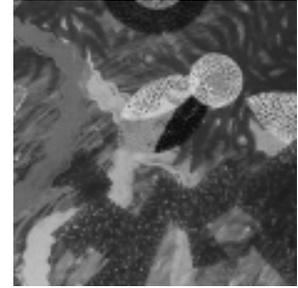


¿Es posible ser indígena en la ciudad? Sobre estudios indígenas y afrocolombianos. Memoria personal

Sabinee Yuliet Sinigüí Ramírez*



Resumen

**¿Es posible ser indígena en la ciudad?
Sobre estudios indígenas y afrocolombianos.
Memoria personal
Is it possible to be indigenous in the city?
A Word on indigenous and afrocolombian studies.
Personal Memoire**

Mediante proyectos de investigación de carácter participativo, a través de los cuales se invita a sus jóvenes participantes y a sus familias a indagar por sus raíces, y afianzar (o restablecer) los nexos con sus comunidades de origen, la autora propone una construcción de identidad que comprenda y reconozca procesos complejos de reconfiguración geográfica y sociocultural, los cuales demandan propuestas educativas alternas.

Abstract

Through research projects of participative nature, from which young participants and their families are invited to investigate on their roots and to improve (or restore) the links with their communities of origin, the author proposes a construction of identity that entails and acknowledges complex processes of geographical and sociocultural reconfiguration, which demand diverse educational proposals.

Résumé

Au moyen de projets de recherche de caractère participatif à travers lesquels les jeunes et leurs familles sont invités à chercher leurs racines et consolider (ou rétablir) les liens avec leurs communautés d'origine, l'auteur propose une construction d'identité que comprenne et reconnaisse des processus complexes de reconfiguration géographique et socioculturelle qui demandent des propositions pédagogiques diverses.

Palabras clave

*Identidad indígena, Cabildo Indígena Chibcariwak, investigación como proceso pedagógico.
Indigenous identity, indigenous Chibcariwak, research as pedagogical process.*

* Comunicadora social-periodista, de la Universidad de Antioquia. Participó de la primera cohorte del Semillero de Investigación de Indígenas Estudiantes y coordinó, desde 2003, el programa para niñas, niños y jóvenes pertenecientes en su mayoría al Cabildo Urbano Indígena Chibcariwak de Medellín y el Valle de Aburrá, con apoyo del Grupo Diverser de la Universidad de Antioquia. Actualmente adelanta estudios en la Maestría en Pedagogía y Diversidad Cultural, en esta misma universidad.

¿Quién habla y quién escribe?

Al hacer un recorrido por mi naciente experiencia en el campo de la investigación, me doy cuenta de la importancia que tiene conocer y ver el mundo desde otras perspectivas, las cuales entran en constante contradicción con algunas costumbres y prácticas que se viven y que vivo en mi comunidad. Pertenzo al pueblo indígena Embera Eyabida por parte de mi padre Francisco Javier Sinigui Bailarín, uno de los primeros indígenas que trajeron a la ciudad las Hermanas Lauras del municipio de Frontino, departamento de Antioquia. Nací y crecí en Medellín; mi madre no es indígena. Por ello, mi historia ha estado partida en dos: una por parte de mi padre y otra por parte de mi madre. Esta situación ahora la veo como positiva, porque he podido acercarme y entender dos mundos completamente diversos.

He participado en procesos de formación que buscan integrar distintos conocimientos, el intercambio de saberes y otras formas de pensar la sociedad, en especial las de nuestros pueblos indígenas. Por ello me integré, desde 2002, al Semillero de Investigación de Estudiantes Indígenas, del Grupo de Investigación Diverser (en Pedagogía y Diversidad Cultural) de la Universidad de Antioquia. Allí me interesé por apoyar un proyecto formativo-investigativo que se venía avanzando con niños y niñas indígenas en contexto urbano,¹ del que hablaré más adelante, y que continué coordinando hasta 2007. Me pareció interesante participar en este proceso con niños y niñas indígenas que, como yo, crecían en la ciudad, pero que no entendían “el cuento de

pertenecer a un grupo étnico”, como lo expresaban en sus palabras. Este proceso formativo-investigativo proponía, a la vez, la reflexión sobre otros temas, como la diversidad cultural y la pedagogía, la relación escuela-vida, y el juego y el arte como estrategias pedagógicas, temas que actualmente profundizo en mis estudios de Maestría.

Las reflexiones que acá se presentan hacen parte de este proceso largo que he vivido con este grupo de niños y niñas, hoy ya jóvenes, que por alguna circunstancia nacimos y crecimos en contextos urbanos, alejados de nuestras familias y de nuestras comunidades de origen. Jóvenes que, así nos haya tocado vivir en la ciudad, le apostamos a los procesos organizativos de nuestras comunidades, luchamos por el reconocimiento como miembros de un grupo étnico y, desde el contexto urbano, dignificamos los saberes ancestrales de nuestros pueblos, saberes orientados por hombres y mujeres mayores y líderes de nuestras comunidades.

Este proceso me pareció importante que se desarrollara en una ciudad como Medellín, a la cual, como a muchas otras ciudades del país, constantemente llegan indígenas desplazados y desarraigados de sus tierras, sin oportunidades, con la esperanza de volver otra vez a su comunidad de origen (lo que para algunos y algunas ya no será posible), sin condiciones de vida dignas que les permitan reflexionar sobre la relación entre el mundo urbano y un mundo que cada vez se les vuelve más ajeno, un mundo que deja de entenderse y comprenderse: aquél de su cultura originaria, con una lengua, unas costumbres, un pensamiento y

1 Se trató del proyecto: “La representación e interpretación de la realidad social a través del juego dramático y otras expresiones lúdico-artísticas en niños y niñas de diverso contexto cultural”, dirigido por el Grupo Diverser, apoyado por el Instituto Colombiano para el Desarrollo de la Ciencia y la Tecnología “Francisco José de Caldas” (Colciencias) y el Ministerio de Cultura, y en el cual participaron docentes y estudiantes de siete comunidades de diverso contexto cultural: Escuela José María Córdoba (San Onofre, Sucre); Resguardo Catrú y Orewa (Alto Baudó, Chocó); Escuela Normal Superior (Riosucio, Caldas); Colegio Yarumito (Corregimiento Yarumito, Barbosa, Antioquia); Colegio Conquistadores (Medellín, Antioquia); Liceo Kennedy (Medellín, Antioquia); Cabildo Indígena Chibcarikwak (Medellín, Antioquia). Ejecución 2000-2003. Coordinadora: Zayda Sierra.

una visión como ser humano y pueblo diverso. Muchos llegan simplemente a no querer identificarse más como indígenas.

