfaomega Grupo Editor.
- Beltrán, G. A. (1957). *El proceso de aculturación*. México : Universidad Nacional autónoma de México.
- Bertaux, D. (1993). La perspectiva biográfica. Validez metodológica y potencialidades. En J. M. Marinas, & C. Santamarina, *La historia oral: métodos y experiencias* (págs. 149-171). Madrid: Editorial Debate. S. A. .
- Brisson, J. (1895). *Exploración en el alto chocó*. Bogotá: Imprenta Nacional de Bogotá.
- Carbonell, F. (2002). *Educación intercultural: principales retos y requisitos indispensables*. Cooperación Educativa.
- Franzé, A. (2007). Antropología, Educación y Escuela. *Revista de antropología social*, 7-20.
- Garzón, L. T., & Arévalo , L. (2005). *Logros y retos de la etnoeducación en Colombia*. Disponible en: <https://core.ac.uk/download/pdf/84701780.pdf> .
- González, A. (1990). *Etnografía y comparación: la investigación intercultural en antropología*. España: Editorial Bellaterra.
- Grimes, B. (2004). *Ethnology: languages of the world*. Fourteenth Edition : <Http://www.ethnologue.com/web.asp>.

- Hernández, C. (s. f.). *Emberas: territorio y diversidad. Estrategias de control en escenarios de conflicto*. Colombia: Fundación Swissaid.
- Isacson, S.-E. (1976). Embera: territorio y régimen agrario de una tribu selvática bajo la dominación española. *Tierra, tradición y poder en Colombia. Enfoques antropológicos*, 13-38.
- Jaramillo, J. (1989). *Nueva historia de Colombia: Colombia indígena, conquista y colonia*. Bogotá: Editorial Planeta Colombiana.
- Judicatura, C. C. (2016). *Constitución Política de Colombia*. República de Colombia : Centro de Documentación Judicial CENDOJ.
- León, P. C. (1945). *Crónica del Perú*. Buenos Aires: Espasa-Calve.
- Lévi-Strauss, C. (1999). *Antropología estructural*. Madrid: Editorial Altaya.
- Leyva, J. (2008). Interculturalidad, gestión de la convivencia y diversidad cultural en la escuela: un estudio de las actitudes del profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación Vol. 46*, 1-14.
- Llano, A. V. (1996). *Vida cotidiana y desarrollo regional en la colonización antioqueña*. Manizales: Centro Editorial Universidad de Caldas.
- Martí, J. (1954). *Ideario pedagógico*. Ciudad de la Habana: Editorial Pueblo y Educación .
- Munera, F. O. (1992). *Mistrató*. Mistrató: alcaldía de Mistrató 1990-1992.
- Nagles, J. G. (2004). *Investigación pedagógica*. Ibagué : Ediciones Corporación Pedagógica Educativa.
- Ochoa, W. M. (2007). *Presencia Embera en el área metropolitana centro occidente*. Pereira: Cristina Uribe ediciones.
- Ragin, C. (2007). *La construcción de la investigación social. Introducción a los métodos y su diversidad*. . Bogotá.: Siglo del Hombre Editores. .

- Restrepo, O. P. (2009). *Apuntes sobre la historia de Anserma caldas 470 años*. Anserma: Alcaldía de Anserma. Gobernación de Caldas.
- Rojas, A. (2011). Gobernar(se) en nombre de la cultura. Interculturalidad y educación para grupos étnicos en Colombia. *Revista Colombiana de Antropología* , 173-198.
- Simon, F. P. (1981). *Noticias históricas de las conquistas de tierra firme en las Indias Occidentales. Tomo V*. Bogotá: Biblioteca Banco Popular. Vol 107.
- Tamayo, J. (1996). El territorio negro de Tribugá-Chocó. *Comunidades negras, territorio y desarrollo, propuestas y discusión. Revista Esteros*, 53-85.
- Turner, V. (1988). *El proceso ritual. Estructura y antiestructura*. Madrid: Taurus Alfaguara.
- Usma, D. (2017). *UMBRA: historia de resguardos indígenas*. Anserma: Jorge Arias Garrido Editores .
- Usma, D. (s. f.). *MONOGRAFÍA de Anserma Caldas*. Anserma: Gobernación de Caldas. Secretaría de Cultura.
- Vasco, G. (1986). *Algunas notas sobre historia Chamí*. Medellín: Ponencia para el Seminario Regional sobre Historia Indígena.