Nuestros padres y madres llegaron a la ciudad sin horizonte, apropiándose y adaptándose a un entorno del que nada sabían. Sus historias de vida están llenas de dolor y desolación; algunos, porque fueron traídos por comunidades católicas misioneras para que dejaran de ser “salvajes”, hablaran otra lengua y se vistieran bien; otros, por las difíciles condiciones de vida y las pocas oportunidades productivas en sus comunidades, debido a la apropiación por colonos y terratenientes de sus tierras cultivables, los proyectos de explotación de los recursos naturales, el conflicto armado y el desplazamiento. Otros más también han llegado a los centros urbanos para poder acceder a estudios de bachillerato y a la universidad. En fin, son historias que cuentan nuestros padres y madres, los abuelos y las abuelas cuando hacemos el trabajo de memoria, cuando en el proceso formativo-investigativo con este grupo de niños, niñas y jóvenes, les invitamos a preguntar a sus familias: ¿por qué están aquí en la ciudad?, o ¿por qué, si somos indígenas, vivimos en la ciudad? Si somos hijos e hijas de indígenas que han salido de sus comunidades de origen y estamos, compartimos, nos socializamos en la ciudad, la pregunta es: ¿qué pasa con nuestra identidad cultural como indígenas?

Describiré a continuación a la asociación u organización que recibe y apoya a los indígenas en la ciudad de Medellín, que no sólo llegan de otros municipios y corregimientos de Antioquia, sino de muchos otros lugares

del país, incluso de países vecinos, como Ecuador.

¿Cómo se establece la población indígena en la ciudad y cuál es mi vínculo con ella?

En Medellín, en 1976 se constituyó el primer cabildo indígena urbano, mediante el cual se procuró aglutinar a la población indígena que llegaba de diversos lugares del país y propiciar, a través de esta organización, su acceso a servicios básicos de salud y educación, y a recursos económicos del municipio para proyectos recreativos, productivos o culturales, orientados al mejoramiento de la calidad de vida, y la no pérdida de los valores y tradiciones ancestrales y comunitarios. Esta organización es el Cabildo Indígena Chibcariwak,² el cual se convierte en el lugar, espacio y territorio que reúne en la ciudad a varios grupos étnicos, cada uno con intereses, movimiento, organización, pensamientos y prácticas muy diversas, pero con el objetivo y responsabilidad común de apoyarse mutuamente en un contexto que les es por completo ajeno y adverso, por la compleja y deshumanizada red de instituciones, burocracias y dispares jerarquías socioeconómicas que lo caracteriza.

Según el censo poblacional del Cabildo en 2003, esta organización agrupaba para esa fecha alrededor de 2.200 personas, pertenecientes a 310 familias, con 242 menores (118 niñas y 124 niños), 170 entre las edades de 6 a 10 años (86 niños y 84 niñas),³ originarias de diferentes grupos étnicos (véase tabla 1).

2 El Cabildo Indígena Chibcariwak del Valle de Aburrá nace por iniciativa de algunos y algunas jóvenes indígenas estudiantes que hoy día son líderes en sus comunidades y en la ciudad. Aunque en sus comienzos no tuvo ningún reconocimiento, el 20 de febrero de 1990 se efectuó la primera posesión legal, adoptando el nombre de Cabildo Indígena Chibcariwak, denominación que obedeció al esfuerzo de reconocer en una palabra la diversidad de los grupos étnicos que lo conforman: es una palabra construida a partir de las sílabas más sonoras del nombre de las principales familias lingüísticas de la Colombia prehispánica (Chibcha, Caribe y Arawak). (Cabildo Indígena Chibcariwak, 2002).

3 En la actualidad (año 2007), la población indígena en Medellín es mayor, pero muchas de las personas que han llegado recientemente y asisten a asambleas y otras actividades del Cabildo, no han sido todavía censadas.

Tabla 1. Comunidades que integran el Cabildo Indígena Chibcariwak

<i>Comunidades</i>	<i>Procedencia</i>	<i>Ubicación en el Valle de Aburrá</i>
Ingas	Putumayo	Miramar - Robledo, 12 de Octubre, Itagüí (Aldea y Calatrava)
Paeces	Cauca	San Javier El Salado y San Javier La Loma, Envigado, Aranjuez, Prado Centro
Zenú	Córdoba y Sucre	Santo Domingo, Sevilla, Moravia, Castilla, Prado Centro
Embera Chami Cristianía	Andes - Antioquia	Llanaditas, Andalucía la Francia, Enciso, Santander, Manrique, Moravia, Prado Centro
Embera Chami Riosucio	Caldas	Manrique Oriental, Santacruz, Girardota, Prado Centro
Embera Catíos	Antioquia	Zamora, Vallejuelo, Santa Cruz, San Javier El Salado
Embera Dóbida	Chocó	Maruchenga, Belén, Jorge Eliécer Gaitán
Arhuaco	Sierra Nevada de Santa Marta	Aranjuez
Cubeos	Guainía	Bello (La Cabañita), Bello Horizonte, París y Salento
Sionas	Putumayo	12 de Octubre
Wayúu	Guajira	Prado Centro
Kamentsa	Sibundoy - Putumayo	Villatina, Prado Centro
Guambianos	Silvia - Cauca	Robledo, Aranjuez, Prado, Sevilla
Quichuas de Cajabamba	Ecuador	Barrio Antioquia
Quichuas de Chimborazo	Ecuador	Barrio San Diego (Niquitao)
Quichuas de Otavalo	Ecuador	Zona centro - hoteles, Belén

Es en este contexto donde emerge este proceso formativo-investigativo con un grupo de niñas, niños y jóvenes de diversos grupos étnicos, y algunos universitarios/as que luego nos vinculamos, y que no contábamos en la ciudad con un espacio recreativo y cultural que nos permitiera encontrarnos y reconocernos. Quienes nos vinculamos a este proyecto, además de nuestro interés o el de nues-

tros papás y mamás, cumplíamos con dos requisitos: estábamos censados y hacíamos parte del Cabildo, por ser de origen indígena y vivir en la ciudad. Es importante anotar que algunas y algunos de nosotros y nosotras sí manteníamos el contacto y todavía vamos a nuestras comunidades y resguardos de origen; también participamos de los procesos organizativos que allí se llevan a cabo. De ahí

nuestro esfuerzo por fortalecer nuestra identidad como indígenas desde los contextos urbanos, para apoyar a nuestras comunidades que todavía luchan por la pervivencia de sus territorios, lengua y culturas ancestrales, así no hayamos crecido y compartido en muchos de sus espacios.

La experiencia investigativa como proceso pedagógico

Vivir la vida es tener experiencia y la experiencia es lo que enriquece y aporta sentidos a nuestra vida como personas y como etnoeducadores
Rosalicia Escobar⁴

Para muchas personas del mundo urbano, el indígena es

[...] el que vive en su comunidad, alejado, el que habla y se comporta de una manera diferente, el que adora el sol y la luna, el salvaje, el que se pinta para enamorar, el que tira flechas, el que se viste diferente, el que huele maluco, no se cepilla [...].

Ésta y otras caracterizaciones me llegaron a expresar personas que se inscribían en distintos talleres del Museo Universitario de la Universidad de Antioquia, cuando yo era allí tallerista y les hablaba de mi pueblo Embera y de la vida en mi comunidad. Frente a esta concepción y, ahora, en mi propia voz y desde mi memoria personal, quiero compartirles la experiencia de este proceso formativo-investigativo, centrándome en lo que significó para mí y lo que quiero rescatar de él, en especial la pregunta: ¿qué pasa con nuestra identidad cultural como indígenas cuando hemos crecido en la ciudad?

Pensar una propuesta investigativa que involucrara de manera activa a niños, niñas y jóvenes indígenas que viven en contexto urbano se convirtió, a la vez, en nuestro proceso educativo cultural, no pensado desde la institución escolar, sino desde otros ámbitos: desde las prácticas cotidianas que asumimos en diversos roles como indígenas, como ciudadanos y ciudadanas, como estudiantes, como hijos e hijas, como profesores y profesoras, investigadores e investigadoras, desde una perspectiva intercultural, con una posición crítica desde lo que hacemos, aprendemos, asumimos y construimos.

Esta experiencia de investigación educativa tuvo como propósito central el fortalecimiento cultural de niños y niñas indígenas que por algún motivo se establecieron en la ciudad y qué no conocían sus orígenes. La experiencia se hizo con cerca de treinta niños y niñas de diverso origen étnico: emberas, tules, wayúus, zenúes, coconucos, ingas, quechuas, sionas y afroindígenas, con edades entre los 5 y los 12 años (hoy de 18 a 19 años), y empezó en el año 2000 y continuó hasta mayo de 2007, con diferentes etapas.

Años 2000-2003

En esta etapa participé en los proyectos “La representación e interpretación de la realidad social a través del juego dramático y otras expresiones lúdico-artísticas en niños y niñas de diverso contexto cultural”,⁵ y “La escuela como espacio de encuentro intercultural”.⁶ El propósito de ambos era identificar cómo niños y niñas de diverso contexto cultural se representan el mundo familiar, escolar y del entorno que les rodea para, desde este conocimiento, derivar implicaciones pedagógicas que permitieran una mayor articulación en-

4 Etnoeducadora. Ponente en el II Encuentro Nacional de Afrocolombianidad, realizado del 21 al 23 de marzo de 2003 en Popayán. Notas tomada por la autora.

5 Véase nota 1.

6 Apoyado por el Ministerio de Cultura. Coordinadora, Zayda Sierra.

tre los saberes escolares y los extraescolares, entre los saberes que se imparten en el salón de clases y los saberes que alumnos y alumnas adquieren en sus experiencias diarias en el entorno sociocultural en el cual les ha tocado vivir.

Mediante actividades lúdico-artísticas, en particular el juego dramático, niñas y niños fueron invitados a representar no sólo lo que conocían de su entorno familiar, escolar o social, sino lo que soñaban o quisieran que fuera, esto es, los mundos posibles. De acuerdo con Sierra (1998; 1999; 2000), el juego dramático es: 1) un excelente recurso de aprendizaje para examinar contenidos de la realidad escolar y extraescolar; 2) un medio dinamizador de estrategias de pensamiento, dirigidas hacia la toma de conciencia y solución de problemas, y 3) una estrategia investigativa que le permite a maestros y maestras una mejor comprensión de las realidades que afectan a sus estudiantes.

Aunque no estuve al comienzo de esta experiencia,⁷ me parece importante resaltarla, pues fue aquí que se abrió un espacio de encuentro (los fines de semana y durante las vacaciones escolares) para un colectivo de niños y niñas del Cabildo Chibcariwak, en el que se van a tejer unos lazos de amistad y hermandad que no se tenían hasta entonces, pues cada uno/a iba a escuelas distintas y vivían en barrios dispersos por la ciudad. A través del juego dramático y otras expresiones lúdico-artísticas, se les invitó a crear historias y relatos. Por ejemplo, con telas y cintas, en un taller crearon la siguiente composición:

“Érase un arco iris en una noche oscura
y resplandecía como el sol, y un niño

siempre salía en las noches de luna llena y era de todos los colores; y era tan lindo, que hasta tenía un moño azul con amarillo y, cada vez que salía, el sol desaparecía como un hada” (Taller juego dramático, junio de 2000).

Así evaluaron la experiencia:

En el tiempo que llevamos aquí hemos aprendido mucho a valorar las cosas que hay alrededor, a tener sentido de pertenencia y a respetar a todo el mundo y hemos aprendido a ser felices y a disfrutar nuestra niñez (niña embera eyabida, 12 años, evaluación escrita de Taller, junio de 2000).

A través de estos dos proyectos fue posible identificar la casi total ausencia de conocimiento e identidad sobre sus ancestros indígenas, así como el no respeto a sus raíces por parte de sus docentes y compañeros escolares.

Año 2002

Como resultado del análisis y evaluación de las diferentes problemáticas identificadas en el proyecto anterior, se propuso para el colectivo de trabajo del Cabildo Chibcariwak, y ante la ausencia de reconocimiento de sus raíces indígenas por parte de estos niñas y niños, sus familias y la escuela, el proyecto: “Vivir la cultura: una propuesta pedagógica para la diversidad”.⁸ Se trazó como objetivo principal la construcción de un programa de educación intercultural apoyado en el juego dramático, que le facilitara a las niñas y los niños participantes su comunicación entre ellas/ellos mismos/as y con investigadores/as, padres/

7 Sea esta la oportunidad de agradecer a la compañera Isabel Velasco Tumiñá (de la comunidad Guambiana), estudiante de Pedagogía Infantil, y al compañero Giovanni Mejía, estudiante de Licenciatura en Español y Literatura, por su dedicación y motivación en liderar al comienzo esta experiencia.

8 Esta propuesta nace en el marco de los proyectos mencionados y estuvo liderada por Isabel Velasco Tumiñá y Giovanni Mejía, con la asesoría de la profesora Zayda Sierra. Fue galardonada con el “I Premio Nacional Cátedra Ciro Angarita por la Niñez Colombiana”, otorgado por la Facultad de Derecho de la Universidad de Los Andes y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef), en ceremonia realizada el 15 de octubre de 2002 en la ciudad de Bogotá. Para mayor información véanse Mejía (2003) y Velasco y Mejía (2003).

madres y docentes, lo que contribuyó a mejorar las relaciones interpersonales, el desarrollo de la creatividad y el aprovechamiento de las múltiples posibilidades comunicativas y expresivas del propio cuerpo, y en relación con los objetos del mundo sensible y con las demás personas.

Durante esta experiencia se realizaron diferentes talleres lúdico-artísticos, encuentros de integración con la familia, visitas interactivas al Museo Etnográfico de La Madre Laura y al Museo Universitario de la Universidad de Antioquia, la consulta de experiencias pasadas por parte de los niños y las niñas a sus padres y madres, y la representación de historias ancestrales en distintos eventos del Cabildo Chibcariwak. Así se fue ganando el interés de los y las participantes por conocer más sobre sus culturas de origen y, a la vez, sentirse identificados/as dentro de ellas. También se despertó la inquietud por investigar todo aquello relacionado con los saberes de los y las mayores (mitos y creencias, costumbres, tradiciones, ubicación geográfica de las comunidades de origen, gastronomía, vivienda).

A mí en la universidad me parece muy bueno porque me enseñan cosas muy buenas, como estudiando uno aprende a jugar y actuando aprende a no coger pena delante de las personas, no todo es escribiendo, también aprende jugando, haciendo representaciones delante de las personas, también nos enseñan a diferenciar nuestra raza de otras (Carlos Alberto Rangel, 9 años, embera dóbida, Taller de evaluación, noviembre de 2002).

Año 2003

De la participación en los proyectos anteriores, y de acuerdo con los intereses de los niños y las niñas por conocer e investigar acerca de sus comunidades de origen, nació la idea de crear un Semillero de Investigación, que les brindara la oportunidad de seguir indagando sobre distintos aspectos de la vida en sus comunidades que, de alguna manera, hacían parte de su vida presente, pasada y futura. Aprovechando la convocatoria del Programa Ondas en Antioquia,⁹ nos reunimos para pensar una propuesta. Éstas son las preguntas que surgieron:

- ¿Qué es mitología?
- ¿Qué crearán los indígenas de lo más allá?
- Los indígenas, ¿qué es lo que creen sobre el sol, la luna, la tierra y las estrellas?
- ¿Por qué los indígenas creen tanto en la Madre Naturaleza?
- ¿Por qué los indígenas creen tanto que las hojas pueden sanar?
- ¿Cómo se llama el vestuario de los indígenas o embera chamí?
- ¿Cuáles son las fiestas más importantes de los embera chamí?
- ¿Qué son fiestas patronales?
- ¿Los indígenas hacen fiestas patronales?
- ¿Cómo se realizan las fiestas naturales?
- ¿Hay patronos [patronos] en las comunidades embera chamí?

Así surgió la propuesta “Tras las huellas de mis ancestros”,¹⁰ la cual pretendía recoger el interés de los y las participantes por ahondar más en el conocimiento sobre sus orígenes.

9 Este programa, impulsado por Colciencias, procura incentivar en el país la cultura investigativa en la educación básica, invitando a alumnos y alumnas a proponer sus propias preguntas de investigación. Para mayor información, véase Centro de Ciencia y Tecnología de Antioquia, “Programa Ondas de Antioquia” (2003).

10 Este proyecto fue apoyado por el Museo Universitario de la Universidad de Antioquia, el Programa Ondas de Colciencias y el Grupo Diverser. En la coordinación estuvieron Giovani Mejía y Sabine Sinigui, con la asesoría de Zayda Sierra.

El grupo inicial, de diecisiete niñas y niños, se dividió en tres subgrupos, según las temáticas en las que cada uno/a mostraba mayor interés: 1) mitología y creencias; 2) costumbres y fiestas tradicionales, y 3) juegos tradicionales y relación con la Madre Tierra. Enviamos, entonces, al Programa Ondas, ya no una, sino tres propuestas de investigación, cobijadas bajo el título mencionado, pero cada una con unos objetivos diferenciados de acuerdo con las temáticas. Contamos con la suerte de que el proyecto nos fuera aprobado.

Cada equipo adoptó un nombre que inventaron entre sus integrantes: 1) Chazú, pues en él había niños y niñas embera chamí y un niño zenú, por lo que construyeron el nombre emulando a Chibcariwak; 2) Curimalla, nombre propuesto por una de las niñas, de origen embera dóbida, quien durante un ejercicio de relajación en uno de los talleres, en el que dispusimos un ambiente de penumbra y músicas indígenas, manifestó que le había llegado a la mente esa palabra, con la cual nombró a su propio *jai* (o espíritu en la cultura embera); y 3) Grujin (Grupo Juvenil de Investigadores); así quiso nombrarse este tercer grupo, pues lo que más les llamó la atención de este proyecto fue que a partir de este momento serían llamados “investigadores”.

El objetivo de “Tras las huellas de mis ancestros” fue generar, en los y las participantes, una cultura investigativa, despertando su interés por indagar sobre los diferentes aspectos de sus culturas de origen y su relación con sus propias vivencias en la ciudad, la escuela y la familia, con miras al fortalecimiento de su identidad cultural y social.

Como propuesta formativa-investigativa, orientamos el proceso pedagógico desde las siguientes preguntas:

- ¿Por qué es importante investigar sobre las comunidades de origen?
- ¿Cómo se manifiesta, en los y las participantes, el interés por investigar sobre los

diferentes aspectos de sus culturas de origen?

- ¿Cómo observan ellos y ellas su pasado, su presente y su futuro?
- ¿Qué podrían aportar los niños y las niñas participantes, con su investigación, al desarrollo de las diferentes políticas sociales y culturales de sus comunidades?
- ¿Qué estrategias comunicativas y de participación utilizarían para socializar sus descubrimientos? ¿Cómo se haría esto en el Museo Universitario?

Se programaron actividades como búsqueda de información en la biblioteca de la Universidad, talleres guiados en el Museo Universitario, entrevistas a líderes de la Organización Indígena de Antioquia (OIA) y otras personas expertas en sus temas, y salidas a una comunidad indígena cercana. Algunos expresaron así sus impresiones de esta experiencia:

Me interesa investigar el grupo de los mitos y las entrevistas, ya que nos sirven de mucho para nuestro aprendizaje como investigadores (Elizabeth Vélez, embera dóbida, 13 años, noviembre de 2003).

[...] con las entrevistas y visitas de personas que estén bien empapadas sobre el tema que se está trabajando, tener la oportunidad de hablar en confianza con personas importantes y especializadas, por ejemplo, con el presidente de la OIA, Abadio Green; hablar sobre cómo, cuándo y por qué de algo, saber el origen y el desarrollo de un tema en especial (Verónica Ortiz, embera eyabida, 14 años, noviembre de 2003).

Final de 2003 y principio de 2004

Tras terminar el anterior proyecto y siempre con otras preguntas e inquietudes de los chicos y las chicas, decidimos realizar unos pequeños encuentros en vacaciones, denomina-

dos “Vacaciones creativas”, con el fin de integrar a otros niños y niñas indígenas que no habían tenido la oportunidad de participar en los proyectos anteriores. Estos talleres se realizaron con veinte niñas y niños, cinco participantes de los anteriores proyectos y quince que no habían participado antes, todos ellos adscritos al Cabildo Indígena Chibcariwak.

El objetivo era lograr que quienes venían participando se convirtieran en multiplicadores y socializadores de lo aprendido; en palabras de algunos niños:

Queremos ser profesores e invitar a otros niños para que aprendamos jugando sobre nuestras costumbres y tradiciones, para que aprendamos de otras comunidades indígenas.

Estas vacaciones creativas se realizaron con la idea de empezar a conformar un nuevo grupo de niños y niñas que le diera continuidad al trabajo del juego dramático, la investigación y el intercambio de saberes sobre las prácticas culturales de sus comunidades. Así sintió este compromiso uno de los participantes:

Yo sí me comprometo a dar más de mí, como lo que me enseñaron mis profesores en el proyecto anterior y quisiera dar más de mí, como un profesor, para que mis alumnos aprendan de sus comunidades de donde provienen, qué clase de comida comen en su tribu, qué labor hace cada uno, eso era lo que yo les quisiera dar a saber a mis alumnos y que cuando ellos crezcan también den a saber a las otras personas y así sucesivamente, también que nos multipliquemos y hacer ya no un grupo, si no una escuela donde los profesores sean los niños y que cuando ya se gradúen sean unos niños profesionales (Juan Esteban Rueda, embera dóbida, 12 años, diciembre de 2003).

Durante el resto del año 2004 no se logró continuidad en el proceso, por dificultades para conseguir financiación, indispensable para apoyar los pasajes de las niñas y los niños de sus barrios a la ciudad universitaria, y para los refrigerios. Sin embargo, se propiciaron encuentros de socialización en diversos eventos académicos del Cabildo, la Universidad de Antioquia y algunas instituciones educativas a las que asistían los niños y niñas como ponentes. Este tiempo también se aprovechó para escribir y proponer otra fase del proyecto para una posible financiación.

Año 2005-2006

Teniendo en cuenta el interés que habían mostrado los y las participantes por mantener viva la pregunta sobre sus orígenes y por compartir su experiencia con otros niños y niñas, propusimos un nuevo recorrido para acercarnos más a nuestras culturas y a nuestros ancestros: “Aprendiendo alrededor del fuego: diálogo, juego y arte como alternativas para la construcción de saber desde una perspectiva intercultural con niñas, niños y jóvenes de diverso origen étnico en la ciudad de Medellín”.¹¹

Puesto que en muchas de nuestras comunidades, nuestros abuelos y abuelas nos decían que todo saber y toda práctica se realizaba alrededor del fuego, retomamos esta idea para aprender más de la comunidad y construir colectivamente un proceso de formación en el cual se generaron espacios de diálogo y reflexión que permitieron, a otros niños, niñas y jóvenes, no sólo indígenas, sino también afrocolombianos, interactuar con personajes representativos de sus propias comunidades de origen y de otros contextos culturales, con quienes se propició el intercambio y la construcción de saberes, en los que se tuvo en cuenta a sus instituciones educativas, el Ca-

11 Preferimos hablar de niños y niñas de diverso origen étnico, en lugar de decir, como lo hacíamos en proyectos anteriores, “de origen indígena”, pues dentro del grupo hay al menos un niño afrodescendiente por línea paterna y zenú por línea materna.

bildo, la familia y algunas comunidades indígenas del departamento de Antioquia.

Este proyecto lo desarrollamos en tres momentos: el primero fue la conformación del equipo investigativo, constituido por seis jóvenes entre 12 y 15 años, quienes habían participado en las fases previas. Con ellos evaluamos procesos anteriores, hicimos planes para el nuevo proyecto, y organizamos actividades de juego y arte para ser orientadas por ellas y ellos, quienes en adelante serían “los y las profes”, apoyados, por supuesto, por mí y por Giovani. El segundo momento fue la convocatoria de otros quince niños y niñas entre los 8 y 12 años, quienes constituirían el nuevo grupo. El tercer momento fue la consolidación del grupo y el desarrollo de las diferentes actividades planeadas por el equipo.

El proceso educativo adelantado en este momento ya venía generando una apropiación muy fuerte por participar y por saber qué es lo que pasa con la niñez y con los jóvenes indígenas y de otros grupos étnicos en la ciudad y, sobre todo, en la escuela. A su vez, los padres y las madres, quienes también cumplían el papel de líderes y lideresas en reuniones y asambleas del Cabildo, en los eventos de socialización del proyecto nos manifestaban su alegría porque reconocían que sus hijos e hijas habían tenido logros no sólo en sus instituciones educativas, sino al adquirir un mayor compromiso del Cabildo Chibcariwak, que hasta el momento no había consolidado un espacio para la infancia y la juventud indígena de la ciudad.

Cuentan las y los participantes más antiguos que, cuando empezaron este proceso, eran chicos y chicas muy violentos, no se soportaban; además, muchos no sabían leer y escribir bien, la timidez no los dejaba expresar, se sentían discriminados, no les gustaba ir a estudiar, no tenían motivación. En evaluaciones posteriores expresaron que les parecía imposible que todavía la gran mayoría de profesores y profesoras, a estas alturas de

la vida, no supieran que había indígenas en la ciudad y que se preocuparan más por enseñar sobre los indígenas aztecas, mayas, chibchas y caribes, sin considerar los que viven en el presente. Cuenta una participante embera, que ahora tiene 16 años, que en una clase de ciencias sociales el profesor les estaba hablando como si los indígenas sólo hubieran vivido en el pasado; entonces, que ella se paró con mucha pena y le dijo al profesor que el qué sabía de los indígenas de la ciudad, que ella era indígena, proveniente del pueblo Embera y que en la Universidad le estaban enseñando a conocer su cultura y otras culturas; entonces, el profesor comenzó a hacerle muchas preguntas y le dijo que hiciera una exposición. Ella se sintió muy contenta, pero a la vez le dio mucha pena, porque sus compañeros y compañeras, a partir de ese momento, se burlaban de ella y de manera despectiva le decían “india”.

Vemos cómo a través de este proceso, mediante historias de vida, el diálogo y la reflexión de sus propias vivencias, el encuentro con líderes indígenas de la ciudad y de la comunidad, la crítica interna y externa entre ellos y ellas, el juego dramático y otras expresiones lúdico-artísticas, aprendieron a escribir, a expresarse, a comunicar lo que sentían, a mirar críticamente a sus líderes, profesores/as y organizaciones, a sus contextos, sea el barrio, la escuela, el colegio, la familia. También se aprendió a participar de manera activa en el Cabildo, donde antes no se les tenía en cuenta.

En este proyecto le he ayudado a otros niños de edades de 8, 9, 10 años [a conocer más] sobre sus comunidades. Por las edades que ya pasé yo, ellos son muy penosos cuando se trata de cámaras, fotos o registros, como era yo anteriormente, pero eso [se] les ira acabando, pues cada vez que nos reunimos nos toman fotos, nos filman o graban nuestras voces. Me ha gustado trabajar con ellos, porque me recuerdan a mí misma, cuando era más pequeña, pues era tan penosa que no era capaz de escribir.

Pero bueno, pasando a otro tema, en este proyecto lo que tratamos de hacer con los niños nuevos es enseñarles lo que yo he aprendido en proyectos anteriores (Verónica Ortiz, embera eyabida, 15 años, diciembre de 2006).

Año 2007

El proyecto "Participación social con jóvenes indígenas en la ciudad de Medellín en Memoria Cultural"¹² surge de las reflexiones, hechas por los y las participantes que venían de los proyectos anteriores, sobre las dificultades tan enormes planteadas para participar en asuntos relacionados con su cultura y su juventud; y también surge de sus observaciones y vivencias sobre cómo otros niños y niñas están creciendo sin que se les preste atención para la construcción de su identidad, recibiendo en su formación referentes culturales distintos desde su familia y su etnia, desde la escuela y desde todo aquello que les ofrece la ciudad y, en particular, los barrios en los que residen:

A mí me gustaría que estos muchachos aprendieran lo que nosotros sabemos sobre nuestras comunidades indígenas, que jugando se aprende mucho, investigando también, que a ellos no les dé pena de sus antepasados. Y que aprendan más, para que me expliquen y me enseñen ellos a mí, sería lo mejor; o me enseñen a hablar lengua de la comunidad de ellos y que cuando crezcan defiendan los derechos indígenas de cualquier comunidad y que cuiden sus culturas tradicionales y nunca las olviden como pasó en mi comunidad con el lenguaje (Javier Antonio Mosquera Chima, 15 años, perteneciente a las etnias zenú y afro, diciembre de 2006).

Si bien ya se tenía un recorrido por diversas temáticas y grupos, lo que interesaba ahora era pensarse en un espacio en el que los y las jóvenes pudieran multiplicar y socializar, pero sobre todo construir, dentro y fuera del Ca-

bildo Chibcariwak, procesos organizativos orientados desde y para los jóvenes. Por eso se pensaron, para este proyecto, varios ejes problemáticos:

1. Pérdida de identidad cultural y poca participación de los jóvenes, niños y niñas indígenas y afros en la ciudad.
2. Desconocimiento de espacios educativos que permitan la integración de saberes propios.
3. Una educación pensada para los pueblos étnicos de la ciudad, donde se tenga en cuenta la interculturalidad.
4. Ausencia de encuentros para que estos participantes puedan reflexionar, dialogar y compartir sus conocimientos

Este espacio permitió reflexionar sobre el papel que desempeñan los jóvenes en la ciudad y, puesto que se llevaba un camino recorrido, se pensó que ya era el momento para liderar proyectos para el Cabildo, para lo cual se creó el Grupo Juvenil. Uno de los participantes salió elegido en el Concejo Municipal de la Juventud, y ahora gestionan proyectos para capacitaciones en diversos campos.

Desde el proceso investigativo se elaboraron tres propuestas, una con relación a la medicina tradicional, otra con respecto al aprendizaje de la lengua materna, específicamente del pueblo Inga del Putumayo, y la última orientada a profundizar en costumbres y tradiciones de las comunidades a las cuales ellos y ellas pertenecen; en ésta sólo participaron jóvenes del pueblo Embera Chami. En todas ellas se aprendió jugando, escribiendo, leyendo, dialogando y reflexionando. Fue en especial importante la visita a algunas de las comunidades de origen, en las cuales se observó la realidad de la vida indígena en contextos rurales, una sorpresa para todos y todas, porque desde la ciudad los y las indígenas también tienen otros imaginarios. Los jóvenes pensaban que los indígenas de las comunida-

des vivían en armonía, conservaban todas sus costumbres, no tenían ningún problema de tipo social, económico y cultural. Lo que ellos y ellas encuentran en sus intercambios de experiencia es que en las comunidades se están haciendo proyectos de revitalización de la lengua, el fortalecimiento de la identidad y la recuperación de prácticas tradicionales que se han perdido. Se observa, en este proceso, que si bien los y las jóvenes que viven en la ciudad se preocupan por conocer sobre sus ancestros y sus orígenes, en las comunidades se preocupan por recuperar y fortalecer su identidad como grupo étnico.

En las salidas a las comunidades aprendí que los indígenas ya no son como antes que vestían con sus trajes típicos... encontré que ya están más civilizados, lo que he aprendido para mi formación es que todos los indígenas somos muy diferentes, como hablan en embera y ahora es el español (Tatiana Gómez Yagarí, 13 años, Embera Chami, febrero de 2007).

Me pareció muy importante poder conocer los diferentes grupos étnicos, para así poder saber las diferencias entre estos, como son: quiénes perdieron la lengua, y quiénes la poseen, quiénes perdieron su vestimenta y quiénes perdieron la pintura corporal (Yefferson Morales, 18 años, indígena Embera Chami).

Es muy importante reconocer que

Los jóvenes deben ser concebidos como parte activa de los cambios sociales de las comunidades y de la continuación de la historia y costumbre de los pueblos indígenas (Gerencia Indígena, 2004: 10).

En nuestro caso, reconocer que existe un derecho a la participación nos hace visibles frente a las instituciones, logrando continuar los procesos de formación que se han mantenido

dentro de nuestras comunidades y, además, hacen válidas nuestras costumbres como prácticas tradicionales que se transmiten de una generación a otra y que son las que nos mantienen vivos y como pueblos diversos en espacios urbanos.

Esta última experiencia ha sido definitiva para que muchos jóvenes se den cuenta de las oportunidades que tienen los indígenas en la ciudad, de participar en diversos espacios que deben construir para defender y hacer visible su identidad y grupo étnico, sobre todo porque la ciudad no ofrece estos espacios para discutir y reflexionar acerca de las problemáticas y situaciones difíciles por las que pasan los habitantes que vienen de otros contextos, no sólo indígenas, sino también afros y campesinos.

Pudimos vivir y sentir el dolor de no haber crecido en el contexto rural cuando viajamos a varias comunidades indígenas apartadas del casco urbano, a visitar algunas familias de los participantes. En estas ocasiones nos preguntábamos: ¿es posible ser indígena en la ciudad? Si el contexto es diverso, ¿el ser indígena es de sangre, costumbres, territorio, cosmogonía o de querer, sentirse y llamarse "indígena"?

Por último, han sido siete años de un proceso de construcción de identidad, construcción que se apoyó en varias herramientas como fueron el juego, el arte, la lúdica, la creatividad, los encuentros, los intercambios de saberes, el diálogo, la comprensión y la lectura de la realidad que nos rodea en la ciudad y de las comunidades de las que venimos. En este proceso estuvo ese querer de sentirse perteneciente a algo, en este caso a un grupo étnico, de saber para qué se llega a una reunión del Cabildo, a una asamblea para discutir cómo ingresan los jóvenes a la universidad, de aprender a luchar por recursos económicos para la prestación de servicios en salud y de espacios para niños y niñas en temprana edad, como las guarderías; de recono-

cer el conflicto social, familiar, escolar que vivimos en la ciudad, no muy alejado de lo que pasa en la comunidad que todavía vive en territorio ancestral. Lo que pudimos sentir y vivir en este intercambio de experiencias nos ha servido para pensar los encuentros y desencuentros que compartimos indígenas de contextos rural y urbano.

¿Es posible ser indígena en la ciudad?

A mi memoria llega el recuerdo de una de las visitas que realizamos a una comunidad indígena ubicada en la zona de Urabá, el Resguardo Polines, en el municipio de Chigorodó, del grupo étnico Embera Eyabida. Para llegar a esta comunidad, caminamos dos horas, pasamos por quebradas, riachuelos, montañas y lugares muy bonitos, donde se respiraba un aire limpio y un ambiente calmado. Nuestro propósito era visitar y conocer algo de la comunidad, compartir, encontrarnos y dialogar con los jóvenes de allá. Contamos con la presencia de varios líderes, profesores, profesoras, además de los niños y las niñas de la institución educativa. Por parte del proyecto asistimos veinticinco personas; entre nosotros estaban también algunos padres y madres de familia. Este encuentro fue algo inolvidable: jóvenes indígenas de la ciudad visitando a una comunidad y la comunidad compartiendo con nosotros.

En el evento ocurrió algo muy particular: los y las jóvenes indígenas de la ciudad tenían algo por compartir, un juego dramático, en el que representó lo siguiente: una familia indígena que llega a la ciudad, desplazada, con miedo por los carros y por no entender lo que le decía la gente no indígena. La familia, después de algún tiempo, se adapta a la ciudad y matricula a los niños y a las niñas en la escuela. Cuando éstos y éstas ingresan a la escuela, se enfrentan a la vida escolar y allí viven varias situaciones: 1) que los niños y las niñas, por las particularidades de la lengua, no se comunican bien con otros niños y niñas no

indígenas que están en la escuela; 2) la discriminación por parte de los compañeros y las compañeras, por que la profesora les enseñó que los y las indígenas son salvajes y utilizan flechas para matar a sus enemigos y enemigas; y 3) el colegio es de estrato social alto; los niños y las niñas indígenas son pobres y la discriminación aumenta; esto ocasiona que no regresen a la escuela.

La profesora envía un comunicado a los padres y madres para hacer una reunión familiar. A esta reunión asisten el papá y la mamá de los niños y las niñas indígenas, así como las familias de los no indígenas. Se representa entonces el desprecio de padres y madres no indígenas respecto a los y las indígenas, criticando y diciendo que el colegio no es lugar para los salvajes. La profesora, preocupada, habla y expone las dificultades que se han presentado con los niños y las niñas, hace la reflexión e intercambia los roles de las familias: propone que se truequen los papeles, cuenta la historia y la interpreta como si a los y las no indígenas les pasara la misma situación. Los papás y las mamás de los niños y las niñas no indígenas se sienten avergonzados/as y les piden disculpas a la familia indígena, hablan con sus hijos e hijas, y todo se vuelve lindo y armonioso. Así termina el juego dramático.

Este juego dramático lo organizaron los y las jóvenes indígenas urbanos/as para mostrar cómo vivían en la ciudad, y aunque explicaron que ellos y ellas hablaban bien el español y no tenían problemas con la comunicación, sí había discriminación en las escuelas, porque tenían rasgos indígenas, porque los apellidos eran raros o porque vivían en barrios muy peligrosos de la ciudad. Además, cuando se presentaban los permisos para ir a reuniones del Cabildo Indígena o les entregaban certificados escolares con sus nombres, algunos estudiantes se burlaban y les decían "indios patirrajados". De allí las preguntas por su origen étnico, sobre todo porque se sorprendían y decían que sí era malo ser indígena.

Con este juego dramático, los jóvenes del proyecto quisieron compartir sus sentires y experiencias como indígenas en la ciudad, cómo aún en condiciones de reconocimiento a su origen diverso eran igualmente discriminados e invisibilizados. Sin embargo, la gran expectativa que tenían muchos/as jóvenes al visitar la comunidad era ver ese mundo maravilloso que se les mostraban en los libros, en los videos y en algunas conversaciones con líderes, incluso en ese pasado que contaban los abuelos y las abuelas, donde todo era hermoso: la vida indígena con todo el legado cultural.

Fue muy bacano conocer cómo viven los indígenas en Polines, la caminata fue muy dura, pero muy entretenida. La experiencia de dormir en el tambo [casa embera] nos enseñó que aunque tal vez los indígenas no tienen las mismas comodidades que nosotros, viven de una manera increíble, compartiendo con la naturaleza (Nestor Lagos, 23 años, perteneciente a la étnia Senú).

Visitar la comunidad de Polines fue una experiencia super, muy enriquecedora, ya que tuvimos la oportunidad de integrarnos socialmente con los compañeros indígenas; fue muy sorprendente cuando vimos que la cultura indígena todavía vive con sus costumbres (Elizabet Vélez, 15 años, perteneciente al pueblo Embera Dóbida).

Desde la comunidad indígena del Resguardo Polines de Chigorodó, estudiantes, profesores y profesoras del colegio compartieron, a su vez, proyectos de investigación que estaban realizando sobre recuperación del trenzado en chaquira, sus símbolos y significados (éste es un accesorio representativo de la cultura Embera, tradicionalmente utilizado para la protección contra *jais* o espíritus), recuperación de juegos y prácticas tradicionales, la chicha como bebida tradicional, recuperación de los rituales que se le hacen a los niños y a

las niñas en la etapa de adolescencia; en fin, nos hablaron de toda la cultura que se estaba perdiendo y que ahora los y las jóvenes no estaban utilizando: las prácticas del trabajo, los rituales de siembra, los sonidos y cantos de los animales, y nos socializaron sobre el proceso educativo que estaban adelantando con la comunidad en el fortalecimiento y recuperación de la cultura. El trabajo que socializó la comunidad sirvió para mostrar las condiciones de vida, las realidades culturales que están atravesando las comunidades indígenas en contexto rural. Algo importante que nos llamó la atención fue el compromiso con que la institución escolar de la comunidad le está apostando a la educación.

En la reflexión que hacían tanto los y las jóvenes de la ciudad como los y las de la comunidad, decían que cada experiencia desde lo urbano y lo rural aportaba diferentes miradas, para que no se perdiera el ser indígena. Un líder profesor de la comunidad decía que era muy importante que los y las jóvenes que han crecido en la ciudad se estén preguntando por su identidad, "porque uno deja de ser indígena cuando no se pregunta y no se interroga por sus orígenes". Él cree que el trabajo que se ha estado llevando a cabo en estos proyectos es importante para hacer redes y luchar por los pueblos. Afirma que, como jóvenes indígenas de la ciudad, pueden ayudar a fortalecer los procesos organizativos que se adelantan en las comunidades, porque hay sensibilización y apoyo a una causa de hermanos y hermanas.

La experiencia nos sirvió para aterrizar las concepciones que teníamos del ser indígena de ciudad y del ser indígena de comunidad rural, aquéllos/as preocupados por nombrarse y participar en las decisiones y espacios de indígenas, y éstos/as por recuperar y fortalecer su ser indígena. Esta experiencia significó para muchos y muchas la pregunta por: ¿qué pasa con nuestra identidad cultural?

Desde la investigación... memoria personal

Todo este proceso, en sus diferentes fases, ha sido pretexto para pensar y desarrollar propuestas etnopedagógicas que integren la construcción de saber desde una perspectiva intercultural, que integre la familia, el cabildo, la escuela y los barrios donde viven las y los participantes. Mi experiencia me ha enseñado que este tipo de procesos son necesarios para construir sociedad, para crear seres e individuos más humanos, reconociéndose, sintiendo y luchando por lo que es mejor y conveniente para todos. Es necesario dar continuidad a estos procesos, puesto que los niños, las niñas y los y las jóvenes de cualquier origen étnico en contextos urbanos se enfrentan a muchas problemáticas, que no necesariamente contribuyen a su construcción de identidad: hay pocos referentes culturales de sus comunidades de origen en la escuela, la familia y principalmente la ciudad. Pero más que la construcción de identidad, es importante y muy especial tener en cuenta que estos procesos contribuyen y fortalecen lazos de amistad y solidaridad.

Resalto con gran alegría esta experiencia, porque he tenido la oportunidad de compartir con los participantes de estos proyectos su construcción de ser y de querer sus culturas, para que no se sigan viendo como un pasado solamente. A través de su vinculación a este proyecto, este grupo de niños, niñas y jóvenes se han enriquecido de un conocimiento más profundo de su legado cultural; además, han compartido su experiencia con otros miembros de su comunidad, la cual también han socializado en organizaciones indígenas, en centros educativos, con sus propias familias. Esto ha contribuido con una mayor valoración de las relaciones interculturales entre los diversos grupos étnicos que hacen parte del Cabildo Chibcariwak.

En este sentido, considero que sí es posible ser indígena en la ciudad, porque existimos,

porque a pesar de que no conservemos una lengua materna, no nos pintemos y no practiquemos muchas costumbres de nuestros pueblos, tenemos una visión y un sentir muy profundo de nuestro ser indígena. Además, porque desde aquí y para allá estamos luchando por tener unas mejores condiciones de vida, participación, inclusión y equidad de nuestros pueblos, que por mucho tiempo han estado marginados.

Esto es posible, porque hablar de las culturas en los procesos de organización comunitaria, política, territorial e identitaria, permite crear modos diferentes de percibir el mundo de acuerdo con lo que pensaban nuestros ancestros indígenas y afros; porque son grupos étnicos que han luchado por el reconocimiento del pensamiento, de los ritos, de las costumbres, de las tradiciones, de la música, las danzas, las actividades productivas, espacios en los que se socializa e interactúa. Estos procesos son necesarios para conocer y acercarnos más a nuestro país y a las problemáticas que vivimos y afrontamos, y ayudar a construir mejores posibilidades de acceder a la educación y la salud.

Este proceso investigativo ha permitido que la comunidad académica de estudiantes y profesores/as conozcan las nuevas dinámicas identitarias, territoriales y cognoscitivas de la población indígena y afro, tomando como punto de partida el significado del autorreconocimiento, poblamiento, cultura, identidad, desplazamiento, leyes, entre otros temas, que permiten crear procesos de reconfiguración territorial, étnica y cultural.

La construcción de identidad para mirar al futuro desde una perspectiva afro e indígena se remonta a la historia, a las formas de ver el mundo, a la conformación de la vida, de visibilizar la historia, al presente que se desconoce, a nuestros líderes, hombres y mujeres, que han sembrado caminos para la creación de una identidad propia, para que ésta trascienda y se reconozca en los espacios de socialización

que permiten conocer estas dinámicas. Ellas son lo que, en definitiva, hace posible el acercamiento con el otro, el conocimiento de lo endógeno y lo exógeno, el compartir sentimientos que en definitiva están a favor de la generación de propuestas educativas, sociales, políticas, comunitarias, para todos los grupos culturales que conforman el país.

No cabe duda de que los estudios indígenas y afrocolombianos, desde distintos enfoques y perspectivas, en situaciones de conflicto y desplazamiento, movilización política, reconfiguración geográfica y sociocultural, en la búsqueda de sus propias propuestas educativas, han permitido que se construya respeto y reconocimiento de sus procesos organizativos, de su cosmovisión, fortaleciéndose así la construcción de identidad. Desde este punto de vista podemos pensarnos como indígenas que construimos ciudad y nos constituimos como ciudadanos.

Referencias bibliográficas

Cabildo Indígena Chibacariwak, 2002, *Reconstruyendo nuestra historia*, Medellín, Alcaldía de Medellín.

Centro de Ciencia y Tecnología de Antioquia, 2003, "Programa Ondas de Antioquia", *Centro de Ciencia y*

Tecnología de Antioquia, [en línea], 2003, disponible en: <http://www.cta.org.co/webondas/ondas.htm>.

Gobernación de Antioquia, Gerencia Indígena, Ordenanza 32 de 2004, Medellín, Imprenta Departamental de Antioquia.

Mejía, Giovani, 2003, "Vivir la cultura: una propuesta pedagógica para la diversidad". I Premio Nacional Cátedra Ciro Angarita para la Infancia. *Niñez y conflicto armado: desde la desmovilización hacia la garantía integral de derechos de infancia*, Bogotá, Facultad de Derecho, Universidad de los Andes, con apoyo de Unicef, la Fundación Antonio Restrepo Barco y otras entidades.

Sierra, Zaida, 1998, *Que tú eras una tortuga y que yo era un diablo: aproximaciones al juego dramático en la edad escolar*, Bogotá, Colciencias, Universidad de Antioquia.

_, 1999, "Children's voices through dramatic play", *Creative Drama Magazine: Multicultural Theatre*, vol. 2, núm. 4., pp. 12-19.

_, 2000, "Play for Real': Understanding middle school children's dramatic play", *Youth Theatre Journal*, núm. 14, pp. 1-13.

Velasco, Isabel y Giovani Mejía, 2003, "Vivir la cultura, una propuesta pedagógica para la diversidad: niñez indígena en Medellín, ¿qué pasa con su identidad cultural?", *Revista Códice. Boletín científico del Museo Universitario Universidad de Antioquia*, núm. 6, pp. 14-25.

Referencia

Sinigüí Ramírez, Sabine Yuliet, "¿Es posible ser indígena en la ciudad? Sobre estudios indígenas y afrocolombianos. Memoria personal", *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. XIX, núm. 49, (septiembre - diciembre), 2007, pp. 199-214.

Original recibido: Julio de 2007

Aceptado: Agosto de 2007

Se autoriza la reproducción del artículo citando la fuente y los créditos de los autores.